

## PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y SU RELACIÓN CON LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA CIUDAD DE POSADAS, MISIONES

**Hary Emanuel Liedtke<sup>1</sup>**

Universidad Católica de las Misiones – Argentina

**Sonia Noemí Chemisquy<sup>2</sup>**

Universidad Católica de las Misiones – Argentina

**Carlos Maximiliano Gonçalves<sup>3</sup>**

Universidad Católica de las Misiones – Argentina

**Recibido:** 02/11/2025

**Aprobado:** 23/04/2026

### RESUMEN

La procrastinación académica representa un desafío frecuente entre estudiantes que tienen la intención de realizar tareas académicas, pero presentan dificultades para iniciarlas, sostenerlas o finalizarlas. Esta tendencia suele acompañarse de síntomas como inquietud, tensión y nerviosismo. El afrontamiento, por su parte, refiere a los esfuerzos cognitivos y conductuales utilizados para gestionar demandas internas y externas, generando pensamientos, acciones y emociones que configuran una respuesta integral, orientada a enfrentar o evitar el problema. El presente estudio tuvo como objetivo examinar la relación entre las estrategias de afrontamiento y los niveles de procrastinación académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Posadas, Misiones. Se empleó un diseño cuantitativo, no experimental y de corte transversal, con alcance descriptivo y correlacional. La muestra estuvo conformada por 208 estudiantes mayores de 18 años, asistiendo a distintas universidades, seleccionados mediante muestreo no probabilístico

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7196-8362>. Universidad Católica de las Misiones. Correo electrónico: [liedtke.psi@gmail.com](mailto:liedtke.psi@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3820-3036>. Universidad Católica de las Misiones. Correo electrónico: [sochemisquy@gmail.com](mailto:sochemisquy@gmail.com)

<sup>3</sup> Especialista en Psicología. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5324-4525>. Universidad Católica de las Misiones. Correo electrónico: [T.nch@live.com](mailto:T.nch@live.com)

por conveniencia. Se administraron un Cuestionario Sociodemográfico, el Inventario de Estrategias de Afrontamiento adaptado por Ongarato et al., y la Escala de Procrastinación de Tuckman adaptada por Furlán et al. Los resultados revelaron asociaciones significativas entre la procrastinación académica y el afrontamiento por evitación cognitiva ( $r = .382$ ;  $p < .001$ ), así como por evitación conductual ( $r = -.137$ ;  $p = .048$ ), confirmando parcialmente la hipótesis del estudio. También se observaron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento según variables sociodemográficas como el año de cursada y el sexo. Estos hallazgos contribuyen a una comprensión más profunda del fenómeno, amplían su marco explicativo y permiten orientar el diseño de intervenciones específicas en contextos educativos y clínicos. Se recomienda continuar investigando sobre esta temática para fortalecer tanto los aportes teóricos como las aplicaciones prácticas.

**Palabras claves:** Procrastinación Académica; Estrategias de Afrontamiento; Estudiantes Universitarios.

## ABSTRACT

Academic procrastination is a frequent challenge among students who intend to complete academic tasks but struggle to initiate, sustain, or finalize them. This tendency is often accompanied by symptoms such as restlessness, tension, and nervousness. Coping refers to the cognitive and behavioral efforts used to manage internal and external demands, generating thoughts, actions, and emotions that form a comprehensive response—either oriented toward confronting the problem or avoiding it. This study aimed to examine the relationship between coping strategies and levels of academic procrastination in university students from Posadas, Misiones. A quantitative, non-experimental, cross-sectional design was employed, with descriptive and correlational scope. The sample consisted of 208 students over the age of 18 attending various universities, selected through non-probabilistic convenience sampling. Participants completed a Sociodemographic Questionnaire, the Coping Strategies Inventory adapted by Ongarato et al., and the Tuckman Procrastination Scale adapted by Furlán et al. The results revealed significant associations between academic procrastination and cognitive avoidance coping ( $r = .382$ ;  $p < .001$ ), as well as behavioral avoidance coping ( $r = -.137$ ;  $p = .048$ ),

partially confirming the study's hypothesis. Statistically significant differences in coping strategies were also observed based on sociodemographic variables such as year of study and sex. These findings contribute to a more nuanced understanding of academic procrastination, expanding its explanatory framework and informing the design of targeted interventions in educational and clinical contexts. Continued research in this area is recommended to deepen theoretical and applied insights.

**Keywords:** Academic Procrastination; Coping Strategies; University Students.

## 1. Introducción

El ingreso a la vida universitaria implica para los estudiantes un proceso de ajuste a un nuevo rol, normas, responsabilidades y exigencias académicas dentro de un contexto caracterizado por una mayor competitividad. Durante esta etapa, el estudiantado se enfrenta a diversas situaciones generadoras de estrés vinculadas con los horarios, exámenes, la espera de resultados y la incertidumbre respecto a su futuro profesional (Restrepo et al., 2020). Además de evaluar los conocimientos previos, se valoran las capacidades cognitivas y los recursos emocionales disponibles para afrontar las demandas propias de la formación universitaria (Morales Rodríguez y Chávez López, 2017).

Cuando este proceso de adaptación no se logra adecuadamente pueden aparecer comportamientos que interfieren en el desempeño académico como la postergación de tareas y obligaciones (Morales Rodríguez y Chávez López, 2017). En este contexto, se observa el fenómeno de la procrastinación académica, entendida como un patrón cognitivo y conductual caracterizado por la intención de realizar una actividad, pero con dificultades para iniciarla, continuarla o finalizarla (Furlán et al., 2012).

Los desafíos para responder a las exigencias del entorno universitario pueden derivar en consecuencias tales como bajo rendimiento, deficiencias en los hábitos y técnicas de estudio, dificultades interpersonales e incluso deserción (Morales Rodríguez y Chávez López, 2017). Asimismo, la procrastinación representa un problema frecuente de autorregulación y gestión del tiempo, asociado a mayores niveles de estrés y un impacto negativo en la salud mental (Polo et al., 1996).

El estrés, por su parte, constituye un componente inherente a la experiencia educativa y puede definirse como el desequilibrio percibido entre los requerimientos —internos o externos— y los recursos disponibles para afrontarlos, generando una respuesta orientada a restablecer dicho equilibrio (Lazarus, 1991). Frente a estas circunstancias, las personas ponen en marcha una serie de estrategias de afrontamiento, entendidas como los esfuerzos cognitivos y conductuales dirigidos a manejar demandas específicas, valoradas como desbordantes (Folkman et al., 1986).

Dichas estrategias suelen clasificarse en dos grandes categorías: afrontamiento por aproximación y afrontamiento por evitación. Las personas que emplean estrategias por aproximación tienden a centrarse en resolver el problema y controlar los factores estresores, lo que disminuye la probabilidad de desarrollar dificultades psicológicas o conductuales. En contraste, quienes recurren a estrategias evitativas enfocan sus esfuerzos en modular las emociones o evadir la fuente de estrés y sus consecuencias (Gustems-Carnicer et al., 2019).

En el ámbito académico, los estudiantes se enfrentan a múltiples estresores que van desde la carga de trabajo y evaluaciones, hasta presiones externas vinculadas a expectativas familiares, sociales o económicas (Huaquín Mora y Loaíza Herrera, 2004; Ongarato et al., 2009). Para adaptarse a estas situaciones, implementan diferentes estrategias con el fin de superar exitosamente las demandas que se les imponen y buscando aliviar sus niveles de tensión (Sicre y Casaro, 2014).

Según el tipo de estrategia empleada, se abren distintos caminos y resultados posibles, con consecuencias tanto positivas como negativas en su desempeño y bienestar (Gustems-Carnicer et al., 2019). De tal manera, el afrontamiento por aproximación incluye acciones como la búsqueda de apoyo entre pares, la organización de una agenda o el establecimiento de prioridades de estudio (Tahir et al., 2022), lo cual favorece una mejor autorregulación y el logro de metas académicas. En cambio, el afrontamiento por evitación puede implicar la búsqueda de actividades placenteras a corto plazo —como el uso de videojuegos o la postergación de tareas—, que suelen disminuir el malestar momentáneo, pero suelen mantener o agravar las dificultades académicas y emocionales a largo plazo (Ongarato et al., 2009).



Para responder al objetivo de este trabajo, se realizó un estudio cuantitativo, con un alcance descriptivo y correlacional, utilizando un diseño no experimental y de carácter transversal. Este diseño resulta adecuado, dado que el objetivo es describir la procrastinación académica y analizar su relación con las estrategias de afrontamiento en un momento específico, sin manipular variables ni establecer relaciones causales (Hernández Sampieri, 2014).

## 2.2. Muestra

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad a los estudiantes universitarios y a las limitaciones operativas para realizar un muestreo probabilístico. Asimismo, se incorporó la técnica de bola de nieve, solicitando a los participantes la difusión del cuestionario, con el fin de ampliar el alcance de la muestra y acceder a una mayor diversidad de estudiantes dentro de la población objetivo. La muestra final quedó conformada por un total de 208 estudiantes universitarios de la ciudad de Posadas, Misiones, pertenecientes a diferentes instituciones de nivel superior. Del total de participantes, 153 fueron mujeres y 55 hombres, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 46 años, siendo la media de edad de 23 años.

## 2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron aquellos estudiantes de ambos sexos, mayores de 18 años, que estuvieran cursando una carrera en una universidad pública o privada en la ciudad de Posadas, Misiones y que accedieran a participar. Se excluyeron los alumnos que no dieron su consentimiento para participar del estudio y aquellos que estaban cursando en otras universidades que no se encontraran en la capital de Misiones.

## 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se trabajó con fuentes primarias, recolectadas mediante tres instrumentos autoadministrados: un cuestionario sociodemográfico *ad hoc*, elaborado específicamente para este estudio con el fin de recabar información sobre la edad, sexo, carrera, año de curada y universidad.

También se utilizó la Escala de Procrastinación de Tuckman -ATPS- (Furlán et al., 2012), que evalúa la tendencia general a postergar tareas mediante 15 ítems tipo *Likert*

con cinco opciones de respuesta (de “Nunca” a “Siempre”). Incluye enunciados de codificación directa e inversa y presentó una confiabilidad de  $\alpha = .92$ .

Por otro lado, se administró el Inventario de Estrategias de Afrontamiento (Ongarato et al., 2009) para evaluar respuestas cognitivas y conductuales ante situaciones estresantes. El instrumento distingue dos grandes dimensiones —Afrontamiento por Aproximación y por Evitación—, cada una con subescalas de tipo cognitivo y conductual. Consta de una consigna abierta para describir un problema experimentado durante el último año y de 22 ítems tipo *Likert* de cuatro puntos (de “Nunca” a “Siempre”). La confiabilidad total reportada fue de  $\alpha = .67$ .

## 2.5. Aspectos éticos

Esta investigación se llevó a cabo priorizando los principios éticos que rigen en la práctica de la investigación, valorando el respeto por los derechos humanos y el resguardo de la integridad y dignidad de los participantes.

Para comenzar con la recolección de datos, se enviaron los documentos pertinentes al Comité de Ética en Investigación de la Provincia (CEIP), donde fueron evaluados y aprobados.

Las personas que participaron de la investigación lo hicieron de manera totalmente voluntaria y libre de cualquier tipo de influencia. Se procuró que la información que recibieran antes de participar sea clara y concisa acerca del propósito, procedimiento, beneficios, riesgos y sus derechos a acceder, rectificar o rehusarse a participar, como a abandonar en cualquier momento sin exponerse a una represalia de cualquier tipo o a la necesidad de justificarse. Los participantes no fueron identificados en ningún reporte o publicación sobre el estudio, garantizando la completa confidencialidad de los datos obtenidos.

El protocolo de estudio y la información destinada a los participantes fue evaluada y aprobada por el Consejo Directivo de la Universidad Católica de las Misiones y por el Comité de Ética en Investigación de la Provincia de Misiones. Asimismo, se contó con los avales institucionales correspondientes a los establecimientos donde se realizó el estudio.

## 2.6. Procedimiento

La administración de los instrumentos se realizó de manera bimodal, tanto virtual como presencial. En la primera instancia, se utilizó un formulario de Google Forms® que incluía la información general del estudio, el consentimiento informado y los cuestionarios correspondientes. Para participar, los estudiantes debían leer el consentimiento y otorgar su conformidad antes de acceder a los instrumentos. El formulario se difundió inicialmente a través de redes sociales (WhatsApp e Instagram), generando un efecto bola de nieve, con el propósito de alcanzar a la mayor cantidad de alumnos de distintas universidades de la ciudad de Posadas, Misiones.

Respecto a la modalidad presencial, se coordinaron visitas con referentes de distintas carreras universitarias —entre ellas Medicina, Licenciatura en Genética, Psicología, entre otras—, a fin de presentar los objetivos del estudio y promover la participación. En estas instancias, se empleó el mismo formulario digital, al que los estudiantes podían acceder escaneando códigos QR impresos que los redirigían al enlace correspondiente.

## 2.7. Análisis de datos

Una vez completada la recolección de los formularios, se procedió al procesamiento y análisis estadístico de los datos mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics. En primer lugar, se descargó y construyó la base de datos, categorizando las variables sociodemográficas y cuantitativas correspondientes. Posteriormente, se evaluó la confiabilidad interna de los instrumentos empleados a través del coeficiente alfa de Cronbach.

A continuación, se consideraron los puntajes mínimos y máximos obtenidos en la muestra para clasificar los niveles de procrastinación académica en tres categorías: bajo, moderado y elevado. Luego, se calcularon los puntajes totales y las medias ponderadas de las subdimensiones del Inventario de Estrategias de Afrontamiento, con el propósito de determinar la frecuencia relativa de uso de cada estrategia.

Seguidamente, se efectuaron análisis comparativos de medias: un análisis de varianza (ANOVA) para los puntajes de procrastinación académica y un análisis de varianza

multivariante (MANOVA) para las dimensiones del afrontamiento, considerando como variables independientes el sexo y el año de cursada. Finalmente, se realizó un análisis de correlación bivariada mediante el coeficiente  $r$  de Pearson, utilizando el criterio de Cohen (1992).

### 3. Resultados

Para determinar los niveles de procrastinación académica, se tuvo en cuenta el rango posible de puntajes que los participantes podían obtener. Así, se definió el nivel bajo para casos con valores inferiores a 35; el nivel moderado comprendió los casos entre 36 y 55; y, finalmente, se determinó el nivel elevado para casos superiores a 56 puntos. En la Tabla 1 se observan las frecuencias, el porcentaje y porcentaje acumulado en cada nivel, para la escala completa.

**Tabla 1.** Frecuencia absoluta y porcentual en cada nivel de procrastinación académica.

Nivel de procrastinación académica	<i>n</i>	%	% <i>acumulado</i>
Bajo	32	15.4	15.4
Moderado	115	55.3	70.7
Elevado	61	29.3	100

Para conocer las estrategias de afrontamiento predominantes, se realizó la ponderación de los totales de las subdimensiones para facilitar su comprensión, dividiendo cada uno de los puntajes obtenidos por la cantidad de ítems que conforman las distintas escalas. De esta manera, los promedios de cada tipo de estrategia de afrontamiento se ubicaron en valores entre 1 y 4. Con este procedimiento fue posible distinguir las estrategias más y menos prevalentes a partir de la comparación de los valores medios. Los resultados de este análisis se exponen en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Media y desvío estándar de las estrategias de afrontamiento.

Estrategia de afrontamiento	<i>M</i>	<i>DE</i>
Aproximación cognitiva	2.84	.43
Aproximación conductual	2.16	.57
Evitación cognitiva	2.46	.56
Evitación conductual	2.50	.56

*Nota.* *M* = media; *DE* = desvío estándar.

Seguidamente, al contrastar procrastinación académica según el sexo, el análisis de varianza (ANOVA) señaló que, si bien los hombres obtuvieron una media inferior, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas ( $F = 2.410$ ;  $p = .122$ ). En la Tabla 3 pueden apreciarse los resultados de este contraste.

**Tabla 3.** Análisis de varianza (ANOVA) entre procrastinación académica y sexo.

	Hombre		Mujer		<i>F</i> (1,206)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Procrastinación académica	45.89	10.83	48.78	12.16	2.410	.122

*Nota.* *M* = media; *DE* = desvío estándar.

Por otra parte, en las dimensiones del afrontamiento se hallaron diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño de efecto pequeño, en función del sexo de los participantes ( $F = 4.125$ ;  $p = .003$ ). En particular, se observaron valores diferenciales en las dimensiones de afrontamiento por aproximación conductual ( $F = 9.052$ ;  $p = .003$ ) y evitación cognitiva ( $F = 6.790$ ;  $p = .010$ ), donde las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres. En la Tabla 4 se detallan las medias por sexo y los resultados del análisis de varianza correspondiente.

**Tabla 4.** Análisis multivariante de varianza (MANOVA) entre estrategias de afrontamiento y sexo.

	Hombre	Mujer	<i>F</i> (1,206)	<i>p</i>
--	--------	-------	------------------	----------

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Aproximación Cognitiva	19.84	3.35	19.98	2.91	.091	.763
Aproximación Conductual	11.80	3.04	13.41	3.52	9.052	.003
Evitación Cognitiva	11.49	2.99	12.63	2.68	6.790	.010
Evitación Conductual	9.76	2.15	10.13	2.27	1.083	.299

*Nota.* *M* = media; *DE* = desvío estándar.

Para el análisis según el año de cursada, la muestra se dividió en dos grupos: el Grupo 1, integrado por estudiantes de primero a tercer año ( $n = 85$ ; 40.87%), y el Grupo 2, conformado por quienes cursaban cuarto y quinto año ( $n = 123$ ; 59.13%).

En relación con la Escala de Procrastinación Académica, el análisis de varianza no mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ( $F = 1.105$ ;  $p = .315$ ).

Respecto a las estrategias de afrontamiento, el MANOVA ( $F_{(4,203)}$  de Hotelling = 4.225;  $p = .003$ ;  $\eta^2_p = .077$ ; potencia observada = .921) arrojó diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de afrontamiento por aproximación conductual y por evitación cognitiva. En la primera, el Grupo 2 presentó puntuaciones significativamente más altas ( $F_{(1,206)} = 4.148$ ;  $p = .043$ ), mientras que en la segunda ocurrió lo contrario, siendo el Grupo 1 quien obtuvo mayores puntuaciones ( $F_{(1,206)} = 10.163$ ;  $p = .002$ ). En la Tabla 5 se presentan los valores del MANOVA y las medias correspondientes a cada grupo.

**Tabla 5.** Análisis multivariante de varianza (MANOVA) entre estrategias de afrontamiento y año de cursada.

	Grupo 1		Grupo 2		$F_{(4,203)}$	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		

Aproximación cognitiva	2.82	.44	2.86	.42	.559	.455
Aproximación conductual	2.06	.58	2.23	.56	4.148	.043
Evitación cognitiva	2.61	.51	2.36	.57	10.163	.002
Evitación conductual	2.57	.58	2.46	.54	1.945	.165

*Nota.* *M* = media; *DE* = desvío estándar.

Finalmente, el análisis de correlaciones bivariadas indicó la presencia de una relación positiva, estadísticamente significativa y de tamaño del efecto moderado para las asociaciones entre procrastinación académica y evitación cognitiva ( $r = .382$ ;  $p < .001$ ). Por otra parte, se halló también una relación negativa, estadísticamente significativa, pero de tamaño del efecto pequeño para las asociaciones entre procrastinación académica y la evitación conductual ( $r = -.137$ ;  $p = .048$ ). Los resultados del análisis pueden observarse en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Correlaciones bivariadas entre procrastinación académica y estrategias de afrontamiento.

Estrategia de afrontamiento	Procrastinación académica	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Aproximación cognitiva	-.109	.118
Aproximación conductual	-.094	.176
Evitación cognitiva	.382	.000
Evitación conductual	-.137	.048

### 3.1. Discusión

Esta investigación tuvo el objetivo de describir la relación entre la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios de la ciudad de Posadas, Misiones. Para ello, se describieron las variables en la muestra de estudio, se

contrastaron según el sexo y año de cursada, y finalmente analizó la asociación entre ambas.

En cuanto a la distribución de la procrastinación académica, los resultados indicaron que el 84.6% de los estudiantes obtuvo puntajes moderados a elevados. Este hallazgo coincide con un estudio reciente desarrollado en la Universidad Nacional de Buenos Aires, donde el 95.7% de los participantes ( $n = 395$ ) manifestó al menos una forma de conducta procrastinadora (Galarregui y Keegan, 2024). De manera similar, en una muestra de estudiantes de medicina pakistaníes ( $n = 255$ ), más de la mitad de los participantes presentó niveles elevados de procrastinación (Tahir et al., 2022).

En consonancia con estos datos, diversos autores como Ferrari et al. (1995) y Zimmerman et al. (1996) argumentan que la procrastinación tiende a manifestarse en el ámbito académico debido a una baja motivación y dificultades en la autorregulación, lo que genera discrepancias entre lo planeado y lo que efectivamente se lleva a cabo. Asimismo, las actividades académicas suelen percibirse como tediosas y asociadas a recompensas diferidas, en contraste con otras más gratificantes de efecto inmediato (Quant et al., 2012).

Desde esta perspectiva, la procrastinación puede entenderse como un comportamiento determinado por múltiples factores, tanto personales como contextuales. En este marco, los estudiantes pueden carecer de los recursos o estrategias necesarias para contrarrestar la tendencia a postergar sus obligaciones, sobre todo cuando perciben las tareas como poco gratificantes o carentes de recompensas inmediatas.

Respecto a las estrategias de afrontamiento, se halló un predominio de la aproximación cognitiva y la evitación conductual. Quienes emplean estrategias cognitivas de aproximación realizan esfuerzos mentales para comprender, prepararse y afrontar los estresores; en contraste, quienes recurren a la evitación conductual intentan mantener distancia física de las situaciones estresantes como forma de afrontarlas (Folkman et al., 1986). Este patrón también fue identificado por Sicre y Casaro (2014) en su estudio con estudiantes universitarios de Psicología de la Universidad Católica Argentina, donde los participantes manifestaron planificar cognitivamente cómo enfrentar las demandas académicas, pero ejecutaban conductas orientadas a reducir el contacto con los estresores.

En congruencia con estos hallazgos, otro estudio mostró que los estudiantes de Psicología tienden a utilizar la resolución de problemas, que es una estrategia por aproximación basada en la búsqueda de disminuir el estrés a partir de cambios en el entorno. Al mismo tiempo, recurren al pensamiento desiderativo, que es una forma evitativa de reaccionar a las demandas, donde se aplican los recursos cognitivos para imaginar una realidad no estresante (García, 2023).

Con relación al sexo de los participantes, varones y mujeres manifestaron la procrastinación académica de forma análoga. Estudios previos concuerdan en que el género no tiene injerencia en la conducta de postergar las actividades de los estudiantes (Clariana et al., 2011; Mustaca et al., 2022). No obstante, la literatura científica también reporta evidencias donde la tendencia es que los varones procrastinan sus actividades académicas en mayor medida que sus pares femeninos (Chan Bazalar, 2011). Futuras investigaciones deberían profundizar en estas discrepancias, utilizando muestras con una distribución de género más equilibrada, lo que permitiría obtener conclusiones más robustas y comparables, a diferencia de lo observado en el presente estudio y en el de Chan Bazalar (2011), en los cuales hubo un predominio de la participación femenina.

En contraposición, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias de afrontamiento según el sexo de los participantes. Particularmente, las mujeres tendieron a emplear con mayor frecuencia la aproximación conductual y la evitación cognitiva. La primera implica la puesta en práctica de acciones orientadas a manejar y resolver de manera efectiva las demandas externas, mientras que la segunda se caracteriza por el intento de reducir o suprimir los pensamientos relacionados con la situación estresante (Folkman et al., 1986).

En consonancia con estos hallazgos, Scafarelli Tarabal y García Pérez (2010) demostraron que las mujeres se inclinan a recurrir a la aproximación conductual, concretamente suelen compartir sus problemas con otros y buscan ayuda para su solución. Además, las mujeres que enfrentan estresores suelen buscar experiencias que les resulten divertidas y relajantes, en un intento de evitar cognitivamente el malestar asociado al estresor. Este patrón de afrontamiento también se verificó en mujeres adolescentes, quienes prefieren recurrir a sus grupos de amistades para sobrellevar las situaciones

adversas; y también pueden preferir evitarlas, por medio de estrategias cognitivas como la preocupación, autculpa o la “falta de afrontamiento” (Seoane et al., 2011).

Una posible explicación de esta diferencia entre hombres y mujeres puede hallarse en los procesos de socialización de los roles de género (Shek, 2005), que tienden a promover en las mujeres una educación orientada a la expresión emocional, la empatía y el cuidado de los demás. En contraste, los varones suelen ser socializados hacia la acción, la planificación y la competencia (Burke, 2002). Este tipo de aprendizaje social podría favorecer que las mujeres recurran con mayor eficacia al apoyo social y se perciban habilitadas para hacerlo, mientras que tal comportamiento resulta menos congruente con las expectativas tradicionales asociadas al rol masculino (Greenglass y Burke, 1998).

Por otra parte, en este trabajo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la tendencia a la procrastinación al comparar estudiantes de los tres primeros años con los de cuarto y quinto. Existe una amplia evidencia científica que condice con estos resultados (Klassen et al. (2008); Rice et al. (2012); Rodríguez y Clariana (2017), aunque a nivel nacional se reportó que los estudiantes de los primeros años tienden a aplazar sus tareas académicas con más frecuencia que quienes cursan el último año (Mustaca et al, 2022).

Rodríguez y Clariana (2017) sostienen que la edad, más que el año de cursada, es la variable que incide en la procrastinación académica. Estas autoras observaron que los estudiantes menores de 25 años tienden a demorar las tareas en mayor medida que los mayores. En la misma línea, Clariana et al. (2011) describen la trayectoria de la procrastinación académica como una “U” invertida, en la que la postergación es menor al inicio de la escuela secundaria, aumenta hacia el final de ese nivel y los primeros años universitarios y luego desciende conforme se avanza hacia la finalización de la carrera.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observaron variaciones significativas según el año de cursada. Específicamente, los estudiantes de los primeros años tienden a emplear con mayor frecuencia estrategias de evitación cognitiva, mientras que quienes se encuentran en etapas avanzadas recurren más a la aproximación conductual.

Estudios previos han señalado una tendencia a la disminución de las estrategias evitativas en el pasaje de la adolescencia a la adultez (Estévez Campos et al., 2012). Más recientemente se verificó que dicha reducción en la evitación de estímulos temidos estaría influida por cambios en la sintomatología ansiosa y depresiva de las personas (Wuthrich y Mohlman, 2023).

En consonancia con estos hallazgos, Sicre y Casaro (2014) detectaron un aumento de la aproximación conductual en los últimos años de cursada, explicando que este incremento de recursos más eficaces de afrontamiento está relacionado con la experiencia académica, que permite a los estudiantes desplegar un abanico más amplio de posibilidades para hacer frente a las adversidades del entorno.

En conclusión, los hallazgos se alinean con la evidencia empírica previa, que indica que el progreso en la trayectoria universitaria se asocia con una reducción en las estrategias de evitación y un incremento en el uso de estrategias de aproximación orientadas a la resolución activa de los estresores académicos.

El análisis de correlaciones evidenció relaciones estadísticamente significativas entre la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento evitativas; en contraste, la conducta de aplazar tareas no se asoció de forma estadísticamente significativa con estrategias de afrontamiento caracterizadas por la aproximación. En particular, la procrastinación académica mostró una asociación directa con la evitación cognitiva. Un estudio reciente también verificó el vínculo positivo entre la procrastinación académica y los estilos de afrontamiento caracterizados por la evitación; los investigadores arguyen que los estudiantes procrastinadores pueden preferir dilatar o evitar cualquier actividad o situación que los lleve a sentir ansiedad (Zabelina y Smanov, 2023). En una línea similar, Tahir et al. (2022) encontraron que los estudiantes con niveles bajos de procrastinación solían recurrir a estrategias más efectivas como el manejo del tiempo y la autorregulación.

Llamativamente, la relación entre la procrastinación académica y la evitación conductual fue negativa, lo que sugiere que los estudiantes que tienden a postergar sus tareas podrían adoptar respuestas más resolutivas frente a los estresores. Este hallazgo contrasta con estudios previos que reportaron asociaciones positivas entre procrastinación

y evitación comportamental (Zhou y Kam, 2017). Dado que el tamaño del efecto fue pequeño y el valor *p* indica una significación estadística marginal, es posible que se trate de una asociación espuria, potencialmente influida por variables no controladas. Se recomienda profundizar en esta dinámica mediante investigaciones futuras que permitan esclarecer su naturaleza y consistencia.

De forma congruente con estos hallazgos, Sirois y Pychyl (2013) proponen que la procrastinación se caracteriza mejor como una tendencia a priorizar la regulación emocional a corto plazo, en lugar de enfocarse en metas a futuro. En este sentido, los estudiantes procrastinadores se verían inclinados a afrontar las tareas displacenteras o estresantes recurriendo preferentemente a la evitación, dejando de lado las estrategias centradas en la resolución de problemas o en la aproximación.

Siguiendo a Sirois y Kitner (2015), la utilización de las estrategias de afrontamiento evitativas puede desencadenar un aumento de estrés y malestar para los estudiantes, ya que su función no es abordar ni resolver las situaciones estresantes, sino más bien eludir las, generando la posibilidad de que el malestar aumente a largo plazo.

Por último, la ausencia de asociaciones significativas entre la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento por aproximación podría explicarse por la naturaleza misma de ambos constructos. Mientras que la procrastinación se vincula con conductas voluntarias de aplazamiento y evitación del malestar generado (Furlán et al., 2012; Sirois y Kitner, 2015), las estrategias de aproximación implican un afrontamiento activo orientado a la resolución de problemas (Folkman et al., 1986). Otro estudio evidencia que la procrastinación se relaciona de manera positiva con estrategias evitativas y negativamente con aquellas centradas en la resolución de problemas (Irfan et al., 2015).

#### 4. Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que más del 80% de los participantes presentan una tendencia a postergar sus tareas académicas, sin que el sexo ni el año de cursado influyan significativamente en esta conducta.

Por su parte, se identificó un predominio de la aproximación cognitiva y la evitación conductual como estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes. Asimismo, se

observó que las mujeres tienden a emplear con mayor frecuencia la aproximación conductual y la evitación cognitiva. Esta última estrategia, sin embargo, disminuye a lo largo de la trayectoria académica, mientras que la aproximación conductual muestra una tendencia opuesta, incrementándose con el tiempo.

Finalmente, y de acuerdo a lo esperado, la procrastinación académica se asoció principalmente con estrategias de afrontamiento evitativas, en especial con la evitación cognitiva. No obstante, la relación con la evitación conductual resultó negativa, hallazgo que debe interpretarse con cautela debido a su bajo tamaño del efecto y significación marginal, lo que sugiere la necesidad de profundizar en futuras investigaciones.

En conjunto, estos hallazgos aportan evidencia empírica sobre la relación entre procrastinación y estrategias de afrontamiento, sugiriendo que los estudiantes que postergan sus tareas tienden a adoptar un patrón evitativo frente al estrés y el malestar, lo cual podría contribuir a la persistencia de las situaciones estresantes.

Este trabajo ofrece información científica para comprender algunos factores psicológicos que pueden obstaculizar las trayectorias académicas en el ámbito universitario y contribuye al debate en torno a un fenómeno sobre el cual aún no existe consenso en la literatura especializada.

Considerando las implicancias de la procrastinación y del afrontamiento desadaptativo, los resultados obtenidos revisten interés tanto para la psicología educacional como para la psicología clínica. Identificar tempranamente estos patrones permitiría intervenir sobre conductas de postergación y estrategias evitativas que pueden afectar el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el muestreo no probabilístico no asegura la conformación de una muestra representativa de la población universitaria, lo que limita la generalización de los resultados. En segundo lugar, la conformación de grupos por sexo y por año de cursada resultó desigual, lo que puede sesgar los resultados obtenidos. Finalmente, los instrumentos de recolección de datos seleccionados resultaron confiables, aunque el

Inventario de Estrategias de Afrontamiento no es específico del ámbito académico universitario.

Futuras investigaciones deberían subsanar las limitaciones previamente señaladas. Resulta de interés profundizar en la dinámica entre la procrastinación y la evitación conductual para dilucidar las características de esa relación. Asimismo, sería pertinente ahondar en el análisis de variables sociodemográficas adicionales, como la edad y la carrera, con el fin de ampliar la comprensión de los factores asociados a la procrastinación académica y las estrategias de afrontamiento. Finalmente, puede ser de gran valor proseguir en el estudio de la relación entre ambas variables mediante diseños longitudinales que permitan esclarecer la dimensión temporal de la asociación.

## 5. Referencias bibliográficas

- Burke, R. J. (2002). Men, masculinity, and health. In D. L. Nelson y R. J. Burke (Eds.), *Gender, work stress, and health* (pp. 35–54). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10467-003>
- Chan Bazalar L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicología: Revista especializada de los Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Psicología*, 7(1), 53-62. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M. M., y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *REIFOP*, 14(3), 87–96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625089>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Estévez Campos, R. M., Oliva Delgado, A., y Parra Jiménez, Á. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 39–54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015619>

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., y McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, Research, and Treatment*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992–1003. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.5.992>
- Furlán, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., y Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9(3), 142–149. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/111>
- Galarregui, M. S., y Keegan, E. G. (2024). Perfeccionismo e procrastinação em estudantes universitários argentinos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 20. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20240469>
- García, M. J. (2023). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología en la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. *Investigando en Psicología*, 23, 71–92. <http://hdl.handle.net/11336/234138>
- García Ravidá, L. B., Vega Martínez, A., y González Colomé, A. (2024). *Relación entre estrategias de procesamiento y de regulación con el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de Educación Secundaria*. [Comunicación Libre]. Congreso Internacional de investigación educativa. Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles AIDIPE. <https://ddd.uab.cat/record/311169>
- Greenglass, E. R., y Burke, R. J. (1998). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18(3–4), 215–229. <https://doi.org/10.1007/BF00287791>
- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., y Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European*

*Journal of Teacher Education*, 42(3), 375–390.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A.

Huaquín Mora, V. R., y Loaíza Herrera, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina en la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 30, 39–59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052004000100003>

Irfan, S., Khizar, U., Murtaza, S., y Iftakhar, I. (2015). Relationship among personality traits, procrastination and coping strategies. *International Journal of Advanced Research*, 3(11), 184–193.

Klassen, R., Krawchuk, L., y Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.002>

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.

Morales Rodríguez, M., y Chávez López, J. K. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica Del Desarrollo Humano Para La Innovación Social*, 4(8). <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121>

Mustaca, A. E., Arroyo, M. D., y Franco, P. (2022). Procrastinación académica e intolerancia a la frustración en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 7(2), 30–47. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.3>

Ongarato, P., De la Iglesia, G., Stover, J. B., y Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y

- adultos. *Anuario de Investigaciones*, 16, 383–391.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945036>
- Polo, A., Hernández López, J. M., y Pozo Muñoz, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(2–3), 159–172.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186664>
- Quant, D. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica: Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45–59.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Restrepo, J., Sánchez, O. y Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14(24), 23–47.  
<https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., y Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–302.  
<https://doi.org/10.1037/a0026643>
- 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. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Scafarelli Tarabal, L. M., y García Pérez, R. C. (2010). Estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra de jóvenes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 4(2), 165–175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545426004>
- Seoane, M. G., Molina, L. B., y Pulido Valero, R. (2011). Diferencias de género en el afrontamiento en la adolescencia. *Brocar: Cuadernos de Investigación Histórica*, 35, 157–166. <https://doi.org/10.18172/brocar.1599>
- Shek, D. T. L. (2005). A longitudinal study of perceived family functioning and adolescent adjustment in Chinese adolescents with economic disadvantage. *Journal of Family Issues*, 26(4), 518–543.  
<https://doi.org/10.1177/0192513X04272618>

