

2022



PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO

*Ma. Eugenia Ibarra Rodríguez, Escuela de Nivel Medio Superior Centro Histórico León,
maruibarra@ugto.mx*

Manuel Eduardo Granados Mata, Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, egranados@ugto.mx

José Luis Isidro Trejo Rocha, Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, jltrejo04@ugto.mx

Resumen.

El objetivo de este estudio es identificar el nivel de procrastinación académica en estudiantes (N=94) del cuarto semestre de la escuela de nivel medio superior Centro Histórico León, ubicada en, Guanajuato, México. Siendo el nivel medio superior, el nivel previo a los estudios universitarios, resulta pertinente y necesario conocer su nivel de postergación académica previo a los desafíos que les supone el cursar los estudios universitarios. En junio de 2022, mediante la escala de Procrastinación académica de Busko, adaptada a estudiantes del nivel medio superior en México por Barraza, A. y Barraza S. (2018). La selección de los participantes fue no probabilística, de tipo intencional y determinada por la accesibilidad a los mismos. Para este estudio participaron 63 de mujeres y 27 de hombres (el resto omitió su sexo). Las y los participantes también proporcionaron el promedio académico del semestre anterior como referencia para el estudio, respeto a su rendimiento académico.

Palabras Clave: Procrastinación, Rendimiento Académico, Medidas Recomendadas, Cuestionario.

1. Introducción

El entorno académico de estudiantes del nivel medio superior se ve influido por numerosos distractores, entre los que podemos encontrar la internet y las redes sociales, así como nuevas responsabilidades derivadas de la transición de los estudios de nivel secundaria para adaptarse a la solicitud de tareas, horarios, evaluaciones y relaciones que presenta el nivel previo a la Universidad. Desde la perspectiva docente, en el actuar del estudiantado es común encontrar evidencia de retraso en la realización de sus actividades académicas y desde la perspectiva del tutor se identifican estudiantes que al postergar sus actividades académicas van generando repercusiones no favorables a su rendimiento académico y en algunos casos como consecuencia, puede convertirse en reprobación, ausentismo y abandono de los estudios.

Etimológicamente la palabra procrastinación proviene del latín procrastinare, cuyo significado es dejar las cosas o posponerlas para otro día (DeSimone, 1993; citado por Ferrari et al., 1995). O también se puede identificar como pro=adelante y crastinus= relacionado con el termino de tiempo mañana. Al procrastinar las personas no logran conseguir sus intereses de forma eficiente y productiva.

La procrastinación académica es la postergación deliberada de tareas académicas a pesar de ser conscientes de sus consecuencias (Mohammadi Bytamar et al., 2020). Ferrari (2001) argumenta que

2022



la procrastinación académica es el comportamiento evitativo de las responsabilidades y actividades académicas debido tal vez, a que estas se perciben como aversivas. La procrastinación académica es considerada como un patrón de conducta desadaptativo en el cual, la persona evita atender de manera oportuna una responsabilidad necesaria, aplazando tareas específicas o la toma de decisiones, con el conocimiento previo de las consecuencias negativas que ello implica (Angarita, 2012).

Hay evidencias de la asociación entre alta procrastinación y bajo rendimiento académico de estudiantes. El rendimiento académico constituye uno de predictores más importantes de la conducta desertora (Garzón y Gil, 2017). En el año 2017 se publicó en la literatura de habla inglesa, que la procrastinación académica ejerce una influencia negativa en el rendimiento académico de los estudiantes, en este estudio, se encontró que los hombres procrastinan con mayor frecuencia ($p < 0,01$), y los estudiantes entre los 13 y 18 años procrastinan más, en comparación con aquellos ubicados entre los 19 y 28 años (Blakis & Durus, 2017). Según Brownlow & Reasinger (2000), el común de los estudiantes que procrastinan se ve reflejado en estudiar menos horas de las que pensaban estudiar y demoran en comenzar. Además, dedican más tiempo del que deberían a las actividades recreativas o sociales que no se vinculan con lo académico.

Aguilar, Valencia, Martínez, Romero y Lemus (2004) argumentan que, en contextos académicos universitarios, la motivación intrínseca es el disfrute y gusto por las actividades escolares, el interés y el deseo de aprender y adquirir nuevos conocimientos. En esta línea, bajos niveles de motivación intrínseca en los estudiantes universitarios han sido asociados con altos niveles de ausentismo académico, bajas calificaciones, incremento en el número de materias repetidas y al abandono de los estudios universitarios (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000). Dicho esto, la mayor parte de estudios que abordan esta problemática en contextos universitarios coinciden en su relación con aspectos como el bajo desempeño y el abandono (Álvarez, 2010), asumiendo generalmente a la procrastinación como el producto de una falla en la autorregulación académica (Domínguez-Lara, 2017). Se entiende al “abandono” como el fracaso en la culminación de un curso o programa de estudios, y en el cumplimiento de una meta deseada (Bravo, Illescas, Larriva y Peña, 2017).

Acorde a la literatura revisada, la evidencia empírica revela que la adolescencia es el período del ciclo vital de mayor sensibilidad a comportarse de forma procrastinadora, esto es importante para este estudio dado que los participantes en la investigación se encuentran en esta etapa de vida. En particular, algunos estudios indican que el 95% de los adolescentes (aproximadamente) reportan comportamientos procrastinadores y un deseo de reducirlos. Sin embargo, al no lograrlo, ellos desarrollan un estado de angustia o autoculpa que, a su vez, se traduce en malos indicadores de salud mental y bajos rendimientos académicos y laborales (Ariely & Wertenbroch, 2002; Stell, 2007, Steel & Wambach, 2001).

En 1998 Deborah Ann Busko, favoreció ampliamente la investigación en el tema de la procrastinación, propuso para su medición dos escalas, la primera la tituló “Escala de procrastinación general” en la que considero evaluar las tareas que se demoran o se evitan en general y que deben ser completadas en cierto periodo de tiempo. Y la segunda escala la nombró “Escala de Procrastinación académica” en la que se evalúa la tendencia de posponer tareas académicas que se le asignan al estudiantado.

Según Garzón y Gil (2017) la procrastinación académica se asocia al abandono de los estudios, describen “La procrastinación académica no se reduce al establecimiento de un calendario de

2022



actividades, se trata de un patrón autorregulatorio que incluye aspectos como metas de aprendizaje autoimpuestas, estrategias de autocontrol y procesos metacognitivos como el automonitoreo o la autoevaluación”. Estas conducirán a un mejor rendimiento académico, estabilidad emocional, mejores hábitos de alimentación, sueño y socialización. Destacan la importancia de: “Por lo tanto, a la hora de desarrollar intervenciones preventivas para evitar la deserción universitaria, se sugiere privilegiar la mejora en las habilidades previamente descritas en el alumnado de nuevo ingreso, obviamente dentro de un modelo institucional integral y estratégico para el manejo de la retención de los estudiantes. Habría que preparar a los estudiantes para comprender los plazos, formas de evaluación y características particulares del contexto formativo, de tal modo que esto les permita fijar metas adecuadamente y estimar de manera más cercana a la realidad el tiempo que les llevarán las actividades de acuerdo a su dificultad”.

Se considera que el aprendizaje autorregulado genera un impacto positivo sobre el rendimiento académico (Chan, 2011). De acuerdo con Rezk (1976) el autocontrol puede tener diferentes acepciones, entre ellas el automanejo y la autorregulación, esta última se considera el proceso mediante el cual un individuo mantiene un patrón de comportamiento en ausencia relativa de estímulos discriminativos o reforzamientos inmediatos. La autorregulación académica se conecta fuertemente con el trabajo autónomo que el estudiante realiza con el propósito de adoptar un papel activo en su proceso de aprendizaje, estableciendo metas específicas y tratando de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y conductas a fin de lograrlas en los plazos previstos (Garzón y Gil, 2017; Navarro, 2016).

2. Método

Se llevó a cabo la revisión de la literatura para verificar el instrumento a aplicar en la medición de la procrastinación académica. Se encontró que, existen diversos instrumentos, no todos en idioma español; En este escenario destacan los investigadores peruanos. En el caso de México se identifican 6 investigaciones recientes de las cuales cinco utilizan la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) como instrumento de análisis psicométrico, ésta es la base del trabajo que se presenta.

La EPA originalmente fue diseñada con 16 ítems para ser aplicada a estudiantes de nivel superior. En el año 2010 Álvarez- Blas realizó la traducción al español para ser aplicada a universitarios limeños. Domínguez et al (2014) revalidaron la escala con la disminución de 4 ítems para quedar en 12.

El instrumento aplicado cuenta con la evidencia psicométrica realizada en población mexicana con estudiantes de nivel medio superior para dar evidencia de validez y confiabilidad de los ítems aplicados (Barraza, A. y Barraza S. 2018), con la aplicación de 10 ítems.

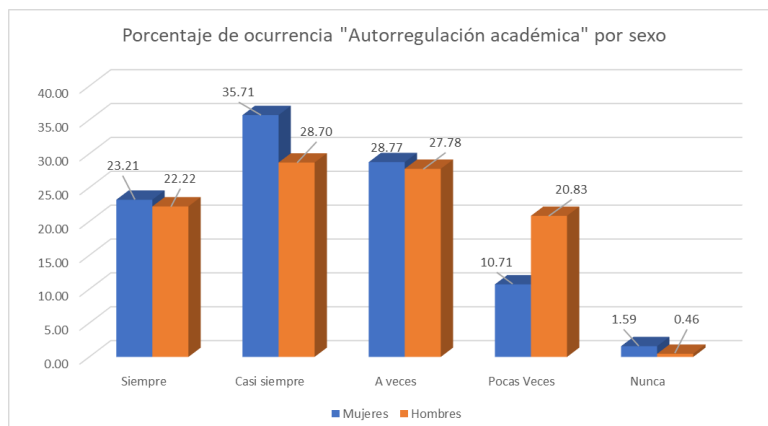
La estructura de la prueba se divide en dos dimensiones entre sus ítems. En la primera se da revisión a la autorregulación académica, que serán los ítems numerados del 1 al 8 (Tabla 1). De esta manera puede observarse la capacidad de organización voluntaria del estudiantado, esto es como organiza el tiempo que destina a las labores académicas. Los ítems 9 y 10 corresponden a la segunda dimensión postergación de actividades en la cual se identifica como el estudiantado subestima el paso del tiempo para realizar las labores académicas. Estas dos dimensiones serían las variables dependientes.

[illegible]

2022



Gráfico 1. Autorregulación Académica por sexo



En el gráfico 1, se observan los resultados obtenidos en los 8 ítems correspondientes a la autorregulación académica. En el grupo de estudio, las mujeres superan en 8% a los hombres en la dimensión de autorregulación académica en la escala de respuesta **“Siempre”** y **“Casi siempre”**, confirmando lo que previamente se documentó en la literatura: Adoptando un papel más activo en su proceso de aprendizaje, con metas más específicas y en la organización de responsabilidades y motivación académicas. Sin embargo, el 41.08% de sus respuestas es un alto porcentaje de respuesta en las mujeres al señalar que **“A veces”**, **“Pocas veces”** y **“Nunca”** organizan su estudio. En los hombres en este último rubro el porcentaje es aún mayor (49.07%), esto se traduce en falta de trabajo autónomo por parte de la totalidad del estudiantado. En la tabla 2 se enuncian los ítems que les fueron aplicados:

Tabla 2. Redacción de Ítems de autorregulación académica

Ítem	Redacción
1	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes
2	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda
3	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible
4	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio
5	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido
6	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio
7	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra
8	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas

A detalle hay diferencias importantes analizando cada uno de los ítems por separado.

Ítem 1.- Podemos observar que la respuesta más alta en las mujeres son dos **“Casi siempre”** y **“A veces”** con un 31.75% cada una y en los hombres es **“Casi siempre”** con un 40.74%. En las respuestas **“Casi siempre”**, **“A veces”** y **“Pocas veces”** el porcentaje más alto lo obtuvieron los hombres. Los hombres superan por 3.7% la preparación de sus exámenes siempre y casi siempre.

2022



Ítem 2.- En este ítem la respuesta con porcentaje más alto en las mujeres es dos **“Casi siempre”** y **“A veces”** con un 39.68% cada una y en los hombres es **“A veces”** con un 33.33%. Las mujeres superarán por 1.05% el buscar ayuda siempre y casi siempre cuando tienen problemas para entender algo.

Ítem 3.- Cabe resaltar que sumando los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 68.25% por un 40.74% en hombres. Esto indica que las mujeres con mayor premura tratan de completar sus trabajos asignados.

Ítem 4.- En atención al ítem 4 la respuesta con porcentaje más alto en las mujeres fueron las respuestas **“Casi siempre”** y **“A veces”** con un 33.33% cada una y en los hombres es **“A veces”** con un 44.44%. Si sumamos los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 57.14% por un 44.45% en hombres. Esto manifiesta una mayor dedicación a mejorar sus hábitos de estudio.

Ítem 5.- Podemos observar que la respuesta más alta en las mujeres y en los hombres fue la respuesta **“A veces”** con un 46.03% y 33.33% respectivamente. Destacando que aún y cuando el tema pudiera considerarse aburrido al ser responsables de su aprendizaje las mujeres invierten más tiempo de estudio. En este ítem ninguno de los hombres contestó Nunca a comparación de las mujeres.

Ítem 6.- Si sumamos los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 76.19% por un 66.67% en hombres. Destacando la mejor motivación en las mujeres para mantener el ritmo de estudio.

Ítem 7.- En relación con el ítem 7 las respuestas con porcentaje más alto en las mujeres y en los hombres fue la respuesta **“Casi siempre”** con un 31.75% y 33.33% respectivamente. Al sumar los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 61.91% por un 59.26% en hombres, la diferencia es mínima al tratar de terminar su trabajo con tiempo de sobra.

Ítem 8.- En este ítem las respuestas con porcentaje más alto en las mujeres y en los hombres fue la respuesta **“Siempre”** con un 50.79% y 51.85% respectivamente. Cabe resaltar que es el único ítem donde la respuesta con porcentaje más alto es **“Siempre”** además con un porcentaje considerablemente muy alto con respecto a los ítems anteriores. Y si sumamos los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje más alto es con las mujeres con un 82.54% por un 62.96% en hombres. Esto representa mayor inversión de tiempo de las mujeres para revisar sus tareas antes de entregarlas.

Tabla 3. Postergación de actividades. Resultados por ítem y por sexo en porcentajes

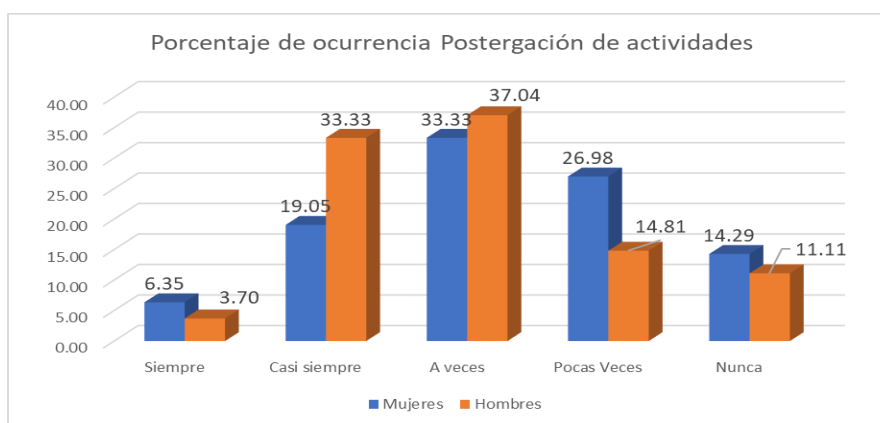
	ITEM 9		ITEM 10	
Escala	M	H	M	H
Siempre	6.35	3.70	6.35	3.70
Casi siempre	20.63	37.04	17.46	29.63
A veces	30.16	37.04	36.51	37.04
Pocas Veces	28.57	7.41	25.40	22.22
Nunca	14.29	14.81	14.29	7.41
	100.00	100.00	100.00	100.00

2022



En el gráfico 2, se observan los resultados obtenidos en los 2 ítems correspondientes a la postergación de actividades. En el grupo de estudio, los hombres superan en 11.63% a las mujeres en la dimensión *Postergación de actividades* en la escala de respuesta “**Siempre**” y “**Casi siempre**”, confirmando lo que previamente se documentó en la literatura: Los hombres subestiman en mayor medida el paso del tiempo para atender los compromisos académicos. dado que esta dimensión se codifica de manera invertida.

Gráfico 2. Procrastinación de actividades por sexo



Ítem 9.- Si sumamos los porcentajes de las respuestas “**Pocas veces**” y “**Nunca**” el porcentaje más alto recae en las mujeres con un 42.86% y por un 22.22% para los hombres. Dado que esta dimensión se codifica de manera invertida, los hombres que son parte de este estudio postergan los trabajos de los cursos que no son de su agrado.

Ítem 10.- Los porcentajes de las respuestas “**Pocas veces**” y “**Nunca**” el porcentaje más alto recae en las mujeres con un 39.69% contra un 29.63 para los hombres. Dado que esta dimensión se codifica de manera invertida, con una diferencia de 10% los hombres postergan en mayoría la lectura de los cursos que no les gustan.

Tabla 4. Redacción de Ítems de postergación de actividades

Ítem	Redacción
9	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan
10	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan

Otro dato de análisis obtenido en la encuesta fue el resultado de su promedio de calificaciones académicas del semestre anterior, lo que podremos traducir a rendimiento académico, en el cual se observa a las mujeres con mejor rendimiento académico en el semestre anterior y una desviación estándar menor.

Tabla 5. Promedio de calificaciones del semestre anterior por sexo y su desviación estándar

SEXO	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTANDAR
MUJERES (63)	8.87	0.73
HOMBRES (27)	8.84	0.89

2022



4. Conclusiones

En este sentido la importancia de la docencia y de la tutoría ponen en evidencia ser los acompañantes y guías para favorezcan la motivación e involucramiento de las y los adolescentes, que a través del estudio logren sus objetivos personales y sientan que se realizan en el cumplimiento de la tarea al reflexionar sobre la oportunidad que le brinda una buena autorregulación académica y un aprendizaje sostenido y autónomo en su trayectoria al nivel superior. De esta manera pudieran visualizar la escuela como el medio por el cual pueden acceder a su futuro profesional y laboral. Este estudio nos corrobora lo que describe la literatura, respecto a la dimensión autorregulación académica en los ítems del 2,3,4,6,7 y 8 claramente las mujeres tienen mejor autorregulación académica que los hombres ya que los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** el porcentaje de respuestas fue mayor en las mujeres. Aunque en los ítems 1 y 5 no se da esta ocurrencia, la diferencia de la suma de los porcentajes de las respuestas **“Siempre”** y **“Casi siempre”** es menor del 5.5% que es muy pequeña ya que los promedios se toman con respecto a 67 mujeres y 23 hombre. En los ítems 9 y 10 claramente se puede observar que los hombres procrastinan más que las mujeres ya que la suma de los porcentajes **“Nunca”** y **“Pocas veces”** es mayor en las mujeres. En los ítems 9 y 10 claramente se puede observar que los hombres procrastinan más que las mujeres ya que la suma de los porcentajes **“Nunca”** y **“Pocas veces”** es mayor en las mujeres.

Podemos decir que las mujeres son mejores en la autorregular académicamente sus actividades y los hombres postergan más que las mujeres sus actividades académicas. Esto lo podemos relacionar con el promedio de las calificaciones obtenidos el semestre anterior, aunque la diferencia es mínima, las mujeres obtuvieron mejor promedio y la desviación estándar es menor en las mujeres (0.73) que en los hombres lo que nos dice que la mayoría de las calificaciones de las mujeres se alejan menos de un punto en promedio del 8.87.

Referencias

- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (13), 159-177. Disponible en: <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/270>
- Aguilar, J., Valencia, A., Martínez, M., Romero, P., Lemus, L. (2004). Estilos parentales y medidas de desarrollo psicosocial en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12(1), 69-81
- Angarita, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85- 94. Disponible en: <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/249>
- Ariely, D., Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. doi: 10.1111/1467-9280.00441.
- Balkis, M. & Durus, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. doi:10.14204/ejrep.41.16042
- Barraza, A. y Barraza, Salvador. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332018000100075&lng=es&tling=es

2022



Bravo, F., Illescas, L., Larriva, S., y Peña, M. (2017). Causas de Deserción en el Ingreso a la Universidad; un Estudio de caso. *Revista de la Facultad de Ciencias Químicas*, 17, 48-59. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/quimica/article/view/1693>

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.

Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en educación superior. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima-Perú, 7(1), 53-62.

Domínguez-Lara, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad preexamen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, 31.

Domínguez, S; Villegas, G y Centeno, S. (2014) Procrastinación académica, validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304

Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406

Ferrari, J. R.; Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Nueva York: Plenum Press

Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor en la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307-324, Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682

Mohammadi, J., Saed, O. y Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in psychology*, 11, 5245.88 Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>

Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Khatarsis*, N.21, 241-271. Disponible en: <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis.b>

Pérez, A., Ramón, J., y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Rezk, Mario Autocontrol: nociones básicas e investigación fundamental *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 8, núm. 3, 1976, pp. 390 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65

Steel, P., Brothen, T. y Wambach, C. (2001). Procrastinación y personalidad, rendimiento y estado de ánimo. *Personalidad y diferencias individuales*, 30(1),95–106. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)

2022



LINHA 2: ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM A EDUCAÇÃO BÁSICA – PRÁTICAS RELACIONADAS COM O ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR