

Procrastinación y Rendimiento Académico

**Procrastinacion y Rendimiento Académico de la Escuela de Psicología de la
Universidad del Sinu Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena**

**Isaura Torres Consuegra, Cindy Palomino Diaz, Vanessa Rodriguez, Esteffani Mora
Arquez**

**Universidad del Sinu Elías Bechara Zainum, Escuela de psicología, Proyecto de grado,
Seccional Cartagena, Colombia**

19 de Noviembre del 2018

Dedicatoria

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A nuestro familiares.

A nuestros padres y hermanas, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional, apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo. ¡Gracias a ustedes!

A mi esposo.

En el camino encuentras personas que iluminan tu vida, que con su apoyo alcanzas de mejor manera tus metas, a través de sus consejos, de su amor, y paciencia me ayudo a concluir esta meta.

A nuestros maestros.

Gracias por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales, de manera especial a nuestra tutora la Dra Kelly Arroyo por su tiempo compartido y por impulsar el desarrollo de nuestra formación profesional y para la elaboración de esta tesis.

Tabla de contenido

El Problema..... 5

Planteamiento del Problema 5

Pregunta de Investigación..... 9

Delimitación del Problema..... 9

Objetivos..... 10

Objetivo General..... 10

Objetivos Específicos 10

Justificación..... 11

Marco Teorico..... 13

Antecedentes..... 13

Procrastinación 19

Procrastinación académica 20

Teorías de la procrastinación..... 21

Teoría de Tuckman..... 21

Teoría de motivación temporal (tmt). 23

El proceso biológico de la procrastinación 24

Componentes de la procrastinación 25

 a. Expectativa: 25

 b. Valoración: 26

 c. Impulsividad: 27

 d. Demora de la satisfacción: 27

Características del procrastinador 28

Consecuencias e impacto de la procrastinación..... 29

Rendimiento Académico..... 30

Artículo No. 26..... 31

Calificaciones y aprobación de cursos..... 31

Artículo No. 33..... 31

Escala de Calificaciones 31

Algunas variables relacionadas con el rendimiento académico..... 36

La motivación escolar 39

El autocontrol	41
Las habilidades sociales	43
Marco Legal	45
Resolución 8430 de 1993	45
Ley 1090 de 2006	46
Decreto 1101 de 2001	46
Hipótesis	47
Hipótesis Nula	47
Hipótesis Alternativa	47
Sistema de Atributos	47
Metodología	47
Tipo de investigación	47
Población y Muestra	48
Técnica de Recolección de Datos	48
Técnicas de Análisis de Resultados	49
Resultados	50
Correlaciones	113
Discusión	115
Conclusiones	118
Recomendaciones	121
Recursos Humanos	122
Recursos Físicos	122
- Recursos Institucionales	123
Presupuesto del proyecto	123
Cronograma del proyecto	123
Referencias	125

El Problema

Planteamiento del Problema

El paso por la universidad es un momento trascendental en el desarrollo personal y profesional de las personas, debido a la adquisición de los conocimientos y capacidades básicas en relación con una profesión y no solo esto, también se espera que los estudiantes alcancen cierto grado de madurez. Las tareas propias de esta etapa académica requieren la consolidación de hábitos de estudio vinculados a actividades de distinta naturaleza exámenes, trabajos escritos, exposiciones en público, prácticas..., entre otras (Correa, 2011). Para cumplirlas con éxito, los estudiantes deben ser suficientemente responsables además de capaces de realizar el esfuerzo necesario para llevarlas a cabo en el momento oportuno.

Se trata de un proceso cuyo propósito es lograr la adaptación del individuo en un campo que constantemente le exigirá desarrollar estrategias para afrontar de manera adecuada sus estudios, dichas estrategias serán generalmente, distintas a las utilizadas en el periodo académico anterior al universitario. Sin embargo, gran parte del estudiantado puede carecer de las competencias necesarias para afrontar ciertas demandas o presentar conductas académicas inadecuadas. Esta circunstancia, en el peor de los casos, puede incrementar eventualmente el fracaso académico e incluso causar sintomatología clínica (Correa, 2011).

El hecho de enfrentar un material de estudio con mayor complejidad académica, más analítico más extenso, además, los distintos tratos de los diferentes profesores, el ritmo de las clases varía drásticamente, mientras algunas clases tienen escasa motivación, otras

son dinámicas; sin darse cuenta practican la procrastinación. Al percatarse que no satisfacen las expectativas y niveles de rendimiento académico que se requiere en la universidad y al no cumplir con las exigencias que imponen los procesos de autoevaluación y acreditación de las carreras profesionales que estudian, terminan abandonando sus estudios (Correa, 20).

De acuerdo a lo anterior, se puede deducir que cuando las conductas procrastinadoras se hacen habituales y pueden generar serias dificultades que comprometen aspecto como la calidad del aprendizaje, el rendimiento académico y la motivación (Rodas, Vélez, Isaza, Zapata, Restrepo & Quintero, 2010).

La Procrastinación tiene una prevalencia de consideración. Diversos estudios norteamericanos indican que al menos el 95% de los estudiantes universitarios procrastinan en mayor o menor medida y que el 50% lo hace sistemáticamente y de manera problemática; sin embargo entre el número de personas que sufren de algún tipo de problema de salud mental y las que acuden a terapia por iniciativa propia, existe gran discrepancia en el ámbito de la terapia psicológica, así los jóvenes especialmente los universitarios a pesar que presentan diversas problemáticas, no buscan ayuda psicológica (Solomon y Rothblum,1984).

Los estudios realizados por Solomon y Rothblum (1984) han centrado su interés en diagnosticar las principales variables implicadas, tanto socio-personales como educativas, así como las situaciones y los aspectos problemáticos ligados al fracaso en la vida universitaria. En general, el objetivo ha sido identificar a los sujetos en situación de riesgo para proponer medidas de actuación eficaces y facilitar una mejor adaptación a los estudios universitarios, mediante la aplicación de programas tanto preventivos como paliativos

orientados a prestar apoyo al alumnado con este tipo de necesidades, sin embargo, entre el número de personas que sufren de algún tipo de problema de salud mental y las que acuden a terapia por iniciativa propia, existe una gran brecha en el ámbito de la terapia psicológica, así los jóvenes especialmente los universitarios a pesar que presentan diversas problemáticas, no buscan ayuda psicológica.

En un estudio del Ministerio de Educación Nacional (2008) se afirma que los estudiantes con un puntaje de ICFES bajo son proclives al fracaso escolar, siendo la Procrastinación uno de los factores motivacionales y predictores más destacables del bajo rendimiento académico, en vista de que la Procrastinación tiene relevancia directa sobre el grado de compromiso activo en las tareas. Así se afirma una relación inversa entre las variables objetos de este estudio: Procrastinación y rendimiento académico.

Por su parte Steel (2007) afirma que la Procrastinación conduce a una pobre ejecución personal, cuya baja auto eficacia asociada, a su turno conduce a más Procrastinación.

Las definiciones más recientes de la procrastinación, Balkis y Duru (2009), citados por Sánchez, (2010) incluyen a las acepciones de procrastinación algunas dimensiones que amplían su comprensión como son:

Una secuencia de comportamientos de aplazamiento

Un comportamiento de afrontamiento deficiente.

Una tarea que es percibida por el procrastinador como importante de llevar a cabo

Un malestar subjetivo por el aplazamiento.

La tendencia a procrastinar posteriormente incidirá de manera negativa, dejando como consecuencias bajo rendimiento académico, desmotivación, burnout académico y deserción, entre otras, Sánchez (2010).

En lo que se refiere al rendimiento académico, la cuestión es algo más complicado, en la medida que la aceptación acerca de lo que se entiende por ello es cada vez más cuestionada, como lo señala Narváez al mostrar toda una serie de dificultades que se mueven alrededor de este concepto, como: “ausencia de un criterio plenamente aceptado para definir conceptual y operacionalmente dicho fenómeno educativo” (1999, pag. 134), por lo general se suelen adoptar las notas, sin cuestionamiento alguno, como sólido indicador de rendimiento sin tener en cuenta diversas variables que se mueven alrededor del estudiante.

Según Jiménez (2000, pag. 54), “el rendimiento académico es un constructo multidimensional, determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad etc.) y en el influyen numerosos factores personales, familiares o escolares entre otros”. En otras palabras, es un aspecto que está determinado por algo más que las notas y configurado por factores tanto internos como externos a los estudiantes.

En el caso de Colombia, según Anzola (2003), se ha podido evidenciar en las universidades un bajo rendimiento académico en los estudiantes y deserción de las carreras, y las razones son diversas. Así a pesar de que la educación en el país se esmera en lograr programas acreditados en calidad, aun se evidencian estudiantes desmotivados y con bajo rendimiento académico.

Muy a pesar de la aceptación de estos elementos críticos, para efectos prácticos del trabajo de investigación, este se apega a la concepción de Montero (1997), quien opta por una definición de carácter operacional que identifica rendimiento académico con promedio académico

En el marco de la Universidad del Sinú, en la Escuela de psicología, luego de la revisión documental no se ha encontrado evidencias de investigaciones sobre variables asociadas con la procrastinación académica y su relación con el rendimiento académicos. Este hecho alimenta el interés de las investigadoras para la realización de un estudio sobre la relación de estas dos variables en la escuela de psicología, la cual evidencia una necesidad institucional al respecto.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre la procrastinación y el rendimiento académico de estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena?

Delimitación del Problema

En la actualidad, realizar estudios que permitan establecer la relación entre la procrastinación y el rendimiento académico es cada vez más necesarios y se requiere su consideración dentro del análisis nacional, en los espacios académicos, políticos, desde el desarrollo de los procesos sociales y las variables relativas a los mismos, en procura de dar con una solución.

Esta investigación se construye en la ciudad de Cartagena en el periodo comprendido desde el mes julio de 2017 al mes de octubre de 2018, teniendo como población a los estudiantes de pregrado de la Escuela de Psicología de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm. En este sentido, se sustentara conceptualmente, para la variable de Procrastinación con las teorías de Ferrari y Tice (2007) y de Solomon y Rotthblum (1984). En lo que respecta a rendimiento académico en la concepción de Montero, Villalobos y Valverde (2007).

Objetivos

Objetivo General

Relacionar el nivel de procrastinación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena.

Objetivos Específicos

Explorar las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios de la Escuela de Psicología Universidad del Sinu Elías Bechara Zainúm.

Identificar los niveles de Procrastinación en estudiantes universitarios mediante la prueba PASS (procrastinación Assessment scale-students) Álvarez (2010).

Describir el rendimiento académico de la muestra seleccionada de los estudiantes de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena.

Analizar las relaciones entre los niveles de Procrastinación académica y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena.

Explorar las características psicométricas de la prueba PASS y rendimiento académico presentes en estudiantes universitarios

Justificación

Este estudio tendrá por finalidad académica aportar conocimientos sobre el tema de estudio, poder generar una fuente de información para la Escuela y para futuros profesionales que trabajen con problemáticas similares a las planteadas en este trabajo, en la medida que les permitirá conocer los niveles de desempeño académico en los estudiantes universitarios con conductas procrastinadoras.

La procrastinación a pesar de ser un término poco conocido, es una problemática social que se evidencia en varios contextos, siendo bastante común en estudiantes universitarios, la importancia de la investigación radica en que permite una comprensión del funcionamiento de las conductas procrastinadoras de los estudiantes en relación de los resultados académicos de los estos para, así poder generar oportunidades y estrategias para el mejoramiento del funcionamiento de los procesos de aprendizaje y de la calidad educativa de la facultad, pues comprendiendo la realidad se logra el conocimiento para la transformación de los procesos (Di Marco, 2015). Toda vez que la calidad es un concepto que se construye desde los imaginarios y percepciones de los actores sociales (Viloria, Bertel & Daza, 2015).

En Colombia, a la fecha, hay escasos estudios sobre la relación específica entre variables vinculadas a la deserción académica universitaria así como sobre las asociaciones concretas entre la procrastinación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, la mayoría de los estudios realizados en el país, como los de Lopera (2008), Riva (2006), Ministerio de Educación Nacional (2008), Universidad Nacional-ICFES (2002), si bien

hacen aportes importantes sobre el área de la educación y la procrastinación y otros más específicos sobre el fenómeno de deserción, no establecen asociaciones detalladas entre las variables de interés y en general reconocen que la deserción o el rendimiento universitarios son fenómenos multicausales que requieren atención de parte de la academia y las entidades responsables o interesadas ya que implica que por lo menos 4 de cada 10 universitarios en Colombia abandonan o postergan sus estudios, afectando no solo sus proyectos personales sino además familiares así como a las instituciones involucradas y a la sociedad misma (Correa, 2009).

Desde el punto de vista metodológico el aporte resulta bastante significativo, dado que el instrumento a aplicar permite conocer los niveles de procrastinación y las razones más recurrentes para incurrir en esta conducta. Además, esta investigación aportará información sobre los niveles de procrastinación en los estudiantes de psicología, estableciendo una línea de base para el desarrollo de estrategias y herramientas para evitar postergar las actividades, lograr incluso la realización de una ruta de acciones estratégicas que ayuden a disminuir los factores que inciden en el desempeño académico y personal de los estudiantes. En resumen, aportar al mejoramiento de las actividades de apoyo académico y bienestar que se ofrecen al estudiante.

Se tomarán en consideración las investigaciones aportadas que tengan incidencia para la comunidad universitaria, pues este hecho determina el interés suficiente para acometerla, por tanto, se espera de sus resultados la utilidad necesaria para contribuir en el señalamiento de soluciones a la problemática educativa planteada en dicha institución. Además, el estudio va acorde con la realidad de la sociedad pudiendo ejercer una acción mediadora de cambio y transformación permanente dentro de la Universidad del Sinu Elías

Bechara Zainu. Por otro lado, la utilidad de este estudio se encuentra en las aplicaciones que las instituciones interesadas le podrían dar a los hallazgos a través de los instrumentos, puesto que conocer a fondo la procrastinación desde el punto de vista académico tendrá consecuencias positivas.

Asimismo, la realidad abordada en el presente estudio se puede constituir en un proceso de realimentación de fundamental importancia para determinar ajustes y mejoras de dicha realidad. Por tanto, una aplicación de los resultados de esta investigación se puede orientar a comprender el fenómeno de la procrastinación y rendimiento académico en la Universidad del Sinu Elías Bechara Zainu al incorporar los estudiantes para la toma de decisiones en cuanto a corrección, prevención y planificación. Desde este punto de vista, conviene que las autoridades, directivos, docentes y estudiantes conozcan sobre estas falencias para minimizarlo; pues los resultados del estudio puedan tener una utilidad práctica para toda la comunidad universitaria.

El objetivo de este trabajo está centrado en precisar los niveles de procrastinación y poder analizar cómo estos se relacionan con el rendimiento académico de los estudiantes objetos de esta investigación, así poder conocer los determinantes de esta conducta y que acciones son necesarias para poder establecer estrategias efectivas para la prevención de esta problemática.

Marco Teórico

Antecedentes

Los estudios realizados en los últimos años han destacado que una de las principales conductas académicas inadecuadas, de gran recurrencia en los ambientes universitarios, es la Procrastinación Académica (Beck, Koons y Milgram, 2000; Lay, 1986; Morris, Surber y Bijou, 1978; Solomon y Rothblum, 1984). A pesar de los esfuerzos de la comunidad

educativa por reducir este hábito, se trata de un fenómeno cada vez más frecuente pero no por ello mejor comprendido ni menos perjudicial, por lo que requiere, sin duda, de investigación adicional, tanto por sus consecuencias como por las posibles pautas de actuación para afrontarla.

Efectivamente, la dilación ha existido y ha sido destacada a través de la historia. Knaus (2002) se refiere a la dilación como un enemigo antiguo, afirmando que es paralelo al desarrollo de la civilización humana y puede haberse originado hace millones de años. Según el autor, es muy probable que las primeras referencias indirectas a la dilación se encuentren en el código de Hammurabi, con una antigüedad próxima a los cuatro mil años, donde se considera la posibilidad de incurrir en esta conducta a través del establecimiento de una fecha límite para presentar una queja.

Por su parte, Navarro (2017), en su estudio titulado: Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca, tuvo como objetivo central el explicar la varianza del rendimiento académico desde factores individuales: procrastinación académica, motivación intrínseca (morosidad, temor al fracaso y factores de carrera) y variables de control (género, trabajar y semestre). A su vez, a nivel metodológico se utilizó como diseño el exploratorio de corte transversal, seleccionándose de manera intencional 129 estudiantes de psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UTPC), quienes contestaron la Escala de Procrastinación General de Tuckman y la Escala de Motivación Intrínseca. Finalmente, como resultados se obtuvo que el mejor predictor del rendimiento académico fueron los factores de carrera, secundado del de semestre y la morosidad, concluyéndose la necesidad de reevaluar la participación que la educación

superior cumple en la decisión vocacional y profesional de los estudiantes, así como generar programas que incrementen sus niveles de autorregulación.

A su vez, Rodríguez y Clariana (2015) lideraron el proyecto que lleva como título: Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. Como proceso metodológico, esta investigación se llevó a cabo el segundo semestre del curso 2014-2015, siendo los estudiantes de la carrera de sociología, siendo 105 alumnos que, a efectos descriptivos se pueden repartir en cuatro grupos: Grupo A, mujeres de primer curso (n=42, M edad=24.02, DE= 7.17); grupo B, mujeres de cuarto curso (n=42, M edad=23.64, DE=5.42); grupo C, varones de primer curso (n=15, M edad=21.80, DE= 6.29) y grupo D, varones de cuarto curso (n=6, M edad=25.75, DE= 5.24). Se tuvo como resultado que las pruebas de Chi Cuadrado (X^2) demuestran que el porcentaje de chicos y chicas en primero y cuarto curso es el mismo estadísticamente ($X^2=3.11$, $p=.08$), y también que la edad de los estudiantes se distribuye equilibradamente, tanto en géneros ($X^2=.10$, $p=.75$), como entre cursos ($X^2=.03$, $p=.87$). Finalmente, los resultados indican que el nivel de procrastinación solo depende de la edad y no del curso de los alumnos y amplían el conocimiento empírico sobre procrastinación académica en la universidad.

Otros estudios, suelen resaltar que la procrastinación académica se inicia en la educación secundaria y que persiste en la Universidad, donde más del 50% de los estudiantes informan de retrasos constantes y problemáticos en la realización de sus tareas (Steel, 2007). Onwuegbuzie (2004) por su lado, señala que entre un 40% y un 60% de universitarios destacan que casi siempre o siempre demoran la realización de sus trabajos escritos, la preparación de exámenes o el completar sus lecturas semanales.

Schouwenburg, Lay, Pychyl y Ferrari (2004), indican que es un fenómeno muy común, presente en un 70% de los estudiantes universitarios, cifra que según O'Brien (2002), se situaría entre un 80% y un 95% de los estudiantes universitarios. Sin embargo, una encuesta realizada por Balkis y Duru (2009) señala que es un problema que afecta únicamente al 23%. Özer, Demir y Ferrari (2009) destacan que un 52% de estudiantes universitarios muestran dilaciones en la realización de sus tareas académicas.

Una de las investigaciones de gran importancia en este tema fue la realizada por Ellis y Knaus (1977), quienes tras largos años de observación clínica, concluyó que una abrumadora mayoría de estudiantes universitarios, el 95%, aplazaba la realización de sus tareas académicas hasta el punto de experimentar ansiedad.

Esta cifra fue considerada en su momento como una sobrestimación. Sin embargo, tan sólo un año después, Hill, Chabot y Barrall (1978), a través de una encuesta a 500 estudiantes de cinco universidades, constatan que cerca del 90% de los participantes admitía procrastinar al menos ocasionalmente, mientras que un 50% señalaba que lo hacía habitualmente la mitad del tiempo e incluso más. Estos autores no encontraron diferencias en las tasas de procrastinación a través de las universidades y titulaciones consideradas, pero sus resultados apoyan la prevalencia estimada por Ellis y Knaus (1977).

Estos resultados despertaron el interés de los académicos, lo cual trajo como resultado el creciente número de investigaciones sobre el tema. Investigaciones como la realizada por Solomon y Rothblum (1984), quienes analizaron la frecuencia y los motivos de la procrastinación académica entre universitarios. A través de la Procrastination Assessment Scale for Students (PASS), aplicada a una muestra de 342 estudiantes norteamericanos principalmente caucásicos. En dicha investigación constatan que el 46%

de la muestra acepta que siempre o casi siempre o posponían la presentación de un trabajo semanal. Los sujetos procrastinaban en menor medida sus tareas administrativas, la asistencia a reuniones de trabajo y sus actividades escolares en general.

En una investigación posterior, Solomon y Rothblum (1984) informan que un 40% de universitarios se autoevaluaron como muy procrastinadores siempre o casi siempre al afrontar los exámenes, así como respecto al nivel de malestar emocional que les ocasionaba este tipo de conductas. Adicionalmente, alrededor de un tercio de los estudiantes describió sus conductas procrastinadoras como problemáticas y cerca de dos tercios deseaban variar sus hábitos y reducir sus niveles de procrastinación.

Clark y Hill (1994) investigaron la prevalencia de la procrastinación entre estudiantes afroamericanos con el objetivo de compararla con la evidenciada por los estudiantes de origen caucásico. Su estudio, también realizado a partir de la aplicación de la PASS, mostró resultados similares a los comentados en los párrafos anteriores.

Para el caso de la Institución privada de educación superior, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Bogotá-Colombia), realizo un estudio adscrito dentro de la línea de Procesos Emocionales y Afectivos de la Maestría en Psicología Clínica del departamento de Posgrados de dicha Institución, en razón a que la procrastinación académica es uno de los fenómenos que se relacionan con los estados de ánimo dentro de muestras poblacionales universitarias (Steel, Brothen y Wanbach, 2001); en consecuencia la investigación alrededor de esta problemática no solo permitirá describir más claramente el fenómeno de la procrastinación en el contexto académico, y su relación con otras variables como el rendimiento académico o la deserción académica sino también facilitara su comprensión con miras a lograr identificar resultados más favorables para quienes la

padecen y así reducir el impacto no solo personal, sino familiar, institucional y social de este problema (Tice y Baumeister, 1997); (Binder, 2000).

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

En conjunto, los hallazgos respecto a la prevalencia de la procrastinación académica sugieren que se trata de un fenómeno sumamente común entre universitarios. Mientras la procrastinación es un problema importante para gran parte de la población general, en el caso de los estudiantes y respecto a las tareas académicas supone una conducta especialmente frecuente. Sin embargo, pese a una prevalencia tan claramente establecida, la procrastinación académica continúa siendo un fenómeno poco conocido. Los individuos que la sufren siguen siendo una población incomprendida y suelen ser considerados a menudo perezosos o indolentes. Sólo recientemente los investigadores y clínicos empiezan a considerar esta conducta como un problema y a diseñar estrategias de intervención para afrontarlo eficazmente en el ámbito universitario.

A continuación la definición de procrastinacion y rendimiento académico por parte de algunos autores.

Procrastinación

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

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

De manera complementaria, autores como Howell y Watson (2007), afirman que la procrastinación esta inversamente asociada con la orientación hacia la obtención de logros dado que esta última está asociada con procesos de adaptación auto regulatoria que influyen en la competencia percibida y la necesidad de logro. Respecto a este último punto, Ferrari, Johnson & McCown (1995) dicen que las personas procrastinan porque prefieren realizar

actividades que tengan consecuencias positivas a corto plazo y no la realización de actividades que impliquen consecuencias demoradas.

Jackson, Weiss, Lundquist & Hooper (2003), definen la procrastinación como una tendencia irracional de demorar las tareas que deberían ser completadas pero que al ser consideradas como tediosas, el sujeto prefiere aplazarlas y al hacer esto, el paso del tiempo obstaculiza o dificulta que se vuelva a pensar en la tarea como algo que estaba proyectado disminuyendo la motivación en su realización. Mientras que Pittman, Matthews, Tykocinsk, Sandman-keinan y Mattwes (2008) afirman que cuando las personas procrastinan presentan un conflicto entre lo que deberían hacer y lo que quieren hacer, perdiéndose en este conflicto en vez de solucionarlo, por cuanto se quedan en el dilema de acercamiento – evitación.

Por otro lado, como lo menciona Ferrari, O'Callahan & Newbegin (2004) refiriéndose a la demora en las tareas, cuando el acto de demorar innecesariamente llega al punto de provocar una experiencia subjetiva de malestar, es percibido por el sujeto como un problema en su comportamiento. Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani (2007) sugieren que la procrastinación se explica en menor medida por variables motivacionales extrínsecas y en mayor medida por variables motivacionales intrínsecas, es decir que el común de los sujetos que procrastinan lo hacen principalmente como función de bajos niveles de autorregulación.

Procrastinación académica

La procrastinación está presente en todas las áreas de la vida (Urban, 2016), pero la forma más común es la que se muestra en ambientes académicos (Jabeen et al., 2014; Steel, 2011; Tuckman, 1991) como en colegios o universidades. Esta conducta se considera como

procrastinación académica, la cual se define como la ausencia de autorregulación en los estudiantes al dejar de lado una actividad que está bajo su control (Tuckman, 1990 en Furlan et al., 2010) generando la tendencia de postergar tareas académicas (Nábelková & Ratkovská, 2015), y ser un problema común entre los estudiantes (Balkis, 2013).

La procrastinación académica puede presentarse por factores internos como la motivación, la autoeficacia, la autodeterminación (Katz, Eilat & Nevo, 2014), creencias sobre el estudio (Balkis, 2013), ineficacia en el manejo del tiempo, nivel bajo de habilidades para el estudio (Nábelková & Ratkovská, 2015) o emociones positivas o negativas que percibe el alumno en la clase. (Ackerman & Gross, 2005; 2007).

O también participar factores externos como la forma en que el docente estructura una clase o deja una tarea (dar instrucciones claras, brindar recompensas o premios, o generar oportunidades de desarrollo de habilidades) (Ackerman & Gross, 2005; 2007), contextos académicos que se caracterizan por contar con varias fechas límites (Nábelková & Ratkovská, 2015) o contextos académicos no placenteros para el alumno (Balkis, 2013). Asimismo, la procrastinación académica puede ser considerada como una forma de procrastinación situacional (Nábelková & Ratkovská, 2015), la cual varía a través del tiempo, pues dependerán de los componentes del sistema educativo como lo son las características de la tarea, los contenidos que se imparten, la metodología de enseñanza y las actividades que se realiza. (Ackerman & Gross, 2005; 2007).

Teorías de la procrastinación

Teoría de Tuckman.

Tuckman (2010) sostiene que el ciclo de la procrastinación inicia cuando el individuo tiene que enfrentarse a una situación potencialmente difícil. A continuación, se genera pensamientos o creencias de imposibilidad para lograr

resolver la tarea, conllevando a tener sentimientos de ansiedad, ira, miedo o la combinación de las tres. Finalmente, estos sentimientos se externalizan como conductas de evitación o aplazamiento.

A su vez, el comportamiento procrastinador se presenta en un ciclo, inicia con una situación que la persona percibe como potencialmente dificultosa, ante la cual genera una auto-racionalización, como por ejemplo, “no puedo hacer frente a esto”, lo cual le da sentimientos de ansiedad, ira o depresión, por lo que toma la decisión de no enfrentarse a la situación problemática. Bajo esta premisa, propone de manera inicial una escala de 72 items tipo Likert que cubre los tópicos siguientes: en primer lugar, la autodescripción general de la tendencia a demorar o posponer las cosas como por ejemplo que una persona diga: “cuando tengo un plazo, espero hasta el último momento para hacerlo”; en segundo lugar, la tendencia o dificultad en hacer cosas no satisfactorias y por lo tanto evitarlo o dar vaivenes a la tarea, donde el sujeto puede expresar: “busco un camino fácil para realizar la tarea” y, en último lugar, la tendencia a culpar a otros por las propias creencias, donde el individuo puede expresarse: “no tienen el derecho de ponerme plazos”.

Además, Tuckman (1990), expresa que para medir la procrastinación, existen varios instrumentos, siendo uno de ellos la denominada escala de procrastinación como una medida de autorreporte de la tendencia a procrastinar. Tal escala está conformada por 35 items que contiene la confiabilidad de .90, la cual se obtiene después de haber aplicado la escala inicial de 72 items a 50 estudiantes universitarios.

Por otro lado, para Tuckman (citado en Vallejos, 2015), la procrastinación es el resultado de una combinación entre no creer en la propia capacidad para llevar a cabo una tarea, lo cual es una baja autoeficiencia, sentirse incapaz para realizar la tarea y posponer la gratificación personal ante tal logro, lo cual es llamado el autocontrol y, la asignación de culpa a fuentes externas por la situación vivida, el cual es el estilo de atribución externo.

Ante los conceptos anteriormente expresados, se puede inferir que la procrastinación para Tuckman es la falta o ausencia de una actuación autorregulada, donde se presenta la tendencia a posponer o, en el mayor de los casos, evitar por completo una actividad que se encuentra bajo el control de una persona, por lo que el individuo procrastinador adopta un rol activo presentándose bajo tres premisas tales como la autoeficiencia, el autocontrol y la atribución externa, siendo definitivo este accionar por el temor al fracaso o la aversión a la tarea.

Teoría de motivación temporal (tmt).

Steel y König en el 2006 crean una teoría para explicar la conducta procrastinadora basada en teorías previas de la psicoeconomía, teoría de las necesidades, teoría de las expectativas y teorías de las perspectivas acumulativas, esta teoría la denominan como la

Teoría de la Motivación Temporal (TMT)

En la TMT, los autores sostienen que existen tres factores que influyen en la motivación hacia la procrastinación, estos son la expectativa, la valoración a la tarea y la impulsividad además de un factor determinante que teorías anteriores no consideraban, el tiempo como factor motivacional (Steel & König, 2006), posteriormente el factor tiempo se consideró como la demora hacia la satisfacción. (Steel, 2011).

Según Steel (2007, 2011), la procrastinación es el hiato entre la intención y la acción debido al factor tiempo, es decir, lo que más tiempo toma más difícil será empezar de hacer. Asimismo, el hiato puede presentarse no solo al iniciar una tarea sino también al tener que completarla una vez iniciada (Ackerman & Gross, 2007).

El proceso biológico de la procrastinación

La procrastinación es un efecto secundario de una estrategia adaptativa, donde participan dos constructos biológicos, el sistema límbico y la corteza prefrontal, ambos con años de evolución (Steel, 2011)

En primer lugar, el sistema límbico se caracteriza por ser más excitable e instintivo, su visión y acción es a corto plazo, su plano es el aquí y el ahora. Por lo contrario, la corteza prefrontal es racional, enfocado en la ejecución de acciones y logro de metas a largo plazo y abstractas, es decir su plano es hacia el futuro. (Steel, 2011; Urban, 2016)

Luego, la existencia de estas diferencias a nivel neurobiológico crea el contexto ideal para la procrastinación, el cual se produce cuando lo establecido por la corteza prefrontal, como lo son planes o metas a largo plazo, declinan para satisfacer inmediatamente estímulos que el sistema límbico percibe, de esta manera es que se considera que para procrastinar debe existir los dos procesos, planificar y luego abandonar por priorizar lo inmediato. (Steel, 2011).

En otras palabras, el cerebro no procrastinador se caracteriza por ser racional, hacer lo que tiene sentido, mientras que el cerebro procrastinador es irracional se centra en hacer lo fácil, divertido, lo cual generalmente no tiene sentido realizarse; sin embargo, cuanto más próxima se encuentra el tiempo límite para la presentación de la tarea, la urgencia de

completarlo genera que la parte racional sea quien tome el control y por ende se realicen las acciones para concluirlo. (Urban, 2012).

Componentes de la procrastinación

La TMT sostiene cuatro puntos, primero que mientras mayor sea la recompensa y mayor sea la probabilidad de obtenerla, mayor será la motivación para realizar una actividad; segundo, a mayor significado o valoración que tenga el concretar la tarea, mayor será la motivación; tercero, mientras más impulsiva sea la persona menor determinación tendrá para iniciar o completar la tarea; y cuarto, cuanto mayor sea el tiempo para ejecutar o presentar una tarea menor será la motivación para iniciar su ejecución. Estos fundamentos obedecen a los componentes de la procrastinación, expectativa, valoración, impulsividad y demora de la satisfacción o gratificación. (Steel, 2011).

a. Expectativa:

La expectativa es la percepción de que un suceso sea probable que ocurra, la cual es influenciada por la situación en que se presenta y las características de la persona. (Steel & König, 2006), como la autoeficacia (Katz et al., 2013), la confianza y creencias que se tienen al resolver un problema o completar una tarea. (Steel, 2011).

En primer lugar, a nivel personal, lo que influye en la expectativa son las creencias limitantes, cuya percepción hacia las propias capacidades puede resultar en procrastinación. (Steel, 2011).

Además, tener menos autoconfianza en las tareas que se postergan es producto de una impotencia aprendida (Steel, 2011), O también, los pensamientos que se tienen sobre los eventos afectan la forma en cómo se siente y comporta el individuo. (Elli , Davi & Lynn, 2010).

De la misma manera, se puede concluir en procrastinación si se muestra un exceso de confianza u optimismo (Steel, 2011), sobre todo al estimar la cantidad de tiempo y esfuerzo que toma realizar cualquier actividad (Perlmutter, 2012)

b. Valoración:

La valoración es la percepción de importancia que tiene el lograr concretar una tarea o actividad, viéndose influenciada por las características de la situación y de la persona, por lo tanto, para conocer el efecto de la valoración se considera la necesidad presente y qué tan satisfactorio es para la persona el logro o ejecución de la tarea. (Steel & König, 2006)

Existe la tendencia a retrasar aquello que no nos gusta (Steel, 2011). El aplazamiento puede deberse a diversos factores como tener una actividad, tarea o decisión que puede resultar desagradable o incómodo, por lo que el sujeto manifiesta aversión a la tarea (Natividad, 2014; Pérez, 2014; Sirois, 2014); que las tareas generen emociones negativas (Sirois, 2014); causen aburrimiento, no sean interesantes o exigentes (Ackerman & Gross, 2005; Steel, 2011); que las actividades no estén en relación a los valores, afinidades y/o necesidades personales; o forman parte de objetivos impuestos; o también cuando se tiene un desgaste físico o mental, la procrastinación será más fácil de manifestarse (Sirois, 2014; Steel, 2011)

Al igual que el exceso de confianza u optimismo en el componente de expectativa, la alta autoexigencia en el componente de valoración también puede derivar en conductas procrastinadoras (Steel, 2011).

c. Impulsividad:

La impulsividad es el componente que tiene mayor relación con la procrastinación, La impulsividad se presenta mientras más cerca y más atractiva se tenga la tentación, pues mayor será el deseo de satisfacerla, y por ende procrastinar. (Steel, 2011)

La persona impulsiva trata por cualquier medio de librarse de aquellas tareas que generen ansiedad, se distraen fácilmente, poseen bajo autocontrol, son poco meticulosos y muestran dificultades para planificar a largo plazo, de esta manera es que las metas a largo plazo y con mayor valor quedan relegadas para obtener beneficios a corto plazo pero con menor valor. (Steel, 2011). En resumen, la procrastinación no es más que otra forma de impulsividad. (García – Maíquez, 2014).

d. Demora de la satisfacción:

La demora de la satisfacción obedece a que un evento, suceso o actividad tendrá mucha mayor influencia y menor tendencia a la postergación mientras más cercano o inmediato se encuentre a nivel temporal (Sirois, 2014; Steel & König, 2006, Steel, 2011); es decir la procrastinación es producto de la tendencia de priorizar una regulación a corto plazo que una meta a largo plazo (Sirois & Pychyl, 2013) esto se explica a que el presente se observa inmediato o concreto, mientras que el futuro se ve lejano y abstracto (Steel, 2011).

Asimismo, la procrastinación se asocia con una perspectiva de tiempo presente con carácter hedónico y se relaciona negativamente con la orientación hacia el futuro. (Sirois, 2014) Esta situación sucede porque la persona busca una gratificación inmediata, sin embargo, el ejecutar una tarea o trabajo toma un mayor tiempo para finalizarlo (Tuckman, 2010) y obtener una recompensa por esta también es distante en el tiempo. (Sirois, 2014).

Características del procrastinador

El procrastinador se caracteriza por mostrar la interacción de componentes cognitivos, conductuales (Solomon & Rothblum, 1984) y también emocionales.

En primer lugar, los componentes cognitivos se encuentra el uso de racionalizaciones para postergar sus acciones (Tuckman, 2010), pensamientos catastróficos y rumiadores, además de percibir un autoconcepto negativo (Guzmán, 2013) y no autoeficaz (Steel, 2011).

En segundo lugar, entre los componentes conductuales se encuentra la impulsividad, distracción, incoherencia entre lo que se quiere hacer (intención) y lo que se hace (acción), más conocido como el hiato de la procrastinación (Steel, 2007; 2011) y dificultad para tomar decisiones (Luna & Laca, 2014); así también la baja tolerancia a la frustración o la necesidad de buscar refuerzos inmediatos por medio de actividades placenteras (Guzmán, 2013), dificultad para demorar la gratificación (Guzmán, 2013; Pérez, 2014; Sirois, 2014) o autoculparse (Sirois & Kitner, 2015).

Asimismo, la preferencia de trabajar bajo presión (Nábêlková & Ratkovská, 2015), mostrar bajo autocontrol o falta de motivación para el logro (Steel, 2007) pueden ser indicadores potenciales de procrastinación.

Así también, procrastinar es un indicador de dificultades en la autorregulación (Steel, 2007; 2011; Tuckman, 2005), pues la autorregulación, contrario a la procrastinación, es aquella conducta cuyo propósito es ayudarse a uno mismo a conseguir o lograr situaciones positivas (Tuckman, 2005), donde además la persona a menudo posterga

actividades de su agrado para responsabilizarse de conseguir un objetivo mayor.

(Nábêlková & Ratkovská, 2015)

Por último, en los componentes emocionales están el miedo al fracaso (Carranza & Ramírez, 2013; Milgram, 1992; Natividad, 2014), el miedo al éxito o a lograr menos de lo que se quiere (Milgram, 1992), sentimientos de culpa (Guzmán, 2013) o ansiedad (Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2011).

En resumen, procrastinar es la combinación de aspectos propios de la persona tanto a nivel de pensamientos, cogniciones, emociones y acciones que toma frente a una tarea, actividad o evento.

Consecuencias e impacto de la procrastinación

La procrastinación tiene un impacto negativo que no solo abarca un área específica de la persona, por el contrario tiende a manifestarse en diversos ámbitos de la vida (Steel, 2011). A continuación se abarcarán las consecuencias en los niveles personal, académico y laboral.

A nivel personal, las conductas de postergación o aplazamiento irracional están relacionadas con un bienestar pobre o bajo a nivel físico y psicológico (Sirois & Kitner, 2015) teniendo consecuencias diversas en la salud física, la salud mental, incluso llegando al desarrollo económico y/o material. Tal es así que los procrastinadores son menos saludables porque postergan actividades de prevención y practican conductas de riesgo como el abuso de alcohol, drogas, cigarro o promiscuidad sexual, sobre todo relacionado al factor de impulsividad (Steel, 2011).

Respecto a la salud mental, procrastinar genera estrés (Ackerman & Gross, 2005; 2007; Sirois & Kitner, 2015) y emociones no saludables como culpa, vergüenza (Balkis,

2013) y ansiedad (Ackerman & Gross, 2005, 2007; Balkis, 2013); además las personas que procrastinan viven lamentándose como esta conducta influye en sus vidas, afectando su felicidad y generando resentimientos al percibirse como espectadores y no ser capaces de empezar a hacer lo que realmente desean (Urban, 2016). Respecto al ámbito económico, investigaciones señalan que los procrastinadores son más deudores y por ende cuentan con menor riqueza material (Steel, 2011).

En segundo lugar, a nivel académico, procrastinar se relaciona negativamente con el logro y desarrollo académico. (Balkis, 2013; Clariana, Gotzens, Badia & Cladellas, 2012). Esta conducta tiene consecuencias positivas en un corto plazo, sin embargo a mediano y largo plazo genera inconvenientes en la vida del estudiante (Clariana et al., 2012). De esta manera, el alumno procrastinador experimenta ansiedad y miedo al fracaso, generando que las actividades académicas no se ejecuten con anticipación (Clariana et al., 2011), dejando en un segundo plano la calidad de trabajo o estudio (Ackerman & Gross, 2007) o realizando conductas negativas como plagiar (Clariana et al., 2011), por lo tanto, se obtiene un desarrollo académico deficiente (Ackerman & Gross, 2005; Balkis, 2013; Tuckman, 2005). Asimismo, los estudiantes con un alto nivel de procrastinación académica y bajos niveles de creencias racionales hacia el estudio experimentan estrés, ansiedad, frustración e ira haciendo que se sientan insatisfechos con su vida académica. (Balkis, 2013).

Por último, en relación con el ámbito laboral, los procrastinadores son menos productivos, rinden menos y aplazan la toma de decisiones (Steel, 2011).

Rendimiento Académico

Se define como el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudios, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional (Figuroa 2004) En otras palabras se refiere al resultado cuantitativo que se obtiene en el proceso de aprendizaje de conocimientos, conforme a las evaluaciones que realiza el docente mediante pruebas objetivas y otras actividades complementarias.

El rendimiento académico es una medida de las capacidades del estudiante que expresa lo que esté ha aprendido lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del estudiante para responder a los estímulos educativos.

De acuerdo al reglamento estudiantil de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm el rendimiento académico se expresa a través de la siguiente escala de calificación.

Artículo No. 26

Calificaciones y aprobación de cursos

Denomínese calificación la acreditación que el profesor efectúe sobre el trabajo del estudiante en una materia o asignatura determinada y que para efectos formales se cuantifica dentro de una escala de notas definitivas de uno punto cero (1.0) a cinco punto cero (5.0), con dos cifras significativas, llamándose nota, al correspondiente resultado numérico.

Artículo No. 33

Escala de Calificaciones

Para las calificaciones definitivas se tiene una escala numérica, de 1.0 a 5.0, aplicando solo dos dígitos.

Cinco punto cero (5.0): excelente. El estudiante alcanzó con amplitud los objetivos propuestos. Su aprovechamiento y la calidad de su trabajo fueron sobresalientes.

Cuatro punto cinco (4.5): muy bueno. El estudiante alcanzó con amplitud los objetivos propuestos. Su aprovechamiento y la calidad de su trabajo fueron muy buenos.

Cuatro punto cero (4.0): bueno. El estudiante cumplió bien los objetivos del curso. El aprovechamiento y los objetivos del curso fueron buenos.

Tres punto cinco (3.5): regular. El estudiante cumplió con los objetivos del curso. Su aprovechamiento y la calidad de su trabajo fueron apenas satisfactorios.

Tres punto cero (3.0): aceptable. El estudiante apenas logró demostrar dominio de los aspectos fundamentales de la materia. Las deficiencias en su aprovechamiento y en la calidad de su trabajo no hacen necesario, sin embargo, que repita el curso.

Dos punto cinco (2.5): deficiente. El estudiante no alcanzó los objetivos propósito del curso, lo que hace forzoso que lo repita.

Dos punto cero (2.0): malo. El estudiante no alcanzó los objetivos que le fijaba el curso.

Uno punto cero (1.0): calificación mínima.

Cero punto cero (0.0): calificación aplicada para un estudiante que no se presenta a evaluación o cuando el estudiante excede el veinte por ciento (20%) de ausencias en cursos teóricos o el diez por ciento (10%) en cursos con componente práctico. de la misma forma se aplicará esta nota a quien se le hubiese comprobado fraude.

En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo (Navarro, 2003). Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

Para Navarro (2003), lo anterior significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

Según Navarro (2003), algunas de las estrategias pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con `honor´ por la ley del mínimo esfuerzo. El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Covington, 1984).

Resulta evidente, que el abordaje del rendimiento académico no podría agotarse a través del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, así como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante (Navarro, 2003). La demanda de análisis y evaluación de otros factores permiten infiltrarnos más en el rendimiento académico como fenómeno de estudio, es por ello que en el desarrollo de este trabajo se abordarán en la relación con la procrastinación.

Al hablar sobre la relación entre el rendimiento académico y la procrastinación, Jackson et al. (2003) afirman que la procrastinación es uno de los factores motivacionales y predictores más destacables del bajo rendimiento académico, en vista de que la procrastinación tiene relevancia directa sobre el grado de compromiso activo en las tareas. Así se afirma una relación inversa entre los conceptos de procrastinación y rendimiento

académico. Steel (2007) afirma que la procrastinación conduce a más pobre ejecución personal, cuya baja auto eficacia asociada, a su turno conduce a más procrastinación.

Onwuegbuzie (2004) por otra parte, usó el promedio académico en el curso como una medida para el rendimiento de los estudiantes analizados, evidenciando que esa medida es complementariamente predictiva del rendimiento. Además, González-Lomelí, Maytorena, Lohr-Escalante y Carreño-Cruz (2006) mencionan que se han encontrado relaciones positivas entre las habilidades de auto control y el promedio de calificaciones, así como entre la morosidad, la falta de interés y la deserción académica.

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000); sin embargo, Jiménez (2000) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y una buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como iniciamos su abordaje. La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Algunas variables relacionadas con el rendimiento académico.

Una importante dimensión en relación al proceso de la enseñanza y el aprendizaje está en función del rendimiento académico del estudiante. Al momento de la evaluación del rendimiento académico y la manera en cómo mejorarlo, se hace el respectivo análisis de menor o mayor grado los factores que pueden mediar en él, considerándose entre otros factores, los aspectos socioeconómicos, la amplitud de los programas estudiantiles, las metodologías de enseñanza ejecutadas, la problemática de poner en acción una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los discentes, así como el nivel de pensamiento formal de los tales (Benítez, Giménez y Osicka, 2000). Empero, según Jiménez (2000), es posible contar con una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y, sin embargo no estar logrando un rendimiento adecuado.

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos. La vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si se parte de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, se encuentra que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo. La simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. En este sentido, Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado: Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género, refieren que se necesita conocer, qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes siendo los resultados de su investigación:

Las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado (p. 25).

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como ‘predictivo’ del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas o metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

Un estudio reciente titulado ‘Crosscultural attribution of academic performance: a study among Argentina, Brazil and México’ (Omar y Colbs., 2002) se abordaron la

exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. El marco teórico fue provisto por las formulaciones de Weiner y Osgood. La verificación se realizó sobre muestras de estudiantes brasileños (N = 492), argentinos (N = 541) y mexicanos (N = 561); alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas. Cada alumno fue seleccionado por sus propios profesores de matemáticas y ciencias sociales en función de su rendimiento escolar. En primer lugar se les solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas típicamente adscriptas al rendimiento escolar según la importancia que le atribuían y, posteriormente, que completaran una adaptación del diferencial semántico integrada por tres conceptos-estímulo (dimensiones de estabilidad, controlabilidad y externalidad) y las diez causas específicas. Se verificó que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar. En lo referente al significado dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

Como se puede observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas, el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio,

lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

Con el propósito de no experimentar un `agobio epistemológico´ ante la naturaleza multifactorial de nuestro fenómeno de estudio y de manera intencional, fueron seleccionados tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, las cuales, de acuerdo con la perspectiva del autor, encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico y que en forma paralela podrían ser analizados en los diferentes niveles educativos con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar.

La motivación escolar

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, entre otros” (Alcalay y Antonijevic, 1987, p. 29).

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

En su obra ` Psicología Educativa ´ Woolfolk (1995), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación. Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como `recompensa´ e `incentivo´. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que

alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorealización” (Maslow; citado por Woolfolk, 1995), la “tendencia de actualización” innata (Rogers y Freiberg; citado por Woolfolk, 1995), o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; citado por Woolfolk, 1995). Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Las teorías del aprendizaje social son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados o resultados de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico.

Al respecto, Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?, la motivación es producto de estas dos

fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

Este breve panorama de la implicación de la motivación en el rendimiento académico nos lleva a la reflexión inicial, considerando las diferentes perspectivas teóricas, de que el motor psicológico del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar, sin embargo no deja de ser genérica la aproximación inicial hacia el objeto de estudio, lo que nos demanda penetrar más en el factor motivacional para desentrañar su significado e influencia, es así que, se destaca la necesidad de encontrar algún hilo conductor para continuar en la investigación y comprensión del fenómeno, razón por la cual el autor aborda el autocontrol del alumno como la siguiente variable de estudio.

El autocontrol

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el locus de control, es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998). Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow (1976, en Sternberg & Detterman 1992), no debemos tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), quien en su libro *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

1. El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:
2. Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.

3. Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
4. Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
5. Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
6. Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos. (p. 56).

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse.

Sin embargo, desde la perspectiva del autor, considerar la dimensión motivacional del rendimiento académico a través del autocontrol del alumno y destacar su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, también debe considerarse el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito académico.

Las habilidades sociales

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. En su estudio sobre el clima escolar: percepción del estudiante. De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan tener algunos indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

En su investigación sobre el papel de los padres en el desarrollo de la competencia social, Moore (1997) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos a llevarse bien con sus compañeros de juego, asimismo Moore (1997) postula que en la crianza de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre. Se

puede decir con seguridad, sin embargo, que el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad. Probablemente, los niños de padres autoritativos, es decir, aquellos cuyos padres intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al criarlos, puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social

Marco Legal

Resolución 8430 de 1993

Resolución enmarcada en la Ley 10 de 1990, por la cual se organiza el Sistema Nacional de Salud y en el Decreto 2164 de 1992 que reorganizó el Ministerio de Salud, hoy Ministerio de Protección Social, cuya disposición legal posee un carácter administrativo para aquellos investigadores que procuren efectuar investigación en salud en Colombia. Además, la presente resolución tiene como objeto el establecimiento de los diversos requisitos para el desarrollo de la actividad investigativa correspondientes a los procesos biológicos y psicológicos en los seres humanos; vínculos entre las causas de enfermedad, práctica médica, estructura social; prevención y control de los problemas de salud; conocimiento y evaluación de los efectos nocivos del ambiente en la salud; estudio de las técnicas y métodos que se recomienden o empleen para la prestación de servicios de salud; producción de insumos para la salud, prevaleciendo el criterio del respeto a la dignidad y la protección de los derechos y bienestar de las personas vinculadas a la investigación.

Ley 1090 de 2006

Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético, cuya disposición está sustentada en que el profesional de la psicología se rige por los principios de responsabilidad, competencia, estándares morales, legales, anuncios públicos, confidencialidad, relaciones profesionales, evaluación de técnicas, investigación con participantes humanos, cuidado y uso de animales, toda actividad de enseñanza, aplicación e indicación del conocimiento psicológico y de sus técnicas específicas, diseño, ejecución y dirección de investigación científica, disciplinaria o interdisciplinaria, diseño, ejecución, dirección y control de programas de diagnóstico, evaluación e intervención psicológica, evaluación, pronóstico y tratamiento de las disfunciones personales en los diferentes contextos de la vida, dirección y gestión de programas académicos, docencia en facultades y programas de psicología, asesoría y participación en el diseño y formulación de políticas en salud, educación, justicia, participación en la formulación de estándares de calidad en la educación y atención en psicología y toda actividad profesional que se derive con el campo de la competencia del psicólogo, pudiendo ejercer su actividad en forma individual o integrando equipos interdisciplinarios, en instituciones o privadamente (Art. 2 y 3).

Decreto 1101 de 2001

Se crea la Comisión Intersectorial de Bioética y se nombran sus miembros, cuyas funciones derivan de formular y presentar al Gobierno Nacional un documento que aborde de manera amplia el análisis sobre los interrogantes éticos que plantean los avances científicos y tecnológicos cuando involucra a seres humanos y formule recomendaciones que concilien la libertad de investigación con el respeto a la dignidad humana, analizando

sobre la materia y propondrá un marco normativo que desarrolle los principios éticos que deben orientar la investigación en seres humanos, así como la conveniencia de crear un Consejo Asesor en Bioética con decisiones vinculantes para la comunidad científica y la sociedad en general. Ser órgano asesor del Gobierno Nacional en lo que tenga que ver directa o indirectamente con los asuntos éticos derivados de la investigación científica (Art. 4).

Hipótesis

Los niveles de procrastinacion si se relacionan con el rendimiento académico.

Hipótesis Nula

Los niveles de procrastinacion no tienen relación con el rendimiento académico

Hipótesis Alternativa

El atributo edad tiene relación directa con la procrastinacion

El atributo vínculos afectivos tiene relación directa con el rendimiento académico

Sistema de Atributos

- Variable Dependiente:

Rendimiento Académico

- Variable Independiente:

Procrastinacion

Metodología

Tipo de investigación

El presente proyecto es de carácter cuantitativo, de tipo correlacional, además esta investigación se proyecta desde un diseño no experimental, donde se caracterizarán los diferentes factores que guardan relación con la procrastinación y el rendimiento académico

de los estudiantes de psicología, logrando describir e interpretar los hechos relacionados con las variables de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Población y Muestra

Considerando al objeto de estudio, Sabino (2002), declara que, la población es la finalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de la población poseen una característica común, la que se estudia y da origen a los datos de la investigación. Igualmente, plantea que una población sería el conjunto de todas las cosas que tienen relación entre sí con una serie determinada de especificaciones. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, estará constituida por cerca de 165 estudiantes donde se requiere información de hombres y mujeres activos pertenecientes a la Escuela de psicología para recabar datos con relación a la procrastinación y rendimiento académico mediante un análisis cuantitativo y que posteriormente se tomarán las conclusiones pertinentes que guardan relación con los datos recabados.

Técnica de Recolección de Datos

Para Hernández y otros (2006), la técnica de recolección de datos se define como las formas o maneras de obtener información sobre un hecho. Para efectos de ésta investigación y atendiendo al objetivo general se emplearán dos (2) instrumentos psicométricos para medir la Procrastinación y el Rendimiento Académico de la Escuela de Psicología de la Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena, el primero será el instrumento Procrastination Assessment Scala-Students (PASS), el cual contiene dos secciones con 44 ítems, que logra medir los aspectos cognitivos y

conductuales de la procrastinación con alternativas de respuesta y cuyas asignándole a cada pregunta la puntuación de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

De igual forma, se tomará en consideración un instrumento propuesto por Beck & Davidson (2001) y Struthers, Perry & Menec (2000) para medir el Rendimiento Académico; el cual contiene treinta preguntas que representan variables sobre el rendimiento académico, empleando la escala tipo Likert, con una confiabilidad alfa de Cronbach de 0 a 1, donde el valor de 5= Totalmente de acuerdo y 1 = Totalmente en desacuerdo. Además, el cuestionario se divide en dos partes, donde se describen variables: género, carrera, turno, semestre, número de asignaturas no aprobadas, tiempo de trayecto hacia la escuela, trabajo y el ingreso de los estudiantes a la plataforma ELYSA para buscar su record académico y promedio académico.

Técnicas de Análisis de Resultados

Para los análisis descriptivos se usarán índices estadísticos de tendencia central y dispersión a través del paquete estadístico SPSS 22.0, se realizará bajo las medidas de tendencia central, se tomará en cuenta la distribución bivariada puesto que la correlación está basada en la asociación lineal, es decir, que cuando los valores de la procrastinación aumentan los valores del rendimiento escolar pueden aumentar o disminuir proporcionalmente. Con un nivel de significación cuando es menor de 0,05 y si existe correlación significativa se debe calcular el coeficiente de correlación (r) de Pearson, el cual analiza la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón, puede oscilar entre -1 y +1, y Chi Cuadrado evalúa hipótesis mediante la relación entre dos variables categóricas y cuando ambas variables son mayores que 5 (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por ello, la correlación de Pearson se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas en una muestra en dos variables, se relacionan las puntuaciones recolectadas de una variable con las puntuaciones obtenidas de la otra, con los mismos participantes o casos; y Chi Cuadrado dentro de la presente investigación calcula las puntuaciones obtenidas de la muestra de los estudiantes de psicología en cuanto a la procrastinación y rendimiento académico, además se calcula por medio de una tabla de contingencia o tabulación cruzada de las variables estudiadas y la subdivisión de las diferentes categorías que presentan la procrastinación y rendimiento académico.

Resultados

Inicialmente se evidencia la realización del 5 objetivo específico que consiste en: Explorar las características psicométricas de la prueba PASS y rendimiento académico presentes en estudiantes universitarios

La confiabilidad por consistencia interna obtenida con base al coeficiente alfa de cronbach corresponde a ,858 lo cual indica que la escala es un instrumento que presenta una magnitud muy alta de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,858	91

A continuación se evidencia la realización del 1 objetivo específico que consiste en: Explorar las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios de la Universidad del Sinu Elías Bechara Zainúm.

En el estudio participaron 110 estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad del Sinu Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena, en los cuales la Tabla 1 y Figura 1 muestran que el 37,3% posee un rango de 18 años de edad, 16,4% de 19, 10% de 23, 9,1% de 20, 7,3% de 21 y 22 años respectivamente, 3,4 de 24 y 26 años, 1,8% de 25, y el 0,9% entre 27 y 36 años

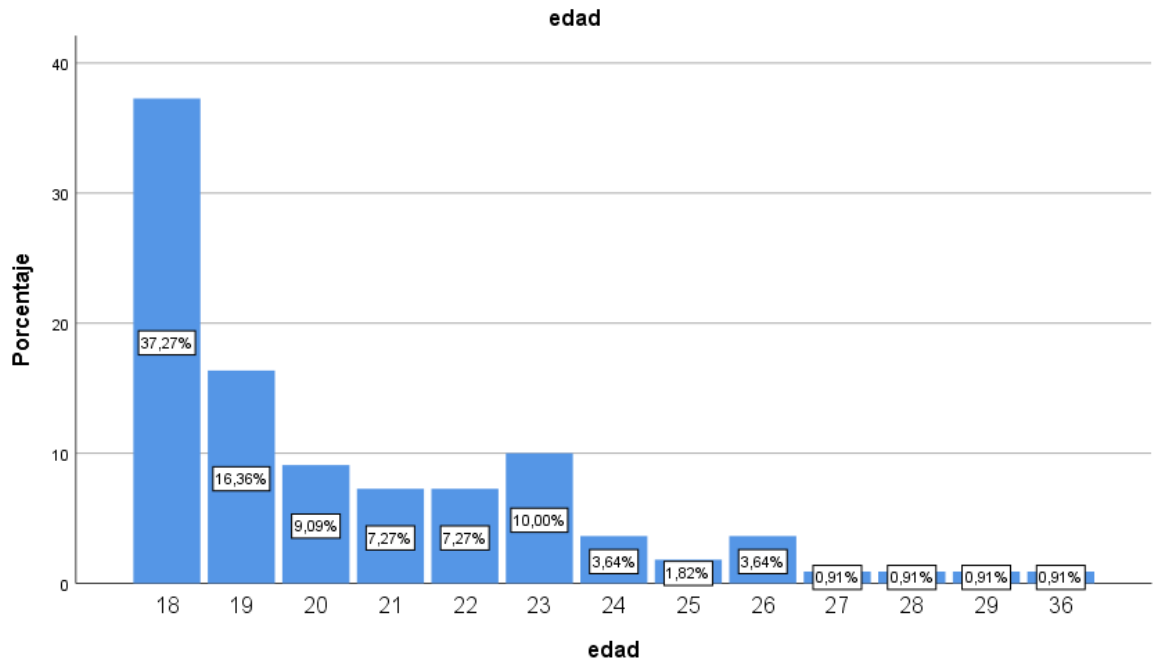
Tabla 1. Edad

		Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	18	41	37,3	37,3	37,3
	19	18	16,4	16,4	53,6
	20	10	9,1	9,1	62,7
	21	8	7,3	7,3	70,0
	22	8	7,3	7,3	77,3
	23	11	10,0	10,0	87,3
	24	4	3,6	3,6	90,9

25	2	1,8	1,8	92,7
26	4	3,6	3,6	96,4
27	1	,9	,9	97,3
28	1	,9	,9	98,2
29	1	,9	,9	99,1
36	1	,9	,9	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Edad



Fuente: Elaboración propia

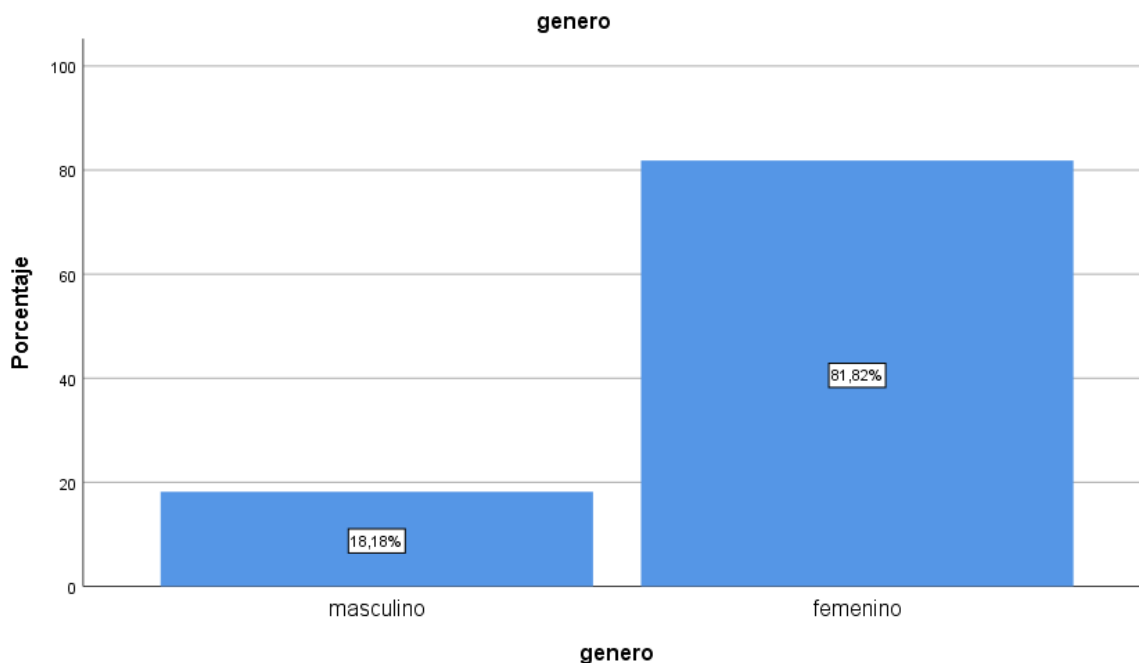
En lo que respecta al Género dentro de las variables sociodemográficas, la Tabla 2 y Figura 2 describen que el 81,8% corresponden al sexo femenino y el 18,2% al sexo masculino.

Tabla 2. Género

		Genero			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	masculino	20	18,2	18,2	18,2
	femenino	90	81,8	81,8	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Género



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, la Tabla 3 y Figura 3 describen que el estrato civil predominante es soltero con un 91,8%; seguido de casado con un 3,6%; unión libre con un 2,7%; y por último, 24 con el 1,8%.

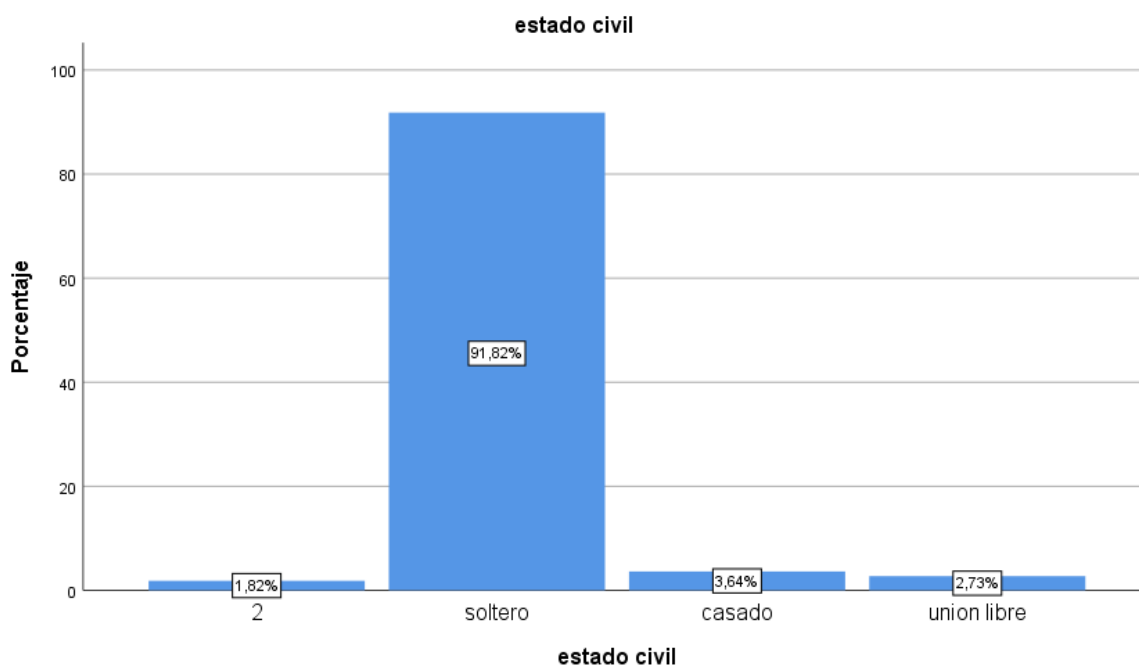
Tabla 3. Estado Civil

		Estado Civil			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	1,8	1,8	1,8
	Soltero	101	91,8	91,8	93,6

casado	4	3,6	3,6	97,3
unión libre	3	2,7	2,7	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Estado Civil



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4 y Figura 4 describen que el estrato socioeconómico predominante es el 3 con un 43,6%; seguido del 2 con un 41,8%; el 4 con un 6,4%; y por último, el 3,6% el estrato 1.

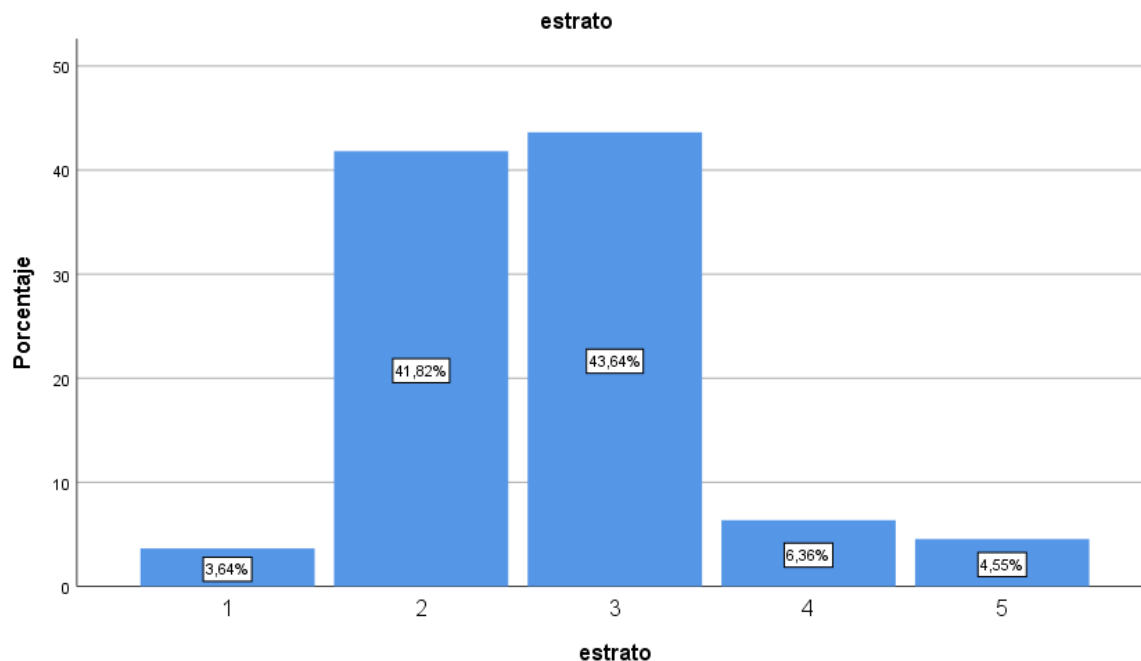
Tabla 4. Estrato

estrato

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 1	4	3,6	3,6	3,6
2	46	41,8	41,8	45,5
3	48	43,6	43,6	89,1
4	7	6,4	6,4	95,5
5	5	4,5	4,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Estrado



Fuente: Elaboración propia

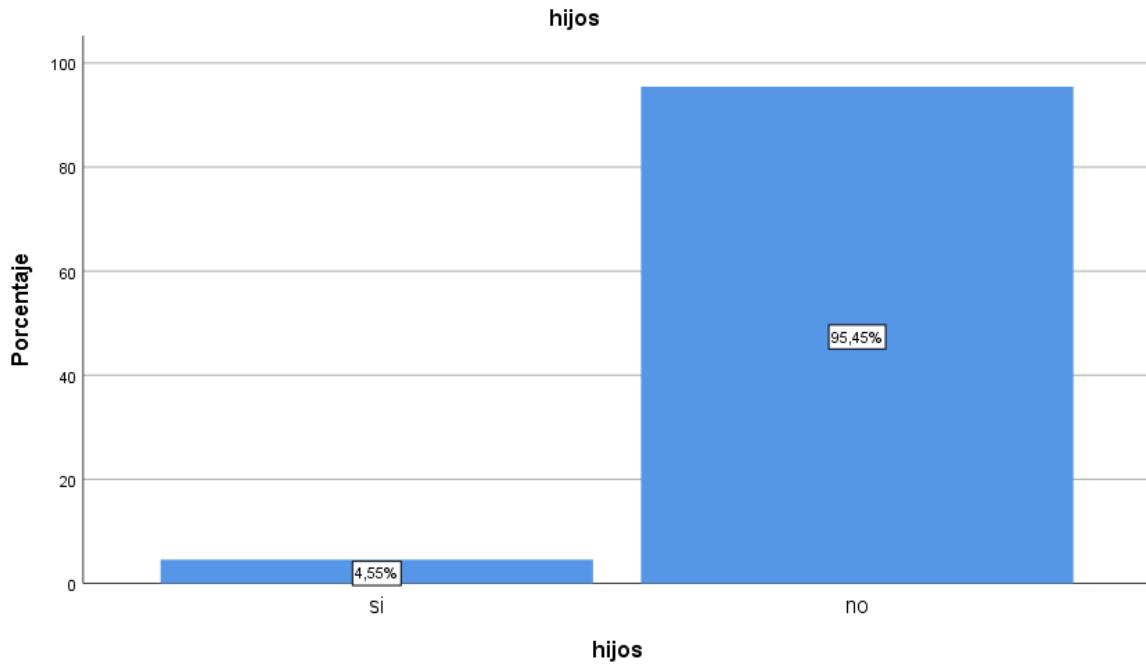
Teniendo en cuenta si poseen hijos, la Tabla 5 y Figura 5 demuestran que el 95,5 % no tienen hijos, mientras que solo el 4,5% señalan que si poseen hijos.

Tabla 5. Hijos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	si	5	4,5	4,5	4,5
	no	105	95,5	95,5	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Hijos



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la Tabla 6 y Figura 6 muestran que el 97,3% manifiesta que no trabaja y el 2,7% opina que si trabaja.

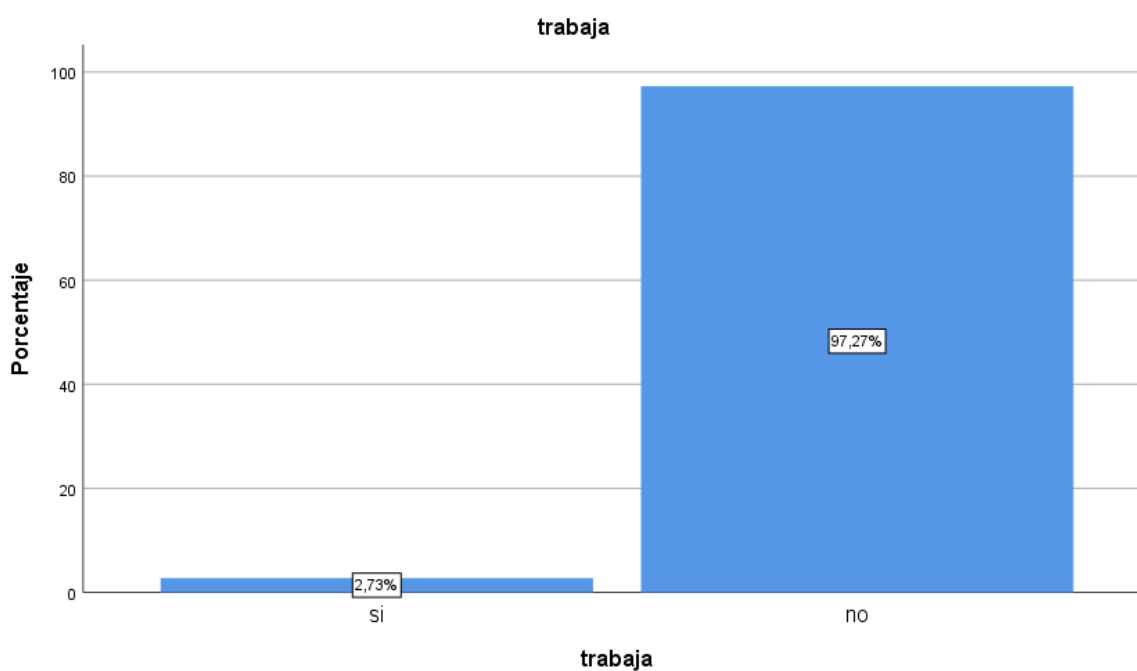
Tabla 6. Trabaja

trabaja

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido si	3	2,7	2,7	2,7
no	107	97,3	97,3	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 6. Trabaja



Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los estudiantes que cursan semestres, la Tabla 7 y Figura 7 demuestran que el 20,9 % están en el 4 semestre, el 19,1% en el 8, el 15,5% en el 2, el

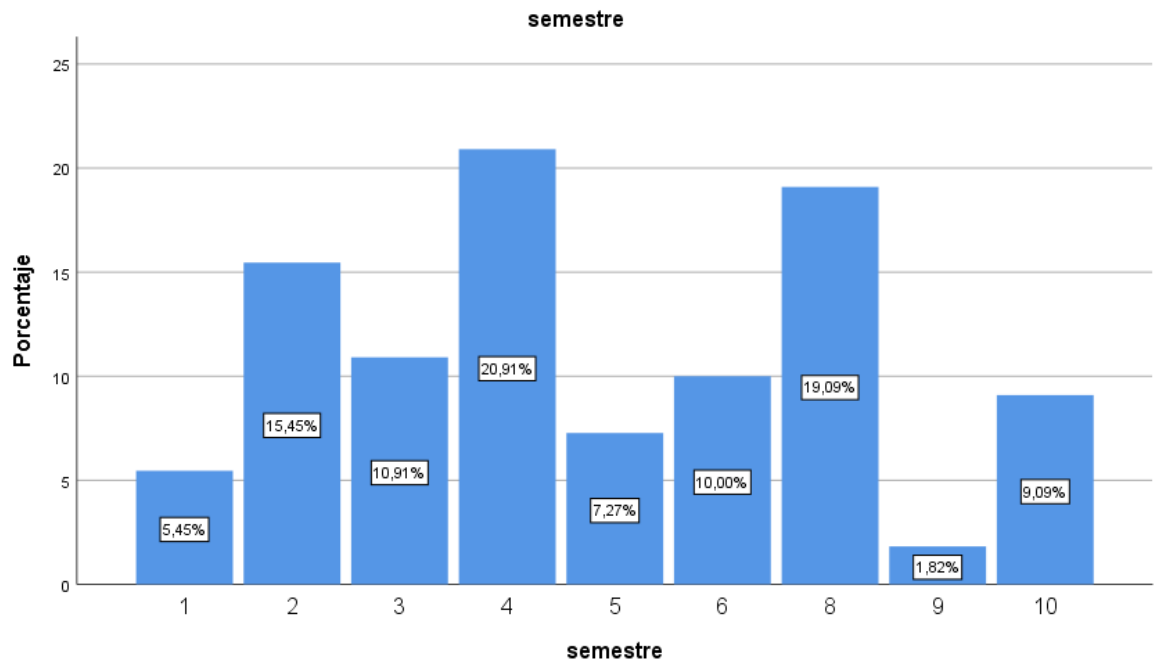
10,9% en el 3, 10% en el 6, el 9,1% en el 10, el 7,3% en el 5, mientras que el 5,5% están en el 1 y 1,8% en el 9.

Tabla 7. Semestre

		semestre			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	5,5	5,5	5,5
	2	17	15,5	15,5	20,9
	3	12	10,9	10,9	31,8
	4	23	20,9	20,9	52,7
	5	8	7,3	7,3	60,0
	6	11	10,0	10,0	70,0
	8	21	19,1	19,1	89,1
	9	2	1,8	1,8	90,9
	10	10	9,1	9,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Semestre



Fuente: Elaboración propia

A continuación se evidencia la realización del 2 objetivo específico que consiste en: Identificar los niveles de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios mediante la prueba PASS (procrastinación Assessment scale-students) Álvarez (2010).

A continuación, se describen los niveles de Procrastinación tomando en consideración los factores asociados a la demora en las tareas efectuadas por los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad del Sinu Elías Bechara Zainúm, Seccional Cartagena

Las Tablas 8 y 9 muestran que la edad el nivel de Procrastinación es alto en estudiantes de 18 años y el atributo edad no tiene relación directa con la Procrastinación, puesto que el valor esta superior del 0,05, puesto que el valor ,673.

Tabla 8. Edad Nivel de Procrastinación

Tabla cruzada

		Bajo	Medio	Alto	Total
edad	18	19	3	19	41
	19	8	0	10	18
	20	3	1	6	10
	21	7	0	1	8
	22	2	0	6	8
	23	6	0	5	11
	24	2	0	2	4
	25	1	0	1	2
	26	2	1	1	4
	27	1	0	0	1
	28	1	0	0	1
	29	0	0	1	1

36	0	0	1	1
Total	52	5	53	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,412 ^a	24	,673
Razón de verosimilitud	22,578	24	,545
Asociación lineal por lineal	,000	1	,985
N de casos válidos	110		

a. 33 casillas (84,6%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,05.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la Tabla 10 y 11 describen como el nivel miedo al fracaso se encuentra en estudiantes con la edad de 18 años con un nivel alto, si tiene relación directa con la

procrastinación, puesto que el valor es pequeño y significativo, está muy cercano a cero con un recuento mínimo esperado de ,024.

Tabla 10. Edad. Nivel al miedo al fracaso

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel al miedo al fracaso			Total
		Bajo	Medio	Alto	
edad	18	1	7	33	41
	19	1	6	11	18
	20	1	4	5	10
	21	0	2	6	8
	22	0	0	8	8
	23	0	2	9	11
	24	0	0	4	4
	25	0	0	2	2
	26	0	1	3	4
	27	0	0	1	1
	28	0	0	1	1

	29	0	0	1	1
	36	1	0	0	1
Total		4	22	84	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,595 ^a	24	,024
Razón de verosimilitud	23,539	24	,488
Asociación lineal por lineal	,187	1	,666
N de casos válidos	110		

a. 32 casillas (82,1%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,04.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al Nivel a la aversión de la subescala de tareas, las Tablas 12 y 13 muestran la prevalencia en estudiantes cuya edad es de 18 años con un alto nivel y si tiene relación directa con la procrastinación, puesto que el valor es pequeño y significativo, está muy cercano a cero con un recuento mínimo esperado de ,040.

Tabla 12. Edad. Nivel a la aversión de la subescala de tareas

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel a la aversión de la subescala de tareas			Total
		Bajo	Medio	Alto	
edad	18	1	3	37	41
	19	2	2	14	18
	20	0	0	10	10
	21	0	2	6	8
	22	0	0	8	8
	23	0	2	9	11
	24	0	1	3	4
	25	0	0	2	2

26	1	1	2	4
27	0	0	1	1
28	0	0	1	1
29	0	0	1	1
36	1	0	0	1
Total	5	11	94	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	37,396 ^a	24	,040
Razón de verosimilitud	23,545	24	,488
Asociación lineal por lineal	5,488	1	,019

N de casos válidos	110		
--------------------	-----	--	--

a. 33 casillas (84,6%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,05.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al género nivel de procrastinación, se muestra en las Tablas 14 y 15 la prevalencia del sexo femenino en un nivel bajo y alto, no tiene relación directa con la procrastinación, puesto que el valor es ,271.

Tabla 14. Genero. Nivel de Procrastinación

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de Procrastinación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
genero	masculino	7	2	11	20
	femenino	45	3	42	90
Total		52	5	53	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,615 ^a	2	,271
Razón de verosimilitud	2,361	2	,307
Asociación lineal por lineal	,925	1	,336
N de casos válidos	110		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,91.

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 16 y 17 muestran que el género nivel al miedo al fracaso prevalece en mujeres, con un nivel alto, tiene relación directa con la procrastinación, puesto que el valor es grande y significativo con un valor de ,937.

Tabla 16. Genero Nivel al miedo al fracaso

Tabla cruzada

Recuento

Nivel al miedo al fracaso	Total
---------------------------	-------

		Bajo	Medio	Alto	
Genero	masculino	1	4	15	20
	femenino	3	18	69	90
Total		4	22	84	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,131 ^a	2	,937
Razón de verosimilitud	,121	2	,941
Asociación lineal por lineal	,066	1	,797
N de casos válidos	110		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,73.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al género nivel a la aversión de la subescala de tareas, las Tablas 18 y 19 describen la prevalencia en el sexo femenino alto, no tiene relación directa con la procrastinación, puesto que el valor es grande y no es completamente significativo con un valor de ,423.

Tabla 18. Genero Nivel a la aversión de la subescala de tareas

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel a la aversión de la subescala de tareas			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Genero	Masculino	0	3	17	20
	Femenino	5	8	77	90
Total		5	11	94	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,723 ^a	2	,423
Razón de verosimilitud	2,556	2	,279
Asociación lineal por lineal	,165	1	,684
N de casos válidos	110		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,91.

Las Tablas 20 y 21 describen la prevalencia en el estado civil nivel de Procrastinación es soltero con un nivel alto, no tiene relación directa con la procrastinación, puesto que el valor es pequeño y significativo con un valor de ,144.

Tabla 20. Estado civil Nivel de Procrastinación

Tabla cruzada

Recuento

Nivel de Procrastinación	Total
--------------------------	-------

		Bajo	Medio	Alto	
estado	2	0	0	2	2
Fuente:					
	soltero	48	4	49	101
Elaboración propia					
	casado	2	0	2	4
civil	unión libre	2	1	0	3
Total		52	5	53	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,575 ^a	6	,144
Razón de verosimilitud	8,736	6	,189
Asociación lineal por lineal	2,135	1	,144
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (83,3%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,09.

Fuente: Elaboración propia

El estado civil nivel al miedo al fracaso se logra evidenciar en las Tablas 22 y 23, donde prevalece un nivel alto del estado civil, no tiene relación directa con la procrastinación, puesto que el valor es pequeño y significativo con un valor de ,234,

Tabla 22. Estado civil Nivel al miedo al fracaso

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel al miedo al fracaso			Total
		Bajo	Medio	Alto	
estado civil	2	0	1	1	2
	Soltero	3	21	77	101
	Casado	1	0	3	4
	unión libre	0	0	3	3
Total		4	22	84	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 23. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,060 ^a	6	,234
Razón de verosimilitud	6,514	6	,368
Asociación lineal por lineal	,458	1	,498
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (83,3%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,07.

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 24 y 25 muestran la prevalencia del estado civil con un nivel de aversión de la subescala de tareas en solteros alto, no tiene relación y no significativa con un valor de ,526.

Tabla 24. Estado civil Nivel a la aversión de la subescala de tareas

Tabla cruzada

Recuento

	Nivel a la aversión de la subescala de tareas			Total
	Bajo	Medio	Alto	
estado civil 2	0	0	2	2
Soltero	4	11	86	101
Casado	1	0	3	4
unión libre	0	0	3	3
Total	5	11	94	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,141 ^a	6	,526
Razón de verosimilitud	4,357	6	,628
Asociación lineal por lineal	,001	1	,972
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (83,3%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,09.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al estrato, las Tablas 26 y 27, describen la prevalencia en el estrato 2 altos, no existiendo relación y no significativa, puesto que el valor está muy cerca a cero con un valor de ,127.

Tabla 26. Estrato Nivel de Procrastinación

Tabla cruzada

Recuento		Nivel de Procrastinación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
estrato	1	3	0	1	4
	2	14	4	28	46
	3	28	1	19	48
	4	3	0	4	7
	5	4	0	1	5
Total		52	5	53	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 27. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,584 ^a	8	,127
Razón de verosimilitud	13,377	8	,100
Asociación lineal por lineal	2,916	1	,088
N de casos válidos	110		

a. 11 casillas (73,3%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,18.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la Tabla 28 y 29 muestran la prevalencia del estrato nivel al miedo al fracaso en los estratos 2 y 3 alto, no tiene relación con un valor de ,067, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 28. Estrato Nivel al miedo al fracaso

Tabla cruzada

Recuento

Nivel al miedo al fracaso			Total
Bajo	Medio	Alto	

estrato	1	0	1	3	4
	2	1	9	36	46
	3	1	11	36	48
	4	2	0	5	7
	5	0	1	4	5
Total		4	22	84	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 29. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,609 ^a	8	,067
Razón de verosimilitud	9,214	8	,325
Asociación lineal por lineal	,456	1	,499
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,15.

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 30 y 31 muestran la prevalencia del estrato nivel a la versión de la subescala de tareas en el estrato 2 alto, no existe relación con un valor de ,424, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 30. Estrato Nivel a la aversión de la subescala de tareas

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel a la aversión de la subescala de tareas			Total
		Bajo	Medio	Alto	
estrato	1	1	0	3	4
	2	1	4	41	46
	3	2	6	40	48
	4	1	0	6	7
	5	0	1	4	5
Total		5	11	94	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 31. Pruebas de chi-cuadrado

Valor	df	Significación asintótica (bilateral)

Chi-cuadrado de Pearson	8,099 ^a	8	,424
Razón de verosimilitud	6,991	8	,538
Asociación lineal por lineal	,060	1	,807
N de casos válidos	110		

a. 12 casillas (80,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,18.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta los hijos nivel de Procrastinación prevalece el no alto, con una relación algo más alta con un valor de ,783, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 32. Hijos Nivel de Procrastinación

Tabla cruzada

Recuento		Nivel de Procrastinación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
hijos	Si	3	0	2	5
	No	49	5	51	105
Total		52	5	53	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 33. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,490 ^a	2	,783
Razón de verosimilitud	,708	2	,702
Asociación lineal por lineal	,238	1	,626
N de casos válidos	110		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,23.

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 34 y 35 describen la prevalencia de Hijos Nivel al miedo al fracaso en no alto, no tiene relación con un valor de ,086, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 34. Hijos Nivel al miedo al fracaso

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel al miedo al fracaso			Total
		Bajo	Medio	Alto	
hijos	Si	1	0	4	5
	no	3	22	80	105
Total		4	22	84	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 35. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,914 ^a	2	,086
Razón de verosimilitud	4,018	2	,134
Asociación lineal por lineal	,310	1	,578
N de casos válidos	110		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,18.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta Hijos Nivel a la aversión de la subescala de tareas, la prevalencia no es alta, no existiendo relación porque el valor está muy cerca de cero con un valor de ,193 y no es significativo.

Tabla 36. Hijos Nivel a la aversión de la subescala de tareas

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel a la aversión de la subescala de tareas			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Hijos	Si	1	0	4	5
	No	4	11	90	105
Total		5	11	94	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 37. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,294 ^a	2	,193
Razón de verosimilitud	2,592	2	,274

Asociación lineal por lineal	,925	1	,336
N de casos válidos	110		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,23.

Fuente: Elaboración propi

Las Tablas 38 y 39 muestran la prevalencia alta que no trabaja en el nivel de Procrastinación, con una relación algo más alta con un valor de, 053, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 38. Trabaja Nivel de Procrastinación

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de Procrastinación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
trabaja	Si	1	1	1	3
	No	51	4	52	107
Total		52	5	53	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 39. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,891 ^a	2	,053
Razón de verosimilitud	2,720	2	,257
Asociación lineal por lineal	,000	1	,987
N de casos válidos	110		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,14.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al nivel al miedo al fracaso, las Tablas 40 y 41 demuestran la prevalencia del no alta, si existiendo porque el valor está muy cerca de cero con un valor de ,017, , no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 40. Trabaja Nivel al miedo al fracaso

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel al miedo al fracaso			Total
		Bajo	Medio	Alto	
trabaja	si	1	0	2	3
	no	3	22	82	107
Total		4	22	84	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 41. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,135 ^a	2	,017
Razón de verosimilitud	4,127	2	,127
Asociación lineal por lineal	1,750	1	,186
N de casos válidos	110		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,11.

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 42 y 43 muestran la prevalencia del trabajo nivel a la aversión de la subescala de tareas no alta, con una relación de, 048, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 42, Trabaja Nivel a la aversión de la subescala de tareas

Tabla cruzada

Recuento

	Nivel a la aversión de la subescala de tareas			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Trabaja si	1	0	2	3
no	4	11	92	107
Total	5	11	94	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 43. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,059 ^a	2	,048
Razón de verosimilitud	3,167	2	,205
Asociación lineal por lineal	2,819	1	,093
N de casos válidos	110		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,14.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al semestre Nivel de Procrastinación, las Tablas 44 y 45 muestran, prevalece en alto el semestre 2, 4 y 8, no existiendo relación de, 296, y las variables no es completamente significativa.

Tabla 44. Semestre Nivel de Procrastinación

Tabla cruzada

Recuento		Nivel de Procrastinación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
semestre	1	2	1	3	6
	2	7	1	9	17

3	7	0	5	12
4	13	0	10	23
5	1	2	5	8
6	6	0	5	11
8	10	1	10	21
9	0	0	2	2
10	6	0	4	10
Total	52	5	53	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 45. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,481 ^a	16	,296
Razón de verosimilitud	17,976	16	,325
Asociación lineal por lineal	,048	1	,826
N de casos válidos	110		

a. 17 casillas (63,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,09.

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 46 y 47 muestran la prevalencia del semestre y nivel miedo al fracaso, siendo los semestres 2, 4 y 8 con alto nivel, no existiendo relación algo más alta con un valor de, 837, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 46. Semestre Nivel al miedo al fracaso

Tabla cruzada

Recuento		Nivel al miedo al fracaso			Total
		Bajo	Medio	Alto	
semestre	1	0	2	4	6
	2	0	4	13	17
	3	1	2	9	12
	4	2	5	16	23
	5	0	0	8	8
	6	0	4	7	11
	8	1	4	16	21
	9	0	0	2	2
	10	0	1	9	10
	Total		4	22	84

Fuente: Elaboración propia

Tabla 47. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,531 ^a	16	,837
Razón de verosimilitud	13,507	16	,635
Asociación lineal por lineal	,739	1	,390
N de casos válidos	110		

a. 20 casillas (74,1%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,07.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a las Tablas 48 y 49, demuestran la prevalencia alta de los semestres 2, 3,4, 8 y 10 del Nivel a la aversión de la subescala de tareas, no existiendo un valor de, 533, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 48. Semestre Nivel a la aversión de la subescala de tareas

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel a la aversión de la subescala de tareas			
		Bajo	Medio	Alto	Total
semestre	1	0	0	6	6
	2	1	2	14	17
	3	0	2	10	12
	4	0	2	21	23
	5	0	0	8	8
	6	2	1	8	11
	8	2	4	15	21
	9	0	0	2	2
	10	0	0	10	10
	Total		5	11	94

Fuente: Elaboración propia

Tabla 49. Pruebas de chi-cuadrado

Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
-------	----	--------------------------------------

Chi-cuadrado de Pearson	14,891 ^a	16	,533
Razón de verosimilitud	17,576	16	,349
Asociación lineal por lineal	,417	1	,519
N de casos válidos	110		

a. 19 casillas (70,4%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,09.

Fuente: Elaboración propia

A continuación se evidencia la realización del 3 objetivo específico que consiste en: Describir el rendimiento académico de la muestra seleccionada de los estudiantes de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena.

La Tabla 50 muestra la prevalencia de la edad en el rendimiento académico, por lo que no existe relación con un valor de, 454, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 50. Edad Pruebas de chi-cuadrado

Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
-------	----	--------------------------------------

Chi-cuadrado de Pearson	24,127 ^a	24	,454
Razón de verosimilitud	28,761	24	,229
N de casos válidos	110		

a. 32 casillas (82,1%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,06.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Tabla 51, muestra la edad nivel de promedio acumulado no existiendo relación con un valor de, 898, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 51. Edad Nivel de promedio acumulado

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,345 ^a	12	,898
Razón de verosimilitud	7,654	12	,812
Asociación lineal por lineal	,168	1	,682
N de casos válidos	110		

a. 19 casillas (73,1%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,27.

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 52 y 53 muestran el género nivel de rendimiento, siendo el sexo femenino con el nivel de rendimiento alto, no existiendo relación y no significativa con un valor de ,183.

Tabla 52. Genero Nivel de Rendimiento

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de Rendimiento			Total
		Bajo	Medio	Alto	
genero	masculino	0	2	18	20
	femenino	7	19	64	90
Total		7	21	82	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 53. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,397 ^a	2	,183

Razón de verosimilitud	4,790	2	,091
N de casos válidos	110		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es 1,27.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al género y nivel de promedio acumulado del rendimiento académico, las Tablas 54 y 55 muestran la prevalencia medio del sexo, no existiendo relación con un valor de, 173, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 54. Genero Nivel de promedio acumulado

Tabla cruzada

Recuento		Nivel de promedio acumulado		Total
		Medio	Alto	
genero	masculino	17	3	20
	femenino	63	27	90
Total		80	30	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 55, Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,856 ^a	1	,173
Corrección de continuidad	1,177	1	,278
Razón de verosimilitud	2,046	1	,153
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	1,839	1	,175
N de casos válidos	110		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,45.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al estado civil, las Tablas 56 y 57 muestran la prevalencia del estado civil soltero medio y alto, no existiendo relación un valor de, 298, y las variables no es completamente significativa.

Tabla 56. Estado civil Nivel de Rendimiento

Tabla cruzada

Recuento

	Nivel de Rendimiento			Total
	Bajo	Medio	Alto	
estado civil 2	0	0	2	2
Soltero	6	19	76	101
Casado	1	2	1	4
unión libre	0	0	3	3
Total	7	21	82	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 57. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,249 ^a	6	,298
Razón de verosimilitud	7,380	6	,287
N de casos válidos	110		

a. 9 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,13.

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 58 y 59 presentan nivel de promedio acumulado del estado civil, por lo que prevalece el soltero con un nivel medio, no existe relación con un valor de ,354.

Tabla 58. Estado civil Nivel de promedio acumulado

Tabla cruzada

Recuento

	Nivel de promedio acumulado		Total
	Medio	Alto	
estado civil 2	1	1	2
Soltero	72	29	101
Casado	4	0	4
unión libre	3	0	3
Total	80	30	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 59. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,251 ^a	3	,354

Razón de verosimilitud	5,026	3	,170
Asociación lineal por lineal	2,506	1	,113
N de casos válidos	110		

a. 6 casillas (75,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,55.

Fuente: Elaboración propia

El estrato nivel de rendimiento se muestra en las Tablas 60 y 61, donde prevalece el estrato 2 y 3, no existiendo relación con un valor de, 243, y la variables no es completamente significativa.

Tabla 60. Estrato Nivel de Rendimiento

Tabla cruzada

Recuento		Nivel de Rendimiento			Total
		Bajo	Medio	Alto	
estrato	1	0	1	3	4
	2	0	10	36	46
	3	7	7	34	48
	4	0	2	5	7
	5	0	1	4	5
Total		7	21	82	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 61. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,329 ^a	8	,243
Razón de verosimilitud	12,885	8	,116
N de casos válidos	110		

a. 10 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,25.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al estrato nivel de promedio acumulado, las Tablas 62 y 63 muestran que la prevalencia medio del estrato 2 y 3, no existiendo casi relación porque el valor está muy cercano a cero con un valor de, 031, y la variable es completamente significativa.

Tabla 62. Estrato Nivel de promedio acumulado

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de promedio acumulado		Total
		Medio	Alto	
estrato	1	4	0	4
	2	37	9	46
	3	28	20	48
	4	7	0	7
	5	4	1	5
Total		80	30	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 63. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,650 ^a	4	,031
Razón de verosimilitud	13,226	4	,010
Asociación lineal por lineal	,623	1	,430
N de casos válidos	110		

a. 5 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es 1,09.

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 64 y 65 muestran el nivel de rendimiento alto, no hijos, no existe relación con un valor de, 409, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 64. Hijos Nivel de Rendimiento

X

Recuento

		Nivel de Rendimiento			Total
		Bajo	Medio	Alto	
hijos	Si	0	0	5	5
	No	7	21	77	105
Total		7	21	82	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 65. Pruebas de chi-cuadrado

Valor	df	Significación asintótica (bilateral)

Chi-cuadrado de Pearson	1,789 ^a	2	,409
Razón de verosimilitud	3,018	2	,221
N de casos válidos	110		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,32.

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta al nivel de promedio acumulado, el nivel promedio no medio, con una relación algo más alta con un valor de, 513, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 66.Hijos Nivel de promedio acumulado

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de promedio acumulado		Total
		Medio	Alto	
hijos	si	3	2	5
	no	77	28	105
Total		80	30	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 67. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,428 ^a	1	,513
Corrección de continuidad	,020	1	,889
Razón de verosimilitud	,397	1	,529
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	,424	1	,515
N de casos válidos	110		

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,36.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Fuente: Elaboración propia

Las Tablas 68 y 69 muestran el nivel de rendimiento alto no trabaja, relación algo más alta con un valor de, 760, no siendo la variable completamente significativa.

Tabla 68. Trabaja Nivel de Rendimiento

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de Rendimiento			Total
		Bajo	Medio	Alto	
trabaja	Si	0	1	2	3
	no	7	20	80	107
Total		7	21	82	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 69. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,550 ^a	2	,760
Razón de verosimilitud	,683	2	,711
N de casos válidos	110		

a. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,19.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al nivel de promedio acumulado, las Tablas 70 y 71, muestran el nivel medio que no trabaja, no existiendo relación con un valor de, 282, y la variable no es completamente significativa.

Tabla 70. Trabaja Nivel de promedio acumulado

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de promedio acumulado		Total
		Medio	Alto	
trabaja	si	3	0	3
	no	77	30	107
Total		80	30	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 71. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,157 ^a	1	,282
Corrección de continuidad	,175	1	,676

Razón de verosimilitud	1,942	1	,163
Prueba exacta de Fisher			
Asociación lineal por lineal	1,146	1	,284
N de casos válidos	110		

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,82.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Fuente: Elaboración propia

El nivel de rendimiento según semestre se muestra en las Tablas 72 y73, observando un nivel alto en el semestre 8, no existe relación con un valor de ,465.

Tabla 72.Semestre Nivel de Rendimiento

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de Rendimiento			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Semestre	1	0	0	6	6
	2	0	4	13	17
	3	0	2	10	12
	4	4	6	13	23
	5	0	2	6	8
	6	0	2	9	11

	8	1	4	16	21
	9	0	0	2	2
	10	2	1	7	10
Total		7	21	82	110

Fuente: Elaboración propia

Tabla 73. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,823 ^a	16	,465
Razón de verosimilitud	18,453	16	,298
N de casos válidos	110		

a. 20 casillas (74,1%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,13.

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, las Tablas 74 y 75 muestran el nivel del promedio acumulado, siendo el semestre 2 y 8 con niveles medios, si existiendo relación porque el valor está muy cerca de cero con un valor de ,010.

Semestre Nivel de promedio acumulado

Tabla cruzada

Recuento

		Nivel de promedio acumulado		Total
		Medio	Alto	
Semestre	1	4	2	6
	2	17	0	17
	3	10	2	12
	4	14	9	23
	5	5	3	8
	6	9	2	11
	8	17	4	21
	9	1	1	2
	10	3	7	10
	Total		80	30

Fuente: Elaboración propia

Tabla 74. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,119 ^a	8	,010
Razón de verosimilitud	23,213	8	,003
Asociación lineal por lineal	5,344	1	,021
N de casos válidos	110		

a. 9 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5.

El recuento mínimo esperado es ,55.

Fuente: Elaboración propia

A continuación se evidencia la realización del objetivo 4 que consiste en:

Analizar las relaciones entre los niveles de Procrastinación académica y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena.

A continuación, la Tabla 76 muestra la correlación dada por el Total de rendimiento se encontró una correlación negativa y muy alta -0,085 y se encuentra una correlación estadísticamente significativa de Sig.= ,378.

Tabla 75. Total de rendimiento y Promedio Acumulado

Correlaciones

		Total de rendimiento	Promedio Acumulado
Total de rendimiento	Correlación de	1	-,085
	Pearson		
	Sig. (bilateral)		,378
	N	110	110
Promedio Acumulado	Correlación de	-,085	1
	Pearson		
	Sig. (bilateral)	,378	
	N	110	110

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 77 muestra la correlación existente entre el Promedio Acumulado y la Frecuencia de Procrastinación, evidenciando una correlación negativa baja -,032 y una correlación estadísticamente significativa de Sig.= ,737.

Tabla 76. Promedio Acumulado y Frecuencia Procrastinación

Correlaciones

		Promedio Acumulado	Frecuencia de Procrastinación
Promedio Acumulado	Correlación de	1	-,032
	Pearson		

	Sig. (bilateral)		,737
	N	110	110
Frecuencia de Procrastinación	Correlación de Pearson	-,032	1
	Sig. (bilateral)	,737	
	N	110	110

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la Tabla 78 muestra la existencia de una correlación entre el Promedio Acumulado y el Miedo al Fracaso, evidenciando que existe una correlación negativa grande y perfecta, con una y una correlación estadísticamente significativa de Sig.= ,082.

Tabla 77. Promedio Acumulado y Miedo al Fracaso

Correlaciones

		Promedio Acumulado	Miedo Al Fracaso
Promedio Acumulado	Correlación de Pearson	1	-,166
	Sig. (bilateral)		,082
	N	110	110
Miedo Al Fracaso	Correlación de Pearson	-,166	1

Sig. (bilateral)	,082	
N	110	110

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, la Tabla 79 demuestra la correlación entre el Promedio Acumulado y Aversión de la Subescala de tareas, demostrándola existencia de una correlación negativa muy alta y una correlación estadísticamente significativa de Sig.= ,327.

Tabla 78. Promedio Acumulado y Aversión de la Subescala de tareas

Correlaciones

		Promedio Acumulado	Aversión de la Subescala de tareas
Promedio Acumulado	Correlación de Pearson	1	-,094
	Sig. (bilateral)		,327
	N	110	110
Aversión de la Subescala de tareas	Correlación de Pearson	-,094	1
	Sig. (bilateral)	,327	
	N	110	110

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Primordialmente se plantea como objetivo Relacionar el nivel de procrastinación y el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena, por lo que los resultados obtenidos llevan a no cumplir la hipótesis propuesta en el presente estudio, es decir, los niveles de procrastinación no se relacionan con el rendimiento académico, ya que se evidencio que los estudiantes procrastinadores no necesariamente tienen un bajo rendimiento.

Los estudios realizados en los últimos años han destacado que una de las principales conductas académicas inadecuadas, de gran recurrencia en los ambientes universitarios, lográndose comprobar que la edad el nivel de procrastinación es alto en estudiantes de 18 años, el nivel miedo al fracaso se encuentra en estudiantes con la edad de 18 años con un nivel alto con una valor de ,024 y el nivel a la aversión de la subescala de tareas muestran la prevalencia en estudiantes cuya edad es de 18 años con un valor es pequeño y significativo de ,040.

En cuanto al semestre y Nivel de Procrastinación no existiendo relación con un valor de, 296, ya que se encuentra por arriba de 0,05 y la variable no es completamente significativa. semestre nivel miedo al fracaso, siendo los semestres 2, 4 y 8 con alto nivel, no existiendo relación con un valor de ,837, no siendo la variable completamente significativa y Nivel a la aversión de la subescala de tareas no existiendo relación con un valor de ,533, no siendo la variable completamente significativa. Tal como lo evidencia el estudio de Rodríguez y Clariana (2015), cuyos resultados demuestran que las pruebas de Chi Cuadrado en chicos y chicas en primero y cuarto curso es el mismo estadísticamente, y también que la edad de los estudiantes se distribuye equilibradamente, tanto en géneros, como entre cursos, indicando además, el nivel de procrastinación solo depende de la edad y

no del curso de los alumnos.

Por otro lado, dentro del Rendimiento académico los factores de carrera, secundado del de semestre como necesidad de reevaluar la participación que la educación superior cumple en la decisión vocacional y profesional de los estudiantes incrementan sus niveles de autorregulación, ya que Navarro (2017) expresa que los estudiantes también se ven afectado por el rendimiento académico con aspectos relacionados con la universidad. Según las condiciones institucionales proveen la oportunidad de concebir soluciones innovadoras para producir aprendizajes, el cual involucra el desarrollo de materiales y actividades, por cuanto se obtuvo que en el rendimiento académico de los estudiantes influyen factores como las diferencias socioeconómicas, género, trabajo, hijos y semestres, lo que a la larga se convierte en elementos que conllevan a un bajo rendimiento académico.

En cuanto a las relaciones entre los niveles de Procrastinación y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena se encontró una correlación negativa y muy alta de $-0,085$ en Total de rendimiento, la correlación existente entre el Promedio Acumulado y la Frecuencia de Procrastinación evidenció una correlación negativa baja de $-0,32$ lo que indica que a mayor Procrastinación menor será el rendimiento, por lo que significa que no existe relación entre las 2 variables,, pero es significativo, el Promedio Acumulado y el Miedo al Fracaso mostró una correlación negativa grande y perfecta, el Promedio Acumulado y Aversión de la Subescala de tareas demostró una correlación negativa muy alta y una correlación estadísticamente significativa. Todo ello comparado con el estudio de Sánchez y Pírela (2006) se evidencian diferencias significativas entre la Procrastinación para el comportamiento de afrontamiento deficiente y el rendimiento académico mayor en aquellos

estudiantes que la poseen, ya que los resultados concuerdan con el presente estudio, pues se comprobó que en los estudiantes de la Universidad del Sinu Elías Bechara Zainu, se observa una tendencia a a procrastinar posteriormente al logro dejando como consecuencias bajo rendimiento académico, ello trae como consecuencia los altos niveles de Procrastinación.

Conclusiones

Al explorar las características sociodemográficas muestran que el 37,3% posee un rango de 18 años de edad, 81,8% corresponden al sexo femenino y el 18,2% al sexo masculino, estado civil predominante es soltero con un 91,8%; el estrato socioeconómico predominante es el 3 con un 43,6%, el 95,5 % no tienen hijos, el 97,3% manifiesta que si trabaja y los estudiantes que cursan semestres el 20,9 % están en el 4 semestre, el 19,1% en el 8, el 15,5% en el 2. En este sentido, la serie de carencias económicas, materiales, familiares, afectivas de los jóvenes, repercute en términos generales, en un bajo rendimiento académico con respecto a la universidad, situándolos en desventaja frente a otros sectores sociales a la hora de responder a los requerimientos y demandas de los centros educativos.

Por otro lado, al tratar de identificar los niveles de Procrastinación en estudiantes universitarios se logra comprobar que la edad el nivel de procrastinación es alto en estudiantes de 18 años, el nivel miedo al fracaso se encuentra en estudiantes con la edad de 19 años con un nivel alto con un valor de ,024 y el nivel a la aversión de la subescala de tareas muestran la prevalencia en estudiantes cuya edad es de 18 años con un valor es pequeño y significativo de ,040. En cuanto a la prevalencia del sexo femenino el valor es

pequeño y significativo de ,271, el género nivel al miedo al fracaso prevalece en mujeres valor es grande y significativo con un valor de ,937 lo que indica que no existe relación, el género nivel a la aversión de la subescala de tareas es grande y no es completamente significativo con un valor de ,423, el estado civil nivel de Procrastinación es soltero con un valor pequeño ,144 y significativo no existiendo relación, estado civil nivel al miedo al fracaso valor es pequeño y significativo con un valor de ,234 no existiendo relación.

En este sentido, el estado civil con un nivel de aversión de la subescala de tareas dentro de los niveles de Procrastinación en solteros, tienen un valor de ,526 no existiendo relación, el Estrato y Nivel de Procrastinación no existe correlación con un valor de ,127, estrato y nivel al miedo al fracaso con un valor de ,067, no siendo la variable completamente significativa, Estrato Nivel a la aversión de la subescala de tareas no existe relación con un valor de ,424, no siendo la variable completamente significativa. Por su parte, hijos Nivel de Procrastinación con un valor de ,783, no siendo la variable completamente significativa, Hijos y Nivel al miedo al fracaso con un valor de ,086, no siendo la variable completamente significativa, Hijos Nivel a la aversión de la subescala de tareas no existiendo relación porque el valor está muy cerca de cero con un valor de ,193 y no es significativo.

En consecuencia, si trabaja Nivel de Procrastinación con un valor de ,053, trabajo Nivel al miedo al fracaso con un valor de ,017 existiendo relación y trabajo nivel a la aversión de la subescala de tareas con un valor de ,048 existiendo relación, Semestre Nivel de Procrastinación con un valor de ,296, y la variables no es completamente significativa, semestre nivel miedo al fracaso con un valor de ,837, no siendo la variable completamente

significativa y Nivel a la aversión de la subescala de tareas con un valor de ,533, no siendo la variable completamente significativa.

En lo que respecta al rendimiento académico los hallazgos demuestran que la edad de los estudiantes en el rendimiento académico tiene un valor de ,454, edad nivel de promedio acumulado con un valor de ,898, no siendo la variable completamente significativa, género nivel de rendimiento posee un valor de ,183, género Nivel de promedio acumulado tiene ,173, el estado civil Nivel de Rendimiento con un valor de ,298, estado civil Nivel de promedio acumulado con un valor de ,354, siendo significativo porque $p\text{-valor} < 0,01$, estrato nivel de rendimiento con un valor de ,243, estrato nivel de promedio acumulado un valor de ,031, semestre nivel de rendimiento con un valor de ,465, no siendo la variable completamente significativa porque $p\text{-valor} < 0,01$ Semestre Nivel de promedio acumulado con un valor de ,010, no siendo la variable completamente significativa.

Por otro lado, las relaciones entre los niveles de Procrastinación académica y el rendimiento académico de los estudiantes de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena, demuestran que se encontró una correlación negativa y muy alta -0,085 en Total de rendimiento, entre el Promedio Acumulado y la Frecuencia de Procrastinación con una correlación negativa baja -,032, entre el Promedio Acumulado y el Miedo al Fracaso evidenció una correlación negativa grande y perfecta, entre el Promedio Acumulado y Aversión de la Subescala de tareas demostró la existencia de una correlación negativa muy alta y una correlación estadísticamente significativa de.

Finalmente, se puede afirmar los factores institucionales que inciden en la procrastinación y el rendimiento académico de estudiantes de la Escuela de Psicología de

los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena, se caracterizan por evidenciar tanto la elección de los estudios por parte de los estudiantes, así como la complejidad de los estudios inciden en el rendimiento académico. Por ello, los factores institucionales que inciden en la procrastinación y el rendimiento académico, tales como (adecuada elección de los estudios, complejidad de los estudios, condiciones institucionales, trabajo pedagógico colaborativo; así como factores de índole personal (contexto económico, variable demográficas, capital cultura, entre otros), conllevan a incrementar el rendimiento escolar de los estudiantes.

Por lo tanto, esta evidencia sugiere que las universidades no están exentas de responsabilidad en la procrastinación y el rendimiento académico, y deben comprender este problema como un asunto en el que también está en juego su integridad y prestigio institucional.

Recomendaciones

En correlación con el trabajo realizado y considerando los resultados encontrados se presentan las siguientes recomendaciones:

Proporcionar la información obtenida a las autoridades de la Escuela de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena, a fin de que se considere esta realidad educativa y puedan establecer correctivos que permítanla calidad de vida de los alumnos dentro de la institución universitaria.

Generar diversas experiencias que le permitan al estudiante informarse antes de tomar la decisión vocacional.

Revisar el sistema de evaluación con la finalidad de hacerlo más flexible e integrador, de manera que, el estudiante lo identifique no como un hecho punitivo, sino como la visión de un proceso de ayuda y adecuación a la institución.

Se debe propiciar la búsqueda de otros factores intervinientes que puedan ser condicionantes del rendimiento académico, por lo que, deberán incluirse otras variables, tales como aspectos motivacionales y el nivel de exigencia de la institución, cuyas relaciones pudieran aportar nuevos elementos al objeto de estudio.

Aplicar encuestas a los estudiantes que ingresan al Escuela de Psicología de la Universidad Del Sinú Elías Bechara Zainúm Seccional Cartagena, a fin de conocer las condiciones mediante las cuales realizan su proceso de aprendizaje, además, de que puedan aportar las sugerencias y posibles alternativas de solución inherentes a dicho proceso.

Recursos Humanos

Dentro de la presente investigación se tomará en consideración los estudiantes de psicología, personal directivo, docente y profesional en el área de Psicología, los cuales fungen como actores principales para el levantamiento de la información y su posterior resultado.

Recursos Físicos

- Bolígrafos
- Libretas de anotaciones
- Laptop
- 2 Memorias USB
- Impresiones

- Fotocopias
- **Recursos Institucionales**
- Universidad del Sinu Elías Bechara Zainu

Presupuesto del proyecto

	ITEMS	VALOR
1	Equipos y Servicios técnicos	1.756.000
2	Transportes y salida de campo	200.000
3	Material bibliográfico y fotocopias	65.000
4	Gastos imprevistos	400.000
	Valor total	2.421.000

Cronograma del proyecto

2018	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10
Planteamiento del problema	X	X								
Objetivos	X	X	X	X	X	X	X	X		
Justificación				X						

Referencias

- Ackerman, D. & Gross, B. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13.
- Ackerman, D. & Gross, B. (2007). I Can Start That JME Manuscript Next Week, Can't I? The Task Characteristics Behind Why Faculty Procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 97– 110.
- Alalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación*, 144, 29-32.
- Almaguer, T. (1998). El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje. México: Trillas.
- Anzola, O. (2003). Una mirada de la cultura corporativa. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en estudiantes de secundaria de un grupo de colegios no estatales de Lima Metropolitana. Lima. Universidad de Lima.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57–74.
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Beck, BL, Koons, SR, y Milgrim, DL (2000). Correlatos y consecuencias de la postergación del comportamiento: los efectos de la procrastinación académica, la

- autoconciencia, la autoestima y la autodiscapacidad. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 3-13
- Beck, H. P., & Davidson, W. D. (2001). Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from survey of academic orientations scores. *Research in Higher Education*, 42(6), 709-723.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkis, M., & Duru, E., (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Balkis, M., & Duru, E. (2007). The Evaluation of the Major Characteristics and Aspects of the Procrastination in the Framework of Psychological Counseling and Guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 376-385.
- Benítez, M; Giménez, M.; Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?. Recuperado de <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- Binder, K. (2000). The Effects of an Academic Procrastination Treatment on Student Procrastination and Subjective Well-Being. Carleton University Ottawa, Ontario.
- Carranza, R. & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes Universitarios*. 3(2). 95-108.

- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. y Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(2), 737-754.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 14*(3), 87-96.
- Clark, J. L., y Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. *Psychological Reports, 75*, 931-936.
- Cominetti, R. & Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.
- Correa, J. J. (2011). Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: Un Análisis multinivel. *Sociedad Y Economía, (6)*, 81,105.
- Covington, M. (1984). The motive for self-worth.. *Research on Motivation in Education. Student Motivation*. New York. R. Ames y C. Ames (Eds.). Academic, Press.
- Covington, M. & Omelich, C. (1979.) ¿Are causal attributions causal?: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1487-1504.
- Decreto 1101 de 2001
- De Giraldo, L.; Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante.
- Recuperado de: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>

- Di Marco, R. (2015). En busca del origen del conocimiento: el dilema de la realidad. *Praxis*, 11, 150-162.
- Ellis, A., David, D., & Lynn, S.J. (2010). Rational and irrational beliefs: A historical and conceptual perspective. New York, NY: Oxford University Press.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination. New York: Institute for Rational Living.
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment. New York: Plenum.
- Ferrari, J., O'Callahan, J. & Newbegin, I. (2004). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 6, 1-6.
- Ferrari, J. & Tice, D. (2007). Perceptions of self-autoconcept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal Psychology*, 1, 91-96.
- Furlan, L. Heredia, D., Piemontesi, S., Illbelle, A. & Sánchez, J. (2010). Adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman para estudiantes universitarios. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266737323_Adaptacion_de_la_escalade_procrastinacion_de_Tuckman
- García-Máiquez, E. (Otoño, 2014). Procrastinación. Recuperado de hemerotecant.unav.edu/viewer.vm?id=0000086546&page=1&search=&lang=eu&view=main

- Garzón, A. Gil, J. (2017). Propiedades Psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 43(1), 149-163.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books Psychology.
- González-Lomelí D, Maytorena MA, Lohr-Escalante F, Carreño-Cruz E. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 15: 15-24.
- Guzmán, D. (2013). *Procrastinación: Una mirada clínica*. Barcelona, España. Instituto Superior de Estudios Psicológicos.
- Hernández R, Fernández C, y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., y Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 256-262.
- Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- Jabeen, M., Arif, H., Sumbul, S. & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65–70.
- Jackson, T.; Weiss, K.; Lundquist, J. & Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination and social activity on academic performance of mid western college students. *Education*, 124 (2), 1-12.

- Jiménez, M. (2000) Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Universidad de Alicante. *Infancia y sociedad*, 24. 21-48.
- Katz, I., Eilot, K. & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self – efficacy and homework procrastination. *Motiv Emot*, 38(1), 111–119.
- Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, L. & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*.
- Knaus, W. (2002). *The Procrastination Workbook*. USA.: New Harbinger Publications.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Levinger, B. (1994). School feedings programs-myth and potential. *Prospects*, 14, pp. 25–30.
- Ley 1090 de 2006
- Luna, A. & Laca, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1), 39–65.
- Lopera, C. (2008). Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario. Borradores de Investigación. Universidad del Rosario. Colombia.
- Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de psicología*, (35), 83–102.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Diagnóstico de la deserción estudiantil en Colombia. Aportado por Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, 13(2), 215-234.
- Moore, R. (2008). Academic procrastination and course performance among developmental education students. *Research y Teaching in Developmental Education*, 24(2).
- Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. Recuperado de <http://ericeece.org/pubs/digests/1997/moor97s.html>.
- Morris, E.; Surber, C.; Bijou, S. (1978). Self-versus instructorpacing: achievement, evaluations, and retention. *Journal of Educational Psychology*, 70, 224-230.
- Nábelkova, E & Ratkovská, J. (2015). Academic procrastination and factor contributing to its overcoming. *The new educational review*, 39(1), 107–118.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia, España).
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 45-72.
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, N.21, pp. 241-271. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

- Omar, A.; Uribe, H.; Ferreira, M.C.; Leal E.M. y Terrones, A.J.M. (2002). Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17(2).
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Özer, B.; Demir, A. & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Pérez, G. (2014). ¿Cuándo es positiva la demora de lo positivo? *Revista Educación y futuro digital*, (9), 29–37.
- Perlmutter, D. (2012). Varieties of procrastination. *Chronicle of higher education*, 58(37).
- Pittman, T., Tykocinski, O., Sandman-Keinan, R. & Matthews, P. (2008). When bonuses backfire: An inaction inertia analysis of procrastination induced by a Missed opportunity. *Journal of Behavioral Decision Making*, 21(2), 139-150.
- Resolución 8430 de 1993.
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26 (1), 45-60.
- Rodas, A.G., Vélez, P.M. Isaza, E.T, Zapata, A.B., Restrepo, E.R. & Quintero, E.S. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación en el estrés académico. *Revista CES MEDICINA*, 23(1), 7-17.
- Sabino, C. (2002). Como Hacer una Tesis. Quinta Edición. Caracas - Venezuela: Editorial Panapo.

- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida Universitaria. *Revista Studiositas*, 5(2), 87- 94.
- Schouwenburg, H., Lay, c., Pychyl, T. & Ferrari, J. (2004). Counseling the procrastinator in academic settings. Washington, OC: American Psychological Association.
- Sirois, F. (2014). Out of sight, out of time? A meta – analytic investigation of procrastination and time perspective. *European Journal of personality*, 28, 511–520.
- Sirois, F. & Kitner, R. (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta – analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29, 433–444.
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short –term mood regulation: Consequences for future self. *Social and personality psychology compass*, 7(2), 115–127.
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitivebehavioral correlates. *Journal of Couseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin* 133(1), 65-94.
- Steel, P. & König, C. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913.

Sternberg, R.; Detterman, Douglas K. (1992). ¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid: Pirámide, S.A.

Sternberg, R.; Detterman, Douglas K. (1992). ¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid: Pirámide, S.A.

Sternberg, R. & Detterman, Douglas K. (1992). ¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid: Pirámide, S.A.

Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592.

Tice, D. M., y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458.

Tuckman, B. (2010). Getting Over the “ABD” Hump: The secret is avoiding procrastination. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=zUa_AAAAQBAJ&pg=PR9&lpg=PR9&dq=The+doctoral+student%E2%80%99s+advisor+and+mentor:+Sage+advice+from+experts.&source=bl&ots=fw1DTEZV2V&sig=zIWpPwOn-PdYsnuC7muST2F0GPU&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjjJqV2-HNAhXEFx4KHT8EAfsQ6AEIPTAF#v=onepage&q&f=false

Tuckman, B. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96, 1015–1021.

Tuckman, B. (2002). Academic Procrastinators: Their rationalizations and web – course performance. Trabajo presentado en Annual meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED470567>

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

Tuckman, B. (1990). Measuring procrastination attitudinally and behaviorally. Paper presented in a Annual Meeting of the American Educational Research Association: Boston.

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

Urban, T. (2016). Inside the mind of a master procrastinator. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=arj7oStGLkU>

Vallejos, S. (2015). *Procastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. Tesis de grado. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

Viloria, J., Bertel, M., & Daza, A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación por alta calidad del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Praxis*. 11, 89-102.

Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.