

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Procrastinación y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de psicología de la UNC.

Furlan, Luis, Piemontesi, Sebastian Eduardo, Illbele, Alejandro y Sanchez Rosas, Javier.

Cita:

Furlan, Luis, Piemontesi, Sebastian Eduardo, Illbele, Alejandro y Sanchez Rosas, Javier (2010). *Procrastinación y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de psicología de la UNC. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/416>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/CUz>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

tos, valores, sentimientos ou emoções, e ainda deduzir orientação para sua ação. Consideramos importante identificar as Representações Sociais de alunos, pois são indicadores de grande importância à prática cotidiana, para que possam ser tomadas decisões adequadas quanto à orientação de posturas, de atitudes e de dinâmicas de profesores e demais envolvidos nas práticas de sala de aula, visando à qualidade de ensino (Franco, 2004).

BIBLIOGRAFIA

- CAMARANO, A.A. et alii. Transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios? Boletim de Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise, Rio de Janeiro: IPEA, n. 21, p. 54-66, fev. 2003.
- CASTRO M.G. e ABRAMOVAY, M. Por um novo paradigma de fazer políticas públicas - políticas de/parta/com juventudes. Revista Brasileira de Estudos de População, vol. 19, no. 2, 19-46, jul./dez. 2002.
- FRANCO, M.L.P.B. "Análise do Conteúdo", Liber Livros, Brasília, 2007.
- FRANCO, M.L.P.B. Social representation, ideology and consciousness development. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 121, Apr. 2004, pp. 169-186.
- FRANCO, M. L. P. B. Ensino Médio: desafios e reflexões. 2a. ed. Papirus Editora, Campinas, SP, 2002
- GONÇALVES, H.S. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. Tempo Social. Revista de sociologia da USP, v. 17, n.2, p. 207-219, nov. 2005.
- MAZZOTTI, A.J.A. A Abordagem estrutural das representações sociais. Psicologia da Educação, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

PROCRASTINACIÓN Y ANSIEDAD FRENTE A LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNC

Furlan, Luis; Piemontesi, Sebastian Eduardo; Illbele, Alejandro; Sanchez Rosas, Javier
Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología. SECyT - Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

La procrastinación y la ansiedad frente a los exámenes son dos fenómenos frecuentes entre los estudiantes universitarios y se han realizado diversos estudios acerca de su relación. En general, se hallaron correlaciones moderadas y positivas, existiendo cierto consenso en considerar a la procrastinación como una conducta evitativa de afrontamiento orientada a aliviar los estados de ansiedad. Sin embargo, el sentido de la relación aún resulta confuso y los resultados parecen contradictorios. En este marco se exploraron nuevamente sus relaciones, mediante un estudio empírico en el que se evaluó la ansiedad frente a los exámenes de forma multidimensional, empleando medidas de autoinforme. Los resultados muestran que interferencia y falta de confianza correlacionan positiva y moderadamente con la procrastinación, pero la preocupación no se relaciona con la misma. Estos hallazgos sugieren una interpretación alternativa, en el que ambas variables podrían considerarse también como manifestaciones de dificultades más generales en el proceso de autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave

Procrastinación Ansiedad frente a exámenes Autorregulación

ABSTRACT

PROCRASTINATION AND TEST ANXIETY ARE TWO FREQUENT EXPERIENCES ON PSYCHOLOGY STUDENTS FROM UNC
Procrastination and test anxiety are two frequent experiences on university students and there were several studies about their relationships. Generally, positive and moderate correlations were found, and there is consent to consider procrastination like an avoiding coping behaviour, oriented to alleviate anxiety states. However, the direction of this relationship is still unclear and contradictory results exist. In this context, their relationships were again explored in an empirical study, employing self-report measures with a multidimensional approach to test anxiety. Results show positive and moderate correlations between procrastination with interference and lack of confidence, but did not correlate with worry. Findings suggest an alternative explanation, to consider both variables as expressions of self-regulation deficits in the learning process.

Key words

Procrastination Test anxiety Self regulation

INTRODUCCION:

Para alcanzar las metas que se ha propuesto en su carrera, un estudiante universitario requiere afrontar de manera adecuada los diferentes desafíos que esta incluye. Además de asistir a clases y cursar asignaturas, el estudio profundo y reflexivo supone, entre otras cosas, tomar notas en clase, formular preguntas a docentes y compañeros, leer textos comprensivamente, elaborar síntesis, resolver ejercicios prácticos, redactar informes y monografías y prepararse para las evaluaciones (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996).

Cumplimentar estas actividades requiere un trabajo adicional, cuya adecuada planificación, implementación, monitoreo y regulación incidirá en el logro de las metas académicas. La gestión de tiempos y esfuerzos es una de las facetas más importantes del proceso de autorregulación del estudio. No se trata sólo de elaborar planes y estrategias de trabajo u organizar una agenda, sino también de procurar el cumplimiento de lo planeado, evaluar su implementación y realizar los ajustes necesarios. A nivel universitario, la responsabilidad sobre estos procesos recae primordialmente en el propio alumno, de quien se espera un nivel elevado de autonomía funcional.

Sin embargo, algunos estudiantes experimentan dificultades en la autorregulación de su aprendizaje, derivadas de la postergación sistemática del inicio o culminación de las actividades planeadas. El término *Procrastination* (en adelante *PCT*) describe un patrón conductual desadaptativo que se caracteriza por la intención de hacer una tarea y una falta de diligencia ya sea para empezarla, desarrollarla o finalizarla, cuyo proceso generalmente se acompaña de sentimientos de nerviosismo o inquietud y abatimiento (Ferrari, Johnson y MacCown, 1995; Steel, 2004). Se diferencia de la postergación, la cual consiste en aplazar una tarea con el fin de darle prioridad a otra más productiva en ese momento y que no constituye un perjuicio para la persona (Ellis y Knaus, 1977).

La *PCT* no alude entonces, necesariamente, a la falta de finalización de la tarea, sino a la experiencia de postergarla que conduce en algunos casos a no terminarla y en otros a lograrlo bajo un considerable estrés y realizando esfuerzos frenéticos. No se le ha prestado considerable atención en la investigación clínica ya que sus consecuencias se observan principalmente a largo plazo (Bustanza, Cerna, García, Morales y Ferrari, 2005).

Es un problema común entre los estudiantes, que suelen esperar hasta el último minuto para realizar informes o prepararse para los exámenes, hasta el punto de que un rendimiento óptimo se convierte en algo poco probable (Ellis y Knaus, 1977). Solomon y Rothblum (1984) encontraron que el 46% de sus estudiantes de grado procrastinaron el plazo para la escritura de documentos, el 27,6% el estudiar para los exámenes, y el 30,1% las tareas de lectura semanal.

Conductualmente, la *PCT* es considerada un mal hábito que ha sido reforzado, ya que al evitar hacer las tareas que encuentra desagradables, el estudiante escapa momentáneamente a la ansiedad que estas le generan, pudiendo además, realizar alguna actividad gratificante al corto plazo, la que operaría como un reforzador adicional de la *PCT*. De esta manera, se ha postulado que la extrema ansiedad es un gran estímulo discriminativo para la *PCT*, ya que es más reforzante evitar la ansiedad asociada con el estudio que, sencillamente, ponerse a estudiar (Ferrari, Johnson, y McCown, 1995). Los exámenes constituyen situaciones generalmente ansiógenas, por lo que sería razonable suponer, en sintonía con lo expresado previamente, que la ansiedad de evaluación (en adelante *AE*) promueva la *PCT* del presentarse a rendir, y también de las actividades de preparación necesarias, cuya realización potencialmente evoca la situación evaluativa.

La evidencia empírica en general, es congruente con este supuesto. Preiss, Gaylen y Allen (2006) exploraron mediante meta-análisis los resultados informados sobre relaciones entre *AE* y *PCT*, encontrando que los tamaños del efecto reportados fueron en general positivos y pequeños. Sin embargo, otros estudios no han corroborado dicha relación (Lay y Silverman, 1996). Adicionalmente, cabe señalar que el sentido de la misma aún es poco claro ya que también parece lógico pensar que la *PCT* pueda llevar a una preparación inadecuada y esta, a la vez, incrementa la *AE* (Culler y Holohan, 1980; Benjamin, Mc Keachie, Lin y Holinger, 1980).

Si se considera la definición operacional de los constructos, se puede observar que en los estudios citados emplearon puntajes globales de *AE*, considerando a este constructo como unidimensional, lo que podría estar influyendo en los resultados obtenidos. La *AE* se ha definido también como un constructo multidimensional lo que permitiría considerar, además de un índice global, los puntajes de sus respectivas escalas (Furlan, 2006). Hodapp (1991) distingue cuatro dimensiones: preocupación, interferencia, falta de confianza y emocionalidad. Estudios previos, realizados

desde esta perspectiva, obtuvieron patrones de relación diferenciales entre las dimensiones de la *AE* y la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje, el afrontamiento y el rendimiento académico (Piemontesi, Heredia y Furlan, 2008) y las estrategias de aprendizaje (Furlan, Sánchez Rosas, Piemontesi, Heredia e Illbele, 2009).

El presente estudio busca conocer cómo se relaciona la *PCT* con las dimensiones de la *AE*, en una población de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba.

MÉTODO:

Participantes

Los participantes fueron seleccionados por un muestreo accidental. La muestra estuvo integrada por 227 estudiantes de la carrera de psicología de Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que cursaban la materia de "Metodología de la investigación psicológica", con edades comprendidas entre los 19 y 62 años ($M = 23.50$; $DS = 5.490$). El 22% fueron hombres y el 75,8% fueron mujeres y sólo el 2,2% no informó el género.

Instrumentos

Procrastinación académica. Se adaptó la escala de procrastinación de Tuckman (1991), una medida unidimensional (16 ítems, $\alpha = .87$) de la tendencia a perder el tiempo, postergar o hacer cosas que ya deberían estar hechas, con reactivos de codificación directa ("Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes") e inversa (Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras), y cinco opciones de respuesta que van de 1= "nunca" a 5= "siempre".

Ansiedad ante los exámenes. Se utilizó la adaptación del inventario alemán de *AE* (GTAI-A, Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp, 2008), un autoinforme de 28 ítems ($\alpha = .92$) con cinco opciones de respuesta que van de 1= "nunca" a 5= "siempre", en la escalas: Emocionalidad ("Siento mi cuerpo tensionado", 8 ítems, $\alpha = .88$), Preocupación ("Me preocupa saber si podré completar todo el examen", 9 ítems, $\alpha = .82$), Falta de Confianza ("Tengo confianza en mi propio desempeño" 6 ítems de codificación invertida, $\alpha = .89$) e Interferencia ("Pienso en cualquier cosa y me distraigo", 5 ítems, $\alpha = .78$).

Procedimiento

La administración de las escalas fue colectiva y en horarios de clase preestablecidos y con la autorización de los docentes. La participación fue voluntaria y se destacó el carácter confidencial de los resultados brindándose la posibilidad de una devolución individual de los mismos a aquellos estudiantes que lo deseen a través de su correo electrónico.

RESULTADOS:

Inicialmente se calculó la correlación simple entre el puntaje general de *AE* y de *PCT* obteniendo un resultado ($r = .230$, $p < .000$) congruente con los supuestos de los que el estudio partió. A posteriori, se calcularon correlaciones parciales de tercer orden, entre las dimensiones de la *AE* y el puntaje general de la escala de *PCT*. Este procedimiento permite que la correlación de cada dimensión de la *AE* sea controlada por las tres restantes. Se puede observar como la *PCT* correlaciona en sentido positivo y magnitud moderada con la interferencia ($.299$ $p < .001$) y la falta de confianza ($.204$ $p < .01$), con la preocupación no correlaciona de forma significativa ($-.116$ $p = .130$) al igual que con la emocionalidad ($.09$ $p = .2187$).

DISCUSION:

Los hallazgos obtenidos permiten reafirmar, esta vez en una muestra de estudiantes argentinos, la existencia de una relación moderada y positiva entre *AE* y *PCT*. Esto se puede interpretar en los dos sentidos previamente expuestos, es decir, que en parte la *PCT* sea una conducta que se activa ante el incremento de la *AE* y que tiene como fin su alivio, o que la *PCT* crea condiciones propicias para que el alumno, al percibir la inminencia de la evaluación y su escasa preparación, incrementa su *AE*. Sin embargo, estas lecturas suponen que la preocupación, en tanto componente cognitivo y anticipatorio de la *AE* se correlaciona positivamente con la *PCT* y esto no parece tener apoyo en los datos obtenidos.

Una lectura alternativa podría ser que la *PCT* y *AE* co-varían, debi-

do a que ambas son manifestaciones de un desequilibrio en un proceso que las comprende, la autorregulación del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la preocupación cumple una función de retroalimentación, para que el estudiante realice los ajustes necesarios en la implementación de sus estrategias de trabajo, informándole la existencia de un desfase entre lo planeado y lo que se está cumpliendo. Cuando este proceso no transcurre de manera adecuada, aparecen la interferencia, la falta de confianza y la PCT, como señales de un desequilibrio que no se alcanza a revertir.

BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, M., MC KEACHIE, W., LIN, Y. y HOLINGER, D. (1981). Test Anxiety: Deficits in Information Processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 6, 816-824.
- BUSTINZA, CERNA, GARCIA, MORALES y FERRARI, (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de psicología de la PUCP*, Vol XXIII, 1.
- CULLER, R. y HOLAHAN, C. (1980). Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study-Related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1, 16- 20.
- ELLIS, A. y KNAUS, W. (1977). *Overcoming Procrastination*. Institute for Rational Living: New York.
- FERRARI, J.R., JOHNSON, J.L., y MCCOWN, W.G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance*. New York, N.Y: Plenum Press.
- FURLAN, L. (2006) Ansiedad ante a los exámenes: Qué y cómo se evalúa? *Evaluar*, 6, 32 - 51.
- FURLAN, L.; SÁNCHEZ ROSAS, J.; HEREDIA, D.; PIEMONTESI, S. e ILLBELE, A. (2009). Estrategias de Aprendizaje y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico* 5 (12), 117-124.
- HEREDIA, D.; PIEMONTESI, S.; FURLAN, L. y HODAPP, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (GTAI-A). *Evaluar*, 8, 46 - 60.
- HODAPP, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten [The Test Anxiety Inventory TAI-G: An expanded and modified version with four components]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 121 /130.
- LAY, C., & SILVERMAN, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61±67.
- PIEMONTESI, S.; HEREDIA, D. y FURLAN, L. (2008). Relaciones entre las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes y las estrategias de afrontamiento: una comparación trans-cultural. XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 7, 8 y 9 de agosto del año 2008.
- PREISS, GAYLEN y ALLEN (2006). Test Anxiety, Academic Self-Efficacy, and Study Skills: A Meta-Analytic Review. *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances Through Meta-Analysis* (Lea's Communication)
- SOLOMON, L.J. y ROTHBLUM, E.D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-behavioural Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31: 504-510.
- STEEL, P. (2004). The nature of procrastination: A meta analytic study, retrieved July 12, 2005, from http://www.ucalgary.ca/mg/research/media/2003_07.pdf
- TUCKMAN, B. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- ZIMMERMAN, B., BONNER, S. y KOVACH, R. (1996). Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy. American Psychological Association: Washington.
- Se agradece la colaboración de los estudiantes Facundo Contreras y Micaela Martinelli.

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA INTELIGENCIA EN ESTUDIANTES DE QUINTO A SÉPTIMO GRADO DE UN COLEGIO DEL MUNICIPIO DE GIRÓN, SANTANDER

Galvis Aparicio, Mayra Juliana; Cala Rueda, Maria Lucia; Adarve Palacio, Sandra Milena
Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga. Colombia

RESUMEN

Las teorías implícitas de la inteligencia son un campo de investigación relativamente novedoso. Éstas son definidas como las creencias que elaboran las personas sobre qué es la inteligencia y a partir de las cuales guían su conducta. Diversos estudios han demostrado la influencia de estas teorías en el rendimiento académico, la motivación y el tipo de objetivos que los estudiantes buscan alcanzar. Teniendo en cuenta lo anterior, se buscó identificar las teorías de la inteligencia de 107 estudiantes de un colegio de Girón, Santander, utilizando el cuestionario ITIS y tomando como referencia los planteamientos de Carol Dweck. Se encontró que existe una prevalencia de la mentalidad de crecimiento; no se encontraron diferencias en la comparación por género y en lo referente a la edad, se pudo observar que los estudiantes mayores tienden más hacia la teoría incremental que los menores.

Palabras clave

Teorías implícitas Inteligencia Estudiantes

ABSTRACT

IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE IN STUDENTS OF FIFTH TO SEVENTH GRADE IN A SCHOOL OF GIRÓN SANTANDER

Implicit theories of intelligence are an investigation area relatively new. This are defined as the beliefs that people elaborate about what intelligence is, and from which they guide their behavior. Diverse studies have shown the influence of these theories in the academic performance, motivation, and the type of goals that students want to reach. Considering the previous information, we tried to identify the implicit theories of intelligence of 107 students from a school in Girón, Santander, using ITIS test and working with Carol Dweck's statements. We found that exist a prevalence of incremental theory. We didn't find differences comparing by gender and in what refers to age, we could observe that oldest students are more agree with the incremental theory than the youngest.

Key words

Implicit theories Intelligence Students

RELEVANCIA DEL ESTUDIO

El estudio de las teorías implícitas de la inteligencia es un campo de investigación relativamente novedoso. Éste permite una aproximación diferente a un tema que ha sido de gran interés a lo largo de la historia, y que en Colombia se ha solido trabajar desde las teorías explícitas, al respecto, Hederich (2006) dice que es posible que se esté llegando a un punto en que los modelos teóricos clásicos acerca del desarrollo de la inteligencia están dejando de ser totalmente aplicables al medio nacional.

La investigación sobre esta temática resulta, así, necesaria e importante para dar respuesta a los nuevos desafíos que se presentan en la búsqueda de una mejor comprensión de la inteligencia y sus implicaciones, en un medio que es cambiante y evoluciona diariamente, y al que debemos aproximarnos con una mirada dis-