

**PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA, GESTIÓN DEL TIEMPO Y MALESTAR
PSICOLÓGICO EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS-BOGOTÁ**

Duvan Felipe Gomez Sierra; Ayeiza Lorena Moscoso Guevara; Yessica Magaly Moreno
Vasquez

Docente Tutor
Javier Vicente Giraldo Jaramillo

Nota de autor: Este trabajo fue realizado por Duvan Felipe Gomez Sierra; Ayeiza Lorena Moscoso y Yessica Magaly Moreno Vasquez para la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás, sede Campus San Alberto Magno Bogotá, Colombia, para optar al título de Psicólogo de la Universidad Santo Tomás.

Correos electrónicos: duvangomezs@usantotomas.edu.co;
yessicamoreno@usantotomas.edu.co; ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co

Agradecimientos

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a las siguientes personas.

A nuestro tutor Javier Vicente Giraldo Jaramillo, docente de la facultad de psicología, por su guía y sus valiosas orientaciones durante todo el proceso investigativo, quien con su calidez, profesionalismo y paciencia contribuyó a la culminación de este trabajo.

A los docentes Jairo Ángel Ángel Jaramillo, Bernardo Castiblanco Torres y Christian Yamir Mora Bustos, por los conocimientos impartidos en tratamiento estadístico y por formarnos e influenciarnos en la búsqueda de una psicología científica y rigurosa basada en la evidencia.

A todos y cada uno de los estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá quienes contribuyeron en el presente trabajo investigativo por medio de su participación en la aplicación de las escalas utilizadas.

A Angélica Garzón Umerenkova, pionera en la adaptación, implementación y caracterización de las escalas usadas en este trabajo en el contexto universitario colombiano; por abrir un terreno previamente inexplorado y sentar las bases para que este trabajo pudiese indagar la procrastinación académica de manera rigurosa.

En memoria de Albert Hofmann, Terence McKenna y Maria Sabina por su labor filosófica e investigativa que fueron contribuyentes en la culminación de este trabajo en medio de la pandemia de Sars Cov 2 que azotó al planeta Tierra durante el 2020. Gracias a su divulgación para el desarrollo y evolución de la conciencia y la cognición humana a través de la psicodelia.

Índice

Resumen	5
Introducción	7
Justificación	8
Problematización	11
Objetivos	15
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Hipótesis	17
Marco referencial	18
Marco epistemológico / paradigmático	18
<i>Construccionismo social</i>	19
<i>Paradigma cognitivo conductual</i>	20
Marco disciplinar	21
Marco multidisciplinar	35
Marco legal	38
Marco institucional	41
Metodología	43
Estrategias y técnicas	46
Participantes	49
Procedimiento	51
<i>Fase 1: Selección de los instrumentos de medición</i>	51
<i>Fase 2: Envío de las escalas a los participantes por aplicación online</i>	51
<i>Fase 3: Calificación y baremación de las escalas</i>	52
<i>Fase 4: Operacionalización de las variables en SPSS</i>	54

<i>Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov</i>	55
<i>Fase 5: Análisis de datos</i>	56
<i>Fase 6: Construcción de resultados, discusión de los resultados y conclusiones</i>	57
<i>Fase 7: Devolución de los resultados</i>	58
Consideraciones éticas	58
Resultados	63
Discusión de resultados	75
Conclusiones	81
Aportes, alcances, limitaciones y sugerencias	84
Aportes	84
Alcances	85
Limitaciones	86
Sugerencias	87
Referencias	89
Anexos	115

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como fin establecer la relación de la procrastinación académica con la gestión del tiempo y el malestar psicológico en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá, a través de un estudio cuantitativo correlacional. La muestra estuvo constituida por 84 estudiantes universitarios del programa de psicología de los ciclos académicos de preparación, fundamentación y profundización a quienes voluntariamente se les aplicó la escala Procrastination Assessment Scale – Students (PASS) adaptada al contexto colombiano, que valora la presencia de la procrastinación y profundizan en los motivos cognitivo-conductuales; junto con la aplicación de la escala Time Management Behavior Scale (TMBS) adaptada al contexto colombiano, que mide la gestión del tiempo usando una escala tipo Likert. Los datos se analizaron con el software Statistical Package for the Social Sciences-SPSS 25, analizando las variables a través del coeficiente de correlación r de Pearson y Rho de Spearman, y las pruebas T student y Anova. Se encontraron asociaciones y diferencias dentro de la población a nivel general, por sexo y ciclo académico. Se concluyó que el malestar psicológico y la procrastinación académica se relacionan con las tareas a largo plazo, el fenómeno se asocia con la autorregulación del estudiante, los motivos asociados al fenómeno van más allá del contexto educativo, las diferencias entre sexos y ciclos académicos están en las herramientas para gestionar el tiempo y en el deseo de reducir el nivel de procrastinación, respectivamente, y que el trabajo no es una variable significativa en relación al fenómeno.

Palabras clave: *Procrastinación académica, gestión del tiempo, malestar psicológico, alumnado universitario.*

Abstract

The purpose of this research work was to establish the relationship of academic procrastination with time management and psychological distress in students of the psychology program of the Santo Tomás-Bogotá University, through a correlational quantitative study. The sample consisted of 84 university students from the psychology program of the academic cycles of preparation, foundation and deepening, who were voluntarily applied the Procrastination Assessment Scale - Students (PASS) adapted to the Colombian context, which assesses the presence of procrastination and delve into cognitive-behavioral motives; together with the application of the Time Management Behavior Scale (TMBS) adapted to the Colombian context, which measures time management using a Likert-type scale. Data were analyzed with the Statistical Package for the Social Sciences-SPSS 25 software, analyzing the variables through the Pearson r correlation coefficient and Spearman's Rho, and the T student and Anova tests. Associations and differences were found within the population at a general level, by sex and academic cycle. It was concluded that psychological discomfort and academic procrastination are related to long-term tasks, the phenomenon is associated with student self-regulation, the reasons associated with the phenomenon go beyond the educational context, the differences between sexes and academic cycles are in the tools to manage time and the desire to reduce the level of procrastination, respectively, and that work is not a significant variable in relation to the phenomenon.

Keywords: *Academic procrastination, time management, psychological distress, university students.*

Introducción

Hoy en día, es posible observar dentro del contexto académico que los estudiantes universitarios cuentan con diversas fuentes distractoras que perjudican, alteran o interfieren en el desarrollo de la vida académica, conllevando a la postergación de actividades curriculares asignadas, influyendo negativamente en la calidad de las mismas.

La realización de una tarea o actividad que presenta un límite temporal, requiere no sólo la autorregulación en su proceso de realización, sino también el cumplimiento de aquellos plazos temporales que delimitan la acción. La tendencia a retrasar intencionalmente el inicio o la terminación de actividades, más allá de los plazos temporales fijados o *deadlines*, se denomina procrastinación (Lay y Silverman, 1996; Ariely y Wertenbroch, 2002; Howell, Watson, Powell y Buro, 2006; Wolters, Won y Hussain, 2017; Chowdhury y Pychyl, 2018).

Tomando como punto de partida este fenómeno, surgió el interés de estudiarlo en relación con la gestión del tiempo ya que, ésta última constituye un elemento importante en el desarrollo académico de los educandos, que además guarda relación con factores personales importantes para el rendimiento, incluso más que la inteligencia o el tiempo empleado en estudiar (George, Dixon, Stansal, Lund y Pheri, 2008). Por tanto, se espera que la presente investigación sea de interés para docentes, estudiantes y la comunidad académica en general.

Para este estudio se usó una metodología cuantitativa correlacional, teniendo como población de estudio 336 estudiantes universitarios (83 -24%- hombres y 253 -76%- mujeres) del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá. Por tanto, se estableció como objetivo general relacionar la procrastinación académica con la gestión del tiempo en la población participante.

En el desarrollo de este documento se describe la problemática del fenómeno a estudiar, es decir, cómo la procrastinación académica tiene lugar en los estudiantes según diversas investigaciones dentro de un marco nacional e internacional. Por su parte, en la problematización se presentan antecedentes de la procrastinación, la procrastinación académica y la gestión del tiempo, junto con su pertinencia disciplinar; de otra forma, dentro del marco teórico se presentan referentes teóricos y conceptuales de la psicología y otras disciplinas proporcionando elementos para ayudar en la comprensión del problema de conocimiento, ubicándolo dentro de contextos legales e institucionales.

Justificación

El interés por este trabajo investigativo surge luego de un proceso autocrítico en el que se hace manifiesta la necesidad de contribuir al cambio de la realidad académica universitaria en Colombia y el mundo, al haber conocido el fenómeno de la procrastinación y la gestión del tiempo junto con su influencia en el desempeño, motivación, rendimiento y éxito académico en el alumnado universitario y elementos que inciden en su naturaleza.

Tras una revisión de la literatura, resulta llamativo que se haga presente la postergación intencional o retraso de las actividades académicas planteadas en el aula, a pesar de que las personas tengan conciencia que dicha demora puede generar disminución de su bienestar general y adicionalmente aumento del malestar psicológico (Maldonado, Hidalgo y Otero, 2000; Steel, 2007; Ferrari, 2010; Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017; Douglas, 2019).

Resulta entonces, la necesidad para la psicología de abordar el fenómeno de la procrastinación académica, el cual no solo repercute en el contexto universitario, sino que, además, es considerado hoy como uno de los males modernos que más perjudica a la sociedad en general (Steel, 2007), de igual forma, es uno de los grandes retos en el ámbito

de la educación, por lo cual su abordaje es fundamental para la formulación de estrategias en la mejora de las condiciones académicas del educando.

En materia interdisciplinar, el fenómeno puede llegar a ser abordado desde la pedagogía debido a sus implicaciones en el desempeño educativo, pero la diferencia se ve claramente marcada desde la forma en que se aborda el fenómeno, pues, sucintamente la discusión histórica sobre las diferencias entre la psicología y la pedagogía le han otorgado a la primera una relevancia enfocada en comprender la conducta humana y, en materia educativa, las formas del aprendizaje, mientras a la pedagogía se le ha atañe la comprensión y aplicación de sus procesos prácticos. En palabras Hernandez (2017) “El modo en que el hombre conoce, aprende y se comporta [...] es el núcleo de la psicología, y [...] fuente de los análisis sobre las concepciones que los pedagogos construyen sobre la enseñanza, la infancia, el interés, la escuela, etc.” (p. 112). De esta manera se traza una distinción entre la labor investigativa de la psicología respecto a la de la pedagogía en el abordaje del fenómeno de la procrastinación académica al trazar nuevas comprensiones que pueden ser de ayuda para los intereses de la pedagogía de tomar nuevos elementos teóricos como se pretende aportar con el presente trabajo investigativo.

Considerando lo anterior, se busca hacer hincapié en la procrastinación académica y su relación con la gestión del tiempo en el contexto académico universitario, ya que, si bien se ha abordado el tema, es hasta hace relativamente poco tiempo que se ha empezado a tratar teóricamente, especialmente en Latinoamérica con su caracterización, validación de pruebas y en el abordaje de nuevas razones cognitivo-conductuales que inciden en el mantenimiento de este fenómeno.

Ahora, el proyecto educativo institucional de la Universidad Santo Tomás (USTA) acoge un modelo pedagógico que busca lograr la formación integral contemplando todas las dimensiones del desarrollo de la persona en cuanto a su ser, hacer y obrar (Universidad

Santo Tomás, 2004). De esta manera la facultad de psicología se compromete con la formación humanista del psicólogo, enfocándose en las dimensiones disciplinares, éticas, socioculturales, cognoscitivas, afectivas y políticas de los educandos (Universidad Santo Tomás, 2011), por tanto, con el fin de abarcar y trabajar este plano pragmático de integralidad perseguido por la USTA y la facultad de psicología, crece el interés de aportar en los procesos investigativos que se adelantan.

Con lo referido anteriormente, se pretende generar nuevos conocimientos para la disciplina a través de aportes a la línea investigativa *Psicología, subjetividad e identidades* debido a que permite: “Brindar nuevas comprensiones sobre subjetividad e identidades en diferentes momentos del ciclo vital [...]” (Universidad Santo Tomás, 2018b, p. 44), sin descartar la influencia y relevancia que tienen las transformaciones y cambios culturales en contextos y sistemas humanos en los que se encuentran inmersos las personas, develando que, epistemológicamente el sujeto es un ser en continuo proceso de transformación y cambio respecto a su medio natural y social, el cual puede tomar conciencia de esta relación y realizar cambios en esta.

De esta manera se busca recalcar la concordancia de la línea con el propósito investigativo que atañe la inmersión en la etapa del ciclo vital de la escolaridad, más específicamente en el contexto universitario, para mejorar las condiciones académicas e indagar en estrategias para la estructuración cognitivo conductual y de entornos educativos que permitan hacer frente a los desafíos que plantea la globalización en aras de la mejora de la educación profesionalizante.

Esta etapa y proceso educativo universitario, es un periodo en que los estudiantes tienen más en cuenta las decisiones fundamentales para su vida. Y si no se obtiene integridad en aspectos motivacionales, sociales y psicológicos, es posible que no se otorgue la importancia necesaria a los procesos cognitivos (Özkan y Evren, 2020). Así, la

organización en esta etapa es decisiva para los procesos y etapas posteriores de los educandos, develando la importancia que requiere la misma y la atención en los factores que guardan relación negativa con su curso.

Con base en la teoría de Eric Erikson, se puede decir que la población universitaria presente en la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás, que va entre los 17 a 26 años de edad, transita entre dos etapas del ciclo vital, o estadios psicosociales adolescencia (12 a 20 años) y joven adulto (20 a 30 años). La primera etapa, consolida la identidad, que ayuda con la formación del proyecto de vida y da lugar a la confusión, la cual lleva a la búsqueda constante de nuevos estadios de perfeccionamiento en lo académico-profesional, cultural y en las relaciones interpersonales (Bordignon, 2006).

Además, se pretende una articulación con la línea medular *Enrique Lacordaire* que rescata pedagogías contemporáneas estudiando la educación superior junto con el desarrollo de su calidad, evaluación y la aptitud de centros y sistemas educativos (Universidad Santo Tomás, 2018b). En tanto, esta investigación refleja el nivel de formación integral al permitir a los investigadores la consolidación y enriquecimiento de las habilidades adquiridas curricularmente junto con los valores éticos y morales orientados a la responsabilidad social y la generación de la verdad perseguida en la tradición Tomista, a través de la investigación de la procrastinación en el contexto académico universitario junto con la gestión del tiempo, su relación y descripción.

Problematización

La procrastinación académica en los estudiantes universitarios constituye hoy en día un problema y a su vez un reto por afrontar en las instituciones académicas y en los mismos estudiantes; en las últimas dos décadas escenarios nacionales e internacionales han

dado lugar a discusiones desde la psicología y otras disciplinas que aportan en la construcción del conocimiento de este vacío en el contexto académico universitario.

Schouwenburg, (2004) estudió 278 estudiantes universitarios en Países Bajos y concluyen que el 70% de los participantes se consideran procrastinadores, de los cuales el 50% presenta la conducta de forma constante y problemática. Autores como Wesley (1994), Moon y Illingworth (2005), Giedd (2004), Clariana (2009), Kim y Seo (2015), Liu, Pan, Luo, Wang y Pang (2017) y Gareau, Chamandy, Kljajic y Gaudreau (2018) demuestran correlación negativa entre la procrastinación y el rendimiento académico.

A su vez Özer, Demir y Ferrari (2010) estiman que alrededor de un 80% de los estudiantes universitarios presentan o han presentado comportamientos de procrastinación académica, mientras que O'Brien (2002) indica una medida entre el 80 y el 95%, temiendo, además, que su condición crónica pueda expandirse dentro del 20%-25% a toda la población en general (Guzmán, 2013). En el contexto latinoamericano, exactamente en Perú, Dominguez-Lara (2017) encontró que el 14,1% de estudiantes universitarios presentan procrastinación académica.

Por tanto, este problema tiene implicaciones que trastocan en los escenarios nacionales, pues Sánchez-Hernández (2010) concluyó, luego de un análisis global, que aunque se haya abordado el fenómeno, no se cuentan con estudios suficientes que logren caracterizar el problema de la procrastinación académica en poblaciones universitarias colombianas, lo que actualmente está trayendo dificultades no sólo académicas sino también en las relaciones sociales, personales e incluso económicas (Ferrari, 2010; Douglas, 2019).

Asimismo, se aborda la influencia de la procrastinación en el proceso de aprendizaje encontrando que es más común en hombres que en mujeres, de acuerdo con avances investigativos de Steel (2007) y Steel y Ferrari (2013) conllevando a la obtención

de notas académicas bajas (Wang y Englander, 2010; Clariana, Gotzens, Badia y Cladellas, 2012; Gareau et al., 2018) que aumentan sentimientos de debilidad e ineficacia (Surowiecki, 2010; Hall y Lee, 2020).

Por otro lado, se han encontrado múltiples investigaciones (Steel, 2007; MacCann, Duckworth y Roberts, 2009; Steel, 2010; Steel y Ferrari, 2013) que confirman la relación de la procrastinación con la falta de conciencia como dimensión de la personalidad, más sin embargo otros estudios establecen que existe correlación positiva con buenos resultados académicos (Clariana, Gotzens y Badia, 2011; Meera, Karau, Schmeck y Avdic, 2011) y alta satisfacción (Künsting y Lipowsky, 2011).

Pychyl y Flett (2012), presumen que la procrastinación se debe a la falta de autorregulación y tiene mayor incidencia en contextos académicos, los cuales suponen mayores exigencias en torno a la formación del estudiante y requieren el desarrollo de habilidades y ampliación de conocimientos. La psicología coincide con este antecedente, pues considera la procrastinación como un fracaso en los procesos de autorregulación del aprendizaje (Pintrich, 2000; Hall y Lee, 2020), y es este, uno de los conceptos que tendrán especial atención en la presente investigación, pues no sólo es de interés abordar el fenómeno en términos comportamentales, o incluso sus implicaciones a niveles educativos, de ponderados y calificaciones sino la articulación en términos cognitivo conductuales de su propia naturaleza.

Retomando, la procrastinación académica, la cual es la que se presenta en contextos académicos, Dominguez-Lara y Campos-Uscanga (2017) la definen como “[...] la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas académicas, por diferentes causas (dificultad percibida, falta de agrado, etc.), que trae como consecuencia malestar subjetivo” (p. 124), además de la falta de responsabilidad en los estudiantes,

escaso compromiso y poca administración del tiempo para poder culminar la totalidad de actividades académicas (Domínguez, Villegas y Centeno, 2014).

Adicionalmente la procrastinación académica resulta ser aún más problemática que la procrastinación en general, pues hay estimaciones de su prevalencia entre el 30% y 60% en estudiantes tal como lo afirman múltiples investigaciones (Solomon y Rothblum, 1984; Pychyl, Lee, Thibodeau, y Blunt, 2000; Steel, 2007; Özer et al., 2010; Kim y Seo, 2015; Liu et al., 2017; Gareau et al., 2018), así ha sido asociada con mala salud mental (Stead, Shanahan y Neufeld, 2010; Sanecka, 2020), fracaso para buscar servicios de salud mental y propensión al suicidio (Klibert, Langhinrichsen-Rohling y Saito, 2005).

Tal como indica más recientemente Douglas (2019), la entrega de estas actividades que tienen un plazo, necesitan preparación previa que requiere procesos de autorregulación para gestionar el tiempo, por lo cual, carecer de estas habilidades puede derivar en consecuencias más graves como perjudicar el éxito académico, además de ser factores propiciadores de estrés, ansiedad, malestar psicológico (Corkin, Yu, Wolters y Wiesner, 2014; Mosqueda, González, Dahrbacun, Jofré, Caro, Campusano y Escobar, 2016; Khalid, Zhang, Wang, Ghaffari y Pan, 2019; Hall y Lee, 2020), afecciones en la salud física y psicológica (Natividad, 2014), reducción de la satisfacción de vida (Capan, 2010; Özer y Sackes, 2011; Kandemir, 2014; Özkan y Evren, 2020) pérdida del tiempo y aumento en la probabilidad de padecer depresión (Choi y Moran, 2009; Constantin, English y Mazmanian, 2018).

Estudios como los de Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe (2007), García y Santizo (2010) y Durán-Aponte y Pujol (2013) concluyen que este constructo de gestión del tiempo hace referencia a conductas que buscan el uso efectivo del mismo en tanto se realizan tareas. Lo que conlleva a la supervisión y regulación de las metas, siendo un proceso que guarda relación con factores psicológicos, motivacionales, de autocontrol y estrategias de

aprendizaje; por lo cual Durán-Aponte y Pujol (2013) estudiaron el alumnado universitario y hallaron correlación significativa entre el rendimiento académico y factores asociados a la gestión del tiempo, como el establecimiento de objetivos o el uso de herramientas de gestión, además de habilidades que se desarrollan en la medida de que se ha aprendido a planificar, controlar y evaluar procesos cognitivos, motivacionales o afectivos, conductuales y contextuales de manera tal que se da naturalmente una regulación de los procesos de aprendizaje (Torrano y González, 2004). Inclusive, Wang et al. (2015) en una investigación de diseño experimental con estudiantes de la Universidad de Beijing, contrastaron la terapia de aceptación y compromiso con la terapia cognitivo conductual, comprobando que ésta última tiene mejores efectos en la mejora de habilidades en la gestión del tiempo, aspecto que Glick y Orsillo (2015) respaldan al asegurar que las terapias cognitivo conductuales pueden reducir los niveles de procrastinación académica en estudiantes que valoran el ámbito educativo, a través de la incorporación de estrategias y habilidades como fijar metas.

Respecto a diferencias que se pueden hallar en esta variable, Soares, Almeida y Guisande (2011) revelan que las mujeres tienen una mejor gestión del tiempo dedicado al estudio, así como tienen mayor establecimiento de metas y organización de las actividades relacionadas con el estudio respecto a los hombres (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007).

En suma, se ve la influencia en el deterioro del rendimiento como resultados bajos en los exámenes, la inasistencia a espacios académicos (Umerenkova, De la Fuente y Acelas, 2019) o el abandono del aula minutos antes del comienzo de evaluaciones (Maldonado et al., 2000), por lo cual se debe prestar mayor atención, pues una correcta gestión del tiempo es más importante que la inteligencia que se posee o el tiempo

empleado en estudiar (George et al., 2008; Wolters et al., 2017; Kim, Lee, Hong y Hang, 2019).

Los antecedentes anteriores, fueron cruciales al exponer el vacío de conocimiento que se desea abordar a través de esta investigación para aportar nuevos elementos a la comprensión de este fenómeno, su naturaleza y estrategias de mitigación, y así, articuladamente con la línea *Psicología, subjetividad e identidades*, aportar a la disciplina con nuevas interpretaciones y propuestas para la mejora de las condiciones académicas junto con las pedagogías contemporáneas.

Tomando la información anterior, sus antecedentes, orígenes, problema y magnitud, surge la pregunta ¿Cómo se relaciona la procrastinación académica con la gestión del tiempo y el malestar psicológico en estudiantes universitarios del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá?

Objetivos

Objetivo General

Relacionar la procrastinación académica con la gestión del tiempo académico y el malestar psicológico en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá.

Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de procrastinación académica y gestión del tiempo académico de los estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá.
- Describir la relación existente entre la procrastinación académica, la gestión del tiempo académico y el malestar psicológico de los estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá.

- Describir la relación de la procrastinación académica, la gestión del tiempo académico y el malestar por segmentación de grupos a través de las variables ciclo formativo, sexo y trabajo en los estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá

Hipótesis

A continuación, se presentan las hipótesis que guían esta investigación:

1. Las actividades en las que más procrastinan los estudiantes son aquellas que se deban cumplir con mayores plazos de tiempo. Distintos autores respaldan esta hipótesis como Specter y Ferrari, (2000), Ferrari y Díaz-Morales (2007) y Wolters et al. (2017) quienes exponen una correlación negativa de la procrastinación con la orientación del tiempo hacia el futuro, además la predisposición a la búsqueda de una recompensa inmediata predominante sobre las recompensas a largo plazo (Rodríguez y Clariana, 2017).
2. Va a existir una diferencia significativa en los puntajes de las variables Riesgo/Tarea, Ansiedad y Pereza, que den cuenta de posibles perfiles de procrastinadores. Esta hipótesis se sustenta bajo la premisa de posibles perfiles de procrastinadores pasivos y activos de acuerdo con Chu y Choi (2005) y Choi y Moran (2009), que se podrían diferenciar por las inclinaciones cognitivas que pueden diferenciarlos como la búsqueda de sentirse desafiados y trabajar bajo presión, en el caso de los activos.
3. Las mujeres van a tener mejor gestión de su tiempo. Esta hipótesis se tiene en cuenta bajo el respaldo de Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) quienes afirman que organizan mejor sus actividades relacionadas al estudio; y por Soares, Almeida y Guisande (2011) quienes afirman que tienen mayor establecimiento de metas.
4. Los hombres van a procrastinar académicamente más que las mujeres. Esta hipótesis es respaldada por Steel (2007) y Steel y Ferrari (2013).

5. Los estudiantes con trabajos ocasionales tendrán mejor gestión del tiempo. Esta idea surge con la premisa de que quienes tienen trabajos de medio tiempo, cuentan con mejores habilidades y capacidades para gestionar su tiempo (Robotham, 2012; Umerenkova, 2014).

Marco referencial

A continuación, se realiza el abordaje epistemológico, disciplinar, multidisciplinar, legal e institucional, necesarios para abordar las categorías de *procrastinación*, *procrastinación académica* y *gestión del tiempo*, ofreciendo referentes teóricos, conceptos que permiten entender su naturaleza e implicaciones psicológicas, herramientas contextuales, posturas desde la propia disciplina, de diversas disciplinas y perspectivas que permiten comprender y abordar de forma más integradora el problema de esta investigación.

Marco epistemológico / paradigmático

Un paradigma o marco interpretativo, es la constitución de una red de premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas o un conjunto de creencias que permiten que la acción sea guiada (Guba, 1990), así como en toda investigación hay alguna forma de interpretación, ya que ésta se constituye por el resultado de las creencias del investigador acerca del mundo y la forma en que lo estudia y comprende (Denzin y Lincoln, 2011).

La presente investigación toma entonces como referente epistemológico el construccionismo social y como paradigma psicológico el enfoque cognitivo conductual, ya que se consideran relevantes para la interpretación y análisis del fenómeno debido a su naturaleza interpretativa y contextual.

Construccionismo social

El construccionismo social constituye hoy en día una forma de pensamiento moderno en el que el conocimiento es crítico, además de un proceso psicológico y social que construye la realidad de manera tal que dicho proceso afecta el comportamiento humano, comprendiendo la construcción de la realidad como un proceso social entre individuos que comparten determinado contexto cultural (Bedoya y Arango, 2012).

El empleo del construccionismo social como epistemología otorga una visión respecto a la obtención del conocimiento que, clásicamente se solía argumentar que se obtenía y poseía individualmente, mientras el construccionismo aporta una mirada en la que el conocimiento se comienza a resignificar teniendo en cuenta la conexión social, centrándose en la manera relacional que permite describir fenómenos de manera conjunta (Gergen, 1996).

Tomando el construccionismo social para el entendimiento de la procrastinación académica y la gestión del tiempo, es importante recalcar que para Gergen no hay una comprensión de la realidad generalizada o única que tenga mayor validez que otra ya que, la verdad se legitima a través del marco que la construye pues, se da a través de estructuras sociales que la comunidad acepta (López-Silva, 2013) de manera tal que su incorporación para la comprensión del fenómeno tiene concordancia con la naturaleza en que se miden los constructos de procrastinación académica, gestión del tiempo y malestar psicológico ya que estos provienen de una medición autoinformada a través de una escala de medición que, por su naturaleza, resulta ser un instrumento que requiere de una baremación y una constitución de factores o subescalas que se constituyen de formas diferentes dependiendo las poblaciones para las que estén dirigidas.

Hay que tener en cuenta, adicionalmente, que, para Gergen, el construccionismo social requiere de una reflexión histórica y contextual dentro del campo de la psicología

para que la comprensión de la realidad sea más amplia, evitando reducir la comprensión de la misma a la mirada clásica de la psicología enfocada en la realidad de la mente y del comportamiento (Gergen, 1985). De acuerdo con lo anterior, no es de extrañar que el fenómeno de la procrastinación sea tan estudiado, pero aún sea inconcluso y relativo al contexto, bien sea el académico o el personal, ya que su comprensión puede ser multicausal y diferir de acuerdo a las cualidades del contexto.

Paradigma cognitivo conductual

El paradigma psicológico cognitivo conductual establece que la conducta humana es mediada por procesos cognitivos que pueden ser modificados en cuanto a sus elementos y estructuras, además de tener como premisa que el hombre es un agente activo en el procesamiento de información, de tal forma que su conducta está mediada por procesos que seleccionan, organizan, codifican, almacenan y transforman la información del ambiente, permitiendo a su vez reestructurar, añadir y crear nuevos sistemas y estructuras cognitivas mediadoras de la conducta (Patiño, 2017).

Teniendo en cuenta estas premisas, el abordaje del fenómeno de la procrastinación académica en relación a la gestión del tiempo y su influencia o asocio con el malestar psicológico, supondría no solo la capacidad de regular la propia conducta e inhibir respuestas automatizadas mientras se persigue un objetivo como la consecución de una actividad académica sin postergar su finalización, sino también una modificación de esquemas y estructuras cognitivas que conllevan a que se ignoren o manejen estímulos distractores o no relevantes, logrando una dirección o redireccionamiento hacia el fin en específico (Pino y Arán, 2019). Sería propicio decir entonces que, una forma determinada de organizar los estímulos, los procesos autorregulatorios y componentes ejecutivos relacionados con el control que tiene una persona a la hora de realizar alguna tarea, mediará la conducta para realizarla en el momento propicio o postergarla.

Por añadidura, este paradigma plantea la influencia de los procesos emocionales y elementos histórico culturales en la determinación del pensamiento y las acciones (Patiño, 2017), elementos que concuerdan con lo abordado en la presente investigación en relación a factores motivacionales, escolares, extra académicos, entre otros; permitiendo además poder observar el fenómeno y sus variables intervinientes de una manera cuantificada y sistematizada en la que naturaleza del fenómeno se pueda apreciar de manera tal que se distinga lo que se conoce y lo que puede llegar a conocerse a través del análisis de las variables que se miden y asocian gracias al autorreporte del fenómeno que proviene de la experiencia misma de los sujetos participantes.

Marco disciplinar

Como se ha hecho mención con anterioridad, es de gran importancia entender la índole de la procrastinación y sus implicaciones no en términos pedagógicos sino más bien psicológicos, es debido a ello que se hará mención a uno de los conceptos pilares, la autorregulación, definida como “ [...] proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos” (Escobar y Corzo, 2018, p.29), lo que implica que, aquellos estudiantes que se autorregulan en términos académicos son capaces de ser conscientes de sus habilidades y limitaciones, y además, guiar su comportamiento en favor del cumplimiento de objetivos, permitiendo la apertura de una intervención intencionada en su ambiente en función de esas metas propuestas (Klingsieck, 2013; Douglas, 2019; Umerenkova, De la Fuente y Acelas, 2019). Por consiguiente, los procesos de autorregulación tienen lugar en tres fases: pensar antes, durante y después, aplicadas en áreas cognitivas, motivacionales, emocionales y conductuales.

Es entonces la autorregulación, a través de los componentes cognitivos, motivacionales y conductuales la que otorga al individuo la capacidad de ajustar sus acciones y logros para conseguir los resultados deseados, teniendo en cuenta los cambios en las condiciones ambientales, aportando un gran impacto positivo en la salud mental, la estabilidad psicológica, reduciendo la probabilidad de padecer ansiedad y/o malestar psicológico (Umerenkova y Gil-Flores, 2017a).

El malestar psicológico, es otro de los conceptos pilares que guardan relación con el fenómeno de la procrastinación académica, pues diversos autores (Corkin, Yu, Wolters y Wiesner, 2014; Khalid, Zhang, Wang, Ghaffari y Pan, 2019; Hall y Lee, 2020) señalan que este se propicia por niveles variados de estrés percibido, ansiedad, desmoralización, poco confort y desasosiego. En suma, da cuenta de una serie de sintomatologías no psicopatológicas autopercebidas que se manifiestan en llanto, ansiedad, bajo estado de ánimo, irritabilidad, entre otros (Mosqueda, González, Dahrbacun, Jofré, Caro, Campusano y Escobar, 2016); en principio es una alteración de orden emocional percibida solo por la propia persona, sin embargo, posteriormente familiares y personas cercanas evidencian conductas egodistónicas.

Remontándose a los orígenes latinos de la definición de procrastinación, se encuentra que “[...] el prefijo pro, denota acción o movimiento hacia adelante, y crastinus, el sentido de aquello que corresponde al día de mañana. Procrastinar significa literalmente ‘mover a mañana’, es decir, aplazar o diferir algo” (Umerenkova y Gil-Flores, 2017b, p. 513). Se reporta también que el término proviene de la palabra *procrastinare* que significa dejar algo para el día siguiente (Solomon y Rothblum, 1984), por tanto, ésta es una tendencia a postergar tareas importantes, resultando en una demora innecesaria e injustificada (Schouwenburg, 2004; Steel, 2007; Simpson y Pychyl, 2009; Hall y Lee, 2020).

Conceptualizando un poco más el término, se encuentra que la procrastinación es entendida también como un patrón de comportamiento que se caracteriza por aplazar voluntaria e innecesariamente, la realización de actividades que deben ser entregadas en un momento establecido (Schouwenburg y Lay, 1995; Ferrari y Tice, 2000; Ferrari y Díaz-Morales, 2007; Steel, 2007; Ferrari, 2010; Domínguez et al., 2014; Hall y Lee, 2020), en gran parte postergando hasta último momento las labores, incurriendo así en una práctica de la impuntualidad respecto a la entrega de lo que se considera que son deberes con los que cumplir, además de presentar dificultad para seguir instrucciones, experimentando incomodidad subjetiva (Ferrari, 2010; Surowiecki, 2010; Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017).

Así mismo, no se desconoce que la realización de la actividad o tarea pueda tener un límite de tiempo para ser realizada, lo cual implica también procesos de autorregulación y el cumplimiento de los plazos determinados o *deadlines* (Lay y Silverman, 1996; Ariely y Wertenbroch, 2002; Howell et al., 2006; Wolters et al., 2017).

Recalcando la insuficiencia en los procesos de autorregulación, autores como Klingsieck (2013) Escobar y Corzo (2018) y Umerenkova, De la Fuente y Acelas (2019), reconocen que estos procesos son los que inciden en que este retraso o demora sea de carácter voluntario, intencional o consciente, inclusive si se anticipa una situación peor a causa de dicha demora (Rodríguez y Clariana, 2017). Entonces, es aquí donde la psicología complementa el constructo, reconociendo que la procrastinación es un fracaso propiamente dicho de los procesos de autorregulación.

Paralelamente, en la etapa de la universidad se vive el paso de la adolescencia a la juventud adulta, en la que los jóvenes perciben esto por cambios que no reconocen como propios, lo cual implica que se consideran así mismos adultos jóvenes para unas cosas y para otras siguen siendo adolescentes, demostrando que su autorregulación no está

totalmente adquirida e incorporada al momento de tener y asumir responsabilidades (Nelson y Luster, 2015). Además, quienes siguen en esta transición (Ossa, 2009) son más sensibles al hedonismo y las interacciones múltiples, dejándose llevar más por sus impulsos y dejando en tela de juicio la idea moderna de “identidad estable”.

Esto supone, que se está en la cúspide de la etapa de joven adulto cuando se aceptan los criterios de responsabilidad hacia uno mismo, se toman decisiones autónomas y existe independencia financiera, siendo los dos primeros requisitos para la no procrastinación (Arnett y Padilla-Walker, 2015). Esto también es sustentado por Morales y Chávez (2017), quienes estudiaron la adaptación a la vida universitaria y la procrastinación académica en estudiantes de primer y séptimo semestre en México y determinaron que los estudiantes más avanzados se encuentran mejor adaptados tanto a nivel vocacional como académico, así mismo Umerenkova (2014) argumenta no sólo que aquellos estudiantes con motivaciones más autónomas presentan menos conductas de procrastinación, sino que además cuanto más se esté avanzado en sus estudios, el estudiante tiene más y mejores herramientas para la organización del tiempo, lo cual está relacionado negativamente con la procrastinación y de forma positiva con el rendimiento académico.

No obstante, la gran incidencia de la procrastinación en la población en general conlleva a que la psicología considere este fenómeno como un rasgo estable de la personalidad (Steel y Ferrari, 2013; Guerra, 2016; Zohar, Shimone y Hen, 2019) que puede ser percibida como una falla en la propia regulación, donde se puede retrasar de manera voluntaria el curso que se tenía previsto para llevar a cabo una acción a pesar de estar expectante a que todo empeore por el retraso que ocasiona (Steel, 2007; Steel y Ferrari, 2013). En relación a lo mencionado, un estudio realizado en Perú por Silva (2019) reveló que las dimensiones de extraversión, independencia y autocontrol en los jóvenes universitarios se encontraban en el nivel medio y las escalas razonamiento, atención a las

normas, vigilancia, privacidad, aprensión, autosuficiencia y tensión se encontraban en niveles bajos, concluyendo que los estudiantes no poseen los niveles esperados de razonamiento, demostrando predisposición ante las reglas, posiblemente por el deseo de desarrollar la autonomía y de formar parte de un grupo.

No obstante, la procrastinación ha llegado inclusive a ser vista de buena manera en el pasado, como refiere Bernstein (1998) al explicar que cuando se actúa se pierde la oportunidad de dar espera a que algo se ocurra o llegue nueva información, por lo cual el hecho de no actuar, no hacer nada, aplazar, procrastinar, o como se le quiera llamar, adquiere valor positivo (Álvarez, 2010).

Ha sido tanto el auge de esta idea que autores como Chu y Choi (2005) y Choi y Moran (2009) realizan distinción entre un tipo de procrastinación pasivo y otro activo, sugiriendo que este último es una estrategia autorregulada de gestión del tiempo que permite que bajo presión se cumplan con las actividades de forma eficiente dentro de los plazos, además de ser una forma de procrastinación que tiene estilos de afrontamiento junto con percepciones del tiempo y actitudes parecidas a las de las personas que no procrastinan, además de que los *deadlines* o retrasos son planificados y pueden permitir al estudiante disfrutar de sus pasatiempos y desempeñarse en sus labores académicas de lleno luego de haber procrastinado de manera consiente, de manera adaptativa a sus necesidades.

En relación, aquellos procrastinadores activos se caracterizan por tener un mayor nivel de autorregulación como se mencionaba, siendo capaces de obtener mejores y satisfactorios resultados, mostrando menor nivel de ansiedad y mayor autoeficacia para controlar el estrés, contrario a lo que sucede en los pasivos, quienes tienen mayor nivel de evitación y motivación extrínseca que elevan el malestar subjetivo (Perdomo y Feliciano-García, 2020). Adicionalmente, se han identificado una serie de características asociadas a la procrastinación activa como:

- Preferencia por la presión, donde la persona experimenta sensación de desafío que aumenta la motivación para el desarrollo de tareas.
- Decisión deliberada de procrastinar, contando con la capacidad de planificar las tareas sin establecer una estructura rígida de tiempo para ser realizadas.
- Disposición para cumplir con los plazos, lo que supone el desarrollo de estrategias orientadas a la consecución de las tareas de una forma eficiente.
- Sensación de eficacia, acompañada de sentimiento de éxito al completar la tarea de forma positiva (Choi y Moran, 2009).

Si bien, en los dos tipos hay una postergación en la realización de tareas, existen grandes diferencias; por ejemplo, los procrastinadores pasivos cognitivamente no tienen la intención de procrastinar, pero frecuentemente terminan haciéndolo influido fuertemente por su incapacidad de tomar decisiones rápidas. En contraste, los procrastinadores activos son capaces de actuar sobre sus decisiones de manera oportuna y suspenden o retrasan sus acciones deliberadamente.

Afectivamente, cuando se acerca una fecha límite, los procrastinadores pasivos se sienten presionados y se da lugar al malestar psicológico, mientras que a los activos les gusta trabajar bajo presión, sintiéndose desafiados y motivados. Finalmente, en la dimensión conductual se encuentra que los procrastinadores activos son persistentes y capaces de completar tareas con la presión del tiempo mientras que los pasivos tienden a darse por vencidos y no completar las tareas (Chu y Choi, 2005). Vale la pena entonces, determinar en qué medida procrastinan los estudiantes, que implicaciones tiene y si podrían estar en alguno de estos dos tipos.

En relación con ello, Steel (2007) sostiene que, desde el enfoque de la globalización y el posmodernismo, la procrastinación como fenómeno es típico en sociedades industrializadas, considerándose un mal moderno donde una gran porción de la

población evita una situación o responsabilidad, en lugar de hacer un esfuerzo activo para afrontarla.

Esto supone una problemática de la actualidad, tanto en países industrializados, como en los que no lo son, en especial cuando hay desconocimiento, involucrando otras problemáticas de hoy en día, pues en ocasiones, el ser humano se puede hallar en situaciones que lo hacen actuar en contra de lo que él mismo cree.

Por su parte, aunque en Colombia se considere a este fenómeno un campo poco explorado, Bedoya (2017) intentó comprender la complejidad de la procrastinación en relación a el tiempo, en ello determinaron en una población de 196 estudiantes universitarios pertenecientes a diferentes universidades del Eje cafetero, que estos usualmente dedican un gran número de horas en el día al uso o navegación en las redes sociales con un promedio de 3.3 horas y 3.2 a otro tipo de actividades no académicas, mientras que a las actividades de estudio fuera de clases usaban 3.6.

Lo anterior, pone a la procrastinación como un fenómeno de bastante cuidado, pues puede ser ocasionado por ejemplo por un mal clima, falta de incentivos en el aula (Serrano, Lindt y Williams, 2020), sobrecarga de responsabilidades, lo retadora que puede resultar una actividad académica, cognitivamente hablando (Ferrari y Tice, 2000), aburrimiento e inclusive la depresión (Flett, Haghbin y Phychyl, 2016), baja autoestima (Tan, Lo, Ge y Chu, 2016), estados de letargo o miedos (Ostoich, 2019), además de generar diferencia ante los comportamientos habituales (Steel, 2007; González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013).

Así mismo, autores como Specter y Ferrari, (2000), Ferrari y Díaz-Morales (2007) y Wolters et al. (2017), han demostrado relación de la procrastinación con la orientación del tiempo, ya que esta tiene una correlación negativa hacia el futuro. Al parecer ello se debe a que las personas tienen mayor predisposición a aceptar una recompensa inmediata y

más pequeña para el presente que una mayor que podrían obtener a largo plazo (Rodríguez y Clariana, 2017).

Actualmente, desde la neuropsicología, autores como Hosseini y Khayyer (2009) han evaluado los procesos metacognitivos en estudiantes universitarios para predecir la procrastinación, hallando que esta puede ser predicha de manera confiable con el hecho de que la persona piense en la posibilidad del daño que puede sufrir, presenta índices de incontrolabilidad de los hechos y tenga baja autoconciencia cognitiva.

Si bien las investigaciones actuales tienen varias premisas e hipótesis con las cuales trabajar la procrastinación y cada vez más hay mayor interés por el fenómeno, desafortunadamente aún no se ha desarrollado una intervención *gold standard*, además de que hay mucho que aprender acerca de sus causas y los factores que la mantienen (Glick y Orsillo, 2015).

Entonces, trasladando y visualizando este fenómeno psicológico desde contextos académicos, es posible reconocer que el tiempo con el que cuenta el estudiante universitario requiere de una óptima utilización, lo que puede conllevar a que se realicen las diversas tareas académicas asignadas y a su vez que se hagan en los plazos determinados para ello. Por esto, puede suponerse que una adecuada gestión del tiempo bien podría conducir a lograr éxitos en los estudios de los educandos, pues se ha encontrado evidencia que relaciona de forma positiva la gestión del tiempo con rasgos personales como la memoria, autocontrol, autoestima, creatividad, entre otros rasgos psicológicos (Schouwenburg, 2004; Liu, Rijmen, MacCann y Roberts, 2009; Macan, Gibson y Cunningham, 2010; Schneider y Preckel, 2017).

De esta manera, la procrastinación académica se entiende como una tendencia hacia el retraso intencional al inicio o terminación de actividades académicas que tienen un tiempo de entrega predeterminado, alargando los plazos temporales establecidos (Steel,

2007; González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013; Steel y Klingsieck, 2016) y a su vez dificultando su realización, limitando el tiempo inicialmente establecido para su cumplimiento (Durán-Aponte y Pujol, 2013; Douglas, 2019), evidenciando falta de planificación y autorregulación del aprendizaje.

Este último es definido por Pintrich (2000) como:

Proceso activo y constructivo según el cual los alumnos establecen los objetivos de su aprendizaje y a continuación, intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y limitados por sus objetivos y por las características contextuales del ambiente (p. 453).

Es acorde decir que “[...] la procrastinación académica se puede clasificar de dos formas según Schouwenburg (2004), esporádica y la crónica” (Rodríguez y Clariana, 2017, p. 47). La procrastinación académica esporádica o dilatoria, es aquella que refiere de carácter puntual y se suele relacionar con actividades académicas específicas que no se concretan debido a una carente gestión del tiempo, mientras que la procrastinación crónica se refiere al hábito continuo de morosidad respecto a la dedicación que se emplea en el estudio (Giedd, 2004; Clariana, 2009).

Dentro de lo que más destaca en la conceptualización de la procrastinación académica, es que se caracteriza por empezar con prácticas de estudio mucho más tarde de lo que se espera, lo cual conlleva a que los hábitos de estudio y la intención de cumplir con los deberes académicos, no concuerden, no se ejecuten o no se cumplan, resultando en distracciones con actividades extra académicas como por ejemplo todas aquellas asociadas con las relaciones sociales (Blunt, 2000) como bien pueden ser charlas presenciales con otras personas hasta, inclusive, conversaciones e interacciones a través de la virtualidad en las redes sociales (Pfeiffer, 2017;

Müller, Wegmann, Stolze y Brand, 2020) como Facebook, Twitter, Instagram o Tinder, por mencionar algunos ejemplos.

A día de hoy las investigaciones en torno a la procrastinación académica han realizado esfuerzos para explicar desde la psicología el constructo y comprenderlo desde nuevas perspectivas centrando la atención en la exploración de tipologías de los procrastinadores en escenarios educativos, en los cuales se ha tratado de distinguir la procrastinación académica relacionada con el miedo al fallo, el perfeccionismo, la baja autoconfianza, o identificando tipos de procrastinadores de acuerdo con los rasgos de la personalidad (Schraw, Wadkins y Olafson, 2007; Schneider y Preckel, 2017), en especial la autoconfianza que se desarrolla tanto por factores internos como externos que se forman con los mensajes verbales del entorno, las experiencias suscitadas por los padres, educadores y personas significativas en el desarrollo persona, según Mézerville (2004).

En suma a lo anterior, es menester para la presente investigación abordar el término de la gestión del tiempo, siendo este definido como actos sucesivos en que se divide la ejecución de una tarea (García y Santizo, 2010; Durán-Aponte y Pujol, 2013) enfatizando así en el alcance de la meta propuesta dejando de lado la autoevaluación del sujeto; o como “[...] un proceso dirigido al establecimiento y logro de metas claras teniendo en cuenta el tiempo disponible, así como la verificación del uso que hacemos del tiempo” (García, Pérez, Talaya y Martínez, 2008, p. 246). Generalmente ha sido conceptualizada como un conjunto de conductas de gestión, las cuales se dirigen a facilitar la realización de tareas, estas conductas incluyen las acciones de planificar, organizar y priorizar, entre otras y no solo facilitan la realización de la tarea, sino que propician su correcta finalización (Umerenkova y Gil-Flores, 2017a).

Considerando lo anterior, la gestión del tiempo académico constituye un eje central para la autorregulación del aprendizaje, en relación con factores cognitivos y motivacionales en la autorregulación académica (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1993; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996; Barber, Munz, Bagsby y Grawitch, 2009; Kim et al., 2019), así, generalmente los educandos tienden a emplear más tiempo en aquellas actividades académicas que se encuentran a mayor distancia del estado de aprendizaje deseado (Dunlosky y Hertzog, 2000; Son y Kornell, 2009) sin embargo, cuando los mismos actúan bajo presión debido precisamente a la falta de tiempo, la estrategia a la que más recurren es distribuir el tiempo entre las tareas más fáciles.

Así, lo reportado en los primeros estudios frente a esta categoría es que una buena habilidad de gestión del tiempo que incluya la capacidad de planificar y regular de manera eficaz el tiempo de estudio, se establece como una condición con bastante peso e influencia para alcanzar el éxito escolar (Macan, Shahani, Dipboye y Phillips, 1990; Britton y Tesser, 1991; Kovach, 1998; Wolters et al., 2017; Kim et al., 2019).

Adicionalmente, Britton y Tesser (1991), observaron que “[...] algunas personas que tienen altas capacidades, no seleccionan, priorizan ni monitorean sus metas, submetas y tareas, luciendo, así como desorganizados y logrando relativamente poco” (p. 406), de manera tal que la gestión del tiempo debe ser direccionada en la descripción, selección de objetivos y su priorización para poder empeñar un mayor esfuerzo, además de tener la constancia de monitorear tareas y objetivos.

Así mismo, influencia fuertemente la autorregulación del aprendizaje, pues se relaciona con otros factores cognitivos como la autoevaluación y automonitoreo,

además de factores motivacionales como la autoeficacia y las creencias de control sobre el aprendizaje que se encuentran presentes en la regulación académica (Umerenkova y Gil-Flores, 2017a). Su importancia reside en que la autorregulación que ejerce en la gestión del tiempo, se considera un factor determinante que mide la autonomía del estudiante y su adaptación a la universidad (Soares et al., 2011). Algunos referentes o enfoques de lo mencionado son el de Winne y Hadwin (1998) quienes proponen cuatro etapas: definición de la tarea, planteamiento de metas, actuación y adaptación; el modelo de Pintrich (2000) con una perspectiva socio-cognitiva, cuyo objetivo es clasificar y analizar distintos procesos implicados en el *self-regulated learning*, realizando cuatro etapas como premeditación, monitoreo y reacción-reflexión y que en cada una de estas ocurren eventos cognitivos (planeamiento de metas, adopción de estrategias y juicios), de motivación (juicios de eficacia y reacciones emocionales), conductuales (planeación, manejo de esfuerzos y elección) y del contexto (preparación y cambios en las condiciones del mismo) (Berridi y Martínez, 2017).

En adición a estos, se encuentra el modelo de Zimmerman, que describe al aprendizaje autorregulado como un proceso abierto que requiere una actividad cíclica de tres fases, dentro de las cuales hay ciertos procesos y subprocesos relacionados entre sí y en función de ajustes continuos que son requeridos respecto a las fluctuaciones en las esferas personal, conductual y contextual para el cumplimiento de metas. Estas tres fases son la planificación (caracterizada por el establecimiento de objetivos, planificación estratégica, creencias personales e interés intrínseco), de realización (incluye procesos que ayudan al alumno a centrar la atención en la tarea de aprendizaje y proteger su intención de los distractores) y de autorreflexión

(comprende procesos como juicios personales y reacciones de satisfacción adaptativas o reflexivas) (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Si bien las estrategias mencionadas de aprendizaje autorregulado propician mejores habilidades y herramientas para gestionar el tiempo, existen otras actividades que podrían llegar a tener los mismos resultados, tales como trabajar. Al respecto, Robotham (2012) y Umerenkova (2014) reportan que aquellos estudiantes con obligaciones laborales en las que no desempeñen ejerciendo más de 20 horas semanales, presentan mayores conductas a favor de la gestión del tiempo, argumentando que esta población ha desarrollado una serie de habilidades de organización derivadas de su experiencia laborando y estudiando al mismo tiempo, de tal forma que los estudiantes trabajadores se ven obligados a generar una serie de recursos en el manejo del tiempo en comparación a sus pares académicos que no trabajan. Sin embargo, no existe evidencia concluyente sobre todos los efectos que tiene el trabajo y otras obligaciones sociales y familiares sobre el rendimiento de los universitarios, ya que vale la pena tener en cuenta factores institucionales y personales.

En relación con las obligaciones sociales y familiares, se han considerado factores como los estilos de crianza que han recibido los estudiantes y los cuales tienen influencia sobre la personalidad y la conducta (Charca y Taco, 2017), los cuales son elementos determinantes en la procrastinación. Al respecto, Quiroga (2020) determinó que existe relación negativa altamente significativa entre la procrastinación y el estilo autoritario (hijos con padres bastante exigentes no suelen posponer o evitar actividades importantes) y democrático (estudiantes con padres exigentes y que atienden sus necesidades, no tienden a posponer sus actividades importantes para no generar malestar) y una relación positiva con el estilo negligente

(quienes han sido criados por padres que no muestran afecto ni control, suelen postergar o evitar responsabilidades); así como Ramos, Jadán, Paredes, Bolaños y Gómez (2017) establecen que la procrastinación es más notoria en estudiantes cuyos padres sean permisivos mientras es menos notoria o se presenta en menor medida en estudiantes criados por padres que los formaron para ser más autónomos y conscientes de las consecuencias de sus actos.

Asimismo, Quiroga (2020) establece que el estilo de crianza autoritario se caracteriza por padres que fijan reglas sin debatirlas, no establecen acuerdos con sus hijos, dejando a un lado la comunicación y el cariño, implementando correctivos severos y exigiendo un alto nivel de madurez por parte de sus hijos. De igual forma, Quiroga (2020) habla del estilo parental “permisivo”, en este los padres no solicitan un alto nivel de madurez, simultáneamente no establecen normas específicas, pero conservan el apego, cariño y comunicación con sus hijos, estos últimos presentan imposición y escaso dominio; por último, se presenta el estilo democrático, en este se fomenta el buen juicio de sus hijos, fomentando normas claras y la creación de espacios de confianza para el respeto y diálogo.

Contrario a lo mencionado, De la Cruz (2019) bajo la hipótesis de que el contexto social familiar puede ser predictor o guardar relación con la procrastinación en adolescentes, encontró que existen varios factores significantes para dar lugar a este fenómeno como el clima escolar, bajo rendimiento, falta de autoestima, conductas disruptivas, entre otras.

No obstante, Umerenkova (2014) estima que la familia actúa como regulador externo que ayuda al estudiante a planificar y ejecutar de forma adecuada el tiempo de estudio y juega un papel esencial en la adquisición de hábitos adecuados independientemente del tiempo en que el mismo pasa en la institución, pero sí con

relación al tiempo de dedicación a las tareas escolares en casa, precisando que para que se produzca un efecto favorable se requiere de un equilibrio entre presión, calidad y apoyo.

Marco multidisciplinar

Una disciplina que guarda relación con el fenómeno de la procrastinación es la filosofía mediante el término griego *Akrasia*, el cual se ha definido como incontinencia o debilidad de la voluntad y una facultad diferente a las conativas. Sócrates trabajó mejor su definición como un estado del carácter, en el que alguien actuó contrario a lo que este cree que es mejor, sucumbiendo a la tentación o manifestando una voluntad débil.

Lo anterior, alude al conflicto generado por la razón, que es superada a menudo por la pasión, el deseo o placer, además la persona puede conservar antes, durante y después de actuar, la plena conciencia de que obra en contra de lo que cree o sabe que es mejor, implicando que esta actúa de forma libre sin un agente externo que le obligue (Salles, 2010).

Desde la administración pública este fenómeno es definido por Ostoich (2019) como un problema bastante común dentro de los ambientes organizacionales, incidiendo en los comportamientos de los trabajadores, por lo cual es un recurso fundamental de las labores a realizar, pues además de afectar el rendimiento laboral, también afecta las actitudes que tiene consigo mismo el procrastinador.

Adicionalmente, Rabin, Fogel y Nutter-Upham (2011) desde las neurociencias postulan que la procrastinación tiene su razón u origen en fallas de las funciones ejecutivas de las personas como la autorregulación y la volición, sosteniendo que las alteraciones en iniciación, inhibición, planeación, organización, memoria de trabajo, automonitoreo y organización de materiales, son predictores de procrastinación. Gracias a estos estudios se puede pensar que el procrastinador no es un sujeto pasivo, es decir, víctima de algo que no

comprende, sino que, por el contrario, es procesador activo de la información que puede modificar como procesos de pensamiento para cambiar sus conductas (Özer y Sackes, 2011), claro indicativo de falta de conciencia o presencia de un pensamiento irracional que permita la movilización de los recursos de la persona.

Investigaciones como la de Serrano et al. (2020) han abordado aspectos que influyen en los resultados académicos y comportamientos de los jóvenes estudiantes como la procrastinación académica y se han centrado en el entorno del aula, estimando que hay factores en esta que pueden contribuir a mejorar el éxito y persistencia en los educandos.

Estos aspectos del aula mencionados son el apoyo emocional del maestro (donde el docente se preocupa por el estudiante y le gusta como persona), apoyo académico del maestro (hay preocupación del docente por cuánto aprende el estudiante y el deseo por ayudar a prender), respeto mutuo en el aula (donde el docente fomenta el respeto mutuo entre compañeros) e interacción relacionada con la tarea (el docente fomenta la interacción entre estudiantes para el desarrollo de tareas). A partir de estas concluyen que factores ambientales-motivacionales en el aula juegan un papel importante para el éxito académico y la disminución de la procrastinación en los estudiantes, pues hay mayor probabilidad de que estos se involucren cognitivamente con el curso, desarrollando interés personal por el mismo.

Es de gran importancia para el presente trabajo investigativo abordar articuladamente la procrastinación y la gestión del tiempo, por ello a través de la revisión de la literatura se parte de su conceptualización en el contexto académico. Se le considera como una correcta gestión del tiempo a aquella que permite alcanzar los objetivos de una lección junto con los aprendizajes esperados (Derri, Emmanouilidou, Vassiliadou, Kioumourtzogolou y Loza, 2007). Además, se reporta que cuanto mayor es la diferencia de tiempo que se le dedica a la tarea o actividad académica y el dedicado a la organización de

la misma, el desempeño resulta ser más eficiente, obteniendo mejores resultados (Martín-Recio, 2003).

Dentro del sector laboral, la gestión del tiempo hace parte de las competencias genéricas que debe poseer un profesional ya que esta competencia es homologable con otra gran gama de contextos o situaciones que la demanden, por lo cual, para poder desarrollar esta competencia, se debe saber a dónde se quiere llegar, conocer los recursos con los que se cuenta, establecer el tiempo que se tiene y clarificar las opciones para realizar mejor una actividad concreta, lo cual implica que hay una visión bastante amplia de las debilidades y fortalezas que permiten establecer metas claras (Durán-Aponte, 2012).

Como estos abordajes implican factores tanto internos como externos, se acude a la noción de García y Santizo (2010), quien realizó un trabajo investigativo en estilos de aprendizaje en el cual se determinan los siguientes factores externos como influenciadores o a tener en cuenta:

- *Culturales*: como estilos de trabajo, métodos y costumbres.
- *Estructurales*: relativos a la mala organización de objetivos, planificación defectuosa con asignaciones temporales y medios escasos.
- *De comunicación*: objetivos mal/bien explicados o a su vez mal/bien comprendidos, contradicciones y desorden informativo.

Y factores internos o personales tales como:

- *De personalidad*: afectando en la aplicación de técnicas y métodos de mejora de la gestión del tiempo.
- *Del entorno social*: influyendo en la formulación de los objetivos personales.
- *Relacionados al estrés*: provocando falta de concentración, cambios de humor, conflictos personales, etc., impidiendo que se aproveche adecuadamente el tiempo.

A lo largo de varias investigaciones, se han mencionado algunos factores propios de la persona para poder mejorar su gestión del tiempo, por su parte Pfeiffer (2017), desde la disciplina de las comunicaciones sugiere que debido a que las tecnologías convergen, mutan y se integran hay transformaciones tecnológicas, sociales, económicas y culturales que impactan a nivel individual en el lenguaje, hábitos y prácticas, provocando un desafío en los trabajadores, requiriendo una buena gestión del tiempo y creación de hábitos y comunicación. Lo que se traduce en gestión de los canales de comunicación, administración de interrupciones, manejo de actividades simultáneas, organización de prioridades, uso de tecnologías de gestión, administración de información y manejo de horarios y tiempos libres.

Marco Legal

El presente trabajo investigativo al estar enmarcado en ámbitos sociales y educativos, requiere que se tengan en cuenta ciertos lineamientos legales. Lo que supone, la realización de un mapeo y que se tenga como referencias las leyes que guardan relación con los temas de interés a investigar, con la educación superior y con el mismo ejercicio investigativo.

La educación en Colombia es un derecho de toda persona, en el Artículo 67 de la Constitución Política de la República de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) se establece que ello representa la función social al permitir el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y los bienes y servicios culturales. Y es gracias a esto, que el colombiano se puede formar en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, permitiendo el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y la protección del ambiente. En consecuencia, el Estado inspecciona, vela y vigila el cumplimiento de sus fines, su calidad y cubrimiento del servicio buscando la mejor formación moral, intelectual y física en los educandos.

En tanto a la educación superior se establece en el Artículo 69 que las instituciones universitarias podrán tener sus propios estatutos y directivas. Por su parte el Estado deberá fortalecer la investigación científica en la educación superior, ofrecerá las condiciones para su desarrollo y financiará los mecanismos que hagan posible el acceso a todas las personas. Además, en los Artículos 70 y 71, se establece que el Estado promueve y fomenta el acceso en igualdad de condiciones y proporciona incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia, la tecnología y demás manifestaciones culturales.

Articuladamente, la Ley 30 (Congreso de la República, 1992) en su Artículo 1 establece que la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de potencialidades de forma integral y cuyo objetivo es el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. Despertando en los estudiantes la reflexividad y orientación al logro, en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra (Artículo 4).

Lo anterior se precisa mediante los objetivos perseguidos por las instituciones y por supuesto la educación superior, los cuales son la profundización en la formación integral; trabajar por el desarrollo, transmisión y creación de conocimiento; prestación del servicio de calidad; ser agente de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético; armonía con las demás estructuras educativas y formativas; contribución al desarrollo de los niveles educativos; promoción a la unidad nacional, descentralización, integración y cooperación interinstitucional; promoción de la formación y consolidación de comunidades académicas; promoción de la educación, cultura ecológica y preservación de medio ambiente sano y conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

En cuanto a los programas de pregrado, estos preparan a los educandos, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica, científica del área de las humanidades, las artes y la filosofía (Artículo 9). Esto se logra gracias a las

universidades e instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las actividades de investigación científica o tecnológica; formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y cultura. Adicionalmente, que en su proceso de acreditación demuestren tener experiencia en investigación científica de alto nivel y programas académicos y de ciencias básicas (Artículo 19 y 20).

Siguiendo la línea de una educación de calidad, la Universidad Santo Tomás se encuentra acreditada de alta calidad multicampus, esto incorpora el decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional, el cual se refiere al registro calificado, las instituciones que pasan por este registro deben cumplir con determinadas condiciones, unas de esas condiciones se evidencian con este proceso de investigación que se está realizando, en el Artículo 2.5.3.2.3.2.6. se habla de la investigación, innovación y/o creación artística y cultural, esta es la condición de registro de calidad que se evidencia en el proceso de investigación, la USTA brinda los espacios de investigación por parte de los estudiantes y de los docentes, proponiendo que este ejercicio ayude a la transformación social del país, los docentes de la institución se les permite atender adecuadamente el proceso formativo, las funciones de docencia, investigación y extensión.

De la misma forma, la Ley 1090 (Congreso de la República, 2006) por la que se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, dicta que la misma es una ciencia que estudia los procesos de desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano, propiciando el desarrollo del talento y las competencias en los contextos de educación, salud, trabajo, justicia, protección ambiental, bienestar y calidad de vida. La cual tiene base en la investigación científica, fundamentando sus conocimientos, aplicándolos de forma ética y responsable en favor de los ámbitos individuales y sociales y contribuyendo en el bienestar y desarrollo de la comunidad, grupos e instancias para mejorar la calidad de vida.

En relación a lo anterior, para que se practique la profesión en Colombia, se debe tener en cuenta los principios de responsabilidad, de competencia, de estándares morales y legales, sobre anuncios públicos, de confidencialidad, de bienestar del usuario, de las relaciones profesionales, de la evaluación de técnicas, de la investigación con participantes humanos y del cuidado y uso de animales (Artículo 2). A efectos de la ley, es considerado ejercicio del psicólogo toda actividad de enseñanza, aplicación e indicación del conocimiento psicológico y de sus técnicas específicas (Artículo 3), sin embargo, sus funciones podrán ser realizadas de forma autónoma, respetando siempre los principios y normas de ética profesional y con sólido fundamento en criterios de validez científica, utilidad social (Artículo 5), principios de beneficencia, no-maleficencia, autonomía, justicia, veracidad, solidaridad, lealtad y fidelidad (Artículo 13).

En tanto a la investigación, los profesionales serán responsables de los temas de estudio, metodología usada, materiales empleados, análisis, conclusiones, resultados, divulgación y pautas para su correcta utilización, con derecho a la propiedad intelectual basándose en principios éticos de respeto y dignidad, salvaguardando así el bienestar y los derechos de los participantes (Artículo 49, 50 y 56).

Marco Institucional

Este trabajo investigativo se rige bajo los estatutos de la propia universidad que basa su misión en el pensamiento humanista de Santo Tomás de Aquino, plasmado en el Proyecto Educativo Institucional - PEI (Universidad Santo Tomás, 2004), el cual busca una formación integral en el campo de la educación superior con acciones y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, para aportar soluciones a las problemáticas de la sociedad y el país, definiendo dentro de su misión.

En los objetivos que se tiene como institución en el Estatuto Orgánico (Universidad Santo Tomás, 2018a), se encuentra el promover la capacitación científica, investigativa,

técnica y profesional de los estudiantes en la perspectiva del espíritu universalista de Tomás de Aquino, de su cosmovisión, y de la concepción filosófica cristiana del hombre, de la ciencia y de la historia; otra de las funciones que se presentan es propiciar una política investigativa con el fin de identificar y difundir riquezas, valores y posibilidades de las diversas culturas regionales y nacionales, así como su proyección social e inserción internacional.

De igual forma, una de las principales funciones que tiene es el abordar la investigación científica con un enfoque claramente diferenciador, donde la ciencia, la tecnología y la innovación, además de atender los retos de la dinámica mundial, se orienten hacia la innovación social y la paz.

La universidad se debe permear de la investigación, por esta razón, desde el inicio de los pregrados y postgrados se inculca la práctica de esta, desde dejar una tarea simple de un día para otro, a los trabajos de grado, según se plantea en el Proyecto investigativo Institucional (Universidad Santo Tomás, 2005).

Se presentan distintos espacios académicos dentro de los pregrados y postgrados para fortalecer las habilidades de los estudiantes en el ámbito de la investigación, ofreciendo electivas y profundizaciones. Para la universidad, la investigación está unida al proceso de aprendizaje y afianzamiento de este, pero esto no implica que la investigación se reduzca a dominar los saberes vigentes ni aplicarlos, en verdad busca contrastar el saber con la realidad que es problemática (Universidad Santo Tomás, 2004).

La pertinencia investigativa se basa en que los diseños investigativos deben responder a necesidades reales y que sus resultados transformen realidades, se busca además que toda persona que se acerque a la institución se inserte a la filosofía institucional (Universidad Santo Tomás, 2005).

Es pertinente hablar sobre el Estatuto orgánico (Universidad Santo Tomás, 2018a) de la universidad, en el que se muestra los principios generales de la institución, uno de estos es el Humanismo, el cual se centra en las personas y todas las funciones universitarias, hablando en este caso, específicamente de la investigación, buscando un mejoramiento en la calidad de vida, al desarrollo armónico de todas las dimensiones vitales y complementarias que favorezcan la convivencia civilizada en la verdad, la justicia y el desarrollo social.

En la institución, todos los procesos investigativos, deben organizarse y estructurarse siempre con un sentido práctico que se refleja directa o indirectamente en la sociedad o en el contexto, para generar la anhelada transformación de realidades (Universidad Santo Tomás, 2005).

Metodología

El presente trabajo tiene una metodología de investigación cuantitativa, la cual se dedica a recoger, procesar y analizar datos sobre variables previamente determinadas, así como también se estudia la asociación o relación de variables cuantificadas, lo que ayuda aún más a la interpretación de los resultados (Sarduy, 2007). Su implementación en este trabajo resulta concordante con el paradigma cognitivo conductual y la epistemología del construccionismo social ya que las escalas empleadas en la investigación permiten observar el fenómeno dentro del contexto universitario colombiano, realizando mediciones y contrastes cuantitativos que dan cuenta de magnitudes y direccionalidad de las variables en relación con otras, lo cual permite no solo apreciar la caracterización de una población concreta sino que, permite también como investigadores contrastar hipótesis que surgen del proceso de revisión literario del fenómeno en otros contextos y verificar e identificar nuevas comprensiones propias, en este caso, del estudiantado universitario colombiano.

En consecuencia, el diseño empleado es no experimental, puesto que permite la observación de fenómenos y sus cambios dentro de su contexto original de una forma metódica, sin manipular ni controlar las variables, y así, conocer sus condiciones y efectos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), además es de tipo transversal ya que recolecta los datos en un momento único, describiendo variables y analizando su interrelación en un momento dado, como si se tomase una fotografía del fenómeno.

El alcance que tiene dentro de este diseño es correlacional pues tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto particular (Hernández et al., 2014), permitiendo a esta investigación realizar asociaciones entre las variables procrastinación académica, gestión del tiempo y malestar psicológico.

Es de suma importancia entonces realizar una reflexión acerca de la forma de entender, ser y proceder investigativamente hablando, por lo cual es necesario acudir a una orientación desde la filosofía de la ciencia, así que en primera instancia se piensa en la orientación pragmática de la investigación, pues ésta al ser un método filosófico que permite clarificar conceptos teniendo en cuenta sus consecuencias, da la accesibilidad a un acercamiento progresivo de la representación exacta y verdadera de la realidad (Barrena, 2014). Dado lo anterior, sirve a la investigación cuantitativa como un horizonte o guía que abre las puertas dando paso para alcanzar la realidad a través de la cuantificación de las variables psicológicas de manera tal que se pueda tener una comprensión más objetiva del fenómeno.

Complementariamente, se elige el paradigma psicológico cognitivo conductual enmarcado en el positivismo, teniendo en cuenta que Augusto Comte y Émile Durkheim propusieron que el estudio de los fenómenos sociales debe ser de carácter científico, al igual que las ciencias sociales, pues todos estos fenómenos son medibles (Hernández et al.,

2014), así mismo, según Guba y Lincoln (1994), hay cuatro paradigmas que sustentan la forma de hacer investigación: positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo y para poder elegir uno, hay que hacerse 3 preguntas fundamentales como investigador: (1) preguntarse por la ontología, la naturaleza de la realidad, (2) preguntarse por la epistemología, respecto a cuál es la naturaleza de la relación que hay entre el posible conocedor y lo que puede ser conocido, y (3) preguntarse por la metodología, respecto a cómo el investigador puede descubrir lo que considera o cree que puede ser conocido.

Para responder estas 3 preguntas esenciales en investigación, Ramos (2015) da las respuestas congruentes para elegir el positivismo, pues expresa que la pregunta ontológica se responde con el argumento de que "[...] para el positivismo la realidad es absoluta y aprehensible por el ser humano, es regida por las leyes y mecanismos naturales" (p. 11), para la pregunta epistemológica expone que el investigador y el objeto de estudio son totalmente independientes, pues hay un dualismo y un objetivismo para el positivismo; finalmente en la pregunta metodológica argumenta que las respuestas a las preguntas que surgen de la investigación, tienen relevancia si se pueden realizar mediciones sobre el fenómeno de estudio, tal como se hizo con este trabajo investigativo cuantitativo.

Es a través de este tamizaje lógico el que justamente permite afirmar la presente investigación desde el paradigma cognitivo conductual enmarcado desde el positivismo, siendo congruentes con la metodología cuantitativa y aceptando la epistemología del construccionismo social al permitir que acceder al conocimiento se pueda lograr a través de la deducción y la comprensión de la realidad entendida como un proceso construido socialmente (Bedoya y Arango, 2012).

Estrategias y técnicas

Una de las escalas utilizadas fue la *Procrastination Assessment Scale – Students* (PASS) - ver Anexo 1 - en su versión traducida y adaptada al contexto colombiano (Umerenkova y Gil-Flores, 2016) que inicialmente fue elaborada en 1984.

La PASS está constituida por una serie de 44 ítems y dividida en dos secciones (tabla 1), la primera parte que se constituye por 18 ítems y se encarga de valorar la presencia de la procrastinación con 6 tipos de tareas académicas: *I. Escribir un trabajo de final de curso, II. Estudiar para los exámenes, III. Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades, IV. Tareas académicas administrativas: matricularse para las clases, sacar el carnet, gestionar excusas, etc. V. Tareas de asistencia: pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc. VI. Actividades escolares en general además indaga sobre cuánta molestia o tensión se genera con el aplazo de cada actividad, donde se selecciona el nivel de frecuencia en que se posponen dichas tareas.* Se da una valoración con escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5), lo cual arroja un resultado a través de la suma de las puntuaciones que se obtienen en frecuencia y carácter problemático de las demoras.

La segunda parte de la escala está constituida por los ítems 19 al 44 en los cuales se realiza una profundización en 26 posibles razones de carácter cognitivo-conductual que llevan al estudiante universitario a procrastinar, dentro de las cuales se encuentran motivos como la ansiedad, dificultad en toma de decisiones, baja asertividad, temor al éxito, aversión a la tarea o el perfeccionismo. La valoración de estos 26 ítems se da a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, dentro de los cuales el valor 1 corresponde a 'No refleja mis motivos en absoluto', 3 'Los refleja hasta cierto punto' y 5 'Los refleja perfectamente'.

Tabla 1

Constitución de la escala Procrastination Assessment Scale – Students (PASS)

	Ítems	Aspecto que mide o evalúa		
PASS primera parte	Del 1 al 18	I. Frecuencia de la procrastinación académica II. Problema que supone procrastinar III. Deseo de reducción de la procrastinación académica IV. Malestar psicológico ocasionado	<i>Tareas académicas en las que evalúa el nivel de procrastinación</i>	I. Escribir un trabajo de final de curso II. Estudiar para los exámenes III. Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades IV. Tareas académicas administrativas: matricularse para las clases, sacar el carnet, gestionar excusas, etc. V. Tareas de asistencia: pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc. VI. Actividades escolares en general.
PASS segunda parte	Del 19 al 44	<i>Motivos cognitivos por los cuales procrastinan académicamente los estudiantes</i>	Perfeccionismo, ansiedad de evaluación, baja autoestima, aversión a la tarea, pereza, administración del tiempo, dificultad para tomar decisiones, presión de grupo, dependencia, falta de asertividad, asunción de riesgos, miedo al éxito y rebelión contra el control.	

Fuente. Elaboración propia

La validez de esta escala adaptada al estudiantado universitario colombiano, está reflejada a través de valores de alfa Cronbach para la primera sección de 0,86 y para la segunda de 0,91, lo cual indica un nivel de consistencia interna aceptable y excelente para cada sección respectivamente. Se realizó también un análisis factorial exploratorio de las razones o motivos que existen para procrastinar dentro de los cuales 5 factores explicaron un 54% de la varianza, obteniendo valores alfa de Cronbach entre 0,71 y 0,82 en cada factor (Umerenkova y Gil-Flores, 2016), lo cual ofrece niveles de aceptación de consistencia interna de la escala confirmando su validez aplicativa. En una segunda investigación Umerenkova, De la Fuente y Acelas (2019) realizaron un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y un Análisis Factorial Confirmatorio frente a un modelo iraní de factores para la segunda parte de la PASS, confirmando buenos valores de ajuste para 3 factores en el contexto colombiano.

La segunda escala utilizada fue la *Time Management Behavior Scale* (TMBS) - ver Anexo 2 - o escala de comportamiento de gestión del tiempo, siendo la más empleada para la medición de la gestión del tiempo (Claessens et al., 2007). Esta escala se constituye por “[...] 34 ítems que miden la gestión del tiempo académico, utilizando una escala de respuesta tipo Likert con cinco anclajes, en la que 1 significa nunca y 5 siempre” (Umerenkova et al., 2017a, p. 4).

La TMBS fue inicialmente desarrollada en 1990 por Macan, Dipboye y Phillips luego fue traducida y adaptada al castellano por García-Ros y Pérez-González (2012). Para esta investigación se aplicó en su adaptación al contexto colombiano por Umerenkova y Gil-Flores (2017a), ya que ha sido validada obteniendo un alfa de Cronbach de 0.84 eliminando 4 ítems que no cumplen con los requisitos para otorgar confiabilidad, de acuerdo con el análisis factorial realizado a la escala; además, la escala fue revisada lingüísticamente para la modificación de términos confusos o ambiguos para el contexto colombiano.

La aplicación de las escalas tardó un tiempo estimado entre 30-60 minutos y se entregaron los resultados generales a todos los participantes vía correo electrónico, aquellos participantes que solicitaron conocer sus puntuaciones individuales, recibieron una entrega de resultados personalizada, a través de la expresa solicitud a los correos electrónicos de los investigadores duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co y ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co. La aplicación de las escalas se realizó de forma virtual por medio de la plataforma de Google Forms, debido a la situación coyuntural y el confinamiento obligatorio a causa de la crisis de salud pública.

Para la recolección de los datos se pidió la colaboración de los estudiantes, para ser participantes voluntarios, así, se les explicó el objetivo, alcance de la investigación y

escalas a utilizar. Procediendo con la lectura digital y finalmente aceptar el consentimiento informado (en el que se incluyó un testigo) y asentimiento informado acompañado del consentimiento informado para padres o tutores legales (en caso necesario) y resolución de posibles preguntas durante o después de la aplicación, para esto último se tendrán habilitados los correos institucionales y números telefónicos de los investigadores.

Para analizar los datos recolectados, además de los estadísticos descriptivos, se utilizaron las pruebas que descritas brevemente en la tabla 2.

Tabla 2

Pruebas estadísticas utilizadas para el análisis de los datos recolectados

Prueba estadística	Descripción rápida de la prueba
Coefficiente de correlación r de Pearson	Usado para medir el grado de asociación lineal entre dos variables numéricas con distribución normal de sus datos. Los valores que se obtienen se sitúan entre -1 (una relación negativa perfecta) y 1 (una relación positiva perfecta).
Coefficiente de correlación Rho de Spearman	Usado para medir el grado de asociación lineal entre dos variables numéricas u ordinales cuando se asume que la distribución de sus datos no es normal. Los valores que se obtienen se sitúan entre -1 (una relación negativa perfecta) y 1 (una relación positiva perfecta).
T student para muestras independientes	Usada para contrastar medias de dos grupos de casos y determinar si hay diferencias entre ellas comparando la igualdad de las varianzas.
ANOVA de un factor	Usado para contrastar medias y determinar si hay diferencias entre ellas a través del análisis de la varianza que realiza para variables cuantitativas.

Fuente. Elaboración propia

Participantes

La población de estudio, conformada por 336 estudiantes (83 -24%- hombres y 253 -76%- mujeres) (tabla 3) del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás - Bogotá (de acuerdo con el sistema académico SAC de la Universidad Santo Tomás, al día 28 de febrero de 2020) en niveles académicos de segundo a décimo semestre (los investigadores han sido excluidos de estas cifras otorgando objetividad en la discriminación de la población), se tuvo como referencia para la aplicación de las escalas a

84 participantes (25%) como muestra representativa, cumpliendo con los criterios de inclusión de la población, con un tamaño adecuado que permite representar la totalidad, a partir de un margen de error del 5% y un nivel de confiabilidad del 93%. También se tuvo en cuenta el sexo de los participantes (femenino o masculino) y el nivel académico (II a X nivel) en el que se encuentran para determinar de esta manera el ciclo formativo (ciclo de preparación - I a III nivel - ciclo de fundamentación -IV a VI nivel - y ciclo de profundización -VII a X nivel) al que pertenecen.

Tabla 3

Conformación de la muestra representativa de los estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás - Bogotá

Ciclo formativo	Estudiantes por ciclo (%)	Participantes por ciclo (%)	Sexo	Estudiantes por sexo (%)	Participantes por sexo (%)
Preparación	46 (13,69%)	13 (3,87%)	Masculino	83 (24,70%)	15 (17,86%)
Fundamentación	108 (32,14%)	13 (3,87%)	Femenino	253 (75,30%)	69 (82,14%)
Profundización	182 (54,17%)	58 (17,26%)			
Total	336 (100%)	84 (25%)	Total	336 (100%)	84 (100%)

Fuente. Elaboración propia

Para la selección de los participantes, se usó un muestreo por conveniencia ya que se selecciona la muestra de manera arbitraria de acuerdo a su facilidad o disponibilidad, manejando criterios de selección flexibles (Mejía, 2000). En el caso de este trabajo investigativo, se tomó como muestra para la aplicación de las escalas a los estudiantes de la facultad de psicología de la USTA debido a su disposición y disponibilidad en medio de las complicaciones a raíz de la pandemia de Sars cov 2, pero también debido a que su participación en condición de estudiantes universitarios sin previa discriminación por alguna característica subyacente, permite aportar conocimientos para la generalización, en futuras investigaciones, de la caracterización del estudiantado universitario colombiano que procrastina del cual no se tiene aún ninguna caracterización concreta debido al reciente

interés de estudio del fenómeno en esta población de la que hasta hace menos de una década se ha empezado a indagar. La escala se aplicó de forma digital debido al confinamiento obligatorio producto de la pandemia, siendo enviada a los correos de los estudiantes.

Procedimiento

Fase 1: Selección de los instrumentos de medición

Previo a las fases de aplicación de las escalas vía online, se realizó un proceso de selección de instrumentos de medición junto con una revisión minuciosa de la literatura en la que, al contrastar la validez, accesibilidad, congruencia del lenguaje y otros aspectos relevantes para su comprensión, aplicación y calificación de escalas, permitieron la elección de la escala PASS y la TMBS, debido a su adaptación al contexto de estudiantes universitarios, además de su previa aplicación y adaptación al estudiantado Colombiano.

Una vez elegidos los instrumentos de medición de la procrastinación académica y la gestión del tiempo académico, se procedió a enviar un formato de anteproyecto con la idea a trabajar, con el debido sustento teórico y con la argumentación epistemológica que le atañe a la investigación, de forma tal que una vez recibidas las correcciones por parte de los pares académicos a cargo, se procedió con la respectiva corrección para volver a enviar el formato a revisión, recibiendo retroalimentación y el aval de la decanatura de la facultad de psicología para continuar con la investigación propuesta.

Fase 2: Envío de las escalas a los participantes por aplicación online

Se envió un formulario Google Forms a todos los estudiantes activos del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás - Bogotá, en el cual encontraron de manera digital los consentimientos y asentimientos informados requeridos para proceder a responder de vía online las preguntas de las escalas *Procrastination Assessment Scale*

Students - PASS y la *Time Management Behavior Scale -TMBS* junto con algunos datos sociodemográficos.

Fase 3: Calificación y baremación de las escalas

Luego del cierre del formulario de aplicación online, se procedió a organizar los datos requeridos en la plataforma Excel donde, en primera instancia se calificaron y se corrigieron los ítems de calificación inversa que contiene la *Time Management Behavior Scale -TMBS* en sus diferentes subescalas (ítems 2, 4, 12, 15, 16, 19, 20, 23, 26, 29 y 30), de manera que las puntuaciones 5 (siempre) se invirtieron a 1 (nunca), las puntuaciones 4 (habitualmente) se invirtieron a 2 (pocas veces), las puntuaciones 1 (nunca) se invirtieron a 5 (siempre), las puntuaciones 2 (pocas veces) se invirtieron a 4 (habitualmente) y las puntuaciones 3 (algunas veces) no se modificaron debido a su naturaleza neutra. Estas inversiones se realizaron previamente al procesamiento estadístico para no alterar los resultados. Respecto a las subescalas de la escala solo se tuvieron en cuenta 3 de las 4 que constituyen la escala originalmente, descartando la subescala ‘Preferencias por la desorganización’ debido a que el estudio de validación de la escala para la población colombiana mostró en este factor un alfa de Cronbach deficiente (.46) como lo reportan Umerenkova, García-Ros y Pérez-González (2017).

Para la calificación de la primera parte de la PASS primero se obtuvo su *frecuencia* como producto de la sumatoria de las preguntas 1, 4, 7, 10, 13, 7 y 16, luego el grado en que procrastinar *supone un problema* para el estudiante como producto de la sumatoria de las preguntas 2, 5, 8, 11, 14 y 17, Umerenkova, De la Fuente y Acelas, (2019). Para la obtención del *deseo de reducción* del nivel de procrastinación académica se sumaron las puntuaciones de las preguntas 3, 6, 9, 12, 15 y 18, y para la obtención del nivel de *malestar psicológico* se obtuvo promediando los puntajes del grado en que *supone un problema* y el *deseo de reducción* (Natividad, 2014).

Respecto a la segunda parte de la escala que mide los motivos por los cuales los estudiantes procrastinan académicamente, se tuvo en cuenta el estudio de Umerenkova, De la Fuente y Acelas (2019) en el que un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y un Análisis Factorial Confirmatorio frente a un modelo iraní de factores, mostró buenos valores de ajuste para un modelo de 3 factores en el contexto colombiano. Los ítems y los factores del modelo usado se describen en la tabla 4.

Tabla 4

Descripción del modelo de 3 factores utilizado en la investigación

Factores de la segunda parte de la PASS	Dimensiones que componen el factor	Descripción del factor	Ítems que componen el factor	Alfa de Cronbach del factor
Riesgo/Tarea	Rebelión contra el control, toma de riesgos e influencia de pares	Tiene una base motivacional en búsqueda de excitación	25, 30, 32, 36, 37, 38 y 44	0,93
Ansiedad	Ansiedad ante la evaluación y perfeccionismo	Tiene como base motivacional la evitación	19, 24, 39, 40, 41 y 42	0,97
Pereza	Aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración, tendencia a sentirse desbordado por la tarea, pobre manejo del tiempo y pereza	Caracteriza una baja motivación al logro	27, 28, 34, 35 y 43	0,78

Para la interpretación de los puntajes obtenidos en la PASS y la TMBS, se procedió a realizar una baremación de la muestra (tabla 5 para la PASS y tabla 6 para la TMBS) estableciendo 3 niveles (bajo, medio y alto) obtenidos con los valores mínimos, máximos y los percentiles 30 y 70 para cada factor de las escalas. Los niveles bajos son los contenidos del valor mínimo al percentil 30, los niveles medios son los contenidos desde el valor del percentil 30 al percentil 70 y los niveles altos son los contenidos desde el valor del percentil 70 al valor máximo.

Tabla 5

*Baremación de la muestra para la PASS**Estadísticos*

		Frecuencia	Problema	Deseo de reducción	Malestar psicológico	R/T	Ansiedad	Pereza
N	Válido	84	84	84	84	84	84	84
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Mínimo		8	7	6	7	7	6	5
Máximo		24	29	30	30	23	28	25
Percentiles	30	14,50	12,50	16,00	15,25	9,00	10,50	12,00
	70	20,00	18,00	23,00	19,50	13,00	17,00	18,00

Tabla 6

*Baremación de la muestra para la TMBS**Estadísticos*

		Puntaje TMBS	Fijar metas	Herramientas para la gestión del tiempo	Percepción del control del tiempo
N	Válido	84	84	84	84
	Perdidos	0	0	0	0
Mínimo		65	15	11	6
Máximo		128	34	39	14
Percentiles	30	95,00	23,00	22,50	9,00
	70	108,00	28,00	28,50	10,00

Fase 4: Operacionalización de las variables en SPSS

Una vez establecida la base de datos y calificadas las escalas se procedió con la operacionalización de las variables en el software *Statistical Package for the Social Sciences-SPSS 25* en orden alfabético de acuerdo con los nombres de los participantes, de manera tal que cualquier error procedimental que surgiese durante el tratamiento estadístico de los datos, pudiese ser resuelto a través de la ubicación del error gracias al orden de tabulación de los datos. Las variables fueron operacionalizadas como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

Operacionalización de las variables en el software SPSS 25

Variable	Variables numéricas	TMBS	Puntaje TMBS	Fijar metas	Herramientas para la gestión del tiempo	Percepción del control del tiempo
Medida SPSS			Escala	Escala	Escala	Escala
Variable		PASS primera parte	Frecuencia procrastinación	Problema	Deseo de reducción	Malestar psicológico
Medida SPSS			Escala	Escala	Escala	Escala
Variable	Variables categóricas	PASS segunda parte	Riesgo/Tarea	Ansiedad	Pereza	
Medida SPSS			Escala	Escala	Escala	
Variable		Datos sociodemográficos	Ciclo	Sexo	Trabajo	
Medida SPSS			Nominal/Ordinal	Nominal	Nominal	

Fuente. Elaboración propia

Tras el proceso de organización y operacionalización de los datos en el software, se realizó una prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov para determinar qué variables cumplen con una distribución normal de los datos y cuáles no, y de esta manera poder establecer qué pruebas utilizar para las asociaciones, correlaciones y análisis en general de manera tal que los resultados alcanzarán mayor grado de confiabilidad estadística.

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Para determinar la normalidad de la distribución de los datos de las variables, se utilizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov que permite medir el grado de concordancia de la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Con su aplicación se determinó que la primera parte de la PASS y la TMBS contaron con una distribución normal de los datos, mientras la segunda parte de la PASS no contó con una distribución normal (tabla 8).

La determinación de qué variables cumplieron con una distribución normal de sus datos se dio a partir de la toma de decisión donde el valor de p o nivel de significancia al

ser mayor a 0,05 acepta la hipótesis nula y rechaza la hipótesis de trabajo. El sistema de hipótesis empleado fue el siguiente:

- Ho: No hay diferencias significativas en la distribución de los datos de la variable, hay normalidad.
- Ha: Hay diferencias significativas en la distribución de los datos de la variable, no hay normalidad.

Tabla 8

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para los puntajes generales de la primera y la segunda parte de la PASS y para la TMBS

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
PASS 1ra parte	0,061	84	,200*
PASS 2da parte	0,100	84	0,036
TMBS	0,086	84	0,187

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fase 5: Análisis de datos

Una vez establecidos los parámetros para la determinación de los resultados, se procedió a realizar los análisis estadísticos. Primero se sacaron las frecuencias de las 6 actividades o tareas de la primera parte de la PASS para determinar cuáles son las que más procrastinan los estudiantes, luego se obtuvieron tablas de estadísticos descriptivos y frecuencias para todas las subescalas de la PASS y la TMBS. Acto seguido se procedió con la correlación de la primera parte de la PASS con la TMBS a través del coeficiente de correlación r de Pearson ya que se cumplía con una distribución normal de los datos, para la segunda parte de la PASS que no contó con una distribución normal de los datos, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para correlacionarla con la primera parte de la PASS, la TMBS y el ciclo formativo de los estudiantes.

Un análisis un poco más profundo de un hallazgo en el coeficiente de correlación Rho de Spearman conllevó a sacar los estadísticos descriptivos de las subescalas ‘Deseo de reducción’ y ‘Malestar psicológico’ en los diferentes ciclos formativos para posteriormente realizar una comparación de las medias a través de las pruebas post hoc con la corrección de Bonferroni para la prueba ANOVA de un factor que fue empleada.

Finalmente, a través de la prueba T student para muestras independientes, se pudo observar una diferencia de medias en ambos sexos en la primera parte de la PASS y la TMBS, por lo que se sacó una tabla de estadísticos descriptivos para poder apreciar las diferencias y establecer diferencias observando los datos obtenidos en la prueba de Levene de igualdad de varianzas y el valor de p en la prueba t.

Adicionalmente se aplicaron las pruebas U Mann-Whitney, H de Kruskal-Wallis y otra prueba ANOVA de un factor para analizar diferencias en las variables sexo, ciclo académico y trabajo en relación con las subescalas, pero no se halló ningún dato que fuese estadísticamente significativo para realizar una interpretación y ser presentado.

Fase 6: Construcción de resultados, discusión de los resultados y conclusiones

Para esta fase se presentaron las tablas de estadísticos descriptivos, frecuencias y pruebas estadísticas realizadas con el software Statistical Package for the Social Sciences-SPSS-25 en las que se rescataron aquellos resultados más relevantes de manera concisa y estructurada.

Posteriormente se procedió a revisar los antecedentes del trabajo investigativo realizado previamente a la aplicación de las escalas a la muestra, para contrastar lo reportado en la literatura con los hallazgos recopilados en el análisis de los datos, respondiendo a la pregunta de investigación, los objetivos planteados y el sistema de hipótesis propuesto, interpretando el problema de conocimiento y generando cuestionamientos producto de aspectos no resueltos.

Una vez realizada la discusión de los resultados, se obtuvieron las conclusiones del proceso investigativo y se dio continuidad al apartado de aportes, alcances y limitaciones y sugerencias con propuestas investigativas para dar continuidad al estudio del fenómeno.

Fase 7: Devolución de los resultados

Finalizado el proceso investigativo de manera concluyente, se procedió con la devolución de los resultados a través de un correo electrónico dirigido a todos los participantes junto con las conclusiones y recomendaciones que pueden ser relevantes y de mayor provecho para los estudiantes. Adicionalmente, se envió un correo electrónico a uno de los participantes quien solicitó sus resultados personales dentro de la aplicación online de las escalas.

Consideraciones éticas

A lo largo de la presente investigación se tendrán en cuenta una serie de exigencias con el fin de aportar rigurosidad, no cometer ninguna falta ética o dar lugar a algún conflicto de intereses - ver Anexo 3 - que perjudique a la persona participante en las escalas o el pleno desarrollo del trabajo.

Bajo estas condiciones, la investigación y la realización de las escalas en estudiantes es avalada por la decanatura de psicología - ver Anexo 4 - y evaluado por un comité de ética de la propia facultad, por lo cual no se hace necesaria la evaluación por otro adicional. Además, es necesario tener en cuenta que esta no es interinstitucional, es decir sus investigadores pertenecen a la misma institución objetivo, permitiendo que los resultados sean evaluados y entregados a la misma.

Por otro lado, se tiene en cuenta la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual estipula que, si existe algún tipo de subordinación por parte del investigador hacia el sujeto de investigación y que adicionalmente le impida otorgar libremente su

consentimiento, este será realizado por otro miembro del grupo, con el cual no se tenga algún tipo de relación fuera de investigador-participante, dando espacio a que no se presente conflicto alguno.

En el contexto académico y en el presente trabajo, es posible hablar de subordinación debido a que en el Artículo 45 de la misma resolución, se entiende por grupos subordinados: estudiantes y otros grupos especiales de la población, en los que el consentimiento informado pueda ser influenciado por alguna autoridad, en este caso por algún docente o por los mismos investigadores, no obstante se hace hincapié en la libertad de los estudiantes para ser partícipes por voluntad propia y con la posibilidad de retirarse si así lo desea - ver Anexo 5 -.

Otro aspecto a tener en cuenta, hace referencia al nivel o grado de riesgo (Artículo 11). Por su parte, la presente investigación tiene riesgo mínimo, ya que estos: “Son estudios prospectivos que emplean el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en: exámenes físicos o psicológicos de diagnóstico o tratamientos rutinarios [...]” (p. 3). Guardando coherencia con ello, se emplean técnicas y métodos cuyo fin es recoger información de grupos o individuos (en este caso los estudiantes del programa de psicología de segundo a décimo semestre), pero no se realiza ningún tipo de intervención o modificación intencionada de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas, etc., (solo se hace la aplicación de las escalas TMBS para medir la gestión del tiempo y PASS para medir los niveles de procrastinación en los mismos) lo cual no es de interés o es un objetivo dentro de la misma - ver Anexo 5-.

En adición, es imperativo para el presente trabajo proteger la privacidad de los participantes, esto respaldado en la ley 1581 emitida por el Congreso de la República (2012) ya que:

Esta tiene por objeto desarrollar el derecho constitucional que tienen todas las personas a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos y los demás derechos, libertades y garantías constitucionales a que se refiere el Artículo 15 de la Constitución Política; así como el derecho a la información consagrado en el Artículo 20 de la misma (p.1).

Dictaminando así, las disposiciones generales para la protección de datos personales, consecuentemente se parte del compromiso de los investigadores hacia la custodia y reserva de la información almacenada tanto de forma electrónica como física. Esto pone en manifiesto que los participantes están en completo derecho de solicitar el retiro de su información antes, durante y después de la aplicación de las escalas.

De acuerdo a lo anterior, se garantiza que los participantes tengan la posibilidad de conocer, actualizar y rectificar la información recolectada sobre estos tanto en bases de datos como en archivos, haciendo garantes los derechos y libertades consagradas en el Artículo 15 de la Constitución Política de la República de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Otro dilema que vale tener en cuenta, es el trabajo con población de la misma universidad, en específico con estudiantes de la misma facultad, para lo cual hay que aclarar dos puntos, el primero es que los tres investigadores fueron excluidos de los datos y cifras de la población de estudio. Segundo, toda la información que se desarrolló o recolectó, no se dio a conocer individualmente sino como cifras generales tras el análisis y correlación de los datos, permitiendo que no se comprometan a los participantes. Adicionalmente la técnica de recolección (escalas PASS Y TMBS) fue aplicada de forma individual mediante un enlace (debido al aislamiento social),

permitiendo que los participantes no tengan acceso a las respuestas de los otros, aportando sinceridad debido a que no hay una presión social de compañeros o demás estudiantes.

Entrando en materia de las escalas, la PASS (*Procrastination Assessment Scale Students*) y TMBS (*Time Management Behavior Questionnaire*), fueron aplicadas en formato digital a través de Google forms, posteriormente se ingresaron los datos recolectados al sistema Statistical Package for the Social Sciences-SPSS 25 para ser analizados a través de diferentes pruebas y estadísticos descriptivos e inferenciales en relación con las dos escalas y sus respectivas subescalas. Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo a lo estipulado en la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), la aplicación de las escalas requirió la firma de consentimientos informados - ver Anexo 5 - por parte de los participantes y un testigo (mayor de edad) con sus datos personales. En caso de ser menor de edad se diligenció un asentimiento informado en suma al consentimiento firmado por su padre o tutor. El procedimiento para la toma del consentimiento informado se llevó de la siguiente manera:

1. Se hizo la invitación (vía correo institucional, debido al confinamiento social) para la participación del presente proyecto investigativo (dando a la población la misma posibilidad de participar), adjuntando un link con el consentimiento informado, asentimiento informado y consentimiento para padre o tutor (según el caso)
2. Diligenciamiento de los consentimientos por parte de los mismos participantes
3. Se adjuntan correos institucionales de los investigadores en caso de que los participantes tuvieran dudas o inquietudes con el consentimiento, escalas o demás.

Se aclara que los participantes contaron con la libertad de retirar su participación en el estudio sin que se vieran afectados de ningún modo.

Por otro lado, es necesario mencionar que no se establecieron protocolos de manejo de sustancias peligrosas, residuos o riesgos ambientales, debido a que no se trabajó con microorganismos patógenos o material biológico. Igualmente, se aclara que no se trabajó con población vulnerable, la cual es definida por el Ministerio de Educación Nacional (2002) como aquella que, por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo, según esto al ser estudiantes de la Universidad Santo Tomás la población de investigación no se reconoce como vulnerable.

De este modo, de acuerdo a lo anteriormente mencionado en términos generales y haciendo mención a la ley 1090 emitida por el Congreso de la República (2006), se establece que los profesionales de psicología ya sea en la planeación o al llevar a cabo investigaciones científicas, deberán basarse en principios éticos de respeto y dignidad en los que el buen trato y la cordialidad con los participantes son imperantes en todo momento, salvaguardando el bienestar y los derechos de los participantes. Así mismo en el Artículo 47 se alude a que los psicólogos gestores de la escala, deben tener el cuidado necesario en la presentación de resultados diagnósticos y demás inferencias basadas en la aplicación de escalas, hasta cuando estén debidamente validadas y estandarizadas (siendo el caso de la TMBS y PASS).

La devolución de la información recolectada se hizo vía correo institucional, a todos los participantes haciéndoles llegar los resultados del trabajo investigativo, sin embargo, a aquellos que dejaron en manifiesto que les gustaría recibir los resultados y clasificación de las escalas se agregó esta información, además se hizo la invitación a conocer todo el proyecto en el repositorio de la USTA.

Finalmente, la pertinencia, valor social o impacto de la investigación se relaciona con el fenómeno psicológico de la procrastinación académica, el cual es experimentado por la población general en grandes porcentajes (Pychyl et al., 2000; O'Brien, 2002; Steel,

2007; Özer et al., 2010; Guzmán, 2013), adicionalmente, ello se ha correlacionado de forma negativa con el rendimiento académico, pérdida de tiempo, estrés, ansiedad, depresión e incluso dificultades en espacios de la vida personal como salud, relaciones interpersonales, factores económicos, etc. Pretendiendo dar conciencia de los efectos de la procrastinación y la gestión del tiempo en los estudiantes.

Resultados

Las calificaciones de la PASS por áreas (tabla 9) muestran la frecuencia en que los participantes seleccionaron las opciones Casi siempre (4) o Siempre (5) en las dos primeras preguntas de cada área de la primera parte, que miden la intensidad o nivel de procrastinación académica y el grado en que procrastinar en dicha área supone un problema.

Tabla 9

Frecuencias de la procrastinación reportada por áreas/tareas, grado en que procrastinar dichas tareas suponen un problema para el estudiante y deseo de reducción de la procrastinación.

	¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?	¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?	¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?
Área/tarea	Casi siempre o Siempre	Casi siempre o Siempre	Casi siempre o Siempre
Escribir un trabajo de final de curso	27 (32,14%)	23 (27,38%)	50 (59,52%)
Estudiar para los exámenes	38 (45,24%)	15 (17,86%)	40 (47,61%)
Mantenerse al día con las tareas académicas	33 (39,29%)	27 (32,14%)	48 (57,14%)
Mantenerse al día con las tareas administrativas	18 (21,43%)	11 (13,1%)	25 (29,76%)
Mantenerse al día con las tareas de asistencia	17 (20,24%)	7 (8,33%)	22 (26,19%)
Actividades escolares en general	20 (23,81%)	17 (20,24%)	34 (40,47%)

Nota. La tabla indica los porcentajes de respuesta cuando el estudiante señaló en la escala las opciones 'Casi siempre' (4) o 'Siempre' (5) para cada una de las tres preguntas.

Como puede observarse, estudiar para un examen y mantenerse al día con las tareas académicas (lecturas, trabajos, actividades) son las áreas en las que más procrastinan los estudiantes (45,24% y 39,29% respectivamente), mientras mantenerse al día con las tareas de asistencia (pedir una cita con un profesor, pedir asesorías, entre otras) es el área en la que los estudiantes menos procrastinan (20,24%). Así mismo lo que más supone un problema para los estudiantes es mantenerse al día con las tareas académicas (lecturas, trabajos, actividades) (32,14%) junto con escribir un trabajo de final de curso (27,38%) mientras que mantenerse al día con las tareas de asistencia (pedir una cita con un profesor, pedir asesorías, entre otras) es el área que menos supone un problema para los estudiantes (8,33%). Por otro lado, escribir un trabajo de final de curso es la tarea en la que más desean reducir el nivel de procrastinación los estudiantes (59,52%) junto con mantenerse al día con las tareas académicas (57,14%) mientras que mantenerse al día con las tareas de asistencia (pedir una cita con un profesor, pedir asesorías, entre otras) es el área en la que menos desean los estudiantes reducir su nivel de procrastinación (26,19%). Estos resultados sostienen la hipótesis 1 planteada en esta investigación que planteaba que los estudiantes procrastinan más en las tareas a largo plazo ya que estudiar para los exámenes finales es una actividad que se concreta usualmente días previos a su realización.

La tabla 10 muestra los estadísticos descriptivos de la primera parte de la PASS indicando el porcentaje de estudiantes que clasifican en cada nivel de las subescalas de acuerdo a la frecuencia o intensidad en que procrastinan académicamente, el problema que les supone procrastinar académicamente, el deseo que expresan de reducir su nivel de procrastinación académica y el malestar psicológico que les genera.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos correspondientes a la primera parte de la PASS

Factor	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación estándar
Frecuencia de la procrastinación académica	Nivel bajo	25	29,8	17,31	3,812
	Nivel medio	39	46,4		
	Nivel alto	20	23,8		
	Total	84	100		
Problema que supone para el estudiante	Nivel bajo	33	39,3	15,31	4,579
	Nivel medio	44	52,4		
	Nivel alto	7	8,3		
	Total	84	100		
Deseo de reducción del nivel de procrastinación	Nivel bajo	22	26,2	19,37	5,990
	Nivel medio	37	44		
	Nivel alto	25	29,8		
	Total	84	100		
Malestar psicológico	Nivel bajo	24	28,6	17,34	4,812
	Nivel medio	45	53,6		
	Nivel alto	15	17,9		
	Total	84	100		

Nota. Los valores de la media expresada hacen referencia a las medias del puntaje obtenido en el factor de la prueba que señala la tabla

Como se puede observar, en las cuatro dimensiones que evalúa la primera parte de la PASS, la mayoría de estudiantes puntuaron en los niveles medios. Los puntajes de los niveles altos de cada dimensión de la escala siempre estuvieron constituidos por la minoría de estudiantes a excepción de la dimensión del deseo de reducción de la procrastinación académica donde la minoría puntuó en el nivel bajo, congruentemente con lo que evalúa dicha dimensión.

Los niveles para cada una de las subescalas de la segunda parte de la PASS contenidos en la tabla 11 muestran los estadísticos descriptivos de los estudiantes que clasifican en cada nivel, de acuerdo a los factores o subescalas de riesgo/tarea, ansiedad y pereza como motivos para procrastinar académicamente.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos correspondientes a la segunda parte de la PASS, que indica los motivos de los estudiantes para procrastinar académicamente

Factor	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación estándar
Riesgo/Tarea	Nivel Bajo	65	77,4	11,60	4,122
	Nivel Medio	15	17,9		
	Nivel Alto	4	4,8		
	Total	84	100		
Ansiedad	Nivel Bajo	47	56	14,01	5,563
	Nivel Medio	27	32,1		
	Nivel Alto	10	11,9		
	Total	84	100		
Pereza	Nivel Bajo	42	50	14,76	4,918
	Nivel Medio	31	36,9		
	Nivel Alto	11	13,1		
	Total	84	100		

En la tabla se puede apreciar que los estudiantes tienen como motivos principales para procrastinar académicamente aquellos que se encuentran dentro de la subescala Pereza, haciendo alusión a motivos como sentirse desbordado y con un manejo del tiempo muy pobre, tener aversión a las tareas, baja tolerancia a la frustración y sentimientos de pereza como tal, sin embargo, no se puede apreciar diferencia significativa en contraste con las demás subescalas, por lo que se puede determinar que las tres tienen casi los mismos niveles de influencia para procrastinar académicamente. Adicionalmente se puede observar que la mayoría de la población puntuó en las tres subescalas en los niveles bajos, indicando baja relevancia de éstas en la influencia que tienen en la procrastinación académica.

De acuerdo con estos resultados, la hipótesis 2 de este trabajo investigativo, que plantea diferencias significativas en los puntajes de las subescalas de la segunda parte de la PASS, se desaprueba.

Respecto a los estadísticos descriptivos hallados en los estudiantes en la TMBS, se pueden visualizar en la tabla 12 que indica los niveles en los que los estudiantes se encuentran dentro de cada factor o subescala.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos correspondientes a las subescalas y el puntaje general de la TMBS

Factor	Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación estándar
TMBS	Nivel bajo	26	31	101,04	12,430
	Nivel medio	34	40,5		
	Nivel alto	24	28,6		
	Total	84	100		
FIJAR METAS	Nivel medio	40	47,6	25,35	4,378
	Nivel alto	44	52,4		
	Total	84	100		
HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN DEL TIEMPO	Nivel medio	35	41,7	25,88	6,009
	Nivel alto	49	58,3		
	Total	84	100		
PERCEPCIÓN DEL CONTROL DEL TIEMPO	Nivel bajo	39	46,4	9,64	1,648
	Nivel medio	23	27,4		
	Nivel alto	22	26,2		
	Total	84	100		

La tabla permite apreciar que la mayoría de los estudiantes puntuaron en niveles medios de procrastinación académica y que la subescala Herramientas para la gestión del tiempo fue la de mayor prevalencia, seguida por una diferencia mínima por la subescala Fijar metas. Lo más destacable es que no hubo ningún estudiante que puntuase en los niveles bajos dentro de estas dos subescalas prevalecientes, habiendo predominancia del nivel alto en ambas, mientras en la subescala Percepción del control del tiempo la mayoría de estudiantes puntuaron en los niveles bajos.

Las correlaciones de la primera parte de la PASS y sus subescalas con el puntaje de la TMBS y sus subescalas a través del coeficiente de correlación r de Pearson, se muestran

en la tabla 13, hallando múltiples correlaciones significativas bajas, medias y altas, tanto negativas como positivas.

Tabla 13

Correlación r de Pearson para la primera parte de la PASS con la TMBS

<i>Correlaciones</i>		F	P	DR	MP	Puntaje TMBS	FM	H	PCT
F	Correlación de Pearson	1	,496**	,436**	,508**	-,448**	-,269*	-,218*	-,500**
P	Correlación de Pearson	,496**	1	,652**	,882**	-,222*	-0,112	-0,014	-,399**
DR	Correlación de Pearson	,436**	,652**	1	,933**	-,239*	-0,162	-0,069	-,461**
MP	Correlación de Pearson	,508**	,882**	,933**	1	-,254*	-0,154	-0,050	-,477**
Puntaje TMBS	Correlación de Pearson	-,448**	-,222*	-,239*	-,254*	1	,734**	,829**	,377**
FM	Correlación de Pearson	-,269*	-0,112	-0,162	-0,154	,734**	1	,524**	0,026
H	Correlación de Pearson	-,218*	-0,014	-0,069	-0,050	,829**	,524**	1	0,059
PCT	Correlación de Pearson	-,500**	-,399**	-,461**	-,477**	,377**	0,026	0,059	1

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

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

Nota. F=Frecuencia de la procrastinación; P=Problema; DR=Deseo de reducción; MP= Malestar psicológico; FM= Fijar metas; H= Herramientas para la gestión del tiempo; PCT= Percepción del control del tiempo

Como se puede observar, se hallaron diversas correlaciones entre los puntajes de las escalas y sus subescalas. Se destaca que el problema que supone para el estudiante procrastinar académicamente tiene una correlación muy alta (0,88) con el malestar psicológico y a su vez esta última variable tiene una correlación casi perfecta (0,93) con el deseo de reducción de la procrastinación académica además de una correlación negativa moderada (-0,47) con la Percepción del control del tiempo. Respecto al puntaje general de la TMBS se destaca la correlación muy alta (0,82) con su subescala 'Herramientas para la gestión del tiempo' y una correlación alta (0,73) con su subescala 'Fijar metas'. La naturaleza inversa entre la gestión del tiempo y la procrastinación académica se puede

observar con la correlación inversa moderada (-0,44) entre la Frecuencia de la procrastinación académica y el puntaje general de la TMBS junto con sus demás correlaciones en sus subescalas igualmente inversas.

Respecto a las correlaciones del ciclo académico y la segunda parte de la PASS que evalúa los motivos por los que los estudiantes procrastinan académicamente, se pueden evidenciar a través del coeficiente de correlación Rho de Spearman en la tabla 14.

Tabla 14

Correlación Rho de Spearman para la segunda parte de la PASS y el ciclo académico con la primera parte de la PASS y la TMBS

<i>Rho de Spearman</i>		Ciclo	R/T	Ans	Per
Ciclo	Coeficiente de correlación	1,000	0,038	-0,154	0,042
Riesgo/Tarea	Coeficiente de correlación	0,038	1,000	,335**	,482**
Ansiedad	Coeficiente de correlación	-0,154	,335**	1,000	,419**
Pereza	Coeficiente de correlación	0,042	,482**	,419**	1,000
Frecuencia	Coeficiente de correlación	0,044	,418**	0,210	,400**
Problema	Coeficiente de correlación	-0,147	,278*	,492**	,448**
Deseo de reducción	Coeficiente de correlación	-,285**	0,165	,386**	,490**
Malestar psicológico	Coeficiente de correlación	-,247*	,230*	,471**	,512**
Puntaje TMBS	Coeficiente de correlación	-0,008	-,332**	-0,021	-,399**
Fijar metas	Coeficiente de correlación	0,018	-0,113	0,137	-0,157
Herramientas	Coeficiente de correlación	0,056	-0,148	0,114	-0,145
Percepción del control del tiempo	Coeficiente de correlación	0,061	-,360**	-,394**	-,539**

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

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

Nota. R/T = Riesgo/Tarea; Ans = Ansiedad; Per= Pereza;

La correlación de Spearman para los motivos para procrastinar de los estudiantes y el ciclo académico en relación con la TMBS y la primera parte de la PASS muestran múltiples correlaciones positivas y negativas moderadas y bajas entre las que destacan las correlaciones de la variable Pereza con el Malestar psicológico (0,51) y la Percepción del control del tiempo (-0,53). Resultan también inquietantes las correlaciones negativas de la

variable ciclo académico con las variables 'Deseo de reducción' (-0,28) y 'Malestar psicológico' (-0,24).

Para profundizar en las diferencias en las subescalas 'Deseo de reducción' y 'Malestar psicológico' halladas en la correlación con el ciclo académico a través del coeficiente de correlación de Spearman, la tabla 15 muestra los estadísticos descriptivos correspondientes.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos para las subescalas 'Deseo de reducción' y 'Malestar psicológico' en los diferentes ciclos académicos

Estadísticos descriptivos		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Ciclo de preparación	Deseo de reducción	13	16	30	23,08	5,074
	Malestar psicológico	13	13,5	29,5	19,769	4,5808
	N válido (por lista)	13				
Ciclo de fundamentación	Deseo de reducción	13	10	30	20,77	6,585
	Malestar psicológico	13	9,0	28,5	18,654	5,8608
	N válido (por lista)	13				
Ciclo de profundización	Deseo de reducción	58	6	30	18,22	5,725
	Malestar psicológico	58	6,5	26,5	16,500	4,4278
	N válido (por lista)	58				

Como se puede observar, hay una tendencia homogénea a disminuir el deseo de reducir el nivel de procrastinación académica y nivel de malestar psicológico a medida que se avanza en el ciclo académico. Los valores mínimos y las medias en las dos subescalas muestran mayores diferencias en el ciclo de preparación respecto al ciclo de profundización, indicando que hay diferencias en estos grupos; estas diferencias se pueden observar con más detalle en la tabla 16 que muestra el resultado de las pruebas post hoc con la corrección de Bonferroni para la prueba ANOVA de un factor que se aplicó.

Tabla 16

Pruebas post hoc con corrección de Bonferroni para contraste de medias en las subescalas ‘Deseo de reducción’ y ‘Malestar psicológico’ en los diferentes ciclos académicos

Comparaciones múltiples

Bonferroni

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Deseo de reducción	Ciclo de preparación	Ciclo de fundamentación	2,308	2,263	0,933
		Ciclo de profundización	4,853*	1,771	0,023
	Ciclo de fundamentación	Ciclo de preparación	-2,308	2,263	0,933
		Ciclo de profundización	2,545	1,771	0,463
	Ciclo de profundización	Ciclo de preparación	-4,853*	1,771	0,023
		Ciclo de fundamentación	-2,545	1,771	0,463
Malestar psicológico	Ciclo de preparación	Ciclo de fundamentación	1,1154	1,8395	1,000
		Ciclo de profundización	3,2692	1,4391	0,077
	Ciclo de fundamentación	Ciclo de preparación	-1,1154	1,8395	1,000
		Ciclo de profundización	2,1538	1,4391	0,415
	Ciclo de profundización	Ciclo de preparación	-3,2692	1,4391	0,077
		Ciclo de fundamentación	-2,1538	1,4391	0,415

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Como muestra la prueba post hoc de la prueba ANOVA de un factor, se puede apreciar que solo fue estadísticamente significativa la diferencia de medias para la subescala ‘Deseo de reducción’ que indicó que hubo puntuaciones mayores en la media de esta subescala en el ciclo de preparación respecto al ciclo de profundización (4,853), mientras que la subescala ‘Malestar psicológico’ no mostró ninguna diferencia significativa de medias obtenidas en ninguno de los ciclos académicos. El gráfico 1 representa la diferencia de medias para la subescala ‘Deseo de reducción’ en el ciclo de preparación respecto al ciclo de profundización.

Gráfico 1

Representación de la diferencia de intervalos de confianza de las medias de la subescala 'Deseo de reducción' para los ciclos de preparación y profundización

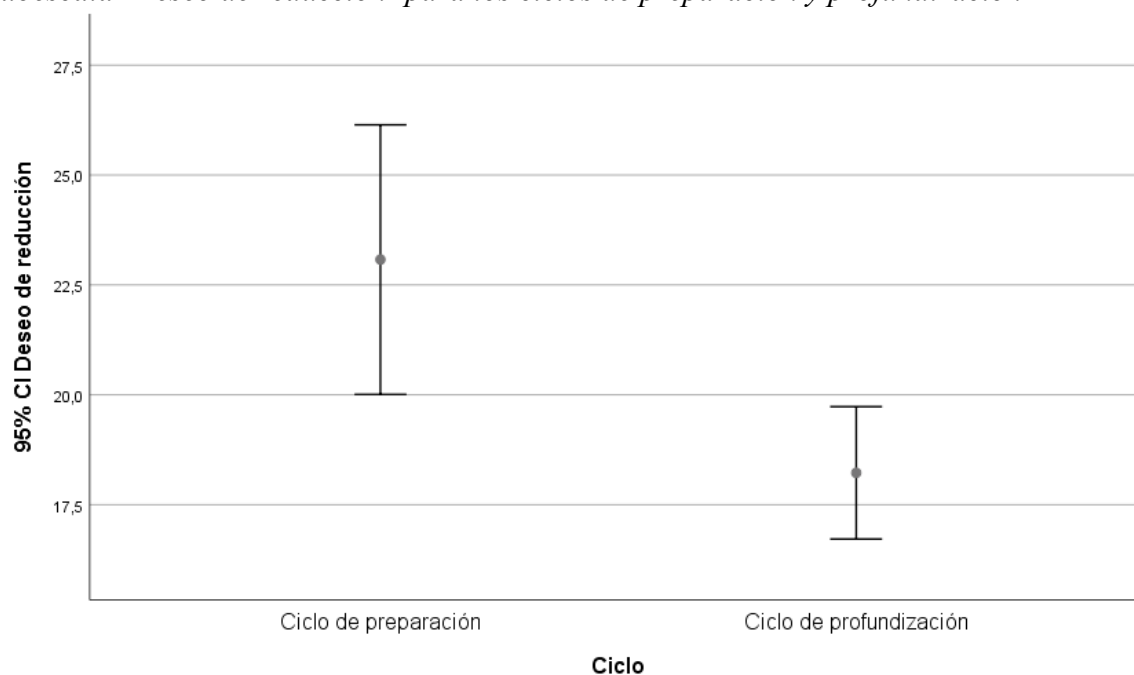


Tabla 17

Estadísticos descriptivos para la primera parte de la PASS y la TMBS en ambos sexos

<i>Estadísticas de grupo</i>					
	Sexo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Frecuencia de Procrastinación	Masculino	15	18,67	4,865	1,256
	Femenino	69	17,01	3,517	0,423
Problema	Masculino	15	14,07	4,621	1,193
	Femenino	69	15,58	4,558	0,549
Deseo de reducción	Masculino	15	18,93	6,606	1,706
	Femenino	69	19,46	5,895	0,710
Malestar psicológico	Masculino	15	16,500	5,1200	1,3220
	Femenino	69	17,522	4,7615	0,5732
Puntaje TMBS	Masculino	15	95,13	16,173	4,176
	Femenino	69	102,32	11,197	1,348
Fijar Metas	Masculino	15	25,20	5,570	1,438
	Femenino	69	25,38	4,123	0,496
Herramientas para la GT	Masculino	15	22,20	6,428	1,660
	Femenino	69	26,68	5,650	0,680
Percepción CT	Masculino	15	9,27	1,831	0,473
	Femenino	69	9,72	1,608	0,194

Respecto a la diferencia entre sexos, la tabla 17 muestra los estadísticos descriptivos para cada una de las subescalas de la primera parte de la PASS y el puntaje general de las TMBS junto con sus subescalas, mostrando algunas diferencias notorias en las medias del puntaje general de la TMBS y su subescala ‘Herramientas para la gestión del tiempo’ en ambos sexos.

La tabla 17 muestra a priori diferencia de medias llamativas para ambos sexos en el puntaje general de la TMBS y su subescala ‘Herramientas para la gestión del tiempo’. Para establecer si la diferencia de medias es estadísticamente significativa, la tabla 18 muestra los resultados de la prueba T student para muestras independientes donde se analiza el puntaje general de la TMBS y la subescala ‘herramientas para la gestión del tiempo’.

Tabla 18

Prueba T student para muestras independientes para comparación de diferencia de medias en el puntaje general de la TMBS y su subescala ‘Herramientas para la gestión del tiempo’ en ambos sexos

<i>Prueba de muestras independientes</i>					
		Prueba de Levene de igualdad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias		
		Sig.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Puntaje TMBS	Se asumen varianzas iguales	0,037	0,042	-7,186	3,473
	No se asumen varianzas iguales		0,120	-7,186	4,388
Herramientas para la GT	Se asumen varianzas iguales	0,601	0,008	-4,481	1,650
	No se asumen varianzas iguales		0,022	-4,481	1,794

Como se puede observar, respecto al puntaje general de la TMBS, la prueba de Levene muestra que no se asumen varianzas iguales en los sexos ($p= 0,037$), por lo cual al observar la prueba T, se determina que no hay una diferencia significativa entre las medias obtenidas en ambos sexos ($p= 0,120$), mientras que en la subescala 'Herramientas para la gestión del tiempo' la prueba de Levene muestra que se asume igualdad de varianzas en los sexos ($p= 0,601$), por lo cual al observar la prueba T, se determina que si hay una diferencia significativa entre las medias obtenidas en ambos sexos ($p= 0,022$). Al observar las medias de la tabla 17 se puede observar determinantemente que las mujeres poseen más y/o mejores herramientas para gestionar su tiempo. Estos resultados no sostienen la hipótesis 3 planteada en este trabajo investigativo de que las mujeres tendrían mejor gestión del tiempo ya que si bien la media obtenida es ligeramente mayor a la de los hombres, esta diferencia no es estadísticamente significativa. En el caso de la hipótesis 4 que plantea que los hombres procrastinarían más que las mujeres, no se logra sostener ya que, si bien la media es ligeramente mayor, esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa.

Respecto a la influencia del trabajo en los estudiantes, no se halló ningún dato estadísticamente significativo que demostrara algún tipo de relación o asociación con la procrastinación académica ni la gestión del tiempo. Por lo tanto, la hipótesis 5 de este trabajo investigativo, que plantea que los estudiantes con trabajos ocasionales tendrían una mejor gestión del tiempo, se desautoriza.

Discusión de resultados

Los hallazgos permiten, en primera instancia, comprender la prevalencia de actividades académicas que se procrastinan de manera tal que al observar que estudiar para los exámenes es la actividad que más se procrastina, tiene concordancia respecto a lo que ha reportado la literatura pues, Umerenkova, De la Fuente y Acelas (2019) notifican que producto de la procrastinación académica, hay estudiantes que pueden llegar a abandonar el aula de clase minutos antes de que comiencen a realizar una evaluación o examen. Este aspecto resulta inquietante en la medida de que en este tipo de casos los estudiantes podrían estar presentando conductas evitativas de las actividades evaluativas por el hecho de haber procrastinado el estudio para presentar dichos exámenes, resultando directamente en una afectación severa del promedio académico e inclusive conllevando a la pérdida del espacio académico por notas bajas. En principio este hallazgo resulta de suma relevancia en la medida de que aporta una comprensión del fenómeno de manera contundente ya que las implicaciones de perder un espacio académico en el contexto universitario atañe otros problemas subyacentes como la permanencia en la institución educativa, atraso en el plan de estudios o inconvenientes económicos y familiares, de modo que estos casos extremos permiten comprender en manera más específica una de las formas contundentes en que la procrastinación académica puede derivar en malestar psicológico.

A pesar de que el estudio para exámenes finales es la actividad académica en la que más se procrastina, escribir un trabajo de final de curso es la actividad que más se desea dejar de procrastinar mientras que la más problemática es mantenerse al día con las tareas académicas. Esto parece tener congruencia debido a que como expresan Rodríguez y Clariana (2017), las personas, en este caso estudiantes universitarios, tienen mayor predisposición de aceptar una recompensa inmediata y más pequeña para el presente, que una mayor que se podría obtener a largo plazo, lo cual explica que los trabajos de final de

curso, que en ocasiones se trabajan a lo largo de todo el periodo académico, puedan llegar a ser procrastinados con más regularidad y a su vez generar un malestar psicológico mantenido a lo largo del curso que se puede ir aseverando a medida en que se acerque la fecha de entrega sin tener los avances esperados. Esta condición de los trabajos de final de curso está dada por la percepción de la extensión del trabajo y de su complejidad, aspecto que es explicado por Ferrari y Tice (2000) como el causante de que la tarea sea percibida retardadora, cognitivamente hablando, por lo que el estudiante va a emplear tiempo en actividades alternativas que le entretengan, como posible respuesta a la percepción de malestar que le produce. Esta explicación es también comprendida desde el paradigma cognitivo conductual, ya que la percepción de complejidad de la tarea es una forma de procesar la información del ambiente que influye en la mediación de la conducta del estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarse entonces si la procrastinación es un mecanismo cognitivo de evitación de una experiencia percibida como negativa, por lo que su función estaría ligada a un proceso emocional en el que la procrastinación se encarga de evitar una experiencia aversiva y que se presenta por una falta de autorregulación del estudiante que le permita controlar su cognición y motivación de manera tal que pueda alcanzar sus objetivos, a pesar de la aversión que le pueda ocasionar el realizar una actividad académica. De ser así, surge la hipótesis de que los estudiantes que más procrastinan, pueden ser aquellos que no se sienten satisfechos con su carrera, sienten disgusto por la asignatura en la que procrastinan y/o presentan falencias en su autorregulación. Esta hipótesis inclusive cuenta con el respaldo de Glick y Orsillo (2015) ya que los autores, al proponer las terapias cognitivo conductuales para reducir los niveles de procrastinación académica, enfatizan que su aplicación puede ser más efectiva en aquellos estudiantes que valoran el ámbito educativo, que además de contar con buena

autorregulación, les permitiría tener conciencia de sus habilidades y limitaciones para poder guiar su comportamiento a favor del alcance de los objetivos académicos propuestos (Klingsieck, 2013; Douglas, 2019; Umerenkova, De la Fuente y Acelas, 2019).

Por otro lado, no se descarta la posibilidad de que las tareas académicas resultan más problemáticas para el estudiante debido a que como sus plazos de entrega son más cortos, su frecuencia también es mayor, así que cada tarea académica asignada puede generar pequeños momentos estresores que al percibirse como más frecuentes, sean los que más repercutan en el malestar que se puede experimentar debido a que un trabajo de final de curso puede estar programado para ser entregado en un par de semanas y así ignorarlo inclusive durante días, mientras una tarea académica puede estar programada para ser entregada en un par de días, por lo que resulta más difícil de ignorar por el recorte de tiempo para su desarrollo y también por el incremento en la dificultad de su realización, como apuntan Durán-Aponte y Pujol (2013) y Douglas (2019).

Que la mayoría de estudiantes haya puntuado siempre en el nivel medio de la primera parte de la PASS, a priori, puede indicarnos congruencia en la influencia de la intensidad del fenómeno entre sus componentes, pero a posteriori, el hecho de que la mayoría haya puntuado en un nivel medio de deseo de reducción de la procrastinación puede ser un indicativo de que los estudiantes pueden tener el deseo latente de procrastinar. Desconociendo los motivos de esta hipótesis, una explicación tentativa es la de que durante la ejecución de las actividades académicas, los estudiantes siempre van a ejecutar otras actividades de entretenimiento, lo cual tiene sentido ya que si el estudiante procrastina muy poco, su deseo de reducir el nivel de procrastinación también va a ser bajo o inclusive puede llegar a ser nulo, para así poder incluir pequeñas actividades recreativas que le alejen por un momento de la ocupación académica y no necesariamente tendría que verse la procrastinación académica como un fracaso en los procesos de autorregulación del

aprendizaje como afirman Pintrich (2000) y Hall y Lee (2020), puesto que un estudiante con buena autorregulación, al ser consciente de sus habilidades y conocimientos, podría procrastinar en menor medida sin que esto le resulte un problema, para así dedicar tiempo en concreto al entretenimiento u otras labores. De esta manera la procrastinación académica podría observarse como un mecanismo inherente al ser humano, que, desde la epistemología del construccionismo social, cobra relevancia al abordarse como un fenómeno social propio del contexto académico universitario colombiano, lo cual a su vez puede explicar el por qué en otras culturas y contextos sociales, la procrastinación académica se pueda presentar con menor intensidad.

Haber hallado que no hay una subescala de la segunda parte de la PASS (que evalúa los motivos cognitivos para procrastinar relacionados con la academia) que puntuase en un nivel más alto que las demás y que hubiese una diferencia significativa de medias, permite en primer lugar afirmar que no hay motivos para procrastinar contenidos en esta escala que puedan marcar una diferencia significativa sobre otros motivos ante el inmenso abanico de posibilidades, por lo cual se puede deducir que hay más motivos de alto peso que influyen en la procrastinación académica que no están contemplados ya que pueden ser de una naturaleza exógena. Tampoco se hace notoria una distinción significativa entre estas variables que abarcan los motivos cognitivos para procrastinar que permita generar un acercamiento para comprender moderadamente un indicio de perfilamiento de procrastinadores dentro de la población de acuerdo a las características constitutivas que puedan diferenciarlos entre procrastinadores activos y pasivos con referentes reportados previamente en la literatura, por lo cual este aspecto queda inconcluso.

Al observar el comportamiento de los puntajes en la TMBS, llama la atención que las subescalas 'Fijar metas' y Herramientas para la gestión del tiempo' fueron las

sobresalientes ya que fueron las que concentraron a la mayoría de estudiantes en niveles altos, mientras que la subescala de 'Percepción del control del tiempo' concentró a la mayoría en el nivel bajo. Lo que resulta llamativo de este hallazgo es que se esperaba una correlación más fuerte con la frecuencia en la que se procrastina académicamente con las subescalas 'Herramientas para la gestión del tiempo' y 'Fijar metas' ya que estas se correlacionan muy bien con el puntaje general de la TMBS, y Domínguez, Villegas y Centeno (2014) ponen justamente la mala administración del tiempo como un factor propio de la procrastinación académica, pero posteriormente se confirmó que las correlaciones existentes son débiles, mientras que la correlación con la 'Percepción del control del tiempo' resultó ser moderada. Consecuentemente, la percepción que se tiene del control del tiempo fué la única subescala que tuvo una correlación significativa con el malestar psicológico del estudiante, por lo cual tener herramientas para a gestionar el tiempo y fijarse metas si bien son factores que mejoran la manera en que el estudiante maneja su tiempo, no son factores de peso en el malestar psicológico que se puede experimentar.

Las correlaciones de Pearson lograron brindar un poco más de claridad a lo anterior, pues hay aspectos clave que indican que la subescala 'Percepción del control del tiempo' de la TMBS tiene una naturaleza que se comporta diferente a los demás componentes de la escala pues, fue la única subescala que no se correlacionó con las demás subescalas de la TMBS, y de las 3 subescalas, fue la única que alcanzó al menos un nivel de correlación moderado con la frecuencia de la procrastinación y adicionalmente fue la única subescala en no tener una correlación fuerte (fue débil) con el puntaje general de la TMBS. Teniendo en cuenta estos hallazgos, se puede deducir que como los factores que influyen en la procrastinación académica son múltiples, la percepción del tiempo puede cobrar gran relevancia si se tiene en cuenta de manera aislada o independiente en la medida de que este factor se perciba de manera negativa generando malestar psicológico. Producto

de esta discusión, se hipotetiza en este trabajo que factores como tener el conocimiento para realizar una tarea académica con destreza o tener la flexibilidad de renegociar el plazo de entrega con el docente, tienen una relevancia significativa en la manera en que el estudiante percibe el control de su tiempo, lo cual podría tener una estrecha relación con los procesos de autorregulación.

Respecto a las diferencias halladas en los ciclos académicos, determinar que solo hay una diferencia significativa entre el deseo de reducir el nivel de procrastinación académica superior en los estudiantes del primer ciclo académico respecto a los estudiantes del último ciclo, puede deberse a que en el último ciclo académico, los estudiantes de la muestra de esta investigación tienen plazos de entregas académicas con periodos de tiempo más prolongados que en otros ciclos académicos ya que deben responder sólo con las entregas de su trabajo de grado y sus prácticas profesionales. Esta comparación sugiere que ampliar los tiempos de entrega de tareas a realizar durante un periodo académico podría disminuir los niveles de malestar psicológico, sin embargo, se debe tener en cuenta posibles adversidades subyacentes con la posible acumulación de tareas a entregar al final del curso, que como ya se esclareció anteriormente, son justamente las tareas de final de curso las que más se desea dejar de procrastinar. Adicionalmente esta diferencia entre ciclos se puede justificar con el paradigma cognitivo conductual que guía esta investigación ya que, desde esta perspectiva se puede argumentar que los estudiantes de último ciclo formativo cuentan estructuras cognitivas más desarrolladas en relación con el contexto académico debido a su experiencia y formación, por lo que sus niveles de autorregulación se esperaría que fuesen mayores a los de los estudiantes de primer ciclo académico.

En cuanto a las diferencias entre los sexos, respecto a lo reportado en la literatura acerca de que las mujeres gestionan mejor su tiempo académico y tienen mayor

establecimiento de metas (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Soares, Almeida y Guisande, 2011; Umerenkova, 2014; Umerenkova, De la Fuente y Acelas, 2019), solo se pudo corroborar una diferencia significativa en la subescala 'Herramientas para la gestión del tiempo', que de igual manera resulta congruente con lo reportado previamente en la literatura.

Finalmente, no haber hallado ninguna diferencia significativa entre los estudiantes y la variable trabajo, no permite discutir lo reportado por Robotham (2012) y Umerenkova (2014) acerca de que tener un trabajo de medio tiempo puede favorecer la gestión del tiempo.

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación, en contraste con lo reportado por la literatura previa, ponen sobre la mesa desde un principio que el malestar psicológico tiene una relación con la procrastinación académica y la gestión del tiempo y que se puede originar en las distintas tareas que el estudiante universitario procrastine si estas le suponen un problema y desea reducir la procrastinación de las mismas. La forma en que se presenta el malestar psicológico en los estudiantes universitarios puede presentarse debido a lo problemático que resultan las distintas tareas académicas que más se presentan con frecuencia, sumado a la preocupación de posponer trabajos destinados a la entrega a largo plazo, así como el estudio para exámenes finales que puede inclusive llevar al estudiante a desertar en los mismos o abandonarlos inclusive minutos antes de su realización.

La explicación que más se acerca a explicar por qué se presenta esta forma de procrastinación académica se hipotetiza poniendo el fenómeno de la procrastinación como un mecanismo de evitación de una experiencia aversiva, que se puede reducir o evitar si el

estudiante posee una buena autorregulación, pero que de lo contrario ocasionaría la aparición de malestar psicológico.

Especificando la manera en que se presenta la procrastinación académica cuando es ineludible, independientemente de si se trata de una tarea a largo o corto plazo, esta se presenta reemplazando el tiempo de dedicación a las obligaciones académicas por actividades relacionadas con el entretenimiento para aislar los sentimientos aversivos que se generan, al menos en los estudiantes con bajos niveles de autorregulación, sin embargo no se descarta la posibilidad de que existan perfiles de estudiantes con buenos niveles de autorregulación que procrastinen conscientemente sin la necesidad de que deban experimentar sentimientos aversivos por las obligaciones académicas.

Respecto a los motivos cognitivos para procrastinar académicamente, que contempla la segunda parte de la PASS, se puede concluir que estos motivos no son suficientes para establecer un factor de predominancia en el cual se pueda prestar mayor atención para predecir qué tanto puede llegar a procrastinar académicamente un estudiante universitario, sino que se deben contemplar otros motivos externos al ámbito académico que puedan interferir en la aparición y mantenimiento de este fenómeno, sin embargo no se invalida la utilidad que estos motivos cognitivos contemplados en la segunda parte de la PASS pueda tener ya que estos pueden tener relación con los motivos externos en concreto que pueda tener cada estudiante por lo que su utilización es un recurso que se puede considerar como complementario.

En cuanto a la relación del fenómeno con la gestión del tiempo y su incidencia en el malestar psicológico, se concluye que la escala TMBS si bien resulta ser una herramienta útil en el contexto académico universitario, su aplicación tampoco explica completamente el fenómeno de la procrastinación académica, sino que, como se dijo

anteriormente, se requiere tener en cuenta variables externas para poder hacerlo.

Adicionalmente se concluye que fijarse metas y tener herramientas para gestionar el tiempo, no son predictores confiables de la aparición de la procrastinación académica ni del malestar psicológico ya que son aliados o hacen parte de las distintas estrategias que se pueden implementar para mejorar la manera en que se gestiona el tiempo, pero esta gestión requiere también de un proceso de autorregulación que se vincula a los procesos emocionales del estudiante que experimenta al afrontar la realización y cumplimiento de sus obligaciones académicas y que además puede estar influenciado por la percepción que se tiene del control del tiempo.

En cuanto a las diferencias en la población, primero, entre los ciclos académicos en los que se encuentran los estudiantes, se concluye que todos los estudiantes experimentan el fenómeno de la procrastinación académica y el malestar psicológico consecuente de la misma manera, sin importar el ciclo en el que se encuentren, la única diferencia es que los estudiantes de primer ciclo (ciclo de preparación) van a tener mayor deseo de reducir sus niveles de procrastinación si se les compara con los estudiantes del último ciclo (ciclo de profundización) puesto que, estos últimos pueden presentar mayores niveles de autorregulación. Segundo, entre ambos sexos (masculino y femenino), son pocas las diferencias y sólo es relevante destacar que las mujeres cuentan con más herramientas para gestionar su tiempo, pero, como se aclaró con anterioridad, este no es un factor que explique ni pueda predecir con confianza la aparición de la procrastinación académica ni del malestar psicológico. Tercero, el hecho de que los estudiantes trabajen a tiempo completo, parcialmente o no trabajen, no es una variable que distinga a un estudiante destacando su nivel de procrastinación académica, su gestión del tiempo ni el malestar psicológico que pueda llegar a experimentar.

Aportes, alcances y limitaciones y sugerencias

Aportes

El desarrollo de la presente investigación y su contraste con lo reportado por la literatura respecto al fenómeno de la procrastinación académica y sus implicaciones en relación con la gestión del tiempo y el malestar psicológico, permitieron ahondar en nuevas perspectivas respecto al abordaje que se le puede dar a este fenómeno sin reducirlo a explicaciones con causas reducidas sino que, por el contrario, se hace explícita la importancia de abordarse multicausalmente teniendo en cuenta variables externas al contexto educativo que pueden intervenir en la aseveración del fenómeno.

Para la disciplina, se comprende un gran aporte en la noción del fenómeno que se deriva, producto de este trabajo investigativo, en un mecanismo cognitivo de evitación de una experiencia indeseada por el estudiante universitario que además puede verse influenciado por el nivel de autorregulación que se posee, con intervención de factores como el gusto por la profesión y las obligaciones académicas a cumplir. Así, trabajos posteriores pueden tomar esta noción que se presenta como un referente que da paso a la noción de múltiples hipótesis para abordar el fenómeno y acercar un poco más el nivel de explicación y predicción que puede alcanzar la psicología como disciplina.

Respecto a los aportes metódicos en relación con la psicología, se hace explícita la importancia del abordaje de los fenómenos que le atañen a la psicología desde los estudios cuantitativos, el paradigma cognitivo conductual y la epistemología del construccionismo social, debido a la congruencia que presentan y el abordaje metódico que permiten la explicación del fenómeno abordado con rigurosidad científica con caracteres que permiten la confiabilidad para la intervención en la sociedad basándose en la fiabilidad de la

estadística, acentuando así mismo el enfoque pluriparadigmático de la Universidad Santo Tomás con el propicio de habilidades investigativas que permiten a los profesionales contar con las herramientas para responder a la sociedad con ética y ahínco profesional.

Respecto a la línea de investigación Psicología, subjetividad e identidades, la presente investigación no solo enriquece el espectro de fenómenos de interés actual en la comunidad científica y disciplinaria sino que hace mella en las contribuciones de la línea con el aporte de nuevas comprensiones y propuestas de abordaje en la comprensión de la procrastinación académica teniendo en cuenta factores relevantes que hacen frente a las necesidades globales de la educación profesionalizante, incidiendo directamente en la sociedad colombiana y su impacto directo en la sociedad.

Y por último, además de edificar la comprensión disciplinaria del fenómeno, se propician nuevas nociones útiles no solo para la psicología sino también para distintas disciplinas como bien podría ser la etología o la pedagogía, que permitan ahondar en la procrastinación proponiendo su comprensión y abordaje aceptándose como un fenómeno natural y dejando de lado el rótulo negativos que a veces se le asigna, para así promover nuevas soluciones que acojan nuevas perspectivas no contempladas hasta el momento.

Alcances

El enfoque comparativo que tuvo la investigación al realizar contrastes correlacionales por ciclos académicos permitió abordar esta dimensión de comprensión del fenómeno, abriendo la posibilidad y haciendo explícita y reconocida la importancia de investigar el fenómeno de la procrastinación académica de manera comparativa entre grupos que se encuentren en diferentes niveles, grados o etapas profesionalizantes que

pueden proporcionar diferencias significativas debido al enfoque académico en el que se encuentren inmersos, de acuerdo con los planes curriculares de las instituciones educativas.

Teniendo en cuenta las múltiples variables que pueden intervenir en la aparición de la procrastinación académica y en la forma en que se gestiona el tiempo por parte del alumnado universitario, la presente investigación abordó diferentes formas de relación del fenómeno al incluir dos herramientas de medición y al segmentar la población en diferentes grupos, incluyendo motivos por los cuales procrastina el alumnado universitario, ofreciendo un abanico de posibilidades más amplio al reportado previamente por la literatura, especialmente en el contexto universitario colombiano.

Respecto a la literatura previa, el estudio de la procrastinación académica en Colombia se ha abordado por muy pocos autores, por lo que la presente investigación permite profundizar y cimentar nuevas propuestas y comprensiones del fenómeno para investigadores que quieran realizar contrastes o triangulaciones con el alumnado universitario en nuestro país.

Limitaciones

La naturaleza de la presente investigación, al ser de tipo transversal, permitió observar el fenómeno en un corte de tiempo específico tomando una impresión del mismo, lo cual se puede mejorar y contrastar con investigaciones de alcances más amplios como los estudios experimentales, cuasi experimentales, transculturales y de tipo longitudinal que pueden ser llevados a cabo en ejercicios investigativos de niveles posgraduales como maestrías y doctorados para dar continuidad a la comprensión más detallada del fenómeno.

A pesar de las distintas correlaciones obtenidas con las diferentes variables y segmentaciones de la población, solo se pudo abordar el fenómeno en estudiantes de una

misma institución y mismo programa académico, sin la posibilidad de contrastar resultados con otros programas y otras instituciones, en los que pudo haber presencia de otros factores como el nivel de carga académica, el contenido programático o las jornadas de estudio.

Si bien, a través de instrumentos de medición utilizados, se consideraron diversos motivos cognitivos y conductuales para procrastinar, no se incluyeron elementos que indagaran sobre variables latentes externas (aquellas variables inobservables, que solo pueden ser deducidas a partir de las reportadas por el participante) como aspectos emocionales, relacionales y/o de la personalidad, que pueden ser un campo de estudio amplio, junto con los motivos cognitivos por los cuales el alumnado universitario procrastina académicamente.

Sugerencias

Para dar continuidad al estudio del fenómeno, teniendo en cuenta las reflexiones e hipótesis que surgieron durante el proceso investigativo, se sugiere emplear las siguientes preguntas orientadoras para ahondar en el abordaje del fenómeno en futuras investigaciones:

1. ¿Cuál puede ser el impacto de un programa de mejora de la autorregulación de los estudiantes universitarios respecto a la incidencia de la procrastinación académica y el malestar psicológico?
2. ¿Qué estrategias pueden implementar las instituciones educativas para que sus estudiantes no perciban negativamente la realización de una actividad académica con alto grado de complejidad cognitiva?
3. ¿Cuál puede ser el impacto de la promoción de la procrastinación activa en el abordaje de la procrastinación académica?

4. ¿Cuál es el nivel de eficacia de la terapia de aceptación y compromiso y la terapia cognitivo conductual en la minimización de la procrastinación académica y el consecuente malestar psicológico?
5. ¿Cuáles son las variables externas al contexto educativo que tienen mayor relevancia en la aparición de la procrastinación académica y el malestar psicológico?

Referencias

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13(1), 159-177. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Ariely, D. y Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. Recuperado de: <https://www.stybelpeabody.com/pdf/procrastinationdeadlinesandperformance.pdf>
- Arnett, J. y Padilla-Walker, L. (2015). Brief report: danish emerging adults' conceptions of adulthood. *Journal of Adolescence*, 38(1), 39-44. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197114001924>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Barber, L., Munz, D., Bagsby, P. y Grawitch, M. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 250-253. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886908003760?via%3Dihub>
- Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Revista de Filosofía Factótum*, 12(1), 1-18. Recuperado de: http://revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_1_Sara_Barrena.pdf
- Bedoya, M. y Arango, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*.

Revista de Trabajo Social e intervención social, 1(17), 353-378.

<https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261387015.pdf>

Bedoya, C. (2017). *Autorregulación del aprendizaje y procrastinación en estudiantes de primer año universitario*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/17613/31427763.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Bernstein, P. (1998). *Against the gods: the remarkable story of risk*. Nueva York: Wiley.

Recuperado de:

[http://professor.ufabc.edu.br/~nelson.faustino/Ensino/IPE2016/Livros/Peter%20L.%20Bernstein-Against%20the%20Gods_%20The%20Remarkable%20Story%20of%20Risk-Wiley%20\(1998\)%20\(1\).pdf](http://professor.ufabc.edu.br/~nelson.faustino/Ensino/IPE2016/Livros/Peter%20L.%20Bernstein-Against%20the%20Gods_%20The%20Remarkable%20Story%20of%20Risk-Wiley%20(1998)%20(1).pdf).

Berridi, R. y Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 1-16. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089.

Blunt, A. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167. Doi: 10.1016/S0191-8869(99)00091-4

Bordignon, N. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. Recuperado de:

<http://repository.lasallista.edu.co/dspace/handle/10567/384>

Britton, B. y Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades.

Journal of Educational Psychology, 83(3), 405-410. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/232573913_Effects_of_Time-Management_Practices_on_College_Grades

Capan, B. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 1665-1671. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810017167>

Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. Doi: 10.17162/au.v0i2.43.

Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539304.pdf>

Charca, V. y Taco, V. (2017). *Factores personales que influyen a la procrastinación académica en los estudiantes de la facultad de ciencias histórico sociales*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.

Recuperado de:

<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/6158/TSchcov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Choi, J. y Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212.

Recuperado de: <http://hosting02.snu.ac.kr/~jnchoi/wp-content/uploads/2018/07/2009JSP.pdf>

Chowdhury, T. y Pychyl, A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120(1), 7-12. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886917305081?via%3Dihub#!>

- Chu, A. y Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. Recuperado de: https://www.academia.edu/9570268/Rethinking_Procrastination_Positive_Effects_of_Active_Procrastination_Behavior_on_Attitudes_and_Performance
- Claessens, B., Van Eerde, W., Rutte, C. y Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. Recuperado de: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00483480710726136/full/html>
- Clariana, M. (2009). *Procrastinación académica*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Clariana, M., Gotzens, C. y Badia, M. (2011). Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 95-112. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i23.1429>
- 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(27), 737-754. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1525>.
- Congreso de la República. (1992). *Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Recuperado de: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf

Congreso de la República. (2006). *Ley 1090. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html.

Congreso de la República. (2012). *Ley Estatutaria 1581. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1581_2012.html.

Constantin, K., English, M. y Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 15-27. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0271-5>

Corkin, D., Yu, S., Wolters, C. y Wiesner, M. (2014). The role of college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32(1), 294-303. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608014000727?via%3Dihub>

De la Cruz, E. (2019). *Clima social familiar y procrastinación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de El Porvenir*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37869/delacruz_ue.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.->

Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf

- Derri, V., Emmanouilidou, K., Vassiliadou, O., Kioumourtzoglou, E. y Loza, E. (2007). Tiempo de aprendizaje académico en educación física (ALT-PE): ¿tiene que ver con la adquisición y aprendizaje de habilidades motrices fundamentales? *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(6), 12-23. Recuperado de: <https://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/ricyde/article/view/53>
- Dominguez-Lara, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de lima metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología Universidad Católica de San Pablo*, 7(1), 81-95. Recuperado de: <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Dominguez-Lara, S. y Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. Recuperado de: <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.09>
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000200010&script=sci_arttext
- Douglas, A. (2019). *Procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de una institución educativa privada del distrito de Cercado de Lima*. (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4315>
- Dunlosky, J. y Hertzog, C. (2000). Updating knowledge about encoding strategies: a componential analysis of learning about strategy effectiveness from task

- experience. *Psychology and Aging*, 15(3), 462-474. Recuperado de:
<https://psycnet.apa.org/buy/2000-12128-006>
- Durán-Aponte, E. (2012). Competencia manejo del tiempo en la formación de profesionales de la administración. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 17(58), 291-306. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/290/29023348006.pdf>
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a06.pdf>.
- Escobar, A. y Corzo, L. (2018). *Procrastinación académica, autorregulación del aprendizaje y ansiedad en estudiantes de recién ingreso a comunidades universitarias*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/19280/1098662547.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrari, J. (2010). *Still procrastinating? The no regrets guide to getting it done*. Nueva York: John Wiley & Sons. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/276292954_Still_Procrastinating_-_The_No-Regrets_Guide_to_Getting_it_Done
- Ferrari, J. y Díaz-Morales, J. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/journals/spanish-journal-of-psychology/article/perceptions-of-selfconcept-and-selfpresentation-by-procrastinators-further-evidence/4A474D8D7979D050828761CF7B46E863>

- Ferrari, J. y Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: a task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/222701514_Procrastination_as_a_Self-Handicap_for_Men_and_Women_A_Task-Avoidance_Strategy_in_a_Laboratory_Setting.
- Flett, A., Haghbin, M. y Pychyl, T. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: an exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10942-016-0235-1>.
- García, J. y Santizo, J. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 1-24. Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/899/1587>
- García-Ros., Pérez-González, F., Talaya, I. y Martínez, E. (2008). Análisis de la gestión del tiempo académico de los estudiantes de nuevo ingreso en la titulación de psicología: capacidad predictiva y análisis comparativo entre dos instrumentos de evaluación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 245-252. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317027>
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2012). Spanish version of the Time Management Behavior Questionnaire for university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1485-1494. Doi:10.5209/rev_sjop.2012.v15.n3.39432.
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K. y Gaudreau, P. (2018). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over

and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress y Coping*, 32(2), 141-154. Doi: 10.1080/10615806.2018.1543763.

George, D., Dixon, S., Stansal, E., Lund, S. y Pheri, T. (2008). Time diary and questionnaire assessment of factors associated with academic and personal success among university undergraduates. *Journal of American College Health*, 56(6), 706-715. Recuperado de:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JACH.56.6.706-715>

Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Kenneth_Gergen/publication/302871718_The_Social_Constructivist_Movement_in_Modern_Psychology/links/5732178808ae9f741b2353b1/The-Social-Constructivist-Movement-in-Modern-Psychology.pdf

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones, aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

Giedd, J. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 10(21), 77-85. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/8457361_Geidd_JN_Structural_magnetic_resonance_imaging_of_the_adolescent_brain_Ann_N_Y_Acad_Sci_1021_77-85

Glick, D. y Orsillo, S. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400-409. Recuperado de:

https://pdfs.semanticscholar.org/9d23/7c33724b34440e5f6d864b5ece6f4b91be10.pdf?_ga=2.41217314.1046154643.1601410203-772276847.1599004428

González-Brignardello, M. y Sánchez-Elvira-Paniagua, Á. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción*

- Psicológica*, 10(1), 115-134. Recuperado de:
<http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n1/libre1.pdf>
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*, Newbury Park: Sage Publications, Inc. Recuperado de: <http://www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/guba.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa*. Londres: Sage. Recuperado de:
https://issuu.com/rithard/docs/paradigmas_en_pugna_en_la_investigaci_n_cualitati
v
- Guerra, I. (2016). *Ansiedad ante los exámenes y procrastinación académica en estudiantes universitarios*. (Tesis de grado). Universidad Argentina de la Empresa, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:
<https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/4078/Guerra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guzmán, D. (2013). *Procrastinación: una mirada clínica*. (Tesis de maestría). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de:
https://www.academia.edu/13227195/Procrastinacion_TEMA
- Hall, N. y Lee, S. (2020). Understanding procrastination in first-year undergraduates: an application of attribution theory. *Social Sciences*, 9(8), 2-14. Recuperado de:
<https://www.mdpi.com/2076-0760/9/8/136/htm>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores. Recuperado de:
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

- Hernandez, O. (2017). Paradojas de la relación entre la psicología y la pedagogía. *Tesis psicológica* 12(1), 108-115. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/1390/139057282008.pdf>
- Hosseini, F. y Khayyer, M. (2009). Prediction of behavioral and decisional procrastination considering meta-cognition beliefs in university students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 15(3), 265-273. Recuperado de :
https://www.researchgate.net/profile/Faridehsadat_Hosseini/publication/228493721_Prediction_of_Behavioral_and_Decisional_Procrastination_Considering_Meta-Cognition_Beliefs_in_University_Students/links/555b372d08ae6943a8794cb5/Prediction-of-Behavioral-and-Decisional-Procrastination-Considering-Meta-Cognition-Beliefs-in-University-Students.pdf?origin=publication_list
- Howell, A., Watson, D., Powell, R. y Buro, K. (2006). Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886906000055>.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographic variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179>.
- Khalid, A., Zhang, Q., Wang, W., Ghaffari, A. y Pan, F. (2019). The relationship between procrastination, perceived stress, saliva alpha-amylase level and parenting styles in Chinese first year medical students. *Psychology Research and Behavior Management*, (12), 489-498. Recuperado de:
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S207430>

- Kim, B., Lee, S., Hong, H. y Han, K. (2019). Automated time manager: effectiveness of self-regulation on time management through a smartphone application. *IEEE Access*, 7, 891-903. Doi: 10.1109/ACCESS.2019.2926743.
- Kim, K. y Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886915001610>
- Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J. y Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46(2), 141-156. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/236820158_Adaptive_and_Maladaptive_Aspects_of_Self-Oriented_versus_Socially_Prescribed_Perfectionism
- Klingsieck, K. (2013). Procrastination in different life-domains: is procrastination domain specific?. *Current Psychology*, 32(2), 175-185. Recuperado de:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12144-013-9171-8.pdf>
- Kovach, R. (1998). *Academic achievement and the self-regulation of study time: quantitative and qualitative dimensions*. (Tesis doctoral). City University of New York, Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de:
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5522348>
- Künsting, J. y Lipowsky, F. (2011). Motivation for using a teacher education program and personality traits as predictors for study satisfaction and strategy use. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105-114. Recuperado de:
<https://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1024/1010-0652/a000038>
- Lay, C. y Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21(1), 61-67. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0191886996000384?via%3Dihub>

- Liu, O., Rijmen, F., MacCann, C. y Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 174-179. Recuperado de:
[https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886909000920-](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886909000920)
- Liu, W., Pan, Y., Luo, W., Wang, L. y Pang, W. (2017). Active procrastination and creative ideation: the mediating role of creative self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 119(1), 227-239. Recuperado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019188691730483X?via%3Dihub>
- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74. Recuperado de:
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1815-02762004000100012&script=sci_arttext
- López-Silva, P. (2013). Realidades, construcciones y dilemas: Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de moebio*, 1(46), 9-25. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2013000100002&script=sci_arttext&tlng=p
- Macan, T., Gibson, J. y Cunningham, J. (2010). Will you remember to read this article later when you have time? The relationship between prospective memory and time management. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 725-730. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886910000334>
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. y Phillips, A. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/209836182_College_Students'_Time_Management_Correlations_With_Academic_Performance_and_Stress

- MacCann, C., Duckworth, A. y Roberts, R. (2009). Empirical identification of the degree facets of conscientiousness. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 451-458. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104160800900017X>
- Maldonado, M., Hidalgo, M. y Otero, M. (2000). El estudio del músculo y la puesta en marcha de técnicas de relajación, sirven para mejorar el rendimiento académico del alumno. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 1, 265-278. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/72297;jsessionid=632E2D7E85F20B83D29B8DF744271189?>
- Martín-Recio, F. (2003). Incidencia del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 62, 1-10. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=648178>
- Meera, K., Karau, S., Schmeck, R. y Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477. Doi: 10.1016/j.paid.2011.04.019
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Plan sectorial de educación “La revolución educativa”*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235112.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación*". Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Salud. (1993). *Resolución 8430. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Moon, S. y Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: a latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 297-309. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886904001096>
- Morales, M. y Chávez, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y la procrastinación en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*. 4(8), 1-16. Recuperado de: <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121/181>
- Müller, S., Wegmann, E., Stolze, D. y Brand, M. (2020). Maximizing social outcomes? Social zapping and fear of missing out mediate the effects of maximization and procrastination on problematic social networks use. *Computers and Human Behavior*, 107, 1-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106296>.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/37168>

- Nelson, L. y Luster, S. (2015). "Adulthood" by whose definition? The complexity of emerging adults' conceptions of adulthood. En J. Arnett. (Ed.), *Oxford handbook of emerging adulthood* (pp. 420-437). Nueva York: Oxford University Press.
- Recuperado de:
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=E7uYCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA421&ots=YK4W8cYFDZ&sig=7tUMEukxrkZKoOpNhqywIHrC4-4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- O'Brien, W. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International: section B: the Sciences and Engineering*, 62(11-B), 53-59. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2002-95010-384>
- Ossa, R. (2009). *Jóvenes contemporáneos, crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Ostoich, G. (2019). Manejo del tiempo por el procrastinador en las organizaciones públicas occidentales posmodernas: caso de estudio inspección del trabajo del estado de Mérida. *Sapienza Organizacional*, 6(11), 166-199. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/sapienza/article/view/15103>
- Özer, B., Demir, A. y Ferrari, J. (2010). Exploring academic procrastination among turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/SOCP.149.2.241-257>.
- Özer, B. y Sackes, M. (2011). International conference on education and educational psychology: effects of academic procrastination on college students, life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12(1), 512-519. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811001534>

- Özkan, C. y Evren, E. (2020). Academic procrastination, school attachment and life satisfaction: a mediational model. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive-Behavior Therapy*, 38(1), 225-242. Recuperado de:
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10942-020-00336-5>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Patiño, L. (2017). ¿Cuáles son los elementos epistemológicos, metodológicos y prácticos del enfoque cognitivo conductual que permiten una comprensión científica de los fenómenos psicológicos? Repositorio digital Areandina. Recuperado de:
<https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/1623?show=full>
- Perdomo, A. y Feliciano-García, L. (2020). Influencia del perfil de procrastinación activa en el rendimiento académico del alumnado de ciencias de la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 1-14. Recuperado de:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/73642/61453>
- Pfeiffer, A. (2017). *Hábitos de comunicación y organización de la información asociados a la gestión del tiempo y su relación con la productividad de directivos de empresas en 15 distritos de Lima*. (Tesis de magister). Pontificia Universidad Católica de Lima, Lima, Perú. Recuperado de:
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9760/Pfeiffer%20Le%c3%b3n_H%c3%a1bitos_comunicaci%c3%b3n_organizaci%c3%b3n1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Pino, M. y Arán, V. (2019). Concepciones de niños y niñas sobre la inteligencia ¿Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas y de autorregulación? *Propósitos y*

representaciones, 7(2), 269-283. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307->

79992019000200011&script=sci_arttext

Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M, Boekaerts., P, Pintrich. y M, Zeidner. (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500433?via%3>

Dihub

Pintrich, P. R., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

Educational and Psychological Measurement, 53(3), 801-813. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/247727872_Reliability_and_Predictive_Validity_of_the_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_MSLQ

Pychyl, T. y Flett, G. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: an introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive-Behavior Therapy*,

30(4), 203-212. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/257594563_Procrastination_and_Self-Regulatory_Failure_An_Introduction_to_the_Special_Issue

Pychyl, T., Lee, J., Thibodeau, R. y Blunt, A. (2000). Five days of emotion: an experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239-254. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/232439879_Five_Days_of_Emotion_An_Experience_Sampling_Study_of_Undergraduate_Student_Procrastination

https://www.researchgate.net/publication/232439879_Five_Days_of_Emotion_An_Experience_Sampling_Study_of_Undergraduate_Student_Procrastination

https://www.researchgate.net/publication/232439879_Five_Days_of_Emotion_An_Experience_Sampling_Study_of_Undergraduate_Student_Procrastination

Quiroga, L. (2020). *Procrastinación y estilos de crianza en estudiantes de una universidad de Chiclayo*. (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Recuperado de:

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43093/Quiroga_JLM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rabin, L., Fogel, J. y Nutter-Upham, K. (2011). Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. Doi: 10.1080/13803395.2010.518597

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. Recuperado de: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/download/167/159>

Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M. y Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 275-289. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300016

Robothan, D. (2012). Student part-time employment: characteristics and consequences. *Education and Training* 54(1), 65-75. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/242021239_Student_part-time_employment_Characteristics_and_consequences

Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045.pdf>

- Sánchez-Hernández, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3717321>.
- Salles, R. (2010). Platonism and Akrasia in Chrysippus. The interpretation of Marcelo Boeri. *Ideas y Valores*, 59(144), 53-68. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-00622010000300003&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Sanecka, E. (2020). Triarchic conceptualization of psychopathy and its relations to active and passive procrastination. *Current Psychology*, 39(1), 1-15. Recuperado de:
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00604-8>
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3), 1-11. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/214/21433320.pdf>.
- Sarid, M y Peled, Y. (2010). The effect of procrastination on multi-drafting in a web-based learning content management environment. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 345-354. Recuperado de:
<https://www.learntechlib.org/p/44792/>
- Schneider, M. y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. Recuperado de: <https://www.univ-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PAE/Team/Schneider/SchneiderPreckel2017.pdf>
- Schouwenburg, H. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. En H, Schouwenburg., C, Lay., T, Pychyl. y J, Ferrari. (Ed.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington: American

- Psychological Association. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2004-14505-001>
- Schouwenburg, H. y Lay, C. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/019188699400176S>
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.99.1.12>
- Serrano, D., Lindt, S. y Williams, P. (2020). Effects of positive college classroom motivational environments on procrastination and achievement. *Learning Environments Research*, 23(3), 1-15. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/343535544_Effects_of_positive_college_classroom_motivational_environments_on_procrastination_and_achievement
- Silva, A. (2019). *Rasgos de personalidad en adolescentes de 5to año de secundaria en la I.E Signos de Fe de San Juan de Lurigancho, periodo 2019*. (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/5004/TRSUFIENCIA_SILVA%20LAOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Simpson, W. y Pychyl, T. (2009). In search of the arousal procrastinator: investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911. Doi: 10.1016/j.paid.2009.07.013
- Soares, A., Almeida, L. y Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho.

- Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/49592657_Ambiente_academico_y_adaptacion_a_la_universidad_Un_estudio_con_estudiantes_de_1_ano_de_la_Universidad_do_Minho
- Son, L. y Kornell, N. (2009). Simultaneous decisions at study: time allocation, ordering and spacing. *Metacognition and Learning*, 4(2), 237-248. Recuperado de:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-009-9049-1>
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. Doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Specter, M. y Ferrari, J. (2000). Time orientations of procrastinators: focusing on the past, present, or future? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 197-202. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Ferrari3/publication/310018497_Specter_Ferrari_PROCRASTINATION_AND_TIME_ORIENTATION_197_Time_Orientations_of_Procrastinators_Focusing_on_the_Past_Present_or_Future/links/58277c8508ae5c0137edf86a.pdf
- Stead, R., Shanahan, M. y Neufeld, R. (2010). ‘I’ll go to therapy, eventually’: procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180. Recuperado de:
<https://www.psychologytoday.com/files/attachments/41207/ill-go-therapy-eventually-stead-shanahan-neufeld-2010.pdf>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/6598646_The_nature_of_procrastination_a_meta-analytic_and_theoretical_review_of_quintessential_self-regulatory_failure_Psychol_Bull_133_65-94

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: do they exist?

Personality and Individual Differences, 48(8), 926-934. Doi

10.1016/j.paid.2010.02.025

Steel, P. y Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. Recuperado de:

https://www.academia.edu/14704906/Sex_Education_and_Procrastination_An_Epidemiological_Study_of_Procrastinators_Characteristics_from_a_Global_Sample

Steel, P. y Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/291389227_Academic_Procrastination_Psychological_Antecedents_Revisited

Surowiecki, J. (2010, 04 de octubre). *What does procrastination tell us about ourselves?*

The New Yorker. Recuperado de:

<https://www.newyorker.com/magazine/2010/10/11/later>

Tan, J., Lo, P., Ge, N. y Chu, C. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and social anxiety among chinese undergraduate students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(8), 1297-1304.

Recuperado de:

<https://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2016/00000044/00000008/art00006>.

Torrano, F. y González, M. (2004). Las características de los alumnos que autorregulan su aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.

Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf

Umerenkova, A. (2014). *Gestión del tiempo, éxito académico y procrastinación en el alumnado universitario*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Recuperado de:
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/69987/2015garzogesti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Umerenkova, A., De la Fuente, J. y Acelas, L. (2019). Características y dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes universitarios colombianos. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. *Diálogos e Investigaciones en la Konrad Lorenz*, 53-80. Recuperado de: <https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/1778>

Umerenkova, A., García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2017). Estructura factorial y propiedades psicométricas de la Time Management Behavior Scale (TMBS) en población universitaria colombiana. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-10.

Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672017000100074

Umerenkova, A. y Gil-Flores, J (2016). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba PASS. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*

Psicológica, 43(1), 149-163. Recuperado de:
<https://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R43/Art11.pdf>

Umerenkova, A. y Gil-Flores, J. (2017a). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672017000300124&script=sci_abstract&tlng=en

- Umerenkova, A. y Gil-Flores, J. (2017b). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 510-532. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/77916/ACADEMIC%20PROCRASTINATION%20IN%20NON-TRADITIONAL%20COLLEGE%20STUDENTS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional -PEI-. Universidad Santo Tomás*. Bogotá: autor. Recuperado de: <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/pei.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2005). *Proyecto Investigativo Institucional -PROIN-. Universidad Santo Tomás*. Bogotá: autor. Recuperado de: <http://unidadinvestigacion.usta.edu.co/images/documentos/proin.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2011). *Proyecto Educativo del Programa -PEP-. Universidad Santo Tomás*. Bogotá: autor. Recuperado de: https://facultadpsicologia.usta.edu.co/images/documentos/PEP_Programa_de_Psicologia_2011.pdf
- Universidad Santo Tomás. (2018a). *Estatuto Orgánico. Universidad Santo Tomás*. Bogotá: autor. Recuperado de: <https://www.usta.edu.co/images/documentos/documentos-institucionales/estatutos/estatuto-organico.pdf>
- Universidad Santo Tomás. (2018b). Líneas de investigación de la facultad de psicología. *Experiencias Investigativas Investigación Formativa*, 6, 1-104.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L., Liu, X. y Chen, Y. (2015). Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatments for academic

- procrastination. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.940.8410&rep=rep1&type=pdf>
- Wang, Z. y Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics. What is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44(2), 458-471. Recuperado de: <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA228428432&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=01463934&p=AONE&sw=w>
- Wesley, J. (1994). Effects of ability, high-school achievement and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408. Recuperado: <https://psycnet.apa.org/record/1995-07598-001>
- Winne, P. y Hadwin, A. (1998). *Studying as self-regulated learning*. En D, Hacker. y J, Dunlosky. (Ed.), *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wolters, C., Won, S. y Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition Learning* 12(3), 381-399. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association. Doi:10.1037/10213-000
- Zohar, A., Shimone, L. y Hen, M. (2019). Active and passive procrastination in terms of temperament and character. *Peer Journal-Brain and Cognitive*, 7(1), 1-17. Recuperado de: <https://doi.org/10.7717/peerj.6988>

Anexos

Anexo 1

PROCRASTINATION ASSESSMENT SCALE-STUDENTS-PASS

Nombre: _____ **Código:** _____

Para cada una de las siguientes actividades valore hasta qué punto la pospone o retrasa su inicio. Para ello, puntúe cada pregunta utilizando una escala del “1” al “5”, según con qué frecuencia espera hasta el último momento para hacer la actividad. A continuación, indique en qué grado piensa que posponer dicha actividad es un problema. Finalmente, utilizando la misma escala, indique cuánto le gustaría reducir su tendencia a posponer cada tarea. Recuerde que no hay respuestas buenas o malas.

I. Escribir un trabajo de final de curso

1. ¿Hasta qué punto pospones hacer esta tarea?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

2. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

3. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego me gustaría reducirla

II. Estudiar para los exámenes

4. ¿Hasta qué punto pospones la citada tarea?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

5. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

6. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego me gustaría reducirla

III. Mantenerme al día con las lecturas/trabajos/actividades

7. ¿Hasta qué punto pospones esta tarea?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

8. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer esta tarea supone un problema para ti?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

9. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dicha tarea?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego me gustaría reducirla

IV. Tareas académicas administrativas: matricularse para las clases, sacar el carnet, gestionar excusas, etc.

10. ¿Hasta qué punto pospones estas tareas?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

11. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer las citadas tareas supone un problema para ti?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

12. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dichas tareas?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego me gustaría reducirla

V. Tareas de asistencia: pedir una cita con un profesor, pedir asesorías etc.

13. ¿Hasta qué punto pospones estas tareas?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

14. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer las citadas tareas supone un problema para ti?

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

15. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer dichas tareas?

1	2	3	4	5
No quiero reducirla		Algo		Desde luego me gustaría reducirla

VI. Actividades escolares en general

16. ¿Hasta qué punto pospones tu participación en estas actividades?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

17. ¿Hasta qué punto el hecho de posponer la participación en estas actividades supone un problema para ti?

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

18. ¿Hasta qué punto te gustaría reducir tu tendencia a posponer tu participación en estas actividades?

1 2 3 4 5

No quiero reducirla Algo Desde luego me gustaría reducirla

Recuerda cuando te ocurrió la siguiente situación por última vez: “.... Es casi el final del curso. Ya casi hay que entregar el trabajo final y ni siquiera has empezado a prepararlo”. Valora cada uno de los siguientes motivos por los cuales has pospuesto realizar dicho trabajo en una escala de cinco puntos en función de cuánto reflejen tus razones para posponer ese momento.

1 2 3 4 5

No refleja mis motivos Los refleja hasta Los refleja
en absoluto cierto punto perfectamente

19. Estabas preocupado de que al profesor no le gustará tu trabajo	1	2	3	4	5
20. Tenías dificultades en saber qué incluir y qué no incluir en tu trabajo	1	2	3	4	5
21. Esperaste hasta que un compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar	1	2	3	4	5

22. Tenías muchas otras cosas que hacer	1	2	3	4	5
23. Necesitabas pedir información al profesor pero no te sentías cómodo acercándote a él/ella.	1	2	3	4	5
24. Estabas preocupado de recibir una mala calificación	1	2	3	4	5
25. No te gustó tener que hacer trabajos “mandados” por otros	1	2	3	4	5
26. Pensabas que no sabías lo suficiente para escribir el trabajo	1	2	3	4	5
27. No te gusta nada escribir trabajos extensos	1	2	3	4	5
28. Te sentías desbordado por la tarea	1	2	3	4	5
29. Tenías problemas en pedir información a otros	1	2	3	4	5
30. Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento	1	2	3	4	5
31. No podías elegir entre todos los posibles temas	1	2	3	4	5
32. Estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran	1	2	3	4	5
33. No tenías confianza en ti mismo para hacer un buen trabajo	1	2	3	4	5
34. No tenías bastante energía para empezar la tarea	1	2	3	4	5

35. Pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso	1	2	3	4	5
36. Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega	1	2	3	4	5
37. Sabías que tus compañeros tampoco habían empezado el trabajo	1	2	3	4	5
38. No te gustó que te pusieran plazos (fechas límites)	1	2	3	4	5
39. Estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas	1	2	3	4	5
40. Estabas preocupado de que si recibías una buena nota la gente esperaba mucho de ti en el futuro.	1	2	3	4	5
41. Esperaste a ver si el profesor te ofrecía más información sobre el trabajo	1	2	3	4	5
42. Te pusiste metas muy altas y te preocupaba no poder alcanzarlas	1	2	3	4	5
43. Te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso	1	2	3	4	5
44. Tus amigos te presionaban para hacer otras cosas	1	2	3	4	5

Anexo 2**TIME MANAGEMENT BEHAVIOR SCALE-TMBS**

Nombre: _____ **Código:** _____

La presente prueba psicométrica tiene subescalas para facilitar su aplicación y calificación, estas son: Fijar metas (FM), Herramientas para la gestión del tiempo (H), Preferencias por la Desorganización (PD) y Percepción del control del tiempo (PC).

De 1-5 seleccione la respuesta que considere usted acorde, siendo (1) nunca, (2) pocas veces, (3) algunas veces y (4) habitualmente. Las respuestas que usted indique no son correctas ni incorrectas, es importante que sea totalmente sincero al responder el cuestionario.

	Item	1	2	3	4	5
1	Cuando decido sobre mis objetivos a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo (FM)	1	2	3	4	5
2	Cuando hago una lista de cosas para realizar, al final del día se me han olvidado o las he dejado de lado. (I) (PC)	1	2	3	4	5
3	Llevo una libreta para apuntar notas e ideas. (H)	1	2	3	4	5
4	Subestimó el tiempo que me voy a tomar para cumplir tareas. (I) (PC)	1	2	3	4	5
5	Reviso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios. (FM)	1	2	3	4	5
6	Organizo mis actividades con al menos una semana de	1	2	3	4	5

	antelación. (FM)					
7	Divido aquellos proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables. (FM)	1	2	3	4	5
8	Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado. (PD)	1	2	3	4	5
9	Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero lograr en pocos días o semanas. (FM)	1	2	3	4	5
10	Siento que puedo controlar mi tiempo. (PC)	1	2	3	4	5
11	Cuando se da el caso de tener contacto frecuente con alguien, apuntó su nombre, dirección y número de teléfono en un archivo especial. (H)	1	2	3	4	5
12	Las cosas que necesito para mi trabajo las puedo encontrar más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está “patas arriba” y desordenado, que cuando está ordenado y organizado. (I) (PD)	1	2	3	4	5
13	Me marcó fechas límites cuando me propongo realizar una tarea. (FM)	1	2	3	4	5
14	Escribo notas para recordar lo que necesito hacer. (H)	1	2	3	4	5
15	Le dedico mucho tiempo a tareas sin importancia. (I) (PC)	1	2	3	4	5

16	El tiempo empleado en gestionar y organizar mi jornada de trabajo es “tiempo perdido”. (I) (PC)	1	2	3	4	5
17	Busco maneras de mejorar la eficacia con que realizo las actividades relacionadas con mi trabajo. (FM)	1	2	3	4	5
18	Hago una lista de las cosas de lo que debo hacer cada día y marcó una señal al lado de cada tarea cuando la he cumplido. (H)	1	2	3	4	5
19	Encuentro que es difícil mantener un horario porque otras personas me apartan de mi trabajo. (I) (PC)	1	2	3	4	5
20	Mis jornadas de trabajo son demasiado imprevisibles como para planificar y gestionar mi tiempo. (I) (PC)	1	2	3	4	5
21	Termino primero las tareas de mayor prioridad antes de realizar las menos importantes. (FM)	1	2	3	4	5
22	Llevo una agenda (libreta) conmigo. (H)	1	2	3	4	5
23	Cuando estoy un poco desorganizado me adapto mejor a acontecimientos inesperados. (I) (PD)	1	2	3	4	5
24	Reviso mis actividades diarias para identificar en cuáles pierdo el tiempo. (FM)	1	2	3	4	5
25	Llevo un diario de las actividades que he realizado. (H)	1	2	3	4	5
26	Cuando estoy desorganizado se me ocurren las ideas más	1	2	3	4	5

	creativas. (PD)					
27	Durante un día de trabajo evalúo si estoy cumpliendo con los horarios preestablecidos por mí mismo. (FM)	1	2	3	4	5
28	Utilizó un sistema de archivos para organizar la información. (H)	1	2	3	4	5
29	Me doy cuenta de que estoy aplazando las tareas que no me gustan pero que debería hacerlas. (I) (PC)	1	2	3	4	5
30	Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan, en vez de intentar hacerlas por orden de importancia. (I) (PC)	1	2	3	4	5
31	Establezco prioridades para determinar en qué orden haré las tareas cada día. (FM)	1	2	3	4	5
32	Sí sé que voy a disponer de cierto “tiempo muerto”, selecciono alguna tarea para realizar mientras tanto. (FM)	1	2	3	4	5
33	Agrupo bloques de tiempo en mi horario para actividades que hago habitualmente (compras, descanso, navegar por la web...). (FM)	1	2	3	4	5
34	Busco aquellos lugares para trabajar en los cuales pueda evitar interrupciones y distracciones. (FM)	1	2	3	4	5

Anexo 3. Declaración de conflicto de intereses

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias de la Salud
Facultad de Psicología

DECLARACIÓN CONFLICTOS DE INTERESES EN INVESTIGACIÓN
Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás-USTA y Propiedad intelectual

Fecha: 28 de Febrero de 2020

Nombre Completo: DUVAN FELIPE GOMEZ SIERRA
 YESSICA MAGALY MORENO VASQUEZ
 AYEIZA LORENA MOSCOSO GUEVARA

Título del Estudio: Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá.

Las actividades que pueden generar conflicto de intereses son aquellas en las que el juicio profesional sobre un interés primario, como la seguridad de los pacientes o la validez de la investigación, puede estar afectado por otro interés secundario, como el beneficio financiero, promoción personal o profesional.

De acuerdo con lo anterior a continuación declaró aquellas situaciones que podrían afectar mis actuaciones dentro del proyecto de investigación al que he sido invitado a participar y los intereses existentes con la industria del sector educativo, investigativo y/o con los sujetos de investigación, que se pudieron haber presentado durante el último año para los diferentes tipos de conflictos de interés:

- **Conflicto de Interés financiero:** Existe cuando el individuo tiene participación en una empresa, organización o equivalente, que se relaciona directamente (como socio, accionista, propietario, empleado) o indirectamente (como proveedor, asesor o consultor) con las actividades para las cuales fue convocado o requerido.

¿En el último año han existido vínculos o intereses de tipo financiero con la industria del sector de la salud y/o con los sujetos de investigación?

Si _____ No X Describa: Esta es una investigación realizada por estudiantes de noveno semestres de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, la cual pide como requisito un trabajo de grado, lo cual no genera ningún conflicto económico directo con la universidad.

- **Conflicto de Interés Intelectual:** Surge cuando se tiene un interés intelectual, académico o científico en un tema en particular. La declaración de este tipo de intereses es indispensable para proteger la calidad y objetividad del trabajo científico y su desempeño.

¿En el último año han existido vínculos o intereses de tipo intelectual con la industria del sector de la salud y/o con los sujetos de investigación?

Si _____ No ☒ Describa: La universidad no tiene interés alguno directo sobre el tema de la procrastinación académica en relación a la gestión del tiempo en sus estudiantes, esta investigación se realizará por decisión de los investigadores (estudiantes de la Universidad Santo Tomás), esta es requerida como requisito para graduarse, denominado Trabajo de grado.

- **Conflicto de Interés de Pertenencia:** Tiene que ver con los derechos de propiedad intelectual o industrial, así como de patentes que estén directamente relacionados con las temáticas o actividades a abordar.

¿En el último año han existido vínculos o intereses de pertenencia con la industria del sector de la salud y/o con los sujetos de investigación?

Si ☒ No _____ Describa: Al ser esta una investigación realizada por estudiantes de la universidad Santo Tomás, se respetará la propiedad intelectual de cada uno de los autores a los que se acudirá para los análisis e identificación de constructos con respecto a la Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá, actuando bajo los lineamientos estipulados en la ley 1403 de 2010.

- **Conflicto de Interés Familiar:** Aparece cuando alguno de los familiares hasta cuarto grado de consanguinidad, segundo de afinidad, primero civil, o quien esté ligado por matrimonio o unión permanente, estén relacionados de manera directa o indirecta en los aspectos financiero, intelectual, de pertenencia con las actividades y temáticas a desarrollar.

Consanguinidad	
grado	Padres e hijos
grado	Abuelos, nietos y hermanos
grado	Bisabuelos, bisnietos, tíos y sobrinos
grado	tatarabuelos, tataranietos, primos y sobrinos nietos
Afinidad	
grado	Suegros e hijos del cónyuge
grado	Abuelos, nietos del cónyuge y cuñados
Civil	
civil	Hijos adoptivos, padres adoptantes

¿En el último año han existido vínculos o intereses de tipo familiar con la industria del sector de la salud y/o con los sujetos de investigación?

Si _____ No ☒ Describa: Ninguno de los familiares de los investigadores tienen relación o interés alguno con la investigación, ninguno pertenece a la institución educativa.

¿Adicional a lo mencionado existe alguna otra circunstancia que pudiera afectar mi objetividad o independencia durante mi participación en el Proyecto de investigación?

Si _____ No ☒ Describa: No existe ninguna circunstancia que pueda afectar mi objetividad o independencia durante la participación en este proyecto investigativo, los integrantes del grupo tienen conocimiento de su parte en el trabajo y la única finalidad de este es ser presentado como requisito al Trabajo de grado para obtener el título profesional de Psicóloga/o.

FIRMA: _____

Espacio para ser diligenciado por la Comisión de Investigación

Este lo avalaría el mismo centro de Gestión para la Investigación de la Facultad de Psicología

Clasificación de la Declaración de Conflicto de Interés en Investigación			
Seleccione con una X la opción correspondiente: <div style="text-align: center;">  </div>			
Inexistente:	Confirmada		
Concepto de la comisión:			
Fecha de la Comisión	DD/MM/AAAA	No. De Acta	

Anexo 4. Carta de aval



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

VIGILADA MINEDUACIÓN - SNIES: 1704



Bogotá, D. C. 18 de marzo de 2020

Estudiantes

DUVAN FELIPE GOMEZ SIERRA. D.I. 1077149578. Código 2191556

YESSICA MAGALY MORENO VASQUEZ. D.I. 1110584766. Código 2200592

AYEIZA LORENA MOSCOSO GUEVARA. D.I. 1233491025. Código 2200732

Programa de Psicología
Universidad Santo Tomás

Docente

JAVIER VICENTE GIRALDO JARAMILLO

Programa de Psicología
Universidad Santo Tomás

Estimados Estudiantes y Docente:

Cordial saludo.

Por medio de la presente doy aval a la realización del ejercicio investigativo, de “Trabajo de Grado”, titulado: “Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Santo Tomás – Bogotá”, requisito para obtener el título de Psicólogo en el marco de los espacios académicos “Prácticas Investigativas” I (9° nivel) y II (10° nivel).

Atentamente,

PABLO GIOVANNI GUERRERO OSPINA

Decano
Facultad de Psicología
Universidad Santo Tomás



NIT. 860.012.357-6

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ - PBX: (571) 587 87 97 **Línea gratuita nacional:** 01 8000 111 180
Carrera 9.ª n.º 51-11 / contactenos@usantotomas.edu.co
www.usta.edu.co

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA -DUAD-
PBX: (571) 595 00 00 ext. 2044 Carrera 10.ª n.º 72-50 / admissiones@ustadistancia.edu.co
www.ustadistancia.edu.co

Anexo 5. Consentimientos

Consentimiento Informado participantes

Proyecto investigativo: Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá.

Facultad de Psicología

Por medio del presente se solicita su colaboración y consentimiento como participante en el proyecto de investigación *Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá*, el cual es avalado por la facultad de psicología. El objetivo del proyecto es correlacionar la procrastinación académica con la gestión del tiempo, para esto usted tendrá que contestar dos escalas psicométricas, la *Procrastination Assessment Scale – Students - PASS* y la *Time Management Behavior Scale -TMBS* a través de la plataforma Google Forms. Su participación es completamente voluntaria y la información consignada se mantendrá anónima, confidencial y sólo será utilizada con fines investigativos. Si usted decide responder, significa que ha leído y firmado el formato de consentimiento informado y participa voluntariamente.

**Documento de consentimiento informado para versión física de
Time Management Behavior Questionnaire - TMBS y Procrastination
Assessment Scale Students - PASS**

Por favor, lea cuidadosamente la siguiente información sobre el proyecto de investigación:

- Siéntase en completa libertad de preguntar al personal de la investigación todo aquello que no entienda, durante o después de la realización de la escala, por vía telefónica a los números: 3176004268, 3004232707 o 3125275127.
- La realización de esta escala no genera ningún tipo de costo o gasto al participante y en caso de que sea así, este será corrido por cuenta de los investigadores.

- Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar de la investigación, en caso afirmativo seleccione la opción de ACEPTAR y proceda al diligenciamiento de los cuestionarios.
- La información que se adquiera en estas escalas será almacenada en la herramienta de Google forms (medio por el que se realizará la escala), el software Statistical Package for the Social Sciences-SPSS 25 (con el que se analizarán los datos) y en Excel.

Resumen de la investigación propuesta

La investigación tiene como objetivo establecer la relación de la procrastinación académica con la gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá. El muestreo utilizado es no probabilístico por conveniencia. En cuanto a las estrategias de recolección de la información se tomará: 1) La procrastinación académica que se medirá por medio de la escala *Procrastination Assessment Scale Students* - PASS, la cual en su primera parte con 18 ítems valora la presencia de la procrastinación con 6 tipos de tareas académicas, además de indagar sobre cuánta molestia o tensión se genera con el aplazo de cada actividad; en una segunda parte con 26 ítems adicionales profundiza en las razones cognitivo-conductuales que llevan al estudiante universitario a procrastinar. La valoración de los 44 ítems en total se da a través de una escala tipo likert. 2) La gestión del tiempo se medirá por medio de la escala *Time Management Behavior Questionnaire* - TMBS, constituida por 34 ítems que miden la gestión del tiempo académico utilizando una escala de respuesta tipo likert.

El desarrollo de las escalas tiene un tiempo estimado de aplicación entre 30-60 minutos, adicionalmente, se establece que la aplicación de estas se realizará de manera virtual con la plataforma Google Forms, con el enlace para participar enviado por medio de los correos institucionales.

Si desea tener una copia de este documento, deberá escribir a los correos duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co o ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co para solicitarla.

Los resultados de la investigación serán enviados vía correo electrónico institucional a todas las personas que participen, junto con las conclusiones y recomendaciones que surjan como hallazgos y/o cualquier otro dato que se considere relevante para ser comunicado. En cualquier caso, usted podrá consultar la investigación completa, luego de ser finalizada y aprobada, accediendo a la sección del repositorio institucional de la facultad de psicología dentro del portal web de la Universidad Santo Tomás.

Objetivo

Relacionar la procrastinación académica con la gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá

Tipo de Población

Se entiende que no se trabajará con población vulnerable de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Salud, adicionalmente, los participantes no hacen parte de poblaciones con condiciones o situaciones particulares: grupos étnicos, poblaciones en situación de discapacidad, y víctimas del conflicto armado. Son estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá, entre los semestres de segundo a décimo.

Por otro lado, atendiendo lo establecido en el Capítulo V. de las investigaciones (Artículos 45 y 46), de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, se entiende por grupos subordinados a estudiantes, sin embargo, se aclara que la firma del consentimiento informado no es influenciado por algún docente o autoridad y el rechazo o retiro de su participación no afecta su situación académica.

¿Por qué usted puede participar en la investigación?

Usted puede participar en esta investigación si es estudiante del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá, entre segundo y décimo semestre de pregrado.

Riesgos

Esta investigación, de acuerdo con Artículo 11 de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), es de riesgo mínimo puesto que no es objetivo del mismo la manipulación de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas, etc. Algunos participantes podrán experimentar angustia leve y pasajera mientras responden los cuestionarios al recordar eventos negativos de su experiencia personal y/o escolar. Sin embargo, investigaciones que han usado metodologías e instrumentos similares no han reportado eventos estresantes por parte de los participantes.

En caso de experimentar una crisis o angustia mayor, antes de iniciar los cuestionarios encontrará una dirección (e-mail) y números telefónicos de contacto del Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás, quienes le proporcionarán la información y apoyo necesario para que pueda obtener ayuda, de igual manera, en caso de requerir información o ayuda durante y después de la realización de esta escala encontrará también los números telefónicos de contacto de los investigadores.

Por último, tenga en cuenta que usted es libre de abandonar la investigación en cualquier momento, incluso si ya terminó de responder.

Beneficios

Esta investigación no representa beneficios inmediatos, económicos, políticos o laborales para los y las participantes. Sin embargo, se brindará valoración de la presencia de la procrastinación y la medición de la gestión del tiempo en los participantes. Estos resultados se enviarán vía correo electrónico a todos los participantes. Si usted desea obtener una valoración personalizada de su nivel de procrastinación y la forma en que gestiona su tiempo

académico, de acuerdo a la población que sea participe de esta investigación, podrá escribir un correo electrónico a las siguientes direcciones duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co o ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co, solicitando dicha información y le será enviada.

¿Cómo será su participación en la investigación?

Su participación consiste en completar los cuestionarios PASS y TMBS en modalidad virtual. El diligenciamiento de esto le tomará en un tiempo estimado de 30-60 minutos, dependiendo de la velocidad de respuesta. Usted debe responder de la manera más honesta posible, tenga en cuenta que no hay respuestas buenas ni malas.

Garantías de su participación

La información que usted comparta será confidencial y anónima, partiendo del compromiso por parte de los investigadores hacia su custodia, tanto la almacenada en forma física como digital.

Tenga en cuenta que nada ni nadie le obliga a compartir la información, sin embargo, se le solicitarán datos sociodemográficos (edad, sexo, nivel socioeconómico) con el fin de enriquecer los objetivos investigativos.

Toda la información que se obtenga de esta investigación se utilizará únicamente con el fin investigativo, la información suministrada por los participantes será salvaguardada por los investigadores y la Universidad Santo Tomás, no podrá hacer uso de los nombres propios de los participantes o cualquier dato que permita la identificación de estos. Los investigadores son los únicos autorizados para acceder a los datos que usted suministre a menos que sean solicitados por un proceso legal. Se asegura que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información suministrada.

Su participación es completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento, si usted lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información que brinda no sea utilizada por los investigadores, lo podrá comunicar y se respetará su decisión. Se aclara que el ejercicio investigativo no constituye un contrato laboral ni que se recibirá contraprestación económica o material por la participación en la misma.

La participación en esta investigación permitirá a los autores culminar su trabajo de grado para obtener el título profesional de psicólogo. El trabajo resultado de esta investigación podrá ser consultado posteriormente dentro de la base de datos del repositorio institucional de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás.

Si se encuentra interesado en los resultados de la investigación o se presenta alguna situación de emergencia durante la aplicación de las escalas, se puede contactar a los correos: duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co y ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co, investigadores.

De la misma forma, para informar de cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento de la aplicación de la escala, en caso de crisis o dificultades puede comunicarse con el Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás vía correo electrónico serviciosdeatencionpsicologicaips@usantotomas.edu.co o telefónico 5878797 Ext. 1941- 1942 en sus horarios de atención de lunes a viernes de 7:00 am a 9:00 pm en jornada continua y los sábados de 8:00 am a 1:00 pm y de 2:00 pm a 5:00 pm.

Adicionalmente, dadas las características de la investigación, su propósito y vinculación de los investigadores, al firmar y aceptar lo estipulado en el presente consentimiento informado, se autoriza a los investigadores para:

- Realizar los procedimientos descritos en este documento.
- Utilizar la información para términos investigativos.
- Publicar los resultados de la investigación en revistas académicas o de divulgación.

- Hacer referencia a la investigación en eventos de circulación del conocimiento (por ejemplo, programas de radio, conferencias, ponencias, foros, simposios, pósteres, etc.).

Información o preguntas adicionales

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a:

Duvan felipe Gómez Sierra duvangomezs@usantotomas.edu.co

Yessica Magaly Moreno Vasquez yessicamoreno@usantotomas.edu.co

Ayeiza Lorena Moscoso Guevara ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co

Por último, con el fin de dar garantía de la transparencia del proceso investigativo, se solicita la asistencia en un testigo y de un contacto de emergencia de una persona diferente a la del participante, por si existe alguna emergencia (estos datos deben ser llenados dentro del formulario de Google Forms).

Nombre del participante: _____

No. de identificación: _____

Correo: _____

Firma: _____

Nombre del testigo: _____

No. de identificación: _____

Correo: _____

Firma: _____

Nombre de contacto de emergencia: _____

No. de identificación: _____

Telefono/celular: _____

Asentimiento Informado participantes (menores de edad)

Proyecto investigativo: Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá.

Facultad de Psicología

Por medio del presente se solicita su colaboración y consentimiento como participante en el proyecto de investigación *Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá*, el cual es avalado por la facultad de psicología. El objetivo del proyecto es correlacionar la procrastinación académica con la gestión del tiempo, para esto usted tendrá que contestar dos escalas psicométricas, la *Procrastination Assessment Scale – Students - PASS* y la *Time Management Behavior Scale - TMBS* a través de la plataforma Google Forms. Su participación es completamente voluntaria y la información aquí consignada se mantendrá anónima, confidencial y sólo será utilizada con fines de investigación. Si usted decide responder, significa que ha leído y firmado el formato de consentimiento informado y participa voluntariamente.

Documento de consentimiento informado para versión física de

Time Management Behavior Questionnaire - TMBS y Procrastination

Assessment Scale Students - PASS

Por favor, lea cuidadosamente la siguiente información sobre el proyecto de investigación:

- Siéntase en completa libertad de preguntar al personal de la investigación todo aquello que no entienda, durante o después de la realización de la escala, por vía telefónica a los números: 3176004268, 3004232707 o 3125275127.
- La realización de esta escala no genera ningún tipo de costo o gasto al participante y en caso de que sea así, este será corrido por cuenta de los investigadores.

- Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar de la investigación, en caso afirmativo seleccione la opción de ACEPTAR y proceda al diligenciamiento de los cuestionarios.
- La información que se adquiriera en estas escalas será almacenada en la herramienta de Google forms (que es el medio donde se realizará la escala), el software Statistical Package for the Social Sciences-SPSS 25 (con el que se analizarán los datos) y en Excel.

Resumen de la investigación propuesta

La investigación tiene como objetivo establecer la relación de la procrastinación académica con la gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá. El muestreo utilizado es no-probabilístico por conveniencia. En cuanto a las estrategias de recolección de la información se tomará: 1) La procrastinación académica que se medirá por medio de la escala *Procrastination Assessment Scale Students* - PASS, la cual en su primera parte con 18 ítems valora la presencia de la procrastinación con 6 tipos de tareas académicas, además de indagar sobre cuánta molestia o tensión se genera con el aplazo de cada actividad; en una segunda parte con 26 ítems adicionales profundiza en las razones cognitivo-conductuales que llevan al estudiante universitario a procrastinar. La valoración de los 44 ítems en total se da a través de una escala tipo Likert. 2) La gestión del tiempo se medirá por medio de la escala *Time Management Behavior Questionnaire* - TMBS, constituida por 34 ítems que miden la gestión del tiempo académico utilizando una escala de respuesta tipo Likert.

El desarrollo de las escalas tiene un tiempo estimado de aplicación entre 30-60 minutos, adicionalmente, se establece que la aplicación de estas se realizará de manera virtual con la plataforma Google Forms, con el enlace para participar enviado por medio de los correos institucionales.

Si desea tener una copia de este documento, deberá escribir a los correos duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co o ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co para solicitarla.

Los resultados de la investigación serán enviados vía correo electrónico institucional a todas las personas que participen, junto con las conclusiones y recomendaciones que surjan como hallazgos y/o cualquier otro dato que se considere relevante para ser comunicado. En cualquier caso, usted podrá consultar la investigación completa, luego de ser finalizada y aprobada, accediendo a la sección del repositorio institucional de la facultad de psicología dentro del portal web de la Universidad Santo Tomás.

Objetivo

Relacionar la procrastinación académica con la gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá

Tipo de Población

Se entiende que no se trabajará con población vulnerable de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Salud, adicionalmente, el presente trabajo tiene riesgo mínimo puesto que no es objetivo del mismo la manipulación de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas, etc. Los participantes no hacen parte de poblaciones con condiciones o situaciones particulares: grupos étnicos, poblaciones en situación de discapacidad, y víctimas del conflicto armado. Son estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá, entre los semestres de segundo a décimo.

Por otro lado, atendiendo lo establecido en el Capítulo V. de las investigaciones (Artículos 45 y 46), de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, se entiende por grupos subordinados a estudiantes, sin embargo, se aclara que la firma del consentimiento

informado no es influenciado por algún docente o autoridad y el rechazo o retiro de su participación no afecta su situación académica.

¿Por qué usted puede participar en la investigación?

Usted puede participar en esta investigación si es estudiante del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá, entre segundo y décimo semestre de pregrado.

Riesgos

Esta investigación, de acuerdo con el Artículo 11 de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), es de riesgo mínimo. Algunos participantes podrán experimentar angustia leve y pasajera mientras responden los cuestionarios al recordar eventos negativos de su experiencia personal y/o escolar. Sin embargo, investigaciones que han usado metodologías e instrumentos similares no han reportado eventos estresantes por parte de los participantes.

En caso de experimentar una crisis o angustia mayor, antes de iniciar los cuestionarios encontrará una dirección (e-mail) y números telefónicos de contacto del Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás, quienes le proporcionarán la información y apoyo necesario para que pueda obtener ayuda, de igual manera, en caso de requerir información o ayuda durante y después de la realización de esta escala encontrará también los números telefónicos de contacto de los investigadores.

Por último, tenga en cuenta que usted es libre de abandonar la investigación en cualquier momento, incluso si ya terminó de responder.

Beneficios

Esta investigación no representa beneficios inmediatos, económicos, políticos o laborales para los y las participantes. Sin embargo, se brindará valoración de la presencia de la procrastinación y la medición de la gestión del tiempo en los participantes. Estos resultados se enviarán vía correo electrónico a todos los participantes. Si usted desea obtener una valoración personalizada de su nivel de procrastinación y la forma en que gestiona su tiempo

académico, de acuerdo a la población que sea participe de esta investigación, podrá escribir un correo electrónico a las siguientes direcciones duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co o ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co, solicitando dicha información y le será enviada.

¿Cómo será su participación en la investigación?

Su participación consiste en completar los cuestionarios PASS y TMBS en modalidad virtual. El diligenciamiento de esto le tomará en un tiempo estimado de 30-60 minutos, dependiendo de la velocidad de respuesta. Usted debe responder de la manera más honesta posible. No hay respuestas buenas ni malas.

Garantías de su participación

La información que usted comparta será confidencial y anónima, partiendo del compromiso por parte de los investigadores hacia su custodia, tanto la almacenada en forma física como digital.

Tenga en cuenta que nada ni nadie le obliga a compartir la información, sin embargo, se le solicitarán datos sociodemográficos (edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.) con el fin de enriquecer los objetivos investigativos.

Toda la información que se obtenga de esta investigación se utilizará únicamente con el fin investigativo, la información suministrada por los participantes será salvaguardada por los investigadores y la propia Universidad Santo Tomás, no podrá hacer uso de los nombres propios de los participantes o cualquier dato que permita la identificación de estos. Los investigadores son los únicos autorizados para acceder a los datos que usted suministre a menos que sean solicitados por un proceso legal. Se asegura que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información suministrada.

Su participación es completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento, si usted lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información que

brinda no sea utilizada por los investigadores, lo podrá comunicar y se respetará su decisión. Se aclara que el ejercicio investigativo no constituye un contrato laboral ni que se recibirá contraprestación económica o material por la participación en la misma.

La participación en esta investigación permitirá a los autores culminar su trabajo de grado para obtener el título profesional de psicólogo. El trabajo resultado de esta investigación podrá ser consultado posteriormente dentro de la base de datos del repositorio institucional de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás.

Si se encuentra interesado en los resultados de la investigación o se presenta alguna situación de emergencia durante la aplicación de las escalas, se puede contactar a los correos: duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co y ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co, investigadores.

De la misma forma, para informar de cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento de la aplicación de la escala, en caso de crisis o dificultades puede comunicarse con el Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás vía correo electrónico serviciosdeatencionpsicologicaips@usantotomas.edu.co o telefónico 5878797 Ext. 1941- 1942 en sus horarios de atención de lunes a viernes de 7:00 am a 9:00 pm en jornada continua y los sábados de 8:00 am a 1:00 pm y de 2:00 pm a 5:00 pm.

Adicionalmente, dadas las características de la investigación, su propósito y vinculación de los investigadores, al firmar y aceptar lo estipulado en el presente consentimiento informado, se autoriza a los investigadores para:

- Realizar los procedimientos descritos en este documento.
- Utilizar la información para términos investigativos.
- Publicar los resultados de la investigación en revistas académicas o de divulgación.

- Hacer referencia a la investigación en eventos de circulación del conocimiento (por ejemplo, programas de radio, conferencias, ponencias, foros, simposios, pósteres, etc.).

Información o preguntas adicionales

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a:

Duvan Felipe Gómez Sierra duvangomezs@usantotomas.edu.co

Yessica Magaly Moreno Vasquez yessicamoreno@usantotomas.edu.co

Ayeiza Lorena Moscoso Guevara ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co

Por último, con el fin de dar garantía de la transparencia del proceso investigativo, se solicita la asistencia en un testigo y de un contacto de emergencia de una persona diferente a la del participante, por si existe alguna emergencia (estos datos deben ser llenados dentro del formulario de Google Forms).

Nombre del participante: _____

No. de identificación: _____

Correo: _____

Firma: _____

Nombre del testigo: _____

No. de identificación: _____

Correo: _____

Firma: _____

Nombre del Representante legal: _____

No. de identificación: _____

Correo: _____

Firma: _____

Nombre de contacto de emergencia: _____

No. de identificación: _____

Telefono/celular: _____

Consentimiento Informado (padres/representantes legales)

Proyecto investigativo: Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá.

Facultad de Psicología

Por medio del presente se solicita su consentimiento como representante legal para que la persona a quien representa pueda colaborar como participante en el proyecto de investigación *Procrastinación académica y gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá*, el cual es avalado por la facultad de psicología. El objetivo del proyecto es correlacionar la procrastinación académica con la gestión del tiempo, para esto su representado tendrá que contestar dos escalas psicométricas, la *Procrastination Assessment Scale – Students (PASS)* y la *Time Management Behavior Scale (TMBS)* a través de la plataforma Google Forms. Su participación es completamente voluntaria y la información aquí consignada se mantendrá anónima, confidencial y sólo será utilizada con fines de investigación. Si usted decide firmar/responder aceptando las condiciones y llenando las casillas con sus datos de identificación personal dentro del formulario digital, significa que ha leído y aceptado el presente formato de consentimiento informado.

**Documento de consentimiento informado para versión física de
Time Management Behavior Questionnaire (TMBS) y Procrastination**

Assessment Scale Students (PASS)

Por favor, lea cuidadosamente la siguiente información sobre el proyecto de investigación:

- Siéntase en completa libertad de preguntar al personal de la investigación todo aquello que no entienda, durante o después de la realización de la escala, por vía telefónica a los números: 3176004268, 3004232707 o 3125275127.
- La realización de esta escala no genera ningún tipo de costo o gasto al participante y en caso de que sea así, este será corrido por cuenta de los investigadores.
- Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea que su hijo/a participe de la investigación, en caso afirmativo firme el presente documento.
- La información que se adquiriera en estas escalas será almacenada en la herramienta de Google forms (que es el medio donde se realizará la escala), el software Statistical Package for the Social Sciences-SPSS (con el que se analizarán los datos) y en Excel.

Resumen de la investigación propuesta

La investigación tiene como objetivo establecer la relación de la procrastinación académica con la gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá. El muestreo utilizado es no-probabilístico por conveniencia. En cuanto a las estrategias de recolección de la información se tomará: 1) La procrastinación académica que se medirá por medio de la escalaPASS (*Procrastination Assessment Scale Students*), la cual en su primera parte con 18 ítems valora la presencia de la procrastinación con 6 tipos de tareas académicas, además de indagar sobre cuánta molestia o tensión se genera con el aplazo de cada actividad; en una segunda parte con 26 ítems adicionales profundiza en las razones cognitivo-conductuales que llevan al estudiante universitario a procrastinar. La valoración de los 44 ítems en total se da a través de una escala tipo Likert. 2) La gestión del tiempo se medirá por medio de la escala TMBS

(*Time Management Behavior Questionnaire*), constituida por 34 ítems que miden la gestión del tiempo académico utilizando una escala de respuesta tipo Likert.

El desarrollo de las escalas tiene un tiempo estimado de aplicación entre 30-60 minutos, adicionalmente, se establece que la aplicación de estas se realizará de manera virtual con la plataforma Google Forms, con el enlace para participar enviado por medio de los correos institucionales.

Si desea tener una copia de este documento, deberá escribir a los correos duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co o ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co para solicitarla.

Los resultados de la investigación serán enviados vía correo electrónico institucional a todas las personas que participen, junto con las conclusiones y recomendaciones que surjan como hallazgos y/o cualquier otro dato que se considere relevante para ser comunicado. En cualquier caso, usted podrá consultar la investigación completa, luego de ser finalizada y aprobada, accediendo a la sección del repositorio institucional de la facultad de psicología dentro del portal web de la Universidad Santo Tomás.

Objetivo

Relacionar la procrastinación académica con la gestión del tiempo en estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá

Tipo de Población

Se entiende que no se trabajará con población vulnerable de acuerdo con las orientaciones del Ministerio de Salud, adicionalmente, el presente trabajo tiene riesgo mínimo puesto que no es objetivo del mismo la manipulación de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas, etc. Los participantes no hacen parte de poblaciones con condiciones o situaciones particulares: grupos étnicos, poblaciones en situación de

discapacidad, y víctimas del conflicto armado. Son estudiantes del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá, entre los semestres de segundo a décimo.

Por otro lado, atendiendo lo establecido en el Capítulo V. de las investigaciones (Artículos 45 y 46), de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, se entiende por grupos subordinados a estudiantes, sin embargo, se aclara que la firma del consentimiento informado no es influenciado por algún docente o autoridad y el rechazo o retiro de su participación no afecta la situación académica de su hijo/a.

¿Por qué su hijo/a puede participar en la investigación?

Su hijo/a puede participar en esta investigación si es estudiante del programa de psicología de la Universidad Santo Tomás-Bogotá, entre segundo y décimo semestre de pregrado.

Riesgos

Esta investigación, de acuerdo con el Artículo 11 de la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993), es de riesgo mínimo. Algunos participantes podrán experimentar angustia leve y pasajera mientras responden los cuestionarios al recordar eventos negativos de su experiencia personal y/o escolar. Sin embargo, investigaciones que han usado metodologías e instrumentos similares no han reportado eventos estresantes por parte de los participantes.

En caso de experimentar una crisis o angustia mayor, antes de iniciar los cuestionarios encontrará una dirección (e-mail) y números telefónicos de contacto del Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás, quienes le proporcionarán la información y apoyo necesario para que pueda obtener ayuda, de igual manera, en caso de requerir información o ayuda durante y después de la realización de esta escala encontrará también los números telefónicos de contacto de los investigadores.

Por último, tenga en cuenta que usted es libre de abandonar la investigación en cualquier momento, incluso si ya terminó de responder.

Beneficios

Esta investigación no representa beneficios inmediatos, económicos, políticos o laborales para los y las participantes. Sin embargo, se brindará valoración de la presencia de la procrastinación y la medición de la gestión del tiempo en los participantes. Estos resultados se enviarán vía correo electrónico a todos los participantes. Si usted desea obtener una valoración personalizada de su nivel de procrastinación y la forma en que gestiona su tiempo académico, de acuerdo a la población que sea participe de esta investigación, podrá escribir un correo electrónico a las siguientes direcciones duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co o ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co, solicitando dicha información y le será enviada.

¿Cómo será la participación de su representado legal en la investigación?

La participación de su representado legal consiste en completar los cuestionarios PASS y TMBS en modalidad virtual. El diligenciamiento de esto le tomará en un tiempo estimado de 30-60 minutos, dependiendo de la velocidad de respuesta. Deberá responder de la manera más honesta posible. No hay respuestas buenas ni malas.

Garantías de participación

La información que su hijo/a comparta será confidencial y anónima, partiendo del compromiso por parte de los investigadores hacia su custodia, tanto la almacenada en forma física como digital.

Tenga en cuenta que nada ni nadie obliga a su hijo/a a compartir la información, sin embargo, se le solicitarán datos sociodemográficos (edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.) con el fin de enriquecer los objetivos investigativos.

Toda la información que se obtenga de esta investigación se utilizará únicamente con el fin investigativo, la información suministrada por los participantes será salvaguardada por

los investigadores y la propia Universidad Santo Tomás, no podrá hacer uso de los nombres propios de los participantes o cualquier dato que permita la identificación de estos. Los investigadores son los únicos autorizados para acceder a los datos que usted suministre a menos que sean solicitados por un proceso legal. Se asegura que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información suministrada.

La participación es completamente voluntaria y se tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento, si su hijo/a lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información que brinda no sea utilizada por los investigadores, lo podrá comunicar y se respetará su decisión. Se aclara que el ejercicio investigativo no constituye un contrato laboral ni que se recibirá contraprestación económica o material por la participación en la misma.

La participación en esta investigación permitirá a los autores culminar su trabajo de grado para obtener el título profesional de psicólogo. El trabajo resultado de esta investigación podrá ser consultado posteriormente dentro de la base de datos del repositorio institucional de la facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás.

Si se encuentra interesado en los resultados de la investigación o se presenta alguna situación de emergencia durante la aplicación de las escalas, se puede contactar a los correos: duvangomezs@usantotomas.edu.co, yessicamoreno@usantotomas.edu.co y ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co, investigadores.

De la misma forma, para informar de cualquier situación anormal o inesperada en cualquier momento de la aplicación de la escala, en caso de crisis o dificultades puede comunicarse con el Servicio de Atención Psicológica (SAP) de la Universidad Santo Tomás vía correo electrónico serviciosdeatencionpsicologicaips@usantotomas.edu.co o telefónico 5878797 Ext. 1941- 1942 en sus horarios de atención de lunes a viernes de 7:00 am a 9:00 pm en jornada continua y los sábados de 8:00 am a 1:00 pm y de 2:00 pm a 5:00 pm.

Adicionalmente, dadas las características de la investigación, su propósito y vinculación de los investigadores, al firmar y aceptar lo estipulado en el presente consentimiento informado, se autoriza a los investigadores para:

- Realizar los procedimientos descritos en este documento.
- Utilizar la información para términos investigativos.
- Publicar los resultados de la investigación en revistas académicas o de divulgación.
- Hacer referencia a la investigación en eventos de circulación del conocimiento (por ejemplo, programas de radio, conferencias, ponencias, foros, simposios, pósteres, etc.).

Información o preguntas adicionales

Si en algún momento desea obtener información adicional sobre el estudio puede contactar a:

Duvan Felipe Gómez Sierra duvangomezs@usantotomas.edu.co

Yessica Magaly Moreno Vasquez yessicamoreno@usantotomas.edu.co

Ayeiza Lorena Moscoso Guevara ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co

Por último, con el fin de dar garantía de la transparencia del proceso investigativo, se solicita la asistencia en un testigo y de un contacto de emergencia de una persona diferente a la del participante, por si existe alguna emergencia (estos datos deben ser llenados dentro del formulario de Google Forms).

Nombre del participante: _____

No. de identificación: _____

Correo: _____

Firma: _____

Nombre del padre/representante legal: _____

No. de identificación: _____

Firma: _____

Nombre del testigo: _____

No. de identificación: _____

Correo: _____

Firma: _____

Nombre de contacto de emergencia: _____

No. de identificación: _____

Teléfono/celular: _____

Anexo 6. Hojas de vida

RESUMEN HOJA DE VIDA	
Alumnos: Giraldo Jaramillo Nombre: Javier Vicente	Fecha de nacimiento: 25/04/1960 Nacionalidad: colombiano
Correo electrónico: javiergiraldo@usantotomas.edu.co Documento de identidad: 16.211.615 de Cartago Tel/fax: 316 506 31 24 Programa al que pertenece: Psicología Tipo de vinculación en la propuesta: Docente	
1. Títulos Obtenidos (Área/disciplina, Universidad, Año): <p><i>Magister Calidad y Gestión Integral. Universidad Santo Tomás – Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec). 2013. Bogotá, D.C.</i></p> <p><i>Especialista en Administración y Gerencia de Sistemas de la Calidad. Universidad Santo Tomás – Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec). 2007. Bogotá, D.C.</i></p> <p><i>Especialista en Administración: Gerencia de Recursos Humanos. Universidad de Los Andes. 1992. Bogotá, D.C.</i></p> <p><i>Psicólogo. Universidad Santo Tomás. 1986. Bogotá, D.C.</i></p>	
1. Cargos Desempeñados en los últimos 5 años: <p><i>Decano Facultad de Psicología, 2008 a 2012. Docente, 2002 a 2008 y 2012, actualmente. Universidad Santo Tomás. Facultad de Psicología. Bogotá, D.C.</i></p> <p><i>Docente, Especialización en Gestión Humana de las Organizaciones, 2014, actualmente, Universidad Piloto de Colombia. Bogotá, D.C.</i></p> <p><i>Docente, Diplomado Verificadores del Cumplimiento de los Estándares del Sistema Único de Habilitación en Salud. 2017. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Enfermería. Bogotá, D.C.</i></p> <p><i>Docente, 2009 a 2016, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS). Especialización en Gerencia de la Salud. Facultad de Ciencias Sociales, Administrativas y Económicas. Bogotá, D.C.</i></p>	

1. Experiencia

Auditor Evaluación de prestadores del Servicio Público de Empleo (SPE) adscritos a la Unidad Administrativa Especial del Servicio Público de Empleo (UAESPE), en todo el país, incluyendo Bogotá, D.C. 2016. Consorcio Cidor – Visión. Bogotá, D.C.

1. Publicaciones

“Sistemas de gestión de calidad ISO 9000 y cultura organizacional”. Ponencia en 1ª Conferencia Regional Latinoamericana de Psicología y Congreso Colombiano de Psicología 2015. Colegio Colombiano de Psicólogos -Colpsic- y Asociación Colombiana de Facultades de Psicología -Ascofapsi-. Septiembre de 2015. Bogotá, D. C. ISSN: 2500-4484 (en línea).

“La edición científica: expresión de calidad y cultura organizacional en la Universidad”. Editorial, escrito por Javier Giraldo, publicado en la “Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología”. ISSN 2027-1786. 2015. Vol. 8. No. 1. 5 – 6.

“Sistemas de gestión de calidad modelo ISO 9001: ¿Responsabilidad Social Empresarial?”. Ponencia en I Congreso Internacional de Responsabilidad Social y IV Congreso de Psicología y Responsabilidad Social. Abril de 2014. Bogotá, D. C., Colombia: Universidad Santo Tomás. ISSN 2389-9344.

“Aportes de la psicología organizacional y del trabajo en Colombia a los sistemas de gestión de la calidad modelo ISO 9001”. Artículo informe de investigación, escrito por Javier Giraldo, publicado en la revista “Signos”. ISSN 2145-1389. 2013. Vol. 5. No. 2. 15 - 31.

“Psicología organizacional y del trabajo y sistemas de gestión de la calidad modelo ISO 9001”. Ponencia en III Congreso de Psicología Colpsic – Ascofapsi. Septiembre de 2013. Bogotá, D.C., Colombia: Colpsic – Ascofapsi.

RESUMEN HOJA DE VIDA

Apellidos: Moscoso Guevara
Nombres: Ayeiza Lorena

Fecha de Nacimiento: 22/09/1997
Nacionalidad: colombiana

Correo electrónico: ayeizamoscoso@usantotomas.edu.co

Documento de identidad: 1.233.491.025

Tel/fax: 3176004268

Programa al que pertenece: Psicología

Tipo de vinculación en la propuesta: Estudiante

<p>1. Títulos Obtenidos:</p> <p>Estudios secundarios:</p> <p><i>Bachiller académico, Colegio Carlo Federici, 2015</i></p> <p>Estudios Universitarios: <i>Universidad Santo Tomás; Bogotá D.C actualmente</i></p> <p><i>Noveno (9) semestre - Psicología</i></p>
<p>2. Cargos Desempeñados en los últimos 5 años:</p> <p><i>Practicante de Psicología, Universidad Santo Tomás, 2020, actualmente</i></p>
<p>3. Experiencia.</p> <p>Extensión de aula:</p> <p><i>Profundización Profesional Organizacional</i> <i>Aviatur - Bogotá</i> <i>Agosto-Diciembre, 2019</i></p> <p>Cátedras</p> <p><i>XIV Cátedra Colombiana Mercedes Rodrigo: reconstrucción de subjetividades, identidades del tejido social en contextos afectados por la guerra en Colombia, una socialización de productos de investigaciones</i> <i>Universidad Santo Tomás - Bogotá</i> <i>09 Febrero - 18 Mayo, 2019</i></p>

RESUMEN DE HOJA DE VIDA	
<p>Apellidos: Gomez Sierra</p> <p>Nombres: Duvan Felipe</p>	<p>Fecha de Nacimiento: 06/06/1997</p> <p>Nacionalidad: colombiano</p>
<p>Correo electrónico: <i>duvangomezs@usantotomas.edu.co</i></p> <p>Documento de identidad: <i>1077149578 de Villapinzón</i></p> <p>Tel/fax: <i>3004232797</i></p> <p>Programa al que pertenece: <i>Psicología</i></p> <p>Tipo de vinculación en la propuesta: <i>Estudiante</i></p>	
<p>1. Títulos Obtenidos:</p> <p>Estudios secundarios:</p>	

*Bachiller académico, Escuela Normal Superior María Auxiliadora,
2014*

Estudios Universitarios: *Universidad Santo Tomás; Bogotá D.C actualmente
Noveno (9) semestre – Psicología*

2. Cargos Desempeñados en los últimos 5 años:

Practicante de Psicología, Universidad Santo Tomás, 2020, actualmente

3. Experiencia:

Extensión de aula

*Profundización Psicología Comunitaria
CREA - IDARTES
Bogotá D.C
Febrero - Mayo, 2019*

Conferencias

*Boris Cyrulnik - Resiliencia y arte, los relatos del trauma
Biblioteca Luis Ángel Arango
Bogotá D.C
Enero 30, 2017*

Foros

*VI foro de Marketing: 'Las redes sociales: Herramientas y estrategias para la gestión en marketing'
Universidad Santo Tomás
Bogotá D.C
Abril 25, 2019*

*'La construcción de paz desde la academia: Narrativas, discursos y experiencias para transformar sociedad'
Universidad Santo Tomás
Bogotá D.C.
Octubre 4, 2018*

Cátedras

*XIV Cátedra Colombiana de Psicología Mercedes Rodrigo:reconstrucción de subjetividades, identidades y del tejido social en contextos afectados por la guerra en Colombia: socialización de productos de investigaciones.
Universidad Santo Tomás
Bogotá D.C.
09 Febrero - 18 Mayo, 2019*

RESUMEN DE HOJA DE VIDA	
Apellidos: Moreno Vasquez Nombres: Yessica Magaly	Fecha de Nacimiento: 10/09/1997 Nacionalidad: Colombiana
Correo electrónico: yessicamoreno@usantotomas.edu.co Documento de identidad: 1110 584 766 Tel/fax: 312 527 5127 Programa al que pertenece: Psicología Tipo de vinculación en la propuesta: Estudiante	
1. Títulos Obtenidos: Estudios secundarios Bachiller académico, Colegio Cristiano la Sabiduria, 2015 Estudios Universitarios Universidad Santo Tomás; Bogotá D.C actualmente Noveno (9) semestre - Psicología	
2. Cargos Desempeñados en los últimos 5 años: Practicante de Psicología, Universidad Santo Tomás, 2020, actualmente	
3. Experiencia Extensión de aula: Profundización Psicología Clínica SAP- Universidad Santo Tomás Bogota, D.C. 2019-1 Conferencias: Conferencia Internacional, Victimología aplicada: feminicidio Universidad Santo Tomás de Aquino 2018 Cátedras: XIV Cátedra Colombiana de Psicología Mercedes Rodrigo:reconstrucción de subjetividades, identidades y del tejido social en contextos afectados por la guerra en Colombia: socialización de productos de investigaciones.	

Universidad Santo Tomás
Bogotá D.C.
09 Febrero - 18 Mayo, 2019