

Cloe Quintana Cordón

**VARIABLES PSICOEDUCATIVAS VINCULADAS AL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE GRADO**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

dirigido por el Dr. Sergi Martín Arbós

Grado de Psicología



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Tarragona

2026

Índice

Marco teórico.....	3
Rendimiento académico	5
Deserción académica	5
Estrés.....	7
<i>Estrategias de afrontamiento del estrés</i>	8
Autoeficacia	10
<i>Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas</i>	10
Procrastinación	12
<i>Procrastinación académica</i>	13
Ansiedad.....	14
Propuestas de intervención de los últimos años	15
Objetivos e hipótesis	17
Metodología.....	18
Participantes	18
Instrumentos.....	18
Procedimiento.....	19
Resultados	20
Discusión	26
Conclusiones	29
Referencias	30
Anexos	45
Cuestionario ad-hoc	45
Escala de Afrontamiento del Estrés Académico.....	46
Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas	48
<i>Academic Procrastination Scale-Short Form</i>	49
Ansiedad (ANS) - <i>Symptom Assessment-45 Questionnaire</i>	49

Marco teórico

Los estudiantes universitarios constituyen en la actualidad un colectivo de especial interés, dado que las universidades españolas atraen a un número creciente de personas. Sin embargo, el informe *La Universidad Española en Cifras 2024*, publicado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) con datos correspondientes al curso 2021-2022, señala que anualmente más de una cuarta parte del alumnado decide abandonar la titulación en la que se había matriculado. Los niveles de deserción en educación superior son elevados en gran parte de la Unión Europea, alcanzando en algunos países tasas cercanas al 30% (Vossensteyn et al., 2015).

Tanto los responsables de las políticas educativas como las propias instituciones de educación superior deberían involucrarse en esta problemática, ya que la finalización de los estudios universitarios puede contribuir a la superación de desigualdades económicas y sociales (Faas et al., 2018). Además, el abandono de los estudios supone un coste económico para los individuos, los gobiernos y la sociedad (Guzmán et al., 2021), lo que refuerza la necesidad de comprender mejor los factores implicados en este fenómeno.

En los últimos años, destaca un incremento del malestar psicológico entre los estudiantes universitarios, reflejado en la presencia de sintomatología ansiosa y depresiva asociada a las múltiples demandas académicas y personales que afrontan (Lipson, Lattie y Eisenberg, 2019). Por este motivo, es pertinente analizar el estado psicológico del alumnado y su relación con el ajuste académico. El presente estudio responde a la necesidad de conocer esta realidad en España, con el objetivo de generar conocimiento que pueda contribuir al desarrollo de programas de intervención en salud mental universitaria y a la identificación de posibles grupos de riesgo de deserción y bajo rendimiento académico. Más adelante, se analizan distintas variables sociodemográficas, académicas y psicológicas que pueden relacionarse con la experiencia universitaria del alumnado.

En primer lugar, respecto a las variables sociodemográficas, se contempla el papel que el género puede desempeñar en la decisión de abandonar los estudios superiores. Generalmente, los hombres tienen mayor probabilidad de desertar (Arulampalam et al., 2004; Jorgensen et al., 2009). Sin embargo, parece ser que

las mujeres que cursan asignaturas menos típicas en lo referente a su género presentan un mayor riesgo de abandono que los hombres (Meyer y Strauß, 2019), lo cual demuestra que la influencia de esta variable está condicionada por la titulación cursada entre otros muchos factores (Severiens y Ten Dam, 2012) y sería ventajoso continuar investigándola para establecer diagnósticos completos. Un estudio reciente también señala la orientación sexual como elemento para tener en cuenta, ya que estudiantes bisexuales y homosexuales informan de más pensamientos de deserción que estudiantes heterosexuales (Martín-Arbós et al., 2024).

En segundo lugar, las variables académicas de interés son el rendimiento académico, que es el nivel de competencia que un estudiante demuestra en una materia, y la deserción académica en términos de pensamientos de abandono. En el pasado, se ha observado una correlación negativa entre ambas (Araque et al., 2009). Estudios previos también indican que la nota media, como indicador del rendimiento, influye en el bienestar académico porque resultados bajos tienden a desmotivar al alumnado (Bernardo et al., 2019).

En tercer y último lugar, entre las variables psicológicas seleccionadas se encuentran la procrastinación académica, entendida como la tendencia a posponer tareas académicas de manera innecesaria, fenómeno que se ha asociado con un peor rendimiento académico (Hidalgo, Martínez y Sospedra, 2021), y la autoeficacia académica, definida como la percepción de la propia capacidad para afrontar con éxito las demandas académicas específicas, constructo central dentro de los procesos motivacionales y del aprendizaje (Dodobara, 2005; Pajares, 1996). De igual manera, se examina el afrontamiento del estrés para comprender cómo los estudiantes gestionan las exigencias del entorno universitario. La literatura distingue entre estrategias aproximativas y evitativas, de las cuales se recomiendan las primeras por su mayor eficacia al asociarse con mejores resultados académicos y emocionales (Freire y Ferradás, 2020).

A continuación, se exploran en mayor profundidad estos conceptos y sus correlaciones, con tal de proporcionar una comprensión amplia de los temas tratados en este Trabajo de Fin de Grado.

Rendimiento académico

El rendimiento académico se entiende en ocasiones como el nivel de conocimientos que un estudiante adquiere en una materia o ámbito determinado en comparación con el resto del alumnado, y no es equiparable a constructos como la inteligencia, la competencia o la aptitud (Velázquez y Soriano, 2006). En el presente estudio, se conceptualiza como el desempeño que el alumno demuestra a través del promedio de calificaciones, conformado por las notas que reflejan el grado de consecución de las metas educativas establecidas por el alumnado y el profesorado en un período de tiempo determinado, y que es esencial a la hora de clasificar a las personas en términos de éxito o fracaso académico.

Conviene recordar que no se mantiene constante a lo largo de las distintas etapas educativas, sino que puede verse influido por cambios en el entorno y las exigencias de aprendizaje. En la universidad, adquieren mayor relevancia factores como la autonomía del estudiante, la capacidad de autorregulación y las estrategias de aprendizaje, así como variables relacionadas con el estilo de vida (Rodríguez y Torrado, 2004).

Su relevancia radica en que un elevado rendimiento académico se asocia con más probabilidades de desarrollar una fuerza laboral cualificada, capaz de contribuir al progreso económico y social del país (Ali et al., 2009). Se espera que aquellos estudiantes cuyo rendimiento supere las expectativas y normas sociales contribuyan de manera significativa al crecimiento, el desarrollo y la sostenibilidad de la sociedad (Akinleke, 2017).

En definitiva, puede concebirse como el eje en torno al cual se articulan numerosos componentes importantes del sistema educativo, lo que explica que sea objeto de interés para investigadores, familias, responsables de políticas educativas y planificadores (Kumar et al., 2021).

Deserción académica

No existe una definición única de deserción académica (Tudela, 2014), lo que ha dado lugar a diversas formas de entender este fenómeno. En este sentido, Tinto y Cullen (1973) proponen dos tipologías: 1) aquella que se refiere a las personas que nunca llegan a obtener un título de educación superior; y 2) aquella que alude a quienes abandonan la universidad en la que están matriculados, la cual se adopta en el presente estudio.

A pesar del debate en torno a su conceptualización, Díaz (2008) considera que existe cierto consenso en que la deserción académica se trata de un abandono voluntario, susceptible de explicarse a partir de diversas categorías de variables: académicas, institucionales, socioeconómicas e individuales. Estas categorías han sido analizadas como posibles causas desde varios modelos teóricos (Cabrera et al., 2006): el modelo de adaptación sostiene que el abandono se produce como consecuencia de una deficiente adaptación e integración del estudiante en el entorno académico y social universitario (Landry, 2003); el modelo estructural interpreta la deserción como el resultado de desacuerdos entre los distintos subsistemas (político, económico y social) que conforman el sistema social, y dedica especial atención al papel reproductor de las condiciones sociales desempeñado por la enseñanza universitaria (Luján y Resendiz, 1981); por su parte, el modelo economicista atribuye el abandono a la elección del estudiante de formas alternativas de inversión de tiempo y energía con las que obtener mayores beneficios futuros que la permanencia en la universidad (Albert y Toharia, 2000); finalmente, el modelo psicoeducativo explica la deserción a partir de las características psicológicas y educativas del estudiantado (González et al., 2007).

Desde esta última perspectiva, contemplar la edad resulta relevante entre los factores individuales, ya que los estudiantes de mayor edad presentan una mayor probabilidad de abandonar sus estudios debido al incremento de los costes de oportunidad (Contini y Salza, 2020). El rendimiento académico es otro factor individual clave: un bajo rendimiento se asocia a una mayor probabilidad de abandono, mientras que pequeñas mejoras en el desempeño académico reducen de manera significativa dicho riesgo, lo que sugiere que el rendimiento actúa como predictor del abandono universitario (Araque et al., 2009).

En cuanto al género, se observan diferencias significativas según el área de estudio: en determinadas áreas de ciencia y tecnología donde las mujeres son un colectivo minoritario, ellas son las que muestran una mayor propensión al abandono (Isphording y Qendrai, 2019), pero en Medicina la tasa es superior en hombres (Litalien y Guay, 2015). En promedio, las mujeres presentan una menor probabilidad de abandono que los hombres (Arulampalam et al., 2004; Jorgensen et al., 2009).

Datos recientes ponen de manifiesto la importancia del fenómeno en España. Según Eurostat (2025), en 2023 los estudiantes de grado y máster representaron el 88,7% del total de estudiantes terciarios en la Unión Europea. Sin embargo, España presentó una de las proporciones más bajas (71,2%). La proporción de mujeres graduadas fue superior a la de hombres tanto en grado como en máster, registrándose más mujeres graduadas en todos los países de la UE. Respecto al momento del abandono, los porcentajes más elevados usualmente se concentran en el primer año de estudios universitarios (Fernández-Mellizo, 2022; Samoila y Vrabie, 2023).

Adicionalmente, el estudio realizado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) y la Fundación BBVA en 2019 evidenció que España se encuentra entre los países que menos aprovechan el esfuerzo público y privado invertido en educación superior en base a las elevadas tasas de deserción académica. Las pérdidas derivadas de titulaciones no finalizadas alcanzaron los 974 millones de euros anuales, lo que supone el 12% del gasto universitario anual. El informe también especifica que el 33% del alumnado no finalizó la titulación en la que se matriculó, el 21% abandonó la universidad sin obtener un título y el 12% cambió de titulación.

En conjunto, la deserción académica es un suceso complejo y multicausal estrechamente vinculado a variables diversas y de alta relevancia teórica, reflejada en los distintos modelos explicativos, además de práctica en el contexto español, donde presenta una elevada incidencia y costes asociados.

Estrés

Para comprender el estrés resulta necesario partir del concepto de adaptación, una función esencial del comportamiento que permite al individuo ajustarse a las demandas de su entorno. La respuesta de estrés consiste en un conjunto de reacciones fisiológicas y conductuales orientadas a favorecer dicha adaptación (McEwen, 2017).

A nivel biológico, el estrés implica la activación coordinada de distintos sistemas del organismo que permiten hacer frente a tales demandas. No obstante, cuando esta activación es excesiva o prolongada, puede dar lugar a efectos perjudiciales para la salud. A nivel cognitivo, se ha observado que niveles moderados de estrés pueden facilitar el rendimiento en determinadas tareas, mientras que niveles

elevados, especialmente cuando son prolongados, tienden a perjudicar funciones como la memoria, el razonamiento y la flexibilidad cognitiva (Sandi, 2013).

Hans Selye, a menudo considerado el “padre del estrés” (Tan y Yip, 2018), presentó en 1936 los fundamentos biológicos de lo que denominó Síndrome General de Adaptación (GAD), modelo que amplió y refinó a lo largo de su carrera profesional (Selye, 1950; Selye, 1956). Su planteamiento sostenía que el estrés acompaña a la persona durante todo el período de exposición a una demanda inespecífica. A partir del concepto de GAD, diferenció entre estrés agudo y crónico, y describió la respuesta del organismo en tres fases: la reacción de alarma, caracterizada por la activación del sistema nervioso simpático (SNS) y del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA); la resistencia, orientada a manejar la situación de la forma menos perjudicial posible para restablecer la homeostasis; y la etapa de agotamiento.

Posteriormente, la teoría transaccional del estrés (Lazarus y Folkman, 1984) introdujo una perspectiva centrada en los procesos cognitivos, destacando que la respuesta de estrés depende de la evaluación que realiza el individuo de la situación y de los recursos personales, sociales y culturales disponibles para afrontar el agente estresor. Este es el enfoque que predomina en el presente estudio.

En la actualidad, el estrés se considera una variable de interés en el ámbito de la salud, dado que su presencia prolongada se ha asociado con diversas alteraciones físicas y psicológicas (Bottaccioli et al., 2019; Dhabhar, 2014; Sonino et al., 2023). De hecho, los trastornos relacionados con el estrés cuentan con una categoría diagnóstica propia en el DSM-5-TR (American Psychological Association, 2022).

Estrategias de afrontamiento del estrés

La etapa universitaria es una experiencia estresante para un amplio número de estudiantes, quienes deben adaptarse de manera simultánea a nuevas demandas académicas y contextos sociales (Misra y Castillo, 2000). En este marco, diversas investigaciones han analizado de forma sistemática los efectos del estrés en la población universitaria (p. ej., Khan et al., 2013; Munir et al., 2015; Murff, 2005).

El incremento del estrés académico se asocia con un menor rendimiento, reflejado en calificaciones más bajas (González-Cabanach et al., 2018). Para hacer frente a esta situación, los estudiantes recurren a distintas estrategias de afrontamiento,

generalmente clasificadas como las centradas en el problema y las centradas en la emoción. La evidencia sugiere que las estrategias orientadas al problema se relacionan con una mayor motivación y un mejor desempeño académico (Struthers et al., 2000).

Otra clasificación diferencia entre estrategias evitativas y aproximativas. Las evitativas pueden reducir el malestar de forma puntual, pero resultan ineficaces para resolver la problemática (Ojeda, 2017). Por el contrario, un afrontamiento activo y adecuado del problema contribuye a disminuir tanto el estrés como sus consecuencias (González-Cabanach et al., 2018), asociándose además con un mayor bienestar emocional (Morales, 2018) y con la reducción del malestar psicofisiológico (Pozos-Radillo et al., 2016).

Dentro de estas estrategias denominadas aproximativas, se incluyen la aceptación de la responsabilidad, la resolución de problemas, el afrontamiento confrontativo, el autocontrol, la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo social y la planificación, todas ellas dirigidas a gestionar demandas académicas potencialmente estresantes.

A pesar de la importancia de estas estrategias, la investigación que las relaciona con variables como la autoeficacia en estudiantes universitarios de habla hispana es aún limitada, especialmente con el uso de la escala A-CEA. Cabe destacar que Rodríguez y Canedo (2020) identificaron tres perfiles de estudiantes en función de la combinación de estrategias de afrontamiento y expectativas de autoeficacia: un perfil adaptativo (alta autoeficacia y elevado uso de estrategias de afrontamiento), un perfil desadaptativo (baja autoeficacia y bajo uso de dichas estrategias) y un perfil caracterizado por alta búsqueda de apoyo junto con baja autoeficacia y baja utilización de reevaluación positiva y planificación.

Por otro lado, la relación entre las estrategias de afrontamiento del estrés aquí tratadas y la procrastinación académica tampoco ha sido ampliamente abordada en población hispanohablante, mucho menos en España, mientras que la relación entre estrés académico y procrastinación académica sí ha sido estudiada en múltiples culturas y ocasiones (véase Cardona Villa, 2015; Magnín y Menghi, 2021), lo que pone de manifiesto la necesidad de ampliar la investigación en el contexto universitario.

Autoeficacia

La autoeficacia según Olaz (2003) es “el juicio acerca de nuestras capacidades personales de respuesta”. Dicho juicio adquiere un carácter positivo o negativo en función de la interpretación que el sujeto realiza de los resultados que ha obtenido hasta el momento, también llamados indicadores de eficacia. En otras palabras, es la valoración que el individuo hace de su propia actuación en experiencias pasadas. De manera similar, Tejada (2005) define la autoeficacia como “un grupo diferenciado de creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento”, que recoge la autorregulación de los procesos de pensamiento, la motivación, los aspectos afectivos y los aspectos fisiológicos. En su explicación, el autor subraya cuatro características implicadas en su formación y evolución: las elecciones o toma de decisiones, el esfuerzo y trabajo que se está dispuesto a invertir, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales. Las definiciones anteriores evidencian que la autoeficacia es una percepción subjetiva y no debe confundirse con la eficacia real, que es la ejecución objetiva de las acciones que una persona es capaz de llevar a cabo. Cabe añadir que tampoco es un rasgo estable de la personalidad, sino una percepción susceptible de ser modificada y entrenada (Martín, 2000).

Bandura (1992) fue uno de los primeros autores en destacar la importancia de este constructo para los logros personales y el bienestar al afirmar en su discurso que “las personas que tienen una gran seguridad en sus capacidades consideran las tareas difíciles como retos que han de ser superados en vez de amenazas que han de ser evitadas”. En la actualidad, este pensamiento cuenta con un amplio respaldo empírico en contextos de todo tipo (Méndez, 2023; Ortega et al., 2021; Pérez et al., 2019; Santos, 2024).

Desde una perspectiva aplicada, es aconsejable tener presente la necesidad de generar condiciones que favorezcan el desarrollo de creencias de autoeficacia ajustadas al entorno del ser humano (Fernández, 2009), puesto que su fortalecimiento puede suponer ventajas directas e indirectas.

Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas

Respecto a qué se entiende por autoeficacia académica o autoeficacia percibida específica de situaciones académicas, es el conjunto de creencias que las personas tienen acerca de su capacidad para aprender y llevar a cabo conductas académicas

en el contexto educativo. En otras palabras, se trata de la valoración que realiza el estudiante sobre su competencia para ejecutar las tareas académicas. Esta valoración comprende tres dimensiones: la atención, la comunicación y la excelencia en el desempeño (Blanco et al., 2011).

La percepción de la propia eficacia es un elemento central tanto en la motivación y las estrategias orientadas al logro de objetivos como en la respuesta emocional ante situaciones complejas o desafiantes (Álvarez et al., 2014) típicas de la etapa universitaria. La autoeficacia también representa un componente para tener en cuenta en la realización de actividades y la toma de decisiones a lo largo de la vida académica: forma parte del autoconcepto, facilita el conocimiento de uno mismo y del entorno, y contribuye al desarrollo de diversas competencias personales y académicas (Pastorelli et al., 2001).

A raíz de todo lo anterior, es posible asumir que tiene un papel significativo en el rendimiento académico, más allá del nivel objetivo de conocimientos y habilidades. La evidencia empírica señala que alumnos con capacidades similares pueden alcanzar resultados distintos en función de sus creencias de eficacia personal, o incluso actuar de manera incongruente con su potencial real (Pajares, 2002). Este fenómeno se explica porque el éxito académico requiere la activación de procesos autorreguladores, tales como la autoevaluación, el automonitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, los cuales se ven favorecidos cuando el estudiante confía en sus propias capacidades (Pajares y Schunk, 2001).

Las creencias de autoeficacia tienen un impacto, además, en el nivel de aspiración del alumnado, en sus decisiones vocacionales y en el interés por alcanzar logros intelectuales (Bandura, 1995). En este sentido, los estudiantes que presentan un elevado sentido de eficacia tienden a perseverar frente a las dificultades, a invertir un mayor esfuerzo y a mostrar una participación más activa en las actividades educativas en comparación con aquellos que dudan de sus propias habilidades (Dodobara, 2005).

En el ámbito universitario, la autoeficacia académica se ha vinculado con una mayor persistencia en estudiantes de primer año y con niveles más bajos de ansiedad ante los exámenes. Incluso se ha detectado que tiene un efecto mediador entre el clima académico percibido y el desempeño estudiantil (Abd-Elmotaleb y Saha, 2013). De manera similar, se ha observado que las creencias

de autoeficacia del estudiante funcionan como predictores más sólidos de la permanencia académica que muchas de las medidas generales de motivación académica (Valdebenito, 2017), lo cual la relaciona con varias de las variables centrales del presente estudio.

Procrastinación

La definición de la procrastinación ha sido objeto de debate entre distintos autores. En su formulación más básica, se entiende como el acto de posponer una actividad o tarea, existiendo además consenso en torno a su carácter voluntario (Van Eerde, 2015). No obstante, esta aparente simplicidad contrasta con la complejidad del fenómeno cuando se analizan sus mecanismos subyacentes. Steel (2007) la describe como una “forma prevalente y perniciosa de fallo de autorregulación que no se comprende del todo”, subrayando tanto su impacto como las dificultades para explicarla de manera unificada.

A nivel conductual, la procrastinación se ha relacionado con la tendencia a priorizar actividades más gratificantes o menos aversivas a corto plazo frente a aquellas vinculadas con objetivos de mayor importancia (Silver y Sabini, 1981). Aunque estas actividades pueden parecer inofensivas de manera aislada, su acumulación en el tiempo puede interferir con metas y dar lugar a resultados negativos (Andreou, 2007).

Esta preferencia por recompensas inmediatas parece nacer de la percepción del tiempo y la orientación temporal: cuanto más lejana se percibe una tarea, menor es la probabilidad de que sea atendida, lo que contribuye al aplazamiento (Ferrari et al., 2006). La perspectiva temporal futura es otro elemento que facilita comprender la procrastinación, pues se trata de la tendencia a considerar el futuro en mayor medida que el pasado o el presente (Zimbardo y Boyd, 1999), y diversos estudios han mostrado que la procrastinación se asocia negativamente a ella (Ferrari y Díaz-Morales, 2007). Además, variables como la planificación y la autoeficacia tienen un papel considerable: una mayor capacidad para organizar las acciones y una mayor confianza en la propia capacidad para ejecutarlas se asocian con una menor tendencia a procrastinar (Van Eerde, 2015).

Dada su naturaleza, varios autores han propuesto tipologías para describir las formas que puede tomar. Una de las distinciones más habituales es la existente entre procrastinación activa y pasiva (Chu y Choi, 2005). Mientras que la primera

implica un aplazamiento deliberado con cierta capacidad de control sobre la tarea, la segunda se asocia a dificultades en la toma de decisiones y a una mayor presencia de emociones negativas ante la proximidad de los plazos. Otras clasificaciones se centran en las motivaciones que llevan al aplazamiento. Por ejemplo, Ferrari et al. (2005) distinguen entre la procrastinación por excitación, caracterizada por retrasos motivados por la búsqueda de la experiencia estimulante del trabajo de último momento; y la procrastinación por evitación, asociada a temores relacionados con el fracaso o el éxito.

De manera general, se comprende que la procrastinación no puede explicarse a partir de un único factor, sino que implica la interacción de variables cognitivas, emocionales y motivacionales (Rebetez et al., 2015), por lo que en algunos casos predomina la dificultad para regular emociones negativas, mientras que en otros se combinan problemas emocionales con déficits más amplios de autorregulación (Claessens et al., 2007).

La asociación entre procrastinación y problemas de salud y bienestar no es, en definitiva, sorprendente. Se ha propuesto que este comportamiento implica priorizar la regulación del estado de ánimo inmediato en detrimento de objetivos a largo plazo (Sirois y Pychyl, 2013), lo que puede reducir la motivación para llevar a cabo conductas beneficiosas. En consecuencia, la procrastinación se vincula a una peor salud mental con mayores niveles de ansiedad, estrés y otros indicadores de malestar psicológico (Stead et al., 2010).

Procrastinación académica

La procrastinación académica es la tendencia a posponer la realización de tareas relacionadas con el ámbito educativo y se trata de un fenómeno multifacético al igual que otros tipos de procrastinación (Vargas, 2017). La literatura ha señalado de forma consistente que este comportamiento es frecuente en jóvenes y jóvenes adultos, siendo estos grupos los que presentan mayores niveles (Carranza y Ramírez, 2013; Kim et al., 2017; Steel y Klingsieck, 2016).

El interés científico por la procrastinación académica surgió en la década de los setenta, cuando terapeutas conductuales comenzaron a intervenir en estudiantes universitarios que presentaban un bajo rendimiento académico (Estremadoiro y Schulmeyer, 2021). A partir del estudio de estos casos, se identificaron patrones comunes caracterizados por altos niveles de procrastinación, hábitos de estudio

inadecuados y una escasa capacidad para establecer metas claras, lo que contribuyó a consolidar este constructo como un objeto relevante de investigación.

Desde entonces, numerosos estudios han analizado si la procrastinación académica tiene realmente un impacto directo sobre el rendimiento académico (p. ej., Kim y Seo, 2015; Özer et al., 2009; Solomon y Rothblum, 1984). Algunos trabajos han encontrado una relación significativa entre el nivel de procrastinación y las calificaciones obtenidas por los estudiantes (véase Badia et al., 2018; Onwuegbuzie, 2000; Umerenkova, 2017). No obstante, otras investigaciones no han hallado una asociación fuerte o directa entre ambas variables, lo que sugiere una relación más compleja y mediada por otros factores (Balkis, 2013; Kim y Seo, 2015; Solomon y Rothblum, 1984).

En población universitaria española, un estudio relativamente reciente observó que el rendimiento académico se relaciona positivamente con la responsabilidad y negativamente con la procrastinación académica, apoyando además la idea de que variables de personalidad pueden ejercer una influencia relevante en esta asociación (Hidalgo et al., 2021). Asimismo, en estudiantes universitarios la procrastinación académica se ha vinculado con distintas variables psicológicas, entre ellas la ansiedad (Araoz y Uchasara, 2020; Bolívar et al., 2014), la autoeficacia (Alegre, 2013; Pichen y Turpo, 2022), incluida la autoeficacia académica (Kandemir, 2014), y el estrés académico (Araoz et al., 2022).

Ansiedad

La ansiedad es un constructo multidimensional que cumple una función adaptativa al permitir al individuo anticipar posibles amenazas y movilizar recursos para afrontarlas (Sierra et al., 2003; Clark y Beck, 2012). Se trata de una respuesta compleja que nuevamente integra aspectos cognitivos, fisiológicos, conductuales y afectivos, y que se activa ante la anticipación de situaciones percibidas como aversivas o incontrolables.

Aunque se asemeja a otros conceptos como el miedo o el estrés, existen diferencias entre ellos. El miedo se asocia a respuestas automáticas ante amenazas inmediatas, mientras que la ansiedad implica la anticipación de eventos futuros. Por su parte, el estrés puede entenderse como el resultado de la dificultad para hacer frente a las demandas del entorno, siendo la ansiedad la respuesta emocional asociada a dicha evaluación (Sierra et al., 2003). A pesar de su función

adaptativa, la ansiedad puede ser problemática cuando alcanza niveles elevados y persistentes, generando malestar significativo o interferencia en el funcionamiento diario (American Psychological Association, 2022). En estos casos, está presente en diversos trastornos mentales y se asocia a un menor bienestar psicológico en su conjunto.

Se ha observado una mayor vulnerabilidad a experimentar problemas de ansiedad en el contexto universitario, especialmente entre las mujeres, aunque los niveles registrados en muestras no clínicas suelen ser inferiores a los observados en poblaciones con diagnóstico formal (Vélez et al., 2008). Además, la ansiedad se ha relacionado en investigaciones previas con una mayor tendencia a la procrastinación académica (Pardo et al., 2016) y con un menor rendimiento académico, manteniendo una relación moderada y bidireccional con esta última variable (Seipp, 1991). Analizar los niveles de ansiedad en población universitaria permite obtener información descriptiva que puede contribuir tanto a una mejor interpretación de los resultados como a una comprensión más amplia del bienestar general del alumnado.

Propuestas de intervención de los últimos años

La deserción universitaria es un fenómeno complejo y multidimensional en el que actúan variables personales, académicas, socioeconómicas e institucionales. Por ello, las respuestas orientadas a reducirla o eliminarla no pueden ser homogéneas ni universales, sino que deben sustentarse en las necesidades específicas de cada lugar y momento.

En el entorno europeo, desde 2010 se subraya la responsabilidad de las universidades en garantizar sistemas de información previa al ingreso, dispositivos de acogida y procesos de orientación continuada a lo largo de toda la trayectoria formativa. Sin embargo, diversas investigaciones señalan que estas medidas, aunque necesarias, son insuficientes si no se acompañan de un análisis profundo de los factores que inciden en el abandono y de acciones orientadas al desarrollo temprano de competencias que favorezcan la adaptación al entorno universitario (Merino et al., 2006; Álvarez et al., 2015).

En España, la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, y el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010) reconocen explícitamente el derecho del alumnado a recibir orientación y acompañamiento durante su formación. En

consecuencia, muchas universidades han implantado planes de acción tutorial que abarcan todo el proceso formativo, incluyendo modalidades como la tutoría entre iguales, las cuales han mostrado potencial para facilitar la integración académica y social del estudiantado (Durán et al., 2003; Cardozo, 2011). De hecho, la tutoría universitaria se ha consolidado como una de las estrategias institucionales más desarrolladas para promover la permanencia y reducir el abandono (López, 2013).

La acción tutorial no se limita a la resolución de dudas académicas puntuales, sino que supone acompañar al estudiante en la comprensión de las exigencias propias de esta etapa (Hearn y Holdsworth, 2005). En esta línea, destaca la necesidad de incorporar actividades introductorias que refuercen la motivación hacia la titulación elegida y clarifiquen expectativas desde el inicio de los estudios (De Vries et al., 2011).

Algunas propuestas se centran en modificar las condiciones estructurales del proceso formativo. Tinto y Pusser (2006) plantean medidas como la reducción del tamaño de los grupos, la creación de comunidades de aprendizaje y la implantación de sistemas de tutorías estables, con el fin de fortalecer el sentido de pertenencia institucional y la integración académica. Estas iniciativas parten de la evidencia de que el compromiso del estudiante con la institución y con su comunidad académica constituye un factor protector frente al abandono.

La literatura también subraya que el rendimiento académico se vincula positivamente a variables psicoeducativas como la motivación, la capacidad de aprendizaje autónomo y permanente, la constancia, la planificación de metas y la adaptación al cambio (Pérez y Aguilar, 2017). Promover la toma de conciencia y el desarrollo de estas competencias se convierte, por lo tanto, en un elemento central de las intervenciones universitarias orientadas a la prevención de la deserción y la mejora de la experiencia universitaria.

En cuanto a propuestas específicas derivadas del seguimiento de estudiantes que abandonaron titulaciones de ingeniería y ciencias, De Vries et al. (2011) sugieren diversas medidas: flexibilizar los horarios para facilitar la compatibilización entre estudio y empleo; establecer programas de becas dirigidos a alumnado con bajos recursos; incrementar los requisitos de acceso mediante mayores exigencias de promedio o pruebas específicas, e incorporar cursos remediales, sobre todo durante el primer semestre. No obstante, los propios autores advierten que

algunas de estas medidas, particularmente el endurecimiento de los criterios de admisión, podrían generar efectos no deseados.

Por último, determinadas intervenciones se centran en variables psicológicas concretas relacionadas con el bajo rendimiento. En relación con la procrastinación académica, un estudio piloto sugiere que la participación en un programa grupal basado en Terapia de Aceptación y Compromiso podría resultar beneficiosa para estudiantes con elevada tendencia a posponer sus tareas, contribuyendo indirectamente a mejorar el rendimiento y, potencialmente, a reducir el riesgo de abandono (López et al., 2020).

Objetivos e hipótesis

Los objetivos que se buscan alcanzar con la realización de este Trabajo de Fin de Grado son:

1. Profundizar en la comprensión de los factores psicológicos asociados al ajuste y bienestar académico explorando la relación entre variables cognitivas, conductuales y sociodemográficas.
2. Delimitar potenciales grupos de riesgo de la deserción académica.
3. Ofrecer evidencia que pueda orientar la elaboración de programas institucionales de apoyo académico, en especial dirigidos a reducir la procrastinación, mejorar la autoeficacia y fortalecer el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios.

Respecto a las hipótesis, se pretende comprobar si:

1. El rendimiento académico predice la frecuencia de los pensamientos de deserción académica, de tal manera que el bajo rendimiento supone un grado mayor de reflexión de abandono.
2. Existen diferencias significativas por sexo y orientación sexual en los pensamientos de deserción académica, de modo que los hombres y las personas no heterosexuales tienen mayor riesgo de abandono.
3. Los estudiantes con baja autoeficacia académica tienen un rendimiento académico inferior al de aquellos que muestran una alta autoeficacia.
4. Los estudiantes que presentan un afrontamiento del estrés predominantemente aproximativo, basado en apoyo social, reevaluación cognitiva y planificación, muestran niveles más altos de autoeficacia

académica percibida que aquellos con baja flexibilidad en el uso de estas estrategias.

5. La procrastinación académica se asocia de manera negativa y significativa con la autoeficacia académica.
6. Existe una relación negativa significativa entre procrastinación académica y estrategias de afrontamiento del estrés aproximativas.

Las hipótesis planteadas se fundamentan en la información recogida en el apartado anterior. No obstante, la obtención de resultados congruentes con la literatura previa puede verse condicionada por el entorno sociocultural, así como por otros factores de diversa índole.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque exploratorio que se aleja de la aplicación de un modelo teórico único, apoyándose en la integración de distintos planteamientos conceptuales, y sigue un diseño cuantitativo y transversal consistente en la administración de cuestionarios estandarizados, lo que permite examinar de manera objetiva las relaciones entre variables psicoeducativas de interés en un momento temporal concreto.

Participantes

Participaron en el estudio 142 estudiantes universitarios de grado. Sin embargo, uno de ellos no proporcionó su consentimiento informado, por lo que la muestra final quedó constituida por 141 participantes. La edad de los participantes osciló entre los 18 y los 55 años. En cuanto a las características sociodemográficas, predominaron las personas a las que se les asignó el sexo femenino al nacer, de orientación heterosexual y sin empleo adicional a su actividad académica.

Instrumentos

Con un cuestionario *ad hoc* compuesto por 8 ítems se recogieron datos sociodemográficos (edad, género, orientación sexual y tipo de matrícula), información sobre el rendimiento académico y frecuencia de pensamientos de deserción académica.

Para evaluar las estrategias de afrontamiento del estrés académico se utilizó la Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA) de Cabanach et al. (2010). Este instrumento consta de 23 ítems distribuidos en tres factores: reevaluación positiva (9 ítems), búsqueda de apoyo (7 ítems) y planificación (7 ítems). Las

respuestas se registran mediante una escala Likert de 1 ("Nunca") a 5 ("Siempre"). En su estudio original, la escala presentó una consistencia interna adecuada ($\alpha = .893$).

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), desarrollada por Palenzuela (1984), se utilizó para evaluar la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para afrontar con éxito las demandas académicas. La escala consta de 10 ítems autorreferentes con formato Likert de 1 ("Nunca") a 4 ("Siempre") y permite obtener una puntuación global de autoeficacia. En su validación original alcanzó coeficientes alfa superiores a .90.

La procrastinación académica se evaluó mediante la Escala Breve de Procrastinación Académica (APS-SF) propuesta por Yockey (2016). Consta de 5 ítems tipo autoinforme con escala Likert de 5 puntos (1 = "Total desacuerdo", 5 = "Total acuerdo"). En este estudio se empleó la adaptación española para población universitaria realizada por Brando-Garrido et al. (2020), que obtuvo una consistencia interna adecuada ($\alpha = .87$) en el estudio mencionado.

Por último, para medir la ansiedad se utilizó la subescala ANS del *Symptom Assessment-45 Questionnaire* (SA-45) de Davison et al. (1997), adaptada al español por Sandín et al. (2008). El SA-45 está compuesto por 45 ítems distribuidos en nueve subescalas y se responde mediante una escala Likert de 0 ("Nada en absoluto") a 4 ("Mucho o extremadamente"). La subescala de ansiedad está formada por 5 ítems y en el estudio de Sandín et al. (2008) presentó una buena consistencia interna ($\alpha = 0,84$).

Procedimiento

Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los participantes fueron reclutados a través de canales universitarios en aplicaciones de mensajería instantánea y presencialmente en aulas de la Universidad Rovira i Virgili (URV). Para garantizar la comprensión del estudio y permitir la solicitud de información adicional, se facilitaron dos direcciones de correo electrónico de contacto en todos los casos. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en un grado universitario, tener 18 años o más, aceptar el consentimiento informado y comprender el idioma de los cuestionarios (español).

Con el fin de garantizar la confidencialidad y el anonimato, no se recogieron datos personales identificativos. Las respuestas fueron registradas de forma anónima

mediante la plataforma *Microsoft Forms*, que cuenta con medidas de seguridad avanzadas, cifrado de datos y controles de acceso institucionales, en cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo (Reglamento General de Protección de Datos, RGPD). Los datos obtenidos se utilizaron exclusivamente con fines académicos y de investigación, en el marco del Trabajo de Final de Grado. Previamente, el diseño del estudio fue evaluado y aprobado por Carlos García Mellado, secretario técnico de la Comisión Ética de Investigación e Innovación, y asignado al Comité Ético de Investigación en Personas, Sociedad y Medio Ambiente (CEIPSA).

El tratamiento de los datos se realizó mediante el programa IBM SPSS *Statistics* y consistió en la elaboración de gráficos descriptivos y en la aplicación de diversos análisis estadísticos. En primer lugar, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal simple y regresión lineal múltiple para determinar si el rendimiento académico actuaba como predictor de los pensamientos de deserción académica. Para ello, se verificó el cumplimiento de los supuestos necesarios para garantizar la validez de los modelos y la fiabilidad de los resultados, concretamente la linealidad, la independencia de los residuos, la homocedasticidad, la normalidad de los residuos y, en el caso de la regresión múltiple, la ausencia de multicolinealidad.

Más adelante, se realizaron comparaciones entre grupos mediante la prueba de Kruskal-Wallis y, seguidamente, la prueba U de Mann-Whitney, con tal de comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en los pensamientos de deserción académica en función de la orientación sexual y el sexo.

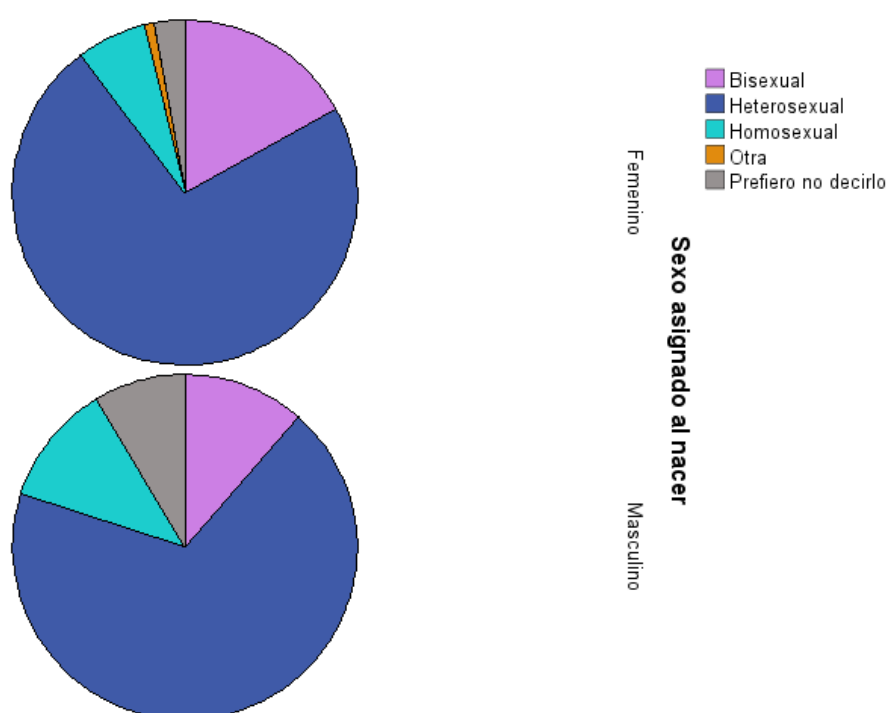
Por último, se calcularon correlaciones de Pearson y Spearman, según la naturaleza y distribución de las variables, para identificar posibles relaciones significativas entre los factores incluidos en la investigación.

Resultados

En total, participaron en el estudio 141 estudiantes universitarios de grado matriculados en España, todos con conocimiento de la lengua española. La edad de los participantes osciló entre los 18 y los 55 años, siendo el grupo de 18 a 21 años el más representado (78% de la muestra), con 19 años como la edad más frecuente, lo que sugiere una mayor presencia de estudiantes de primeros cursos. En cuanto a las características sociodemográficas, el 75% de los participantes

correspondió a personas a las que se les asignó el sexo femenino al nacer. Respecto a la orientación sexual, predominó la orientación heterosexual (72%), seguida de la bisexual (16%), mientras que el porcentaje restante correspondió a personas con orientación homosexual u otras. Por último, el 42% de los participantes indicó compatibilizar sus estudios con algún tipo de empleo, ya fuera a tiempo completo o parcial, por lo que la mayoría no desempeñaba una actividad laboral adicional a sus estudios académicos. En el Gráfico 1 pueden observarse las diferencias en la orientación sexual según el sexo de los participantes.

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo y orientación sexual.



En relación con las variables académicas, los resultados indican que la nota media aproximada de la muestra fue de 6,94, con un valor mínimo de 5, lo que se considera aprobado. La frecuencia de pensamientos de deserción académica resultó ser baja, registrándose una media de 2,79 en una escala de 1 ("Nunca") a 10 ("Siempre") correspondiente al ítem "¿Con qué frecuencia piensas en abandonar tus estudios actuales?".

La distribución de la muestra se mantuvo dentro de la normalidad en los resultados de todas las escalas estandarizadas, con valores de asimetría y curtosis

comprendidos entre -1 y +1. Además, los gráficos Q-Q normales corroboraron esta tendencia. Por el contrario, las variables rendimiento académico y frecuencia de pensamientos de deserción académica presentaron una distribución no normal con asimetría negativa en el primer caso y asimetría positiva en el segundo. En el cálculo de correlaciones se empleó Pearson cuando la distribución de los datos era normal y Spearman cuando no.

Respecto a las estrategias de afrontamiento del estrés evaluadas mediante la escala A-CEA, cada subescala mostró una consistencia interna adecuada: reevaluación positiva ($\alpha = 0,831$), búsqueda de apoyo ($\alpha = 0,940$) y planificación ($\alpha = 0,859$). Los resultados sugieren que la muestra utiliza de manera moderada-alta las tres estrategias, ya que la media de la suma de las puntuaciones fue de 74,59 sobre un máximo de 115 ($S = 13,46$). Entre ellas, la búsqueda de apoyo fue la más destacada, aunque sin diferencias significativas respecto a las otras dos subescalas.

La escala EAPESA, destinada a evaluar la autoeficacia académica, presentó una consistencia interna correcta ($\alpha = 0,906$). La media de la suma de las puntuaciones fue de 25,93 sobre un máximo posible de 40, lo que indica que, en promedio, los participantes presentan una percepción moderadamente alta de su capacidad académica con cierta variabilidad individual ($S = 5,81$).

En cuanto a la procrastinación académica, medida a través de la escala APS-SF, la consistencia interna fue aceptable ($\alpha = 0,843$). Los resultados señalan un nivel moderado de procrastinación, con una media de la suma de las puntuaciones de 14,52 sobre un máximo posible de 25 y diferencias algunas individuales ($S = 4,62$).

Finalmente, la subescala de Ansiedad del SA-45 evidenció una consistencia interna alta ($\alpha = 0,897$). Los participantes presentaron, una vez más en promedio, niveles bajos a moderados de ansiedad ($M = 8,10$ sobre un máximo de 20 puntos).

Con el objetivo de comprobar la primera hipótesis, se verificó la adecuación de los supuestos requeridos para realizar una regresión lineal. No hubo autocorrelación serial significativa (Durbin-Watson = 2,11) ni valores atípicos que afectaran severamente al modelo (Cook = 0,008). Aunque tanto en la prueba de Shapiro-Wilk como en la prueba de Kolmogorov-Smirnov se obtuvo una significación

superior a 0,05, los puntos del gráfico Q-Q se alinearon razonablemente con la diagonal de referencia. En el gráfico de residuos frente a valores predichos no se apreció una forma de embudo o un patrón fuerte que sugiriera heterocedasticidad. En consecuencia, se llevó a cabo la regresión lineal.

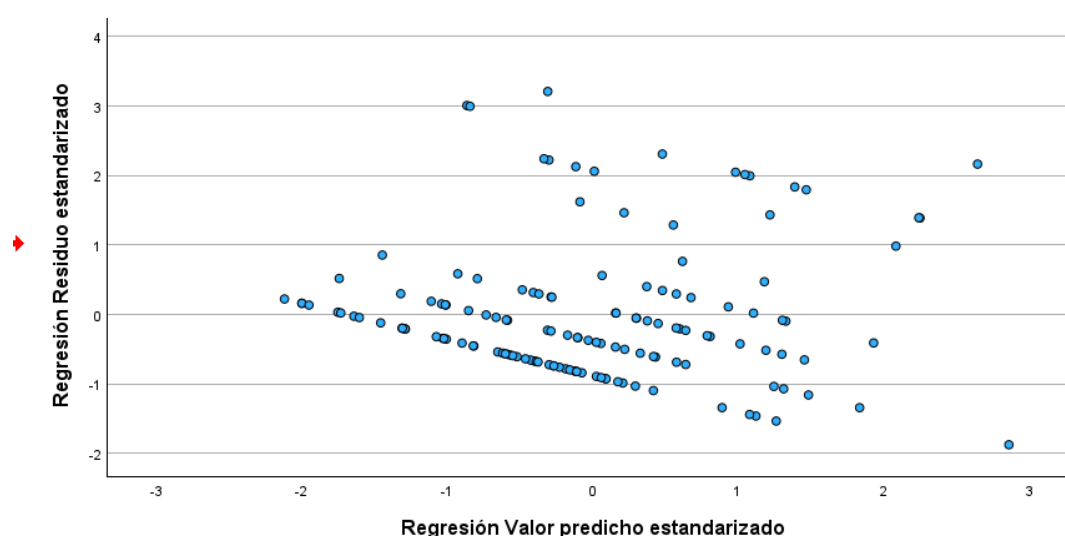
Los resultados revelan que el rendimiento académico es, efectivamente, un predictor significativo de la frecuencia de pensamientos de deserción académica. No obstante, su capacidad explicativa es limitada, alcanzando únicamente un 6,5% (véase Tabla 1).

Tabla 1. Resumen del modelo de regresión múltiple.

R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación
,254 ^a	0,065	0,058	2,197

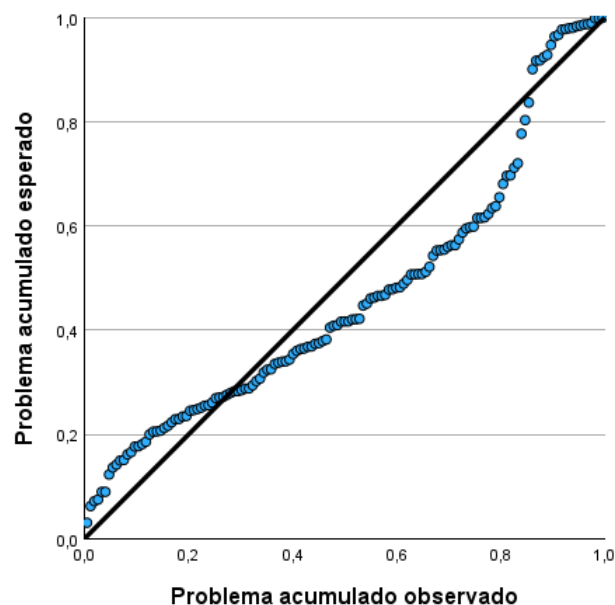
Para descartar la posible influencia de otras variables involucradas en el estudio, se optó por una regresión múltiple. En esta ocasión, el análisis diagnóstico evidenció solo un cumplimiento aproximado del supuesto de homocedasticidad (véase Gráfico 2), con un adecuado cumplimiento de los supuestos de independencia de los errores (Durbin-Watson = 1,96) y ausencia de multicolinealidad (los VIF de cada variable se situaron muy cerca de 1 mientras que las tolerancias estaban por encima de 0,6), así como la inexistencia de casos influyentes relevantes (Cook = 0,009).

Gráfico 2. Gráfico de dispersión.



La normalidad de los residuos también se consideró aceptable, aunque se observaron varias desviaciones, lo cual se puede apreciar en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Gráfico P-P normal de regresión Residuo estandarizado.



El modelo de regresión múltiple resultó globalmente significativo ($p < .001$) y explicó el 21,9% de la varianza de la frecuencia de pensamientos de deserción académica como se observa en la Tabla 2, lo que indica una capacidad explicativa moderada. En conjunto, los resultados de ambos modelos respaldan la validez de la hipótesis, aunque apuntan a la posible influencia de variables adicionales no contempladas.

Tabla 2. Resumen del modelo de regresión múltiple.

R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de estimación
,468	0,219	0,190	2,037

Respecto a la segunda hipótesis, dado que las variables categóricas no seguían una distribución normal, se decidió emplear pruebas no paramétricas para evaluarlas. En concreto, se utilizó la prueba de Mann-Whitney para la variable “sexo”, al contar con dos grupos (hombres y mujeres), y la prueba de Kruskal-Wallis para la variable “orientación sexual”, que incluye cuatro categorías además de la opción de no respuesta. Los resultados señalan que la distribución de la frecuencia de pensamientos de deserción académica no difiere significativamente

entre las distintas categorías de orientación sexual ($p = ,287$) ni sexo ($U = 178,5$; $p = ,719$).

Con el fin de profundizar en el análisis de la orientación sexual, se aplicó la prueba de Mann-Whitney en esta, considerando como valores perdidos a las personas que prefirieron no dar una respuesta y agrupando al resto en dos categorías: heterosexual y no heterosexual. Los resultados tampoco señalan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($U = 1443$; $p = ,149$). Pese a que a nivel descriptivo el grupo "no heterosexual" presenta una mayor frecuencia de pensamientos de deserción, esta diferencia podría atribuirse al azar. Por ende, no se puede rechazar la hipótesis nula.

En línea con lo planteado en la hipótesis 3 y como se observa en la Tabla 3, los cálculos ponen de manifiesto la existencia de una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico ($r = ,273$; $p < ,01$). Este resultado indica que mayores niveles de autoeficacia académica percibida se asocian con un mejor rendimiento académico.

Tabla 3. Listado de correlaciones.

H3: autoeficacia académica percibida y rendimiento académico	$r = ,273$ ($p < ,01$)
H4: autoeficacia académica percibida y reevaluación positiva	$r = ,561$ ($p < ,01$)
H4: autoeficacia académica percibida y búsqueda de apoyo	$r = ,062$ ($p < ,01$)
H4: autoeficacia académica percibida y planificación	$r = ,327$ ($p < ,01$)
H5: autoeficacia académica percibida y procrastinación académica	$r = -,023$ ($p < ,01$)
H6: procrastinación académica y reevaluación positiva	$r = -,241$ ($p < ,01$)
H6: procrastinación académica y búsqueda de apoyo	$r = -,229$ ($p < ,01$)
H6: procrastinación académica y planificación	$r = -,476$ ($p < ,01$)

También se aprecia que las estrategias de afrontamiento del estrés de carácter aproximativo se relacionan positivamente con la autoeficacia académica percibida. En concreto, hay una correlación entre dicha autoeficacia y reevaluación positiva ($r = ,561$; $p < ,01$), así como con planificación ($r = ,327$; $p < ,01$). No obstante,

la estrategia de búsqueda de apoyo no mostró una asociación importante con la otra variable ($r = ,062$; $p > ,01$). La hipótesis 4 recibe apoyo empírico parcial.

En cuanto a la procrastinación académica, si bien se encontró una asociación negativa con la autoeficacia académica como se esperaba en la hipótesis 5, esta relación no alcanzó significación estadística ($r = -,023$; $p > ,01$), por lo que no es posible rechazar la hipótesis nula.

Por último, en lo que respecta a la hipótesis 6, los resultados detallan la existencia de correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la procrastinación académica y las tres estrategias de afrontamiento aproximativas evaluadas. En específico, se obtuvieron asociaciones negativas con la reevaluación positiva ($r = -,241$; $p < ,01$), la búsqueda de apoyo ($r = -,229$; $p < ,01$) y la planificación ($r = -,476$; $p < ,01$).

Discusión

Con tal de contribuir al conocimiento científico en el ámbito de la psicología de la educación, se han puesto a prueba un total de 6 hipótesis centradas en variables que tienen relación demostrada con el rendimiento académico en mayor o menor medida.

En primer lugar, los resultados obtenidos permiten afirmar que el rendimiento académico posee capacidad explicativa sobre los pensamientos de deserción académica, en consonancia con lo señalado por Araque et al. (2009) y la primera hipótesis de este estudio, que ha sido comprobada. No obstante, el tamaño del efecto es relativamente reducido. Este resultado puede explicarse por el carácter multicausal de la deserción académica, fenómeno en el que intervienen numerosos factores de diferente clase, tal y como se expuso en el marco teórico. En este estudio se han contemplado algunas de estas variables mediante un modelo provisional diseñado con el objetivo de contextualizar el papel específico del rendimiento académico. En consecuencia, futuras investigaciones podrían desarrollar modelos más amplios que integren, además de las variables aquí consideradas, otros factores de carácter emocional, motivacional e institucional que ayuden a comprender con mayor profundidad el abandono universitario.

Cabe aclarar que este porcentaje explicativo también podría deberse a la forma en que se evaluaron los pensamientos de deserción académica. En este trabajo, dicha variable fue medida a través de un único ítem centrado exclusivamente en

la frecuencia de estos pensamientos. Aunque esta aproximación permite una evaluación general del fenómeno, el uso de escalas estandarizadas podría aportar una medición más precisa y sensible, incrementando potencialmente la capacidad predictiva del rendimiento académico.

En segundo lugar, no se observaron diferencias significativas en los pensamientos de deserción académica en función de la orientación sexual, lo cual contrasta con investigaciones previas (véase Martín-Arbós, 2024) y lleva a rechazar la segunda hipótesis de la investigación, que no ha recibido ningún soporte empírico. Esta discrepancia podría tener relación, nuevamente, con las limitaciones asociadas a la medición de la variable dependiente. El estudio de la orientación sexual como variable implicada en el abandono universitario continúa siendo relativamente reciente en población española, por lo que su papel aún requiere ser explorado desde diferentes enfoques metodológicos y teóricos. En este sentido, sería interesante incluir posibles mediadores como el apoyo social percibido, la discriminación o el sentimiento de pertenencia al contexto universitario.

Respecto al sexo, tampoco se encontraron evidencias que permitan considerarlo un factor de riesgo para los pensamientos de deserción académica como se planteaba en la segunda hipótesis. Aunque cabía esperar cierta influencia de esta variable, dado que los hombres presentan mayores tasas de abandono universitario que las mujeres (Jorgensen et al., 2009), en este fenómeno pueden intervenir otros factores contextuales como el grado cursado o el área de conocimiento (Severiens y Ten Dam, 2012). Además, tener pensamientos frecuentes sobre abandonar los estudios no significa necesariamente que la persona vaya a hacerlo. Por ello, el hecho de que los hombres abandonen la universidad con mayor frecuencia que las mujeres no contradice la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos en este tipo de pensamientos. Futuras investigaciones podrían profundizar en esta cuestión diferenciando entre sexo y género, así como examinando posibles diferencias en la manera en que hombres y mujeres afrontan las dificultades académicas.

En tercer lugar, los resultados correlacionales refuerzan la idea de que los estudiantes con menores niveles de autoeficacia académica presentan también un rendimiento académico inferior, lo que es coherente con la literatura previa sobre la relevancia de las creencias sobre la propia competencia en el contexto

universitario (véase Álvarez et al., 2014; Pastorelli et al., 2001) y la tercera hipótesis de esta investigación, sustentada previamente por los hallazgos de investigaciones como la de Abd-Elmotaleb y Saha (2013) y Pajares (2002). Del mismo modo, las estrategias de afrontamiento aproximativas, con excepción de la única estrategia centrada en la emoción incluida en este estudio, mostraron relaciones positivas y significativas con la autoeficacia percibida específica de situaciones académicas, lo cual apoya la cuarta hipótesis parcialmente, que partía del estudio de Rodríguez y Canedo (2020) en el que se encontró un perfil adaptativo de estudiante caracterizado por una alta autoeficacia y un elevado uso de estrategias de afrontamiento. Estos resultados sugieren que los estudiantes que perciben mayor capacidad para afrontar las demandas académicas tienden también a utilizar estrategias más activas y orientadas a la resolución de problemas. En futuras investigaciones, sería recomendable analizar la direccionalidad de estas relaciones, por ejemplo, explorando si la autoeficacia académica puede actuar como variable predictora del uso de determinadas estrategias de afrontamiento.

Por otro lado, las correlaciones obtenidas evidenciaron una relación negativa y significativa entre procrastinación académica y estrategias de afrontamiento aproximativas, lo que sugiere que un menor uso de estas estrategias se asocia con mayores niveles de procrastinación, lo que respalda la quinta hipótesis planteada. Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre procrastinación académica y autoeficacia percibida específica de situaciones académicas, resultado que difiere de investigaciones previas (véase Kandemir, 2014) y refuta la sexta hipótesis. Esta discrepancia podría deberse a diferencias metodológicas, culturales o muestrales, lo que pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando esta relación en la población universitaria española.

Por último, entre los datos descriptivos destaca el nivel de ansiedad de los participantes. Pese a que se sitúa en un rango moderado-bajo, es superior al encontrado en el estudio de Sandín et al. (2008) sobre la creación de la forma abreviada del SCL-90, realizado también con población universitaria española. Este incremento podría reflejar un aumento progresivo de las dificultades relacionadas con la salud mental en el ámbito académico universitario. Por esta razón, sería importante que futuras investigaciones abordaran esta problemática mediante instrumentos más exhaustivos que una simple subescala, con el fin de

obtener una evaluación más precisa de la ansiedad y de su posible impacto en los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este Trabajo de Fin de Grado constituyen una base para el desarrollo de futuras investigaciones psicoeducativas. Resulta de especial relevancia continuar explorando la interacción entre los distintos factores implicados en el bienestar y el ajuste académico aquí tratados, prestando mayor atención a cuestiones menos atendidas en población hispanohablante, como la relación entre las estrategias de afrontamiento del estrés y la procrastinación académica.

A partir de los resultados sociodemográficos observados, también se pone de manifiesto la necesidad de profundizar en el estudio del nivel de ansiedad del alumnado y del impacto negativo que esta puede tener sobre su salud general. Igualmente, es fundamental delimitar posibles grupos de riesgo de deserción académica y bajo rendimiento académico, cosa que no ha sido posible en esta ocasión. Lo anterior podría facilitar el diseño de estrategias preventivas e intervenciones más ajustadas a las necesidades y circunstancias del estudiantado.

Aunque este estudio aporta información valiosa, el uso de un muestreo no probabilístico conlleva un riesgo considerable de sesgo, ya que dificulta la estimación de márgenes de error y limita la generalización de los resultados. Además, el diseño transversal de la recogida de datos, junto con la complejidad de las variables analizadas, impide establecer relaciones de causalidad. Estas restricciones se debieron a limitaciones de tiempo. En el futuro, sería preferible emplear una muestra más amplia y aleatoria que aumente la representatividad y permita validar los hallazgos. Asimismo, la adopción de un diseño longitudinal contribuiría a profundizar en las cuestiones señaladas y, llegado el momento, a evaluar la eficacia de intervenciones basadas en los resultados obtenidos.

En definitiva, este trabajo ha contribuido a una comprensión más amplia de las variables analizadas y ha abierto la puerta a nuevas líneas de investigación en este ámbito. Adicionalmente, los resultados obtenidos pueden favorecer al desarrollo de programas de apoyo académico al ampliar el conocimiento disponible sobre la población universitaria de grado en España.

Referencias

- Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 217-229. DOI: [10.5539/jel.v2n3p117](https://doi.org/10.5539/jel.v2n3p117)
- Akinleke, W. O. (2012). An investigation of the relationship between test anxiety, self esteem and academic performance among polytechnic students in Nigeria. *International Journal of Computer Applications*, 51(1), 47-50. DOI: [10.5120/8010-1376](https://doi.org/10.5120/8010-1376)
- Albert, C., y Toharia, L. (2000). El abandono o la persistencia en los estudios universitarios. *Papeles de Economía Española*, 86,192-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65453>
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, (2), 57-82. DOI: [10.20511/pyr2013.v1n2.29](https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29)
- Ali, N., Jusof, K., Ali, S., Mokhtar, N., y Salamat, A. S. A. (2009). THE FACTORS INFLUENCING STUDENTS'PERFORMANCE AT UNIVERSITI TEKNOLOGI MARA KEDAH, MALAYSIA. *Management Science and Engineering*, 3(4), 81-90. https://www.researchgate.net/publication/43245445_The_Factors_Influencing_Students'_Performance_at_Universiti_Teknologi_MARA_Kedah_Malaysia
- Álvarez, P., Santiviago, C., López, D., Dare, R., y Rubio, V. (2014). Competencias de adaptabilidad y expectativas del alumnado en proceso de transición a la Educación Superior: un estudio transnacional en España, Uruguay e Italia. *IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Universidad de Antioquía. Antioquía (Colombia).
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Andreou, C. (2007). Understanding procrastination. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(2), 183-193. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5914.2007.00331.x>

- Araque, F., Roldán, C., y Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574. DOI: [10.1016/j.compedu.2009.03.013](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.03.013)
- Araoz, E. G. E., Vásquez, D. M., Manrique, Y. V., Ramos, N. A. G., Valverde, Y. P., y Herrera, R. Q. (2022). Procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de educación superior pedagógica. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 41(4), 271-278.
<http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v8i2.382>
- Araoz, E. G. E., y Uchasara, H. J. M. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322. DOI: [10.17162/au.v10i4.517](https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517)
- Arulampalam, W., Naylor, R. A., y Smith, J. P. (2004). A hazard model of the probability of medical school drop-out in the UK. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*, 167(1), 157-178.
<https://doi.org/10.1046/j.0964-1998.2003.00717.x>
- Badia, M. del M., Dezcallar, T., y Cladellas, R. (2018). Uso lúdico de las TIC, procrastinación y género: un estudio con alumnos de educación primaria. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 36(2), 33-40.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6764597>
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
<https://psycnet.apa.org/record/2013-13923-004>
- Bandura, A. (1992). *Discurso con motivo del Doctorado Honoris Causa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bernardo, A., Esteban, M., Cervero, A., Cerezo, R., y Herrero, F. J. (2019). The influence of self-regulation behaviors on University Students' intentions of Persistence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02284>

- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. DOI: [10.15517/aie.v11i3.10214](https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10214)
- Bolívar, D. P., Ballesteros, L. P., y Ramírez, C. S. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31-44. <https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>
- Bottaccioli, A. G., Bottaccioli, F., y Minelli, A. (2019). Stress and the psyche-brain-immune network in psychiatric diseases based on psychoneuroendocrineimmunology: a concise review. *Annals of the New York academy of sciences*, 1437(1), 31-42. DOI: [10.1111/nyas.13728](https://doi.org/10.1111/nyas.13728)
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., y Tomás Sábado, J. (2020). Procrastinación académica en estudiantes de enfermería. Adaptación española de la Academic Procrastination Scale-Short Form (APS-SF). *Enfermería Clínica*, 30(6), 371-376. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.02.018>
- 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. <http://hdl.handle.net/2183/39679>
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2014). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Cardona Villa, L. C. (2015). Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios.
- Cardozo, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325. DOI: [10.5294/edu.2011.14.2.4](https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.2.4)
- Carranza, R., y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. <https://doi.org/10.17162/au.v0i2.43>

- Chu, A. H. C., y Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behaviour on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. <http://dx.doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Claessens, B. J. C., Eerde, W. v., Rutte, C. G., y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. DOI: [10.1108/00483480710726136](https://doi.org/10.1108/00483480710726136)
- Clark, D.A., y Beck, A.T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad: Ciencia y práctica*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE). (2024). *La universidad española en cifras (XIV edición)*. CRUE. <https://sl1nk.com/g9wwr>
- Contini, D., y Salza, G. (2020). Too few university graduates. Inclusiveness and effectiveness of the Italian higher education system. *Socio-Economic Planning Sciences*, 71, 100803. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100803>
- Davison, M. L., Bershadsky, B., Bieber, J., Silversmith, D., Maruish, M. E., y Kane, R. L. (1997). Development of a brief, multidimensional, self-report instrument for treatment outcomes assessment in psychiatric settings: Preliminary findings. *Assessment*, 4(3), 259-276. DOI: [10.1177/107319119700400306](https://doi.org/10.1177/107319119700400306)
- De Vries, W., León, P., Romero, J., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(4), 160, 29 – 49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400002
- Dhabhar, F. S. (2014). Effects of stress on immune function: the good, the bad, and the beautiful. *Immunologic research*, 58(2), 193-210. DOI: [10.1007/s12026-014-8517-0](https://doi.org/10.1007/s12026-014-8517-0)
- Díaz-Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16.

- Estremadoiro Parada, B., y Schulmeyer, M. K. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2306-86712021000100004&script=sci_arttext
- Eurostat (2025). Tertiary Education Statistics. *Statistics Explained*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics
- Faas, C., Benson, M. J., Kaestle, C. E., y Savla, J. (2018). Socioeconomic success and mental health profiles of young adults who drop out of college. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 669–686. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406598>.
- Fernández, A. V. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3114312>
- Fernández-Mellizo, M. (2022). Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España. Ministerio de Universidades.
- Ferrari, J., Mason, C., y Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36. DOI: [10.65030/idr.04003](https://doi.org/10.65030/idr.04003)
- Ferrari, J., O'Callaghan, J., y Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 2-6.
- Ferrari, J. R., y Díaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41(3), 707-714. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.006>
- Freire, C. (2014). El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento. <http://hdl.handle.net/2183/13815>
- Freire, C., y Ferradás, M. D. M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. <http://hdl.handle.net/10662/13628>
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L., y Franco-Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes

universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433.

<https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>

González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., y Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, LXV(236), 71-86. DOI: [10.22550/2174-0909.2384](https://doi.org/10.22550/2174-0909.2384)

Guidi, J., Lucente, M., Sonino, N., & Fava, G. A. (2020). Allostatic load and its impact on health: a systematic review. *Psychotherapy and psychosomatics*, 90(1), 11-27.

Guzmán Rincón, A., Barragán Moreno, S., y Cala-Vitery, F. (2021). Rural population and COVID-19: A model for assessing the economic effects of drop-out in higher education. *Frontiers in Education*, 6, 1-15.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.812114>

Hearn, J., y Holdsworth, J. (2005). Cocurricular Activities and Students' College prospects: in there a connection? En W. Tierney, Z. Corwin, y J. Colyar (eds.), *Preparing for College*. Albany NY: State University of New York Press. DOI: [10.1515/9780791484142-009](https://doi.org/10.1515/9780791484142-009)

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., y Sospedra-Baeza, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European journal of education and psychology*, 14(1), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7924138>

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., y Sospedra-Baeza, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European journal of education and psychology*, 14(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1533>

Isphording, I. E., y Qendrai, P. (2019). Gender differences in student dropout in STEM. Institute of Labor Economics (IZA). <https://doi.org/10.5157/NEPS>

Jorgensen, S., Ferraro, V., Fichten, C., y Havel, A., (2009). Predicting college retention and dropout: Sex and disability. ERIC Online Submission ED505873.

- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Käser, P. A. W., Fischbacher, U., y König, C. J. (2013). Helping and quiet hours: Interruption-Free time spans can harm performance. *Applied Psychology: An International Review*, 62(2), 286-307. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00517.x>
- Kemeny, M. E. (2003). The psychobiology of stress. *Current Directions in Psychological Science*, 12(4), 124-129. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01246>
- Khan, M. J., Altaf, S., y Kausar, H. (2013). Effect of perceived academic stress on students' performance. *FWU Journal of Social Sciences*, 7(2).
- Kim, S., Fernández, S., y Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108(2017), 154-157. <http://doi:10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Kim, K. R., y Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <http://doi:10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kumar, S., Agarwal, M., y Agarwal, N. (2021). Defining and measuring academic performance of Hei students-a critical review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(6), 3091-3105. https://www.academia.edu/51081887/Defining_And_Measuring_Academic_Performance_of_Hei_Students_A_Critical_Review
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation and outcome expectation correlates of college students' intention certainty. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 64, 3-A, pp. 825. https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/1254
- Lattie, E. G., Lipson, S. K., y Eisenberg, D. (2019). Technology and college student mental health: challenges and opportunities. *Frontiers in psychiatry*, 10, 246. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00246>

- Lazarus R. S., y Folkman S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York, NY: Springer.
- Litalien, D., y Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218–231.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- López, E. (2013). La tutoría en la universidad: una experiencia innovadora en el grado de educación primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 243-261.
<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5575>
- López-López, A., Pérez, L. T., Gutiérrez, J. L. G., Pompa, B. M., & Fernández, M. A. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto Reducing academic procrastination by acceptance and commitment therapy. *Revista clínica contemporánea*, 11, 1-16. <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- Magnín, L. R., & Menghi, M. S. (2021). Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná.
- Martín-Arbós, S., Castarlenas, E., Morales-Vives, F. *et al.* Students' thoughts about dropping out: Sociodemographic factors and the role of academic help-seeking. *Soc Psychol Educ* 27, 2079–2092 (2024).
<https://doi.org/10.1007/s11218-024-09903-5>
- Martín, E. G. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de psicología*, 9-38.
<https://doi.org/10.55414/f5pfsa15>
- McEwen, B. S. (2017). Neurobiological and systemic effects of chronic stress. *Chronic stress*, 1, 2470547017692328. DOI: [10.1177/2470547017692328](https://doi.org/10.1177/2470547017692328)
- Méndez Vargas, L. F. (2023). Los principales beneficios psicológicos de la autoeficacia, la autocompasión y la resiliencia en cuidadores informales de Alzheimer y demencia vascular durante los cuidados paliativos de un ser querido.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/24755>
- Merino, R., Casal, J., y García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340, 1065- 1083. DOI: [10.4438/1988-592X-0034-8082-RE](https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE)

- Meyer, J., y Strauß, S. (2019). The influence of gender composition in a field of study on students' drop-out of higher education. *European Journal of Education*, 54(3), 443-456. <https://doi.org/10.1111/ejed.12357>
- Misra, R., y Castillo, L. G. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132-148. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.11.2.132>
- Morales, F.M. (2018). Estrategias de afrontamiento en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 289-294. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1228>
- Munir, T., Shafiq, S., Ahmad, Z., y Khan, S. (2015). Impact of loneliness and academic stress on psychological well being among college students. *Academic Research International*, 6(2), 343. <https://www.semanticscholar.org/paper/Impact-of-Loneliness-and-Academic-Stress-on-Well-Munir-Shafiq/f1244f0b33baab9e7093cf92cb507e96cc7f0d53>
- Murff S. H. (2005). The impact of stress on academic success in college students. *The ABNF journal : official journal of the Association of Black Nursing Faculty in Higher Education, Inc*, 16(5), 102-104. https://www.researchgate.net/publication/7500316_The_impact_of_stress_on_academic_success_in_college_students
- Narad, A., y Abdullah, B. (2016). Academic performance of senior secondary school students: Influence of parental encouragement and school environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities Special Issue*, 3(2), 12-19. DOI: [10.21659/rupkatha.v8n2.02](https://doi.org/10.21659/rupkatha.v8n2.02)
- Ojeda, A. (2017). Familia y estrategias de afrontamiento, En A.A. Valdés, J.A. Vera, M. Urías, y J.M. Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp. 61-78). Clave.
- Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, 3. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9117448>

- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 103-109.
- Ortega Muñoz, A., Fumero Pérez, S., y Solano López, A. L. (2021). Autoeficacia, percepción de barreras y beneficios de la actividad física en estudiantes universitarios costarricenses. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 19(2), 52-69.
<http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v19i2.44669>
- Özer, B. U., Demir, A., y Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
<http://doi:10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*.
- Pajares, F. y Schunk, DH (2001). Autoconfianzas y éxito escolar: Autoeficacia, autoconcepto y rendimiento escolar. En RJ Riding y SG Rayner (Eds.), *Autopercepción* (pp. 239-265). Ablex Publishing.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pardo Bolívar, D., Perilla Ballesteros, L., y Salinas Ramírez, C. (2016). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 14(1), 31-44.
<https://doi.org/10.18270/chps..v14i1.1343>
- Pastorelli, C., Caprara, G., Barbaranelli, C, Rola, J., Rozsa, S., y Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. DOI: [10.1027//1015-5759.17.2.87](https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.2.87)
- Pérez García, F., Aldás Manzano, J. (Dirs.), Aragón Rodríguez, R., y Zaera Cuadrado, I. (2019). U-Ranking 2019: Indicadores sintéticos de las universidades españolas

(7.^a ed.). Fundación BBVA. <https://www.fbbva.es/publicaciones/u-ranking-2019/>

Pérez-Fuentes, M. del C., Molero Jurado, M. del M., Gázquez Linares, J. J., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. del M., Martos Martínez, África, Tortosa, B. M., González, A., & Oropesa, N. F. (1). Engagement y Autoeficacia en Profesionales de Medicina. *Calidad De Vida Y Salud*, 12(2).
<https://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/185>

Pérez, P. R. Á., y Aguilar, D. L. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Paradigma*, 48-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302910>

Pichen-Fernandez, J. A., y Turpo Chaparro, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1).
<https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>

Pozos-Radillo, E., Preciado-Serrano, L., Plascencia-Campos, A., Valdez-López, R., y Morales-Fernández, A. (2016). Psychophysiological manifestations associated with stress in students of a public university in Mexico. *Journal of Child y Adolescent Psychiatric Nursing*, 29(2), 79-84.
<https://doi.org/10.1111/jcap.12142>

Ramsay, J. R. (2002). A cognitive therapy approach for treating chronic procrastination and avoidance: Behavioral activation interventions. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 55(2), 79-92.
<https://doi.org/10.3200/JGPP.55.2.79-92>

Rebetez, M. M. L., Rochat, L., y Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6. DOI:
[10.1016/j.paid.2014.11.044](https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044)

Rodríguez, C. F., y Canedo, M. D. M. F. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: un enfoque basado en perfiles. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 133-142.

- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414. DOI: [10.4438/1988-592X-0034-8082-RE](https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE)
- Samoila, M. E., y Vrabie, T. (2023). First-year seminars through the lens of Vicent Tinto's theories of student departure. A systematic review. *Frontieres in Education*, 8:1205667. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1205667>
- Sandi, C. (2013). Stress and cognition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(3), 245-261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1222>
- Sandín, B., Valiente, R. M., Chorot, P., Santed, M. A., y Lostao, L. (2008). SA-45: forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20(Número 2), 290-296. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8657>
- Santos Diaz, M. (2024). Beneficios, barreras y autoeficacia percibidos en personas adultas mayores que practican o no taichí: estudio comparativo. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/24034>
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety research*, 4(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/08917779108248762>
- Selye, H. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature* 138, 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British medical journal*, 1(4667), 1383.
- Selye, H. (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill.
- Severiens, S., y Ten Dam, G. (2012). Leaving college: A gender comparison in male and female-dominated programs. *Research in higher education*, 53(4), 453-470. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9237-0>
- Sierra, J., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Malestar e subjetividade*, 3(1), 10-59. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000100002

- Silver, M., y Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 11(2), 207–221. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1981.tb00033.x>
- Sirois, F., y Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and personality psychology compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitivebehavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Sonino, N., Fava, G. A., Lucente, M., y Guidi, J. (2023). Allostatic load and endocrine disorders. *Psychotherapy and psychosomatics*, 92(3), 162-169. DOI: [10.1159/000530691](https://doi.org/10.1159/000530691)
- Souto, A. J. (2014). Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de Fisioterapia (Tesis doctoral, Universidad de A Coruña). <http://hdl.handle.net/2183/11719>
- Stead, R., Shanahan, M. J., y Neufeld, R. W. J. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175-180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Struthers, C. W., Perry, R. P., y Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592. <https://doi.org/10.1023/A:1007094931292>
- Tan, S. Y., y Yip, A. (2018). *Hans Selye (1907–1982): Founder of the stress theory*. *Singapore Medical Journal*, 59(4), 170–171. <https://doi.org/10.11622/smedj.2018043>

- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), pp. 117-123.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4800697>
- Tinto, V. (1989). Misconceptions Mar Campus Discussions of Student Retention. *The Chronicle of Higher Education*; Sep. 6, 1989; 36, 1; Academic Research Library.
<https://www.chronicle.com/article/misconceptions-mar-campus-discussions-of-student-retention/>
- Tinto, V., y Cullen, J. (1973). Dropout in Higher Education: A Review and Theoretical Synthesis of Recent Research.
- Tinto, V., y Pusser, N. (2006). Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success. Washington DC: National Postsecondary Education Cooperative.
https://www.researchgate.net/publication/251378009_Moving_From_Theory_to_Action_Building_a_Model_of_Institutional_Action_for_Student_Success
- Tudela, H. E. V. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista digital de Investigación en Docencia universitaria*, 8(1), 59-75. <http://hdl.handle.net/10757/344275>
- Umerenkova, A. G. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Valdebenito, M. A. B. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.
- Van Eerde, W. (2015). Time management and procrastination. In *The psychology of planning in organizations* (pp. 312-333). Routledge.
<https://psycnet.apa.org/record/2015-33501-016>
- Vargas, M. A. P. (2017). Academic procrastination: the case of mexican researchers in psychology. *American journal of education and learning*, 2(2), 103-120.
<https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.120>
- Velázquez, L. E. T., y Soriano, N. Y. R. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270.

https://www.researchgate.net/publication/26483544_Rendimiento_academico_y_contexto_familiar_en_estudiantes_universitarios

Vélez, D. M. A., Garzón, C. P. C., y Ortiz, D. L. S. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International journal of psychological research*, 1(1), 34-39.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2875674>

Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W. A., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., y Wollscheid, S. (2015). Dropout and completion in higher education in Europe: Main report. In Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/826962>

Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. *Psychological reports*, 118(1), 171-179.

<https://doi.org/10.1177/0033294115626825>

Zimbardo, P. G., y Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Anexos

Cuestionario ad-hoc

1. Indica tu edad en número: ___ años.

2. Indica el sexo que te asignaron al nacer:

- ☐ Prefiero no decirlo.
- ☐ Masculino.
- ☐ Femenino.
- ☐ Intersexual.

3. Indica tu orientación sexual:

- ☐ Prefiero no decirlo.
- ☐ Heterosexual.
- ☐ Homosexual.
- ☐ Bisexual.
- ☐ Otra.

4. Indica tu jornada de estudio/empleo:

- ☐ Estudiante a tiempo completo (sin empleo).
- ☐ Estudiante con trabajo a tiempo parcial.
- ☐ Estudiante con trabajo a tiempo completo.

5. Selecciona tu nota media de grado aproximada (sin contar decimales):

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

6. ¿Con qué frecuencia piensas en abandonar tus estudios actuales? Ten en cuenta que 1 = "Nunca" y 10 = "Siempre".

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

7. ¿Cuáles son los factores que te han llevado a considerar la posibilidad de abandonar tus estudios actuales?

- ☐ Los costos asociados a la carrera.
- ☐ Interés por cambiar a otra profesión o área de estudio.

- Presión social por parte de amigos o familiares.
- Nivel de dificultad académica de la carrera.
- Rendimiento académico obtenido hasta el momento.
- Problemas de salud física o mental.
- Dificultad para equilibrar estudios y trabajo.
- Otros.

Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA)¹

A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés.

Lee detenidamente cada afirmación e indica en qué medida te comportas así cuando te enfrentas a una situación problemática.

1	2	3	4	5
Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre

1. Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivos.
2. Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo.
3. Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo.
4. Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mí mismo.
5. Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio.
6. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen.

¹ 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.
<http://hdl.handle.net/2183/39679>

7. Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo.
8. Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros.
9. Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo.
10. Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo.
11. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos.
12. Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados.
13. Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control.
14. Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas.
15. Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación.
16. Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas.
17. Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones.
18. Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien.
19. Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior.

20. Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien.
21. Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación.
22. Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación.
23. Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)²

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones que hacen referencia a tu modo de pensar o sentir. Lee cada frase y contesta de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre

1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.
2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.
4. Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.
5. Me da igual que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.
6. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.

² Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.
<https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>

7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad e incluso sacar buenas notas.
9. Soy de esas personas que no necesitan estudiar para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.
10. Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.

Academic Procrastination Scale-Short Form (APS-SF)³

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Lee cada frase y contesta de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

1. Pospongo los proyectos hasta el último minuto.
2. Soy consciente de que debería trabajar en mis tareas académicas, pero, simplemente, no lo hago.
3. Me distraigo con cosas más interesantes, cuando se supone que debería dedicarme a mis tareas académicas.
4. Cuando se me asigna una tarea, por lo general, me olvido de ella hasta la fecha de entrega.
5. Con frecuencia, me encuentro agotando fechas límite importantes.

Ansiedad (ANS) - Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45)⁴

Lee atentamente la siguiente lista. Son problemas y molestias que casi todo el mundo sufre en alguna ocasión. Indica cuánto has experimentado cada uno de

³ Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. Psychological reports, 118(1), 171-179. <https://doi.org/10.1177/0033294115626825>

⁴ Davison, M. L., Bershadsy, B., Bieber, J., Silversmith, D., Maruish, M. E., y Kane, R. L. (1997). Development of a brief, multidimensional, self-report instrument for treatment outcomes

ellos durante los últimos 7 días (incluido el día de hoy). Para ello ten en cuenta la siguiente valoración:

0	1	2	3	4
Nada en absoluto	Un poco presente	Moderadamente	Bastante	Mucho o extremadamente

1. Tener miedo de repente y sin razón.
2. Sentirse nervioso o con mucha ansiedad.
3. Sentirse preocupado/a, tenso/a o agitado/a.
4. Ataques de terror o pánico.
5. Sentirse inquieto/a o intranquilo/a.