

Procrastinación y estrés académico en universitarios de educación en línea

Camarillo Morales Joanna Sarai (*) sara.1930joanna@gmail.com
Morales Escobar Andrés Guadalupe (*) andres_morales2@hotmail.com
Rangel Jerónimo Diego (*) randi5498@gmail.com

Urbina Granados Brenda Guadalupe (*) urbinagranadosbrenda@gmail.com

*Estudiante de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

RESUMEN

A partir del inicio de la pandemia por covid-19 que se vive actualmente, las instituciones educativas se vieron obligadas a pasar el trabajo a una modalidad en línea, siendo el estrés un factor a considerar junto con la procrastinación desde antes de la crisis sanitaria, por lo que este estudio tiene como objetivo identificar la relación entre el estrés académico y procrastinación en 102 estudiantes de la FESI. Los instrumentos que se utilizaron para esta investigación fueron el cuestionario que incluyó la EPA de Buskos (1998), con 12 ítems de los cuales los primeros 6 miden la autorregulación y los otros 6 la procrastinación, mientras que el segundo instrumento fue el Inventario de SISCO de Barraza (2007,2018) adaptado a la pandemia en Perú con 47 ítems distribuidos en tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Encontrando que existe una correlación entre el estrés académico y la procrastinación.

Palabras clave: Procrastinación, estrés académico, pandemia, estudiantes universitarios, correlación.

ABSTRACT

From the start of the current Covid-19 pandemic, educational institutions were forced to switch work to an online mode, stress being a factor to consider along with procrastination since before the health crisis. Therefore, this study aims to identify the relationship between academic stress and procrastination in 102 FESI students. The instruments used for this research were the questionnaire included in the EPA by Buskos (1998), with 12 items of which the first 6 measure self-regulation and the other 6 procrastination, while the second instrument was the SISCO Inventory de Barraza (2007,2018) adapted to the pandemic in Peru with 47 items distributed in three dimensions: stressors, symptoms and coping strategies. Finding that there is a correlation between academic stress and procrastination.

Keywords: Procrastination, academic stress, pandemic, college students, correlation.

Como citar este texto: Camarillo, J. S., Morales, A. G., Rangel, D. y Urbina, B. G. (2021). Procrastinación y estrés académico en universitarios de educación en línea. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 7(14), 28-41.

1. INTRODUCCIÓN

Problemática general

Hoy en día la sociedad hace frente a una pandemia causada por el Covid-19, según la CDC (2020) se define como una enfermedad causada por un virus que puede transmitirse de una persona a otra. Dicha enfermedad tuvo origen el 31 de diciembre del año 2019 cuando La Comisión de Salud Municipal de Wuhan, China dio a conocer los nuevos casos de Neumonía identificándolo como nuevo coronavirus. Posteriormente, el 13 de enero se corrobora un primer caso fuera de China, en Tailandia, más tarde el 30 de Enero se llega al consenso de que el brote sí representaba un problema de salud pública y se declaró el brote del

nuevo coronavirus (2019-nCoV) registrándose hasta ese momento 7,818 casos en el mundo, por consiguiente, fue el 19 de Marzo que la OMS evaluó que el COVID-19 podría caracterizarse como una pandemia (World Health Organization, 2020).

Dicha situación además de representar un problema de salud pública ha dejado ver una serie de preocupaciones en los distintos ámbitos de la vida a nivel mundial, afectando de forma negativa y representando desafíos económicos y sociales. No obstante, una de las mayores problemáticas que se ha visto es el impacto a los sistemas educativos mundiales, provocando el cierre de escuelas siendo este uno de los retos a resolver a corto plazo

(Union Nations Educational, Scientific and cultural Organization, 2020).

Por tal motivo, el aprendizaje a distancia se convirtió en un factor importante en la sociedad de hoy en día, en el cual interviene el dominio que se tiene de las habilidades y competencias de información que, Stolbova (2020), lo explica como un rasgo de personalidad dominante de habilidades, conocimientos y actitudes que se implementan en el uso de las nuevas tecnologías y de actividades de información que incluye 3 componentes; motivacionales, cognitivos y de la actividad.

Asimismo, cuando hablamos de la enseñanza y del aprendizaje en línea, entramos en el contexto del estudio, esto se refiere a un método de instrucción y adquisición de conocimientos que con la ayuda de computadoras y tecnologías a través de internet y de dispositivos electrónicos es como se va a mediar la educación, es aquí donde las instituciones tienen la posibilidad de interactuar con estudiantes actuales que buscan una mayor flexibilidad en la impartición de cursos y con nuevas cohortes de estudiantes a distancia (Mporananayo, Niyonzima & Mukeshimana, 2020). En este sentido, para poder afrontar los retos que trajo la pandemia al ámbito de la educación, diversos países acudieron al uso de las herramientas TIC, en ellos se encuentran 23 países de Latinoamérica y el Caribe que realizan transmisiones de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio o la televisión (Álvarez Marinelli y otros, 2020 citados en United Nations Educational, Scientific and Culture Organization, 2020).

Las TIC como mencionan Bustos y Coll (2010) van a plantear una doble entrada al ámbito de la educación, la primera entrada se basa en cómo las tecnologías (computadoras, internet) pueden ser utilizadas con provecho, habida cuenta de sus características, para promover el aprendizaje; la segunda entrada se basa en cómo se van a incorporar a la educación y los usos que se hacen de ellas pueden llegar a comportar una modificación sustancial de los entornos de enseñanza y aprendizaje. Así las TIC se han añadido a la educación desde diversas realidades y dan oportunidad extensa de usos, en particular en las computadoras, desde aquí han ido cobrando fuerza por la facilidad con las que se pueden trabajar.

Es por ello que en estos tiempos de pandemia es cuando más se están dando clases virtuales en las cuales se usan las TIC, sin embargo, para todo el proceso son pocos los países que cuentan con estrategias nacionales para generar un modelo que

puedan aprovechar dichas herramientas (Álvarez Marinelli y otros, 2020 citados en UNESCO, 2020).

La UNESCO (2020) menciona que durante esta situación de educación a distancia todos los sujetos que rodean el contexto educativo necesitan desarrollar habilidades de adaptación y resiliencia emocional. Donde el aprendizaje socioemocional será una herramienta para combatir los efectos de la crisis y fortalecer el aprendizaje, esto porque se ha encontrado que el estrés prolongado puede afectar el aprendizaje de los estudiantes y amenazar su desarrollo futuro.

Problemática específica

El aprendizaje de los alumnos suele verse afectado por factores psicosociales, los cuales pueden describirse como los procesos internos del individuo, que se modifican a partir de la interrelación con el exterior. Por otro lado, Godínez, Reyes, García y Atunéz (2016) mencionan que estos factores psicosociales son aquellas condiciones que se dan en los ambientes de aprendizaje, que incluyen lo que son contenidos, las estrategias didácticas y pedagógicas, las actitudes y las relaciones afectivas entre profesores y alumnos.

En los momentos presentes donde la educación es de manera virtual, la situación de adaptación a una nueva forma de aprendizaje, así como el no compartir relación interpersonal con maestros o compañeros, ha influido en que muchos alumnos lleguen a sentir apatía o falta de motivación en los estudios (Porres, 2020).

Asimismo, en el tiempo de pandemia se viven sentimientos de estrés, fatiga y pánico, siendo el estrés una problemática constante desde antes de la pandemia, al que los alumnos mencionan como consecuencias del tiempo insuficiente para ejecutar actividades escolares (Díaz, Bulla & Moreno, 2016; Reinoso, 2017; Proaño, 2017), por lo que una forma de comprender la presencia del estrés académico es con la variable denominada procrastinación (Beleau & Cocoradă, 2015; Stagman, 2011).

Propósito

Actualmente la procrastinación es uno de los principales problemas que afronta la comunidad estudiantil en los diversos niveles educativos, encontrando que el 95% de los estudiantes procrastinan (Senecal y col 1995, citados en Shokeen, 2018). Por lo que, esto ha sido motivo de muchas consecuencias, pero la principal de ellas es el estrés académico que los estudiantes tienen por el exceso de trabajos, tareas y actividades, esto a su vez, genera un malestar propio, una incapacidad del

individuo de organizar su tiempo e incluso, impacta en la autorregulación del estudiante. Ahora bien, si esto ya era un problema, encontramos que a partir de la pandemia los niveles de estrés han aumentado considerablemente, en el caso de los estudiantes en México, uno de los síntomas de estrés que más se puede observar es la dificultad para conciliar el sueño, la cual aumentó de un 12% en la normalidad a un 51% durante la pandemia, considerando que el 69% de los estudiantes son vulnerables al estrés (Montalvo y Montiel, 2020).

Shoken (2018) menciona que si el estrés se maneja de forma positiva puede ser un motivador, o si se maneja de forma negativa este será destructivo; afectando el aprendizaje y a la memoria, así como también, traerá problemas de salud física y mental. Pero ¿qué provoca el estrés en este ámbito de la educación? El mismo autor encontró que existe una relación positiva significativa entre la procrastinación y el estrés, que indica que un estudiante que procrastina es propenso a estresarse.

Por lo que este tema de investigación es muy importante, ya que el poder conocer los factores que influyen en la procrastinación en los estudiantes, permitirá originar una estrategia de intervención educativa, con el fin de mejorar las estrategias de autorregulación aludiendo a lo que mencionan Howell y Watson (2007) que la procrastinación se considera cada vez más como una falla en la autorregulación.

Por su parte Barraza y Barraza (2019) reportan en su trabajo que la procrastinación no se relaciona con los estresores ni con los síntomas del estrés y solo reportan una correlación negativa con las estrategias de afrontamiento y de forma negativa se relaciona la autorregulación con el estrés académico. Por último, estos mismos autores reportaron que no encontraron correlación entre la procrastinación y el estrés académico.

2. MARCO CONCEPTUAL

Perspectiva

Según el autor Hans Selye (1946) redefinió el concepto de estrés como una respuesta, mencionando que "El síndrome de adaptación general es la suma de todas las reacciones sistémicas del cuerpo no específicas las cuales siguen después de una larga y continua exposición al estrés" (1946). Este mismo autor distingue 2 tipos de estrés: uno que viene de los retos de la vida que es estrés positivo y uno que surge de la presión o la ansiedad y resulta perjudicial para la

salud que es el estrés negativo (Garrison y Loredó, 2004).

Ahora bien, el estudio de estrés se ha vuelto de forma importante en el contexto académico y mantiene dos aproximaciones del fenómeno que son: el enfoque psicobiológico y personal. En primer lugar, se hablará del enfoque psicobiológico el cual conceptualiza el estrés teniendo en cuenta generadores de la situación como estresores o estímulos y por manifestaciones psicológicas debido a la incidencia que sería la respuesta. En segundo lugar, está el enfoque personal aquí se identifica el estrés con manifestaciones fisiológicas, cognitivas y conductuales en estudiantes de diferentes niveles educativos, aquí sus fases se clasifican en Alarma, Resistencia y Agotamiento.

Por otro lado, el autor Shturman (2005) lo define como una respuesta indefinida del organismo a alguna necesidad del medio o del organismo del individuo y pueden otorgarse señales de respuesta en lo físico o emocional. Asimismo, Lazarus (citado en Gross, 2012) considera 3 aspectos que son: el ambiente, la susceptibilidad interna o fisiológica del individuo y la valoración cognitiva, que es entendida como la percepción que se tiene de las situaciones (Ramírez y Gonzales, 2012), mientras que para Lazarus y Folkman (1984) es una relación donde el individuo considera una situación como molesta o que es mayor a sus recursos y puede ser perjudicial para su confort (Citados en Gross, 2012).

Dicho esto, es importante señalar que una variable que puede ayudar a comprender la presencia de recurrentes estresores es la procrastinación académica, la cual se define como la propensión de posponer las tareas relacionadas con la vida académica, lo cual lo vuelve más complicado debido a que si se reduce el tiempo disponible, el trabajo con éxito baja y la angustia percibida por el estudiante aumenta (Cerniglia, 2019).

Para dar una explicación de la procrastinación, se puede entender primero desde la función cerebral donde se han hecho avances en lo que se ha encontrado que existe una relación neural con los sistemas de recompensa asociados a las tareas o compromisos y a su vez, vinculado con la falta de autorregulación, autocontrol y valoración de las tareas que se da a nivel prefrontal y esto se asocia con la práctica de la procrastinación (Angarita, 2014). Aunado a esto se ha encontrado, en las personas que procrastinan de forma crónica, que en las zonas neuronales de autocontrol y regulación emocional no hay un funcionamiento normal (BBC News, 2019).

No obstante, la explicación cerebral puede considerarse como determinista y reduccionista para un procrastinador que tenga funcionamiento normal en el cerebro, por lo que en este sentido, autores como Klassen, Krawchuk, Lldynch, & Rajani (2007) mencionan que es común que los individuos que procrastinan lo hagan por resultados de la baja autorregulación, del mismo modo, Barraza y Barraza (2019) señalan que la procrastinación puede ser provocada por una falla en los procesos de autorregulación que no permiten al individuo organizar y manejar de la mejor manera el tiempo.

Ahora bien, se puede encontrar que el término autorregulación es definido como una manera de control de un individuo sobre su conducta considerando consecuencias del exterior (Bandura, 1997). En relación con ello, Howell y Watson (2007) lo describen como la capacidad de ejercer control sobre pensamientos, emociones, impulsos y actuaciones de tareas con respecto a las normas preferidas, asimismo, señalan que un aprendizaje autorregulado es definido como un proceso activo y constructivo, a través del cual el estudiante establecerá metas, en las que se va a identificar un monitoreo, regulación y control de su cognición, motivación y comportamiento, dirigidos por objetivos y su contexto.

Causas del problema

Según la teoría Sistémica Cognitiva, el estrés académico se puede explicar como un sistema abierto, el cual se relaciona con el entorno en un continuo flujo de entrada (input) y salida (output) para alcanzar un equilibrio sistémico. En otras palabras, la relación de la persona con su medio se ve orientado por un proceso cognoscitivo de valoración de las necesidades que surgen del entorno (entrada) y de los recursos orgánicos necesarios para hacer frente a esas necesidades, que conduce a la definición de como enfrentar esa demanda (salida).

Ahora bien desde este modelo se aprecia que el estrés académico suele ser un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, el cual se presenta de manera descriptiva en tres momentos: en primer lugar, el alumno se encuentra subyugado a contextos escolares, a una serie de demandas que son consideradas estresores por el alumno (input); en segundo lugar, estos estresores provocan un desequilibrio en el sistema (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (físico, psicológico y comportamental) y en el tercer momento, dicho desequilibrio en el organismo exige al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (Barraza, 2006).

3. MÉTODO

Pregunta de investigación

Por lo que en la presente investigación se plantea ¿Cuál es el efecto de la procrastinación sobre el estrés académico en estudiantes universitarios durante el periodo de pandemia?

Hipótesis de Trabajo

Durante la pandemia se ha cambiado la forma de trabajar hay un aumento en la incidencia del estrés esto debido al cambio de modalidad no se logra separar el espacio de trabajo con el de descanso con lo cual la falta de organización y jerarquización de deberes, es decir la práctica de la procrastinación, que ya se tenía repercute en la nueva modalidad y da un aumento del estrés esto basado en la tendencia general marcada en trabajos de Shocken (2018) Cordova (2018) y Beleaau y Cocoradă (2015) que menciona que existe una relación positiva significativa entre la procrastinación y el estrés, que indica que un estudiante que procrastina es propenso a estresarse. Por su parte Barraza y Barraza (2019) reportan en su trabajo que la procrastinación no se relaciona con los estresores ni con los síntomas del estrés y solo reportan una correlación negativa con las estrategias de afrontamiento y de forma negativa se relaciona la autorregulación con el estrés académico, así mismo reportaron que no encontraron correlación entre la procrastinación y el estrés académico, dicho resultado coincide con el trabajo de Vázquez (2016).

Procedimiento

Factores de incidencia o variables

Variable explicativa → Procrastinación

Variable explicada → Estrés académico

Selección de la muestra

Muestreo no probabilístico por conveniencia en donde se seleccionarán a 102 estudiantes universitarios que cursan las carreras de Psicología, Medicina, Biología, Enfermería, Optometría y Cirujano Dentista, los cuales son pertenecientes a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Instrumentos de observación

El primer instrumento utilizado es un cuestionario que incluye la EPA de Busko (1998) propuesta por Domínguez (2016), adaptado por Garcia, V. y Silva, M. P. (2019) a la educación en línea, el cual consta de 12 ítems con 5 opciones de respuesta tipo Likert: 1) Nunca, 2) pocas veces, 3) veces, 4) casi siempre y 5) siempre, de los cuales los primeros 6 ítems miden la autorregulación y los otros 6 miden la procrastinación.

Mientras que el segundo instrumento es el Inventario SISCO -SV, de Barraza (2007, 2018), el cual está constituido por 45 ítems distribuidos en tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento con 15 preguntas cada una, con seis opciones de respuestas cada una en escala tipo Likert: nunca (1), casi nunca (2), raras veces (3), algunas veces (4), casi siempre (5) y siempre (6). La aplicación tiene una duración aproximada de 10 minutos. La versión utilizada fue una adaptación por Contreras, Morales De la Cruz y Ortega (2020) al estudio y contexto de la crisis sanitaria, dicha adaptación que se compone por 15 ítems por la dimensión de estresores, 15 ítems por la dimensión de síntomas y 17 por la dimensión de estrategias de afrontamiento.

Posteriormente se pasaron los cuestionarios a formato de Google Forms y se pasó el enlace a estudiantes de la FES.

4. RESULTADOS

Obtención de datos

Los datos fueron pasados a una base de datos SPSS donde solo se utilizaron las variables; sexo, edad, carrera, autorregulación, procrastinación y promedio de estrés total, así como las 3 dimensiones del estrés.

Se realizó una prueba de normalidad dado que los datos de la procrastinación han sido validados en México y por ende se pueden tomar como datos intervalares, y en la variable de estrés se toma en cuenta el promedio de estrés del inventario SISCO adaptado al Covid-19 en Perú, por lo que se tomará igualmente como dato intervalares.

Dicho esto, se utilizó una prueba de normalidad.

Se encontró una distribución normal en todas las variables a excepción de las categorías edad, sexo y carrera. Posteriormente se hizo un análisis correlacional de Pearson entre la variable de procrastinación y el porcentaje de estrés total.

Análisis de datos

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las categorías definidas por Sexo mujer y Hombre se producen con las probabilidades de 0.5 y 0.5.	Prueba binomial de una muestra	.008	Rechazar la hipótesis nula.
2	Las categorías de Carrera se producen con probabilidades iguales.	Prueba de chi-cuadrado de una muestra	.000	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de Edad es normal con la media 20.58 y la desviación típica 2.67.	Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra	.000	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de Autorregulación es normal con la media 15.78 y la desviación típica 3.46.	Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra	.283	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de Procrastinación es normal con la media 15.33 y la desviación típica 4.14.	Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra	.181	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de Dimensión de estresores (promedio) es normal con la media 4.12 y la desviación típica 0.73.	Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra	.884	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de Dimensión de síntomas (promedio) es normal con la media 4.02 y la desviación típica 0.92.	Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra	.686	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de Dimensión de estrategias de afrontamiento (promedio) es normal con la media 3.67 y la desviación típica 0.64.	Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra	.232	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de Promedio de estrés total es normal con la media 3.93 y la desviación típica 0.51.	Prueba Kolmogorov-Smirnov de una muestra	.777	Retener la hipótesis nula.

Tabla 1. Se encontró una distribución normal en todas las variables a excepción de las categorías edad, sexo y carrera.

Categoría	Dato
Hombres	37
Mujeres	65
Edad promedio	20.57843137
Desviación estándar de edad	2.671582297
Promedio de autorregulación	15.78
Desviación estándar de autorregulación	3.457313817
Promedio de procrastinación	15.33
Desviación estándar de procrastinación	4.144263203
Promedio de estrés total	3.933961297
Desviación estándar de estrés	0.5142185899

Tabla 2. Datos descriptivos obtenidos que se exponen a continuación.

Con esta información se encontró que la mayoría de los participantes tienen una edad alrededor de los 20.58 años, con la desviación estándar de 2.67 se puede asegurar que el 68.26% de los participantes (70 de 102) tienen una edad que oscila entre los 18 y 23.

Se encontró que la mayoría de los participantes tiene un puntaje de autorregulación alrededor de los 15.78 y con la desviación estándar de 3.46 se encuentra que el 68.26 % de los participantes (70 de 102) tiene una puntuación que oscila entre 12.32 y 19.23.

La mayoría de ellos participantes tienen un puntaje de procrastinación alrededor de 15.33 y con la

desviación estándar de 4.14 se sabe que el 68.26 % (70 de 102) tienen un puntaje que oscila entre 11.18 y 19.47.

Por último, se encontró que la mayoría de los participantes tienen puntaje de estrés de 3.93 y con la desviación estándar de 0.51 se sabe que el 68.26% (70 de 102) tiene un puntaje de estrés que oscila entre 3.42 a 4.45 puntos.

Con los resultados obtenidos se decidió hacer una categorización para saber en esta muestra que nivel de procrastinación y autorregulación se presente y cuanto puntaje es necesario para estar en algún nivel, se categorizo en 3 niveles; bajo, medio y alto.

Nivel de autorregulación	Puntaje	Porcentaje de Participantes
Baja	Menor a 12	11.76%
Media	12 a 19	72.55%
Alta	20 en adelante	15.69%

Tabla 3. Niveles de autorregulación en participantes

Tabla 3. Se encontró que los puntajes menores a 12 representan un nivel bajo de autorregulación, nivel que presenta el 11.76% de los participantes, mientras que en el nivel medio son los puntajes de

12 a 19 donde se encuentra el 72.55% de los participantes y en el nivel alto se requieren de 20 puntos en adelante donde se encuentra 15.69% restante de los participantes.

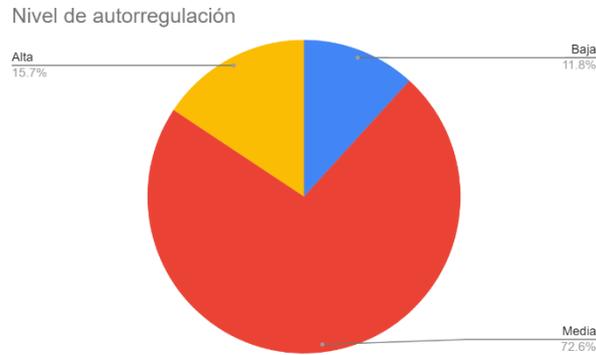


Figura 1. Porcentajes de participantes que se encuentran en los niveles bajo, medio y alto de autorregulación. Se hizo una tabla de frecuencias entre hombre y mujer por nivel.

Nivel de autorregulación	Sexo	
	Mujer	Hombre
Bajo	15.40%	5.40%
Medio	72.30%	73.00%
Alto	12.30%	21.60%

Tabla 4. Niveles de autorregulación en mujeres y hombres.

Tabla 4. Se encontró que del 100% de mujeres el 15.40% se encuentra en un nivel bajo, un 72.30% se encuentra en un nivel medio y el restante 12.30% se encuentra en un nivel alto de autorregulación.

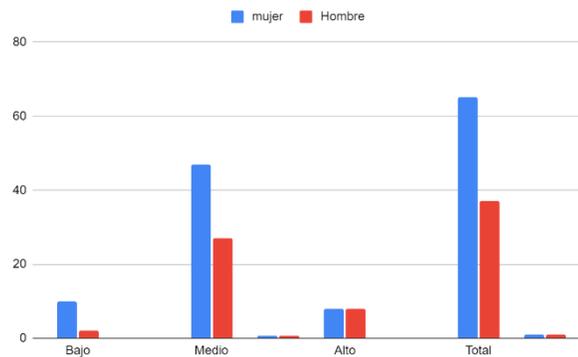


Figura 2. Porcentaje de hombre y mujeres que se encuentran en el nivel bajo, medio y alto de autorregulación.

Debido a las diferencias en porcentajes se hizo una comparación entre sexo y nivel de autorregulación para saber si el sexo influye en el nivel.

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi cuadrado de Pearson	3.301	2	.192

Tabla 5. Chi cuadrado de Pearson

Tabla 5. Dado el resultado obtenido ($\chi^2=3.301$; gl (2); $P=.192$), se encuentra que las diferencias no son estadísticamente significativas por lo que el sexo no influye en el nivel de autorregulación.

Posteriormente se determinaron los niveles de procrastinación en la muestra

Nivel de procrastinación	Puntaje	Porcentaje de participantes
Baja	Menores a 11	11.76%
Media	11 a 19	74.51%
Alta	20 en adelante	13.73%

Tabla 6. Niveles de procrastinación en participantes

Tabla 6. Se encontró que los puntajes menores a 11 representan un nivel de procrastinación bajo, mismo nivel que presenta 11.76% de los participantes mientras que los puntajes de 11 a 19 representan un nivel medio de procrastinación del

cual presenta el 74.51% de los participantes y por ultimo los puntajes de 20 en adelante representan un nivel de procrastinación alto del cual presentan el 13.73% de participantes restantes.

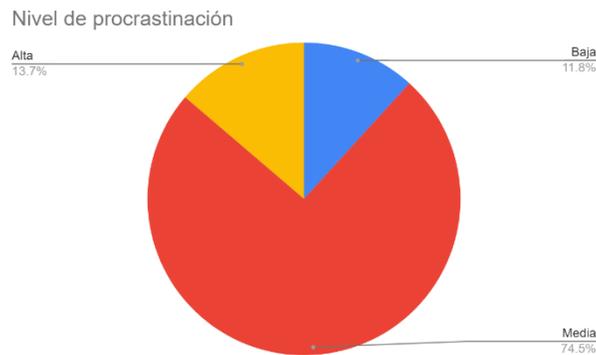


Figura 3. Porcentajes de participantes que se encuentran en los niveles bajo, medio y alto de procrastinación. Se hizo una tabla de frecuencias entre sexo y nivel de procrastinación.

Nivel de procrastinación	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Bajo	15.40%	5.40%	11.80%
Medio	72.30%	78.40%	74.50%
Alto	12.30%	16.20%	13.70%

Tabla 7. Niveles de procrastinación en mujeres y hombres.

Tabla 7. Se encontró que en el nivel bajo se encuentra el 15.40% del total de mujeres, mientras

que en el nivel medio se encuentra el 72.30% y en el nivel alto el restante 12.30% mientras que, del

total de hombres, el 5.40% tiene un nivel bajo, el 78.40% un nivel medio y el restante 16.20%.

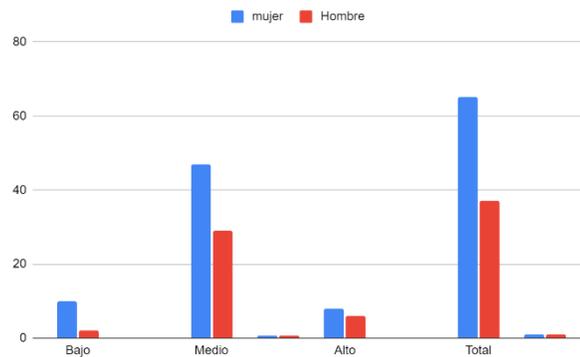


Figura 4. Porcentaje de hombre y mujeres que se encuentran en el nivel bajo, medio y alto de procrastinación.

Debido a las diferencias en porcentajes en los niveles se decidió hacer una comparación chi cuadrada para saber si las diferencias son estadísticamente significativas que se puede observar en la siguiente tabla.

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi cuadrado de Pearson	2.375	2	0.305

Tabla 8. Chi cuadrada de Pearson

Tabla 8. Dado el resultado obtenido ($\chi^2=2.375$; gl (2); $p=0.305$) se encuentra que las diferencias no son estadísticamente significativas por lo que el sexo no influye en el nivel de procrastinación.

Por parte del estrés, Barraza (2018) hace una recomendación del nivel de estrés en población

general, donde describe 3 niveles; leve, moderado y severo, por lo que se siguió con dicha recomendación. Así se describe los niveles encontrados en los participantes.

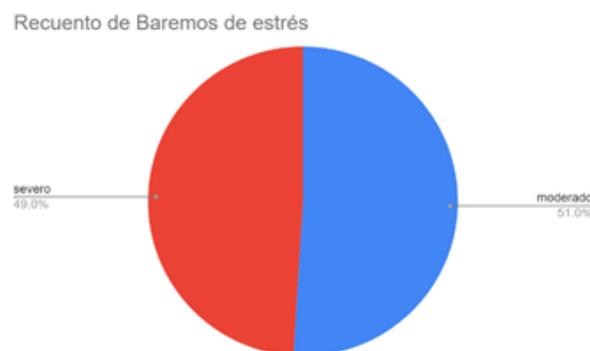


Figura 5. En esta figura se observa que del total de participantes 49% tiene un nivel de estrés severo y 51% un nivel de estrés moderado. Este resultado se obtiene del baremo recomendado para población

general de Barraza (2018) por el cual se decidió no sacar niveles como en las dos variables anteriores.

Se prosiguió a describir los niveles de estrés por sexo que se ve en la tabla 9

Sexo	Estrés moderado	Estrés Severo
Mujer	47.70%	52.30%
Hombre	56.76%	43.24%

Tabla 9. Niveles de estrés moderado y severo en mujeres y hombres.

Tabla 9. En la tabla se muestra que del total de mujeres el 47.7% presenta un nivel moderado de estrés y el 52.3 % restante se encuentra con un

nivel severo. Mientras que del total de hombres el 56.76% presenta un nivel moderado de estrés y el restante 43.24% presenta un nivel severo de estrés.

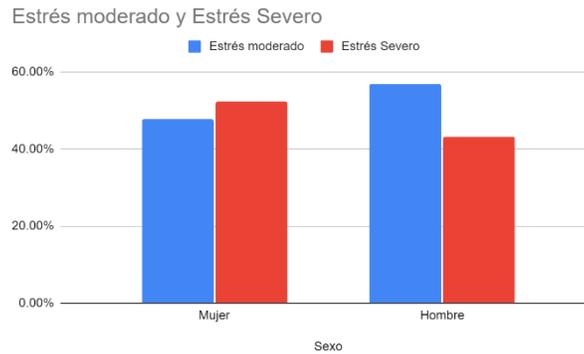


Figura 6. Porcentaje de hombres y mujeres que se encuentran en el nivel de estrés moderado y severo que son los únicos encontrados en el estudio.

Con estos resultados se decidió hacer una comparación de frecuencias con chi cuadrada de 2x2

	Valor gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi cuadrado de Pearson	0.775 1	0.379

Tabla 10. Chi cuadrado de Pearson

Tabla 10. Dado el resultado obtenido ($\chi^2=0.775$; gl (2) =1; P=0.379) se determina que no existen

diferencias significativas por lo que el sexo no influye en el nivel de estrés.

	Habilidades de Estrategias de afrontamiento de Estresores		
Autorregulación	-0.142	-0.019	-0.26
Procrastinación	0.21	0.158	0.018

Tabla 11. Análisis correlacional de las variables de estudio

En el análisis correlacional se abordó la relación entre la autorregulación y las dimensiones del estrés. Los resultados indican que la autorregulación no se relaciona con los estresores ($p=.154$) ni con las estrategias de afrontamiento ($p=.853$) pero sí muestra una correlación negativa con las estrategias de afrontamiento ($p < 0.05$) es decir a mayor autorregulación menores son las estrategias de afrontamiento

En el siguiente análisis correlacional se efectuó la relación entre la procrastinación y las dimensiones del estrés. Los resultados mostraron que existe una

correlación positiva entre la procrastinación y los estresores ($p < 0.05$), pero no se encontró correlación con síntomas del estrés ($p=.113$) ni con las estrategias de afrontamiento ($p=.854$)

En el 3er análisis correlacional se realizó entre la autorregulación con el estrés académico en el que no se encontró correlación ($p= 0.061$) y por último se efectuó correlación entre las variables a destacar en el presente estudio que fue la procrastinación y el estrés donde se encontró una correlación positiva ($p<0.05$). donde a mayor procrastinación mayor estrés

5. DISCUSIÓN

Consideraciones polémicas

En cuanto a las consideraciones polémicas en esta investigación se encuentra, primeramente, la decisión del problema específico debido a la gran cantidad de temas que se pueden tratar durante la pandemia, no obstante, el estrés académico era la problemática más cercana a la vivencia de la mayoría de los estudiantes. En segundo lugar, se encuentra la polémica en cuanto a la selección de la muestra ya que en algunos casos se argumentaba que esta debía ser más general, con el fin de tener más participantes y, por ende, un análisis más enriquecido, mientras que en otros casos se argumenta que la población debía estar bien delimitada con el fin de no caer en generalizaciones.

La presente investigación se realizó con el fin de analizar si como en otros trabajos la procrastinación y el estrés se relacionan y mantienen la tendencia general, en este caso en Jóvenes universitarios de la FES Iztacala, pero con la excepción de que ahora se analiza durante la pandemia provocada por covid-19 que obliga a los estudiantes a estudiar en una modalidad virtual. Esto para presentar los datos en una situación anormal a lo que se ha hecho en trabajos anteriores (Shoken, 2018; Barraza y Barraza, 2019; Cordova, 2018; Beleau y Cocoradă, 2015; Vázquez, 2016).

Los resultados obtenidos sobre la relación positiva entre la procrastinación y el estrés concuerdan con lo encontrado por Shoken (2018), Córdoba (2018) y Beleau y Cocoradă (2015) así como se contraponen con lo encontrado por Barraza y Barraza (2019) y Vázquez (2016) donde no encuentra correlación.

Al analizar la procrastinación con dimensiones del estrés se encontró una relación positiva con la dimensión de estresores, contraponiéndose lo encontrado por Barraza y Barraza (2019) así como

lo encontrado entre la procrastinación y las estrategias de afrontamiento donde en el presente trabajo no se encontró correlación, pero Barraza y Barraza (2019) sí. A sí mismo se encontró nula correlación con las dimensiones de síntomas donde se concuerda con el autor.

El cuestionario para conocer la procrastinación utilizado también da a conocer la variable de autorregulación que dado nuestros resultados donde únicamente se encontró una correlación negativa con las estrategias de afrontamiento del estrés que es diferente lo encontrado por Barraza y Barraza (2019) donde encontró una correlación positiva, esto indica que en la muestra analizada en el presente trabajo a mayor autorregulación menores serán las estrategias de afrontamiento al estrés, esto puede ser interpretado a manera que un alumno podrá autorregularse en su trabajo educativo pero no aplicará estrategias de afrontamiento al estrés, es decir que solo se concentraría en las actividades escolares o de otra índole, acorde con La Planificación e Investigación Institucional de la Universidad Villanora (2008, citado en Shoken, 2018) menciona que si el estrés se maneja de forma positiva puede ser un motivador pero de su forma negativa es destructiva. Este estrés se da cuando siente sobrecarga e intenta cumplir con los deberes, es recomendable estudiar esta situación más a fondo para dar conclusiones más acertadas. Así mismo no se encontró relación entre la autorregulación con estresores ni síntomas.

Tampoco se encontró correlación entre la autorregulación y estrés mientras que Barraza y Barraza (2019) si encontraron una correlación negativa.

Los resultados son diferentes en diversos casos, es importante señalar que esto puede ser debido a la forma de medir cada variable; mientras que Beleau y Cocoradă (2015) utilizan la escala de estrés percibido y la escala de procrastinación

general que es totalmente distinto a lo utilizado en el presente trabajo, pero aun así en las variables de estudio los resultados concuerdan con una correlación positiva. Córdova (2015) utiliza el inventario SISCO, pero su escala de procrastinación no da a conocer la autorregulación al igual que con Vázquez (2016) que utiliza el inventario SISCO, pero su escala de procrastinación no maneja la autorregulación y Shocken (2018) no describe la autorregulación tampoco y utiliza otro inventario de estrés. Por último, Barraza y Barraza (2019) es el trabajo con que más se compara el presente trabajo pues analizan la autorregulación y la procrastinación con el estrés a partir del inventario SISCO y correlacionan con sus dimensiones, pero con la diferencia de ser durante el tiempo de pandemia por Covid -19 y con educación virtual.

Como menciona Barraza y Barraza (2019) la situación descrita junto con la poca clarificación del enfoque conceptual con el que se aborda el estrés es una posible explicación de los resultados contradictorios encontrados. Así como también es importante señalar las diferencias en la población estudiada, Vázquez (2016) lo hace en estudiantes de secundaria de Perú, Córdova (2015) con estudiantes de Ingeniería en Perú, Barraza y Barraza (2019) con estudiantes de nivel media superior en México y Shocken (2018) con estudiantes universitarios. Pero a pesar de las diferencias ya descritas en el presente trabajo existe una muy distinta a todo lo anterior, que es el periodo de cuarentena por la pandemia de covid-19 con alumnos en educación en línea. Así podemos encontrar que en la pandemia se mantiene la tendencia general de relación positiva entre procrastinación y estrés y solo es distinto la relación negativa entre autorregulación y estrategias de afrontamiento.

Diseño de Intervención PsicoEducativa

Los resultados del presente trabajo son un indicativo de que mantiene la línea de relación entre estrés y procrastinación incluso en pandemia, lo cual es una prueba de que la procrastinación es un factor en el que se debe trabajar para reducir los niveles de estrés. Así proponiendo una estrategia de eficacia de manejo del tiempo concordando con Stagman (2011).

La propuesta del presente Diseño de Intervención PsicoEducativa, dado los resultados positivos en correlación de nuestras variables objetivo, procrastinación y estrés académico, tiene como objetivo promover la prevención del estrés académico a través del implemento de un taller psicoeducativo, que constará de 3 sesiones en el cual se les enseñará estrategias de organización,

con el fin de tener una mejor organización en sus tareas y tiempo.

Implicaciones

En caso de ser implementada, uno de los beneficios es la disminución de la procrastinación y a su vez, del estrés académico en estudiantes. Sin embargo, una de las limitaciones recae en la situación actual de pandemia ya que en el caso de que se implementara algún taller sobre estrategias de organización se tendrían que buscar alternativas en escenarios virtuales, así como la disponibilidad de tiempo en los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Aportaciones

Una de las principales aportaciones del trabajo es que ha sido de los primeros en recopilar información sobre cómo afecta la procrastinación y el estrés a los alumnos en tiempos de una crisis de salud, llevando a que la problemática ya no se encuentre en un escenario tradicional, sino que, atraviase una nueva modalidad, y con ello una nueva perspectiva de ver la situación. Así se da a conocer un estimado del nivel de procrastinación y autorregulación que se encuentra en estudiantes universitarios de la FES Iztacala y del nivel que un estudiante de dicha Facultad se puede encontrar un cierto puntaje y también un estimado del nivel de estrés que se encuentra en la población de la FES Iztacala ya que la muestra utilizada es una muestra representativa con una confiabilidad del 95% y un margen de error de 10% aunque dichos resultados no pueden ser del todo decisivos para representar a toda la población por no ser una muestra aleatoria pero puede servir de guía para futuros trabajos

Colofón

Una de las principales razones por las cuales vale la pena leer el artículo es la gran novedad que brinda durante la pandemia, este artículo ejemplifica una de las tantas marcas que ha dejado dicha situación en la vida de miles de estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angarita, L. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos de motivación y memoria. *Revista iberoamericana de psicología: Ciencia y tecnología*, 7(1), 91-101 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905116.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company. USA.

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
https://www.researchgate.net/publication/228457746_Un_modelo_conceptual_para_el_estudio_del_estres_academico
- Barraza, A. (2007, 26 de febrero). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés académico. *Revista Psicología Científica.com*, 9(10).
<http://www.psicologiainvestigativa.com/sisco-propiedades-psicometricas>
- Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21 Inventario Sistemático Cognoscitivista, para el estudio del Estrés Académico. Segunda versión de 21 ítems.* ECORFAN
http://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Barraza, A. y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 132-151.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Beleau, R-E., & Cocoradă, E. (2015). Procrastination, stress and coping in students and employees. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 191-196. doi:10.15303/rjeap.2016.si1.a40
- BBC News. (29 de Junio de 2019). *Cómo la neurociencia nos puede ayudar a controlar la procrastinación.*
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-48704916>
- Bustos, A y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination; a structural equation model* (tesis de maestría inédita). University of Guelph, Guelph Ontario, Canadá.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Contreras, A., Llancari, R. A., de la Cruz, M. R. y Ortega D. (2020). Adaptación del cuestionario de estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium*, 4(2), 111-130.
<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669>
- Cerniglia, L. (2019). An exploratory study on adaptive psychopathological risk and problematic use of the web associated with procrastination in university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 41-48.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349859739003>
- Córdova, C. (2018). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería* (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Perú.
<http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1298>
- Domínguez, S. (2016). Datos normativos de la escala de procrastinación académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/15715/15506>
- Díaz, A., Bulla, Y. C., & Moreno, J. (2016). *Percepción de satisfacción sexual y su relación con estrés académico en estudiantes de odontología* (Tesis de licenciatura). Universidad de Cartagena, Colombia.
http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/4845/1/percepcion_sexual_y_estres_academico.pdf
- Garrison, M. y Loredó, O. (2004). *Psicología*. McGraw Hill.
- Godínez, G., Reyes, J., García, M. y Antúnez, T. (2016). Factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13 (7).
- Groos, R. (2012). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. Manual Moderno
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886906004764>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts

higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

Martínez, V. y SILVA P. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apert.* (Guadalaj., Jal.), 11 (2), 122-137. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1673>.

Montalvo, N. y Montiel, A. (2020). *Impacto del covid.19 en el estrés de universitarios.* <http://itchetumal.edu.mx/avacient/index.php/revista/article/download/132/102>

Mporananayo, N., Niyonzima, S. & Mukeshimana, C. (2020). E-Learning and Open Distance Education (ODL) in IPRC Kigali during COVID-19 Pandemic Spread: Opportunities and Challenges Available. *Journal of Education and Practice*, 11 (27), 31-40.

<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/54261/56066>

Porres, A. (3 de Junio de 2020). *Universidad del Istmo.* La desmotivación escolar de los niños y jóvenes debido al covid-19. <https://unis.edu.gt/en/la-desmotivacion-escolar-de-los-ninos-y-jovenes-debido-al-covid-19/>

Proaño, A.E. (2017). *Asociación de la presencia de bruxismo relacionado con el estrés académico presente en estudiantes que cursan Clínica I comparados con los estudiantes que cursan Clínica V de la facultad de odontología de la Universidad de las Américas de Quito* (Tesis de licenciatura). Universidad de las Américas, Ecuador. <http://dspace.udla.edu.ec/bitstream/33000/6923/5/UDLA-EC-TOD-2017-54.pdf>

Ramírez, J. y Gonzales, M. (2012). Estrategias cognitivo-conductuales para el manejo del estrés en alumnos mexicanos de bachillerato internacional. *Altern. psicol*, 16 (26), http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2012000100003

Reinoso, E. P. (2017). *Influencia del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes del quinto semestre de la facultad de odontología de la Universidad Central del Ecuador* (Tesis de licenciatura). Universidad Central del Ecuador, Ecuador. <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/11015/1/T-UCE-0015-687.pdf>

Shokeen, A. (2018). Procrastination, stress and academic achievement among the B. Ed. Students. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 9(1), 125-129. <http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:eq&volume=9&issue=1&article=017>

Shturman, S. (2005). *El poder del estrés.* EDAMEX.

Stagman, D. (2011). *Comparison of traditional and nontraditional college students' stress and its relationship to their time management and overall psychological adjustment* (Tesis de licenciatura). University of Central Florida, Orlando. <http://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2184&context=honorstheses1990-2015>

Stolbova A.A. (2020). Формирование информационной компетентности студентов учреждений высшего образования в период пандемии. *Сургут: Сургутский государственный университет.* Stolbova A.A. (2020). Formación de la competencia en información de estudiantes de instituciones de educación superior durante una pandemia. *Surgut: Universidad Estatal de Surgut.*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). COVID-19 Education Response Webinar Skills development during the COVID-19 pandemic and preparing for recovery: report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373451?posInSet=4&queryId=cdbcdcaf-b161-4e8d-aba3-f2b6282a7df9>

United Nations Educational, Scientific and Culture Organization (2020). *Educación en tiempos de pandemia.* https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Vásquez, I. V. (2016). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de institución educativa estatal* (Tesis de licenciatura). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú. <http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/uss/4243/1/Vasquez%20Bonilla.pdf>

World Health Organization (2020). Archived: WHO Timeline - COVID-19. <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>