

Relación entre estrategias de procesamiento y de regulación con el estrés académico y la procrastinación en estudiantes de Educación Secundaria

Laura B. García Ravidá ¹

Antonio Vega Martínez ¹

Andrea González Colomé ¹

¹ Universidad Autónoma de Barcelona, España

Laurabetiana.garcia@uab.cat

Resumen

El estudio analiza las relaciones entre las estrategias de procesamiento y de regulación con el estrés y la demora académicos (procrastinación). Participaron 157 estudiantes de entre 12 y 18 años, segundo a cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y de bachillerato de Cataluña. Los estudiantes han respondido a las escalas de procesamiento y regulación del cuestionario ILP, la escala de demora académica, y las de estrés académico (CEAU, R-CEA y En-CEA).

El análisis centrado en las personas identifica tres perfiles de estudiantes: metacognitivos, reproductivos y no dirigidos. Mientras que el centrado en las variables señala que los estudiantes que más procrastinan se caracterizan por un patrón no dirigido, muestran relaciones significativas con el estrés académico y parecen no tener estrategias de afrontamiento. Al contrario, el patrón metacognitivo, no correlaciona con el estrés y lo hace de manera negativa con la demora. Mientras que, correlaciona de manera positiva con las estrategias de afrontamiento del estrés. En cambio, el patrón reproductivo correlaciona negativamente con la demora y positivamente con el estrés provocado por las obligaciones académicas, las dificultades interpersonales, y con la estrategia de planificación y gestión. Así, los estudiantes que no tienen estrategias de afrontamiento sufren más estrés y procrastinan más.

Palabras clave: estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, estrés académico, procrastinación.

Abstract

The aim of this study is to analyse the relationships between processing and regulation strategies with academic stress and academic procrastination. The participants were 157 students aged 12 to 18 years who are in the second, third or fourth year of compulsory secondary education or first or second year of baccalaureate in public or state-subsidised schools in Catalonia. The students completed the processing and regulations scales of the ILP questionnaire, the academic procrastination scale, the CEAU, the R-CEA and the En-CEA, corresponding to academic stress.

A person-centered analysis identified three student profiles: metacognitive, reproductive and non-directive. Likewise, a variable-centered analysis indicates that students who procrastinate the most are characterised by a non-directed pattern, show significant relationships with academic stress and seem to have no coping strategies for academic stress. On the contrary, the metacognitive pattern does not correlate with stress and correlates negatively with procrastination. Whereas it correlates positively with stress coping strategies. In contrast, the reproductive pattern correlates negatively with procrastination and positively with stress caused by academic obligations and interpersonal difficulties, and with the planning and management strategy. Thus, students who lack coping strategies suffer more stress and procrastinate more.

Keywords: processing strategies, regulation strategies, academic stress, academic procrastination.

Introducción

Estrategias de procesamiento y de regulación

En esta investigación se abordan las estrategias de procesamiento y regulación definidas por Vermunt (1998), como eje conductor de sinergias activas o pasivas entre estas estrategias, el estrés académico y la procrastinación.

Las estrategias de procesamiento se refieren a los conocimientos que utilizan las personas para procesar los conceptos que deben aprender. Son estrategias de procesamiento profundo (elaboración, estructuración y pensamiento crítico), concreto (estrategias que priman la transferencia de conceptos a la práctica) o superficial (análisis, ensayo y memorización).

Las estrategias de regulación activan a las de procesamiento; Vermunt (1998) las define como de autorregulación (capacidad de adaptarse a las demandas del medio), regulación externa (adaptación bajo la tutela externa) o carencia de regulación.

Estrés académico

Es el resultante de la interacción entre las demandas percibidas desde el contexto académico y las características cognitivas, socioafectivas y físicas de las personas que aprenden (Vega, Martínez y Coiduras, 2022).

Según García-Ros et al. (2012) los *estresores académicos* son: obligaciones académicas (tareas, evaluaciones, etc.), expediente y perspectivas de futuro (anticipación de potenciales problemas académicos), dificultades interpersonales (conflictos con pares y docentes), expresión y comunicación de ideas propias.

Ante los estresores, el organismo *responde* activando el sistema de defensa, implicando cambios fisiológicos, emocionales, cognitivos y conductuales. Las repercusiones según Cabanach et al. (2008) son: trastorno del sueño, irascibilidad, pensamientos negativos y agotamiento físico.

Ante una situación estresante el individuo lleva a cabo una serie de estrategias denominadas de *afrontamiento*, con el objetivo de disminuir o eliminar dicha situación. Las estrategias más frecuentes (Cabanach et al., 2010) son: reevaluación positiva (afrontamiento activo dirigida a crear un nuevo significado de la situación problema), búsqueda de apoyo social (intentos de búsqueda de ayuda externa); planificación y gestión de recursos personales (estrategias dirigidas a modificar o controlar instrumentalmente la situación).

Procrastinación o demora académica

Tendencia a posponer obligaciones académicas sin una justificación válida. Se presenta porque las personas optan por realizar actividades con consecuencias positivas a corto plazo mediante la evitación de otras menos agradables (Quant y Sánchez, 2012); provocando una gratificación inmediata (Atalaya y García, 2019) implicando un conflicto entre lo que se tendría y se desea hacer (Quant y Sánchez, 2012). Esta demora incrementa el nivel de ansiedad a causa de su persistencia (Atalaya y García, 2019); o miedo al fracaso y a pensamientos irracionales, por no sentirse capaces de realizar tareas evaluativas, lo que facilita su abandono (Vergara et al., 2023).

Por otro lado, cuando las personas procrastinadoras deciden modificar su conducta, pueden llegar a presentar comportamientos y pensamientos negativos como no conseguir hacer las actividades a tiempo debido a su falta de planificación y gestión (Vergara et al., 2023).

Así, los objetivos específicos son:

1. Configurar un perfil a partir de la relación entre las estrategias de procesamiento y las estrategias de regulación.
2. Analizar la relación entre las estrategias de procesamiento, regulación, el estrés académico y la procrastinación.

Método

Participantes

La muestra la constituyen 157 participantes de entre 12 y 18 años ($X = 15,42$; $SD = 1,23$). El 61,1% son mujeres ($N = 96$) y el 38,9% son hombres ($N = 61$); de 2do (N = 9; 5,7%), 3ero (N = 20; 12,7%), 4to (N = 50; 31,8%) de Educación Secundaria Obligatoria; 1ero (N = 46; 29,3%) y 2do (N = 32; 20,4%) de Bachillerato.

Instrumentos

Escalas de Procesamiento y Regulación, adaptación de Martínez-Fernández y García-Orriols (2017). Con 30 ítems que se responden con escala Likert de 1 “lo hago pocas veces o nunca” a 5 “Lo hago siempre”. Los índices indican niveles de aceptación adecuados: procesamiento profundo ($\alpha = 0.71$), procesamiento superficial ($\alpha = 0.73$) y autorregulación ($\alpha = 0.70$); y coeficientes ajustados, procesamiento concreto ($\alpha = 0.51$), regulación externa ($\alpha = 0.50$) y ausencia de regulación ($\alpha = 0.61$).

Procrastinación, evalúa el grado de demora académica (Clariana y Martín, 2008). Consta de 17 ítems con una

escala Likert de 1 (No, nunca) a 5 (Sí, siempre). Muestra un excelente índice de aceptación ($\alpha = 0,90$).

Cuestionario de estrés académico CEAU (García-Ros, et al., 2012) evalúa los estresores desencadenantes del estrés académico. Los ítems se agrupan en obligaciones académicas (OA: 8 ítems; $\alpha = .76$), expediente y perspectivas de futuro (EF: 6; $\alpha = .73$), dificultades interpersonales (DIGAS: 4 ítems; $\alpha = .60$), expresión y comunicación de ideas propias (EC: 3 ítems; $\alpha = .65$).

Cuestionario de estresores R-CEA (Cabanach et al., 2008) evalúa diferentes respuestas que pueden desencadenar estrés académico mediante las alteraciones del sueño (8 ítems; $\alpha = .81$), irascibilidad (5 ítems; $\alpha = .89$), agotamiento físico (5 ítems; $\alpha = .86$) y pensamientos negativos (4 ítems; $\alpha = .88$).

Cuestionario de afrontamiento A-CEA (Cabanach et al., 2010) que evalúa la reevaluación positiva (9 ítems; $\alpha = .85$), búsqueda de apoyo social (7 ítems; $\alpha = .94$), planificación y gestión de recursos personales (7 ítems; $\alpha = .83$).

Resultados

Estrategias de procesamiento y regulación

Se ha realizado un análisis centrado en las variables para identificar la relación entre las escalas. Del análisis factorial exploratorio (ver Anexo 1) se obtiene una medida muestral apropiada para una estructura de tres factores (KMO = 0.63; test χ^2 Bartlett = 179,06, $p < 0.00$) (ver Tabla 1).

Tabla 1
Definición de perfiles

Estrategias de procesamiento	Estrategias de regulación	Factor / Perfil
Profundo Concreto	Autorregulación	Metacognitivos
Superficial	Externa	Reproductivos
-	Carencia	No dirigidos

Correlación entre estrategias, estrés y procrastinación

Con el objetivo de analizar la relación entre las variables, se aplicó una correlación de Pearson (ver Tabla2).

Tabla 2
Correlación de Pearson según variables

	CORRELACIONES														
	Curs	Demora	OA	EF	DIGUES	EC	AS	IRA	PN	RP	SS	PG	META	REPRO	NODIR
Curs	1														
Demora	.161*	1													
OA	.112	-.037	1												
EF	.252**	.299**	.518**	1											
DIGUES	.058	-.071	.432**	.266**	1										
EC	-.043	.115	.285**	.210**	.317**	1									
AS	.154	.184*	.346**	.556**	.196*		1								
IRA	.216**	.170*	.445**	.583**	.231**		.586**	1							
PN	.255**	.247**	.461**	.618**	.332**	.298**	.627**	.610**	1						
RP	-.053	-.087	-.414**	-.403**	-.206*	-.166*	-.247**	-.469**	-.382**	1					
SS	-.034	-.193*	.121	-.155	.082	-.114	-.069	-.090	-.094	.241**	1				
PG	.070	-.460**	.027	-.278*	.057	-.102	-.117	-.129	-.093	.415**	.450**	1			
META	.062	-.354**	.033	-.036	.135	-.185*	.011	-.022	.027	.284**	.285**	.486**	1		
REPRO	.060	-.355**	.233**	.032	.195*	-.012	.008	.107	.016	-.056	.075	.345**	.371**	1	
NODIR	.116	.212**	.203*	.209**	.185*	.272*	.191*	.198*	.216**	-.124	-.069	-.130	.035	.003	1

Nota: $p < .05$ (*) Correlación significativa

Discusión y conclusiones

Se han identificado tres perfiles de estudiantes: metacognitivos, reproductivos y no dirigidos.

Los *metacognitivos* muestran la capacidad de comprender y construir relaciones nuevas reflexionando a partir de un análisis crítico y personal; a la vez que pueden transferirlos a la práctica. Todo ello, mediado por la capacidad de autoevaluación de sus procesos de aprendizaje y de solucionar las dificultades.

Los *reproductivos* caracterizados por la presencia del procesamiento superficial en el que analizan la información recibida por docentes, compañeros, etc., necesitando que los contenidos estén organizados y sean precisos para poder memorizarlos.

Los *no dirigidos* no disponen de estrategias de procesamiento ni de regulación, puesto que no saben distinguir las informaciones relevantes, ni qué hacer con ellas; por ello precisan de un apoyo constante del entorno para arribar a los resultados de aprendizaje.

Así, se observa que los estudiantes con un perfil metacognitivo en la ESO y el Bachillerato presentan estrategias de afrontamiento ante el estrés académico tales como la reevaluación positiva (buscar un significado nuevo en el problema a través de una visión centrada en los aspectos positivos), la búsqueda de apoyo social (buscar consejo, información y apoyo para poder resolver un problema), y la planificación y gestión de los recursos personales (analizar los recursos de que disponen para controlar la situación y modificarla a través de una visión analítica y racional). Este perfil de estudiantes no procrastina, por lo tanto, no tienden a posponer las actividades y obligaciones escolares sin tener una justificación válida.

La muestra con un perfil reproductivo tampoco suele procrastinar y presentan un afrontamiento al estrés a través de la planificación y la gestión de los recursos personales. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de Bachillerato presentan estrés frente a las obligaciones académicas (estrés relacionado con las tareas, exámenes y actividades por la sobrecarga académica y la falta de tiempo), y las dificultades interpersonales (estrés provocado por la competitividad con los iguales y los problemas con los docentes o compañeros).

En el caso del perfil no dirigido en la ESO presentan respuestas físicas, emocionales, cognitivas y conductuales en situaciones estresantes mediante trastornos del sueño, irascibilidad y pensamientos negativos. En cambio, en el Bachillerato tienden a procrastinar y a posponer las actividades académicas además de sufrir estrés a causa de las obligaciones académicas y por culpa de la expresión y la comunicación de ideas propias, es decir, sufren estrés ante la expresión de sus ideas (presentaciones de trabajo, intervención en la clase y tratar con los profesores personalmente).

Según Vergara et al. (2023) al llegar al Bachillerato, es más notoria una alta procrastinación debido a la incapacidad del estudiante de rechazar las distracciones que se le presentan, ya que muestran motivaciones e intereses diferentes que les permiten disfrutar de otras actividades.

En conclusión, el papel de la regulación y de las estrategias son cruciales para un buen rendimiento académico porque saber regularse y tener estrategias para afrontar situaciones estresantes en el ámbito académico ayuda a padecer menos estrés, procrastinar menos y obtener un mayor rendimiento.

Impacto y transferencia

Uno de los impactos del estudio es el análisis de la relación entre las estrategias de procesamiento, regulación con el estrés y la procrastinación académica en la ESO y el Bachillerato, ya sea por las variables o por la muestra. Estos resultados permiten diseñar intervenciones específicas para paliar el estrés, disminuir la procrastinación y mejorar el rendimiento académico de estudiantes de secundaria, mediante la activación de un pensamiento crítico, reflexivo y autorregulado.

Referencias bibliográficas

- Atalaya, C., García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Millán, P.G. (2008). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula abierta*, 36(1), 3-16
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Cabanach, Valle, Rodríguez, & Piñeiro (2008). R-CEA: Escala de respuestas a l'estrès acadèmic.
- Clariana, M. i Martín, M. (2008). Escala de Demora Académica (EDA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(1), 37-51.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). CEAU: Escala de estressors acadèmics
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J. y Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2)
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Orriols, J. (2017). Cuestionario de Patrones de aprendizaje. Adaptación escalas de estrategias de procesamiento y regulación. Grup de Recerca PAIU, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Quant, D., Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45–59.
- Vega-Martínez, Martínez-Fernández, J. R., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2022). Patrones de aprendizaje, estrés académico y rendimiento en universitarios de primer curso: un estudio exploratorio.
- Vergara, L., Bennett, M., Serpa, A., Navarro, J., Martínez, I., Montes, J. (2023). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista Innovación Educación*, 5(1), 88-99.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171.

Anexo 1:

Análisis factorial exploratorio de las estrategias de procesamiento y regulación.

ILP – Subescalas	Factores		
	Metacognitivos	Reproductivos	No dirigidos
<i>Estrategias de procesamiento</i>			
Procesamiento profundo	0.93		
Procesamiento superficial		0.97	
Procesamiento concreto	0.51		
<i>Estrategias de regulación</i>			
Autorregulación	0.47		
Regulación externa		0.49	
Ausencia de regulación			0.51
Autovalores	2.32	1.09	1.05
% variancia explicada	38.65	18.23	17.54
% variancia acumulada	38.65	56.88	74.42