

## Frecuencia y motivos para procrastinar: impacto del curso, género, autorregulación y autoeficacia

### Procrastination frequency and reasons: impact of high-school year, gender, self-regulation, and self-efficacy

 **Erika Andrea Malpica-Chavarria**<sup>1</sup>  
Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia)

 **Angélica Garzón-Umerenkova**  
Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia)

#### Resumen

**Introducción:** en el alumnado la procrastinación académica se asocia con dificultades de bajo rendimiento, repitencia, conflictos familiares y salud. Se busca caracterizar la procrastinación y sus motivos, y diferencias por curso, género, niveles de autorregulación y autoeficacia. **Metodología:** participan 451 alumnos de secundaria, de sexto a once, 44.8% hombres y 55.2% mujeres, edad  $M = 13.99$ ;  $DE = 1.91$ . Se aplican pruebas de procrastinación, autoeficacia y autorregulación. Se realizan análisis descriptivos de frecuencia y motivos para procrastinar; pruebas  $t$  y ANOVA, por autoeficacia, autorregulación, género, curso y su interacción. **Resultados:** los motivos más frecuentes para procrastinar son perfeccionismo, ansiedad a la evaluación y búsqueda de entusiasmo. El motivo de búsqueda de entusiasmo es más frecuente en hombres. El motivo de falta de energía y autocontrol incrementa en los cursos superiores. Para los motivos de poca confianza y de ansiedad, se encontró interacción entre cursos y género; son más frecuentes en hombres de curso 6, y mujeres de 9 y 10. La procrastinación incrementa significativamente en los grupos de menor autoeficacia y autorregulación. **Conclusión:** para disminuir la procrastinación en el alumnado sería recomendable: la detección de su motivación, y el fomento de la autorregulación y la autoeficacia, teniendo presentes las diferencias motivacionales por curso y género. Enfocándose, en los cursos superiores en la falta de energía y en las mujeres de cursos superiores, en la falta de confianza y la ansiedad a la evaluación.

#### Abstract

**Introduction:** In students, academic procrastination is associated with difficulties such as low performance, repeating a year, and family and health issues. We aim to characterize procrastination and its reasons and differences by year, gender, self-regulation, and self-efficacy levels. **Methodology:** 451 high school students from 6th to 11th grade participate, 44.8% men and 55.2% women, age  $M = 13.99$ ;  $DE = 1.91$ . Procrastination, self-efficacy, and self-regulation tests are applied. Descriptive analyses of frequency and reasons to procrastinate are used with  $t$ -tests and ANOVA for self-efficacy, self-regulation, gender, year, and their interactions. **Results:** The most frequent reasons to procrastinate are perfectionism, assessment anxiety, and search for enthusiasm. The "search for enthusiasm" reason is most frequent in men. "Lack of energy" and "self-control" reasons increase in superior years. For "low confidence" and "anxiety" reasons, we found an interaction between year and gender; these are more frequent among 6th-year men and 9th and 10th-year women. Procrastination increases significantly in groups with lesser self-efficacy and self-regulation. **Conclusion:** To reduce procrastination among students, we recommend detecting its motivation and the promotion of self-regulation and self-efficacy, considering the motivational differences by year and gender. Focusing, in later years, on the lack of energy, and in women of later years, on the lack of confidence and assessment anxiety.

#### Palabras clave / Keywords

Motivación, autodisciplina, psicología de la educación, psicología del adolescente, estudiante de secundaria, deserción escolar, procrastinación

Motivation, self-discipline, educational psychology, adolescent psychology, secondary school students, dropping out, procrastination.

<sup>1</sup> **Autora de correspondencia:** erikaa.malpicac@konradlorenz.edu.co

## 1. Introducción

La deserción académica es uno de los principales problemas que se presentan de manera crónica en contextos educativos de América Latina. De acuerdo con la OCDE, los países con mayor deserción escolar en la región fueron Guatemala, Salvador y Panamá en su orden; y en el caso de Colombia, aunque se reporta una mejora en el acceso a la educación, el abandono escolar sigue siendo un problema importante (OCDE, 2019). Según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2022) en el año de 2021 se incrementó el abandono escolar al 3.58%, frente en el año de 2020 en la que fue del 2.37%.

El World Bank (2021), informó de un aumento al 15% en la deserción para América Latina durante el año 2020 en estudiantes de 6 a 17 años, asociado a la pandemia. A nivel mundial, la UNICEF (2022) estima que el 22% de las mujeres jóvenes que deberían estar en secundaria no van a estudiar, no trabajan, ni se capacitan; comparado con el 12% de los hombres en el mismo rango de edad.

La deserción escolar tiene un impacto negativo para el sano desarrollo de los adolescentes. Quienes, al abandonar sus estudios, afectan su economía, la de su familia, el desarrollo de su comunidad y de su país (Banco Interamericano de Desarrollo, 2018).

Las personas que abandonaron sus estudios son menos productivas, tienen menos acceso a salud y presentan una alimentación malsana. Entre otras condiciones, considerados también estresores que afectan la salud mental (Gómez-Restrepo et al., 2016).

La procrastinación académica, puede ser definida como la demora irracional y deliberada para completar las tareas escolares (Abdollahi et al., 2020). Está relacionada con el rendimiento académico (Kim & Seo, 2015; Rozental & Carlbring, 2014; Steel, 2007) y con el incremento de la probabilidad de deserción en todos los niveles educativos.

Se estima que entre el 80% y el 95% de estudiantes de secundaria procrastinan en alguna medida, por ello no entregan sus tareas semanales o no preparan sus exámenes. Cuando el alumnado pospone el trabajo escolar deja menos tiempo para completar la tarea y con frecuencia no obtienen los mejores resultados (Voss & Vangsness, 2020).

Estudios previos han explorado las diferencias de edad y género en relación con la frecuencia y motivos para procrastinar. Aunque esta diferencia no es consistente, se encuentran algunas variaciones entre hombres y mujeres en sus niveles de procrastinación (Abdi & Gracia, 2020; Balkis & Duru, 2017; Zhou, 2020). Por ejemplo, en alumnos de secundaria, ser mujer y una mayor edad predicen de manera negativa el rendimiento académico y positiva la procrastinación (de la Fuente et al., 2021a). Que puede impactar en la culminación del bachillerato y, peor aún, en la continuación de los estudios.

En cuanto a la edad, entre los más jóvenes en términos generales se presenta una mayor procrastinación (Rozental & Carlbring, 2014; Steel, 2007). Aunque se ha encontrado que en el proceso de transición entre el bachillerato y la universidad hay una mayor tendencia a procrastinar (Clariana, 2013; Clariana et al., 2012).

Está documentado que hay un impacto negativo de la procrastinación en la salud mental y en el funcionamiento interpersonal de la población en general. Altos niveles de procrastinación se relacionan con efectos psicológicos adversos como problemas de ansiedad, estrés, de salud física y mental (Kim & Seo, 2015; Sirois & Tosti, 2012). En el contexto académico, se asocia con alta ansiedad, depresión, menor calidad de vida, la aparición de conductas desadaptativas y sentimientos de incomodidad, estrés o culpa ((Asri et al., 2017; Cormack et al., 2020; Suhadianto et al., 2021).

Estudios realizados en países como Estados Unidos, Canadá y Singapur, señalan que la procrastinación en los niños en edad escolar y los adolescentes está relacionada con la falta de autocontrol (Asri et al., 2017). Sin embargo, falta mayor investigación que caracterice el fenómeno de la procrastinación entre los niños y adolescentes escolarizados, especialmente, en países latinoamericanos. Por ejemplo, en la extensa revisión sistemática de trabajos publicados entre los años 1972 y 2022 sobre procrastinación académica en niños y adolescentes (González-Brignardello et al., 2023) sólo fueron incluidos tres estudios con población de latinoamericana.

### 1.1. Motivos para procrastinar

Los procrastinadores pueden diferenciarse por sus motivos o razones subyacentes, mediante las cuales justifican su conducta (Gil et al., 2020).

Entre los diferentes motivos para procrastinar que se reportan en la literatura están, por ejemplo, el perfeccionismo, el miedo a la evaluación, el miedo al fracaso, la dificultad o incertidumbre que genera la tarea, la mala gestión del tiempo, la pereza (Strunk et al., 2013; Zarick & Stonebraker, 2009), entre otras.

El estudio de Steel (2007), basado en el análisis de 691 correlaciones de estudios previos, señala que los predictores más estables de la procrastinación son: la aversión a la tarea, la autoeficacia, la impulsividad y la meticulosidad (en inglés, Conscientiousness), y sus facetas, autocontrol, distracción, organización y motivación al logro.

Entre los motivos para procrastinar más investigados en niños y adolescentes están las pobres habilidades de gestión del tiempo, la autorregulación, el perfeccionismo y la ansiedad (González-Brignardello et al., 2023).

Los estudios sobre las agrupaciones de la base motivacional de la procrastinación, apuntan a que la predominancia de unos u otros motivos pueden estar influidos por la cultura, el género, el momento histórico, las características de exigencia educativa del contexto, entre otras (Afzal & Jami, 2018; Gil et al., 2020; He, 2017; Mortazavi et al., 2015; Özer et al., 2009).

Son tan variados los motivos para procrastinar que algunos autores apuntan que no es posible hablar de características específicas del hecho de posponer la tarea, dado que los estudiantes que procrastinan se distinguen en los motivos que los llevan a presentar la conducta (Rahimi et al., 2016).

A pesar de que es aceptado que es importante entender los motivos por los que procrastina el alumnado, han sido menos estudiado que su frecuencia. En parte, se debe a que los instrumentos de medición se enfocan principalmente en la frecuencia de comportamientos y no en los motivos (Klingsieck et al., 2013).

Es relevante distinguir las diversas motivaciones por las que procrastina el alumnado en busca de diseñar y aplicar acciones eficaces (Klingsieck et al., 2013) que abarquen sus diferentes aspectos. Sin embargo, aún son escasos los estudios en escolares latinoamericanos sobre la frecuencia y, principalmente, los motivos de la procrastinación.

## 1.2 Autoeficacia, autorregulación y procrastinación

La autoeficacia puede definirse como la creencia que las personas tienen acerca de su capacidad para lograr realizar una tarea específica o cumplir una meta (Yang et al., 2020). Se han encontrado asociaciones entre la baja autoeficacia, bajas calificaciones y el aumento de la probabilidad de abandonar la escuela (Alarcón, 2020; Trautner & Schwinger, 2020). También asociaciones entre baja autoeficacia y alta procrastinación (Brando-Garrido et al., 2020; Li & Xu, 2020).

La autoeficacia que implica creencias relevantes que están asociadas al rendimiento y la persistencia (Guay et al., 2020); aspectos que también definen a los estudiantes con alta capacidad de autorregulación.

La autorregulación incluye la planeación, control de la ejecución y autorreflexión (Zimmerman, 1995), predice el rendimiento académico y la procrastinación (de la Fuente et al., 2021 a y b). Ha sido estudiada como un motivo para procrastinar, relacionada con la falta de habilidades de gestión del tiempo y autocontrol.

Dado el impacto que tiene la procrastinación (tanto en su frecuencia y como en sus motivos) sobre el alumando y la aún escasa investigación sobre este tópico en estudiantes de secundaria de países no anglosajones, el presente estudio busca caracterizar el fenómeno de la procrastinación en estudiantes de secundaria y establecer su relación con: variables sociodemográficas relevantes, la autorregulación y la autoeficacia académica.

Por lo tanto, el problema planteado en este documento incluye los siguientes aspectos:

1. Describir la frecuencia de procrastinación y obtener un baremo para el alumnado participante.
2. Describir los distintos motivos para procrastinar.
3. Establecer si hay diferencias por sexo y curso en los niveles de procrastinación.
4. Establecer si hay diferencias por sexo y curso en los motivos para procrastinar.
5. Determinar si hay diferencias en la procrastinación, de acuerdo con los niveles de autorregulación y autoeficacia.

## 2. Metodología

### 2.1 Participantes

La muestra fue por conveniencia perteneciente a un Colegio Público, que se encuentra en un barrio popular de la ciudad de Bogotá. La composición social del colegio son hijos de pequeños propietarios de talleres de la zona, además de residentes de los barrios colindantes. Siendo las características sociodemográficas del alumnado similares y comparables con las de otras instituciones educativas públicas de la ciudad.

Los participantes fueron 451 alumnos de secundaria, de los cursos sextos a once, 202 hombres (44.8%) y 249 mujeres (55.2%), con edades entre los 10 y los 18 años ( $M=13.99$ ;  $DE= 1.91$ ). Por cursos,  $N= 77$  de curso 6;  $N= 69$  de curso 7;  $N= 68$  de curso 8;  $N= 74$  de curso 9;  $N= 85$  de curso 10 y  $N= 78$  de curso 11. El



55.2% de los estudiantes vivía con su familia nuclear y el nivel educativo más frecuente de padre y madre era la finalización del bachillerato y el estudio de una carrera de nivel técnico.

## 2.2 Instrumentos y/o técnicas

Procrastination Assessment Scale-Student (PASS). Cuestionario diseñado por Solomon y Rothblum (1984); se empleó la versión adaptada al español por Garzón-Umerenkova y Gil (2017) bajo modelo Rasch para población colombiana, con buen ajuste de los ítems a los parámetros del modelo, sin evidencia de funcionamiento diferencial por género y con valores adecuados de confiabilidad para los dos atributos (frecuencia y razones). Tiene un total de 44 ítems divididos en dos secciones, la primera parte, que consta de 18 ítems, evalúa la frecuencia de la procrastinación y el curso de ansiedad relacionado. La segunda parte, consta de los ítems 19 al 44 que indagan las razones y motivos cognitivos-conductuales para procrastinar. Las opciones de respuesta incluyen una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, valores de 1 a 5 con descriptores. Ejemplos de ítems de los motivos para procrastinar son “Estabas preocupado de recibir una mala calificación” o “Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento”.

Para población colombiana el omega de McDonald fue de .91 para la frecuencia y de .90 para las razones, calculados como parte del presente estudio.

Cuestionario de Autorregulación Abreviado (CAR). Cuestionario creado por Miller y Brown (1991), mide la habilidad de los individuos para planear y manejar adecuadamente su conducta de una manera flexible. Se empleó la versión en español adaptada por Garzón-Umerenkova et al. (2017), consta de 17 ítems. Las opciones de respuesta tienen una escala Likert de 5 puntos, con valores de 1(nada) a 5 (mucho).

Para población colombiana el omega de McDonald fue de .87, calculado como parte del presente estudio.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Construida por Palenzuela (1983), mide las expectativas de autoeficacia de los estudiantes en el contexto educativo. La escala está compuesta por 10 ítems y sus opciones de respuesta se presentan en una escala Likert con valores de 1 (nunca) a 4 (siempre). Las diversas adaptaciones de la prueba reportan valores de consistencia interna adecuados, variando entre .89 y .91 (Dominguez et al., 2012; Garzón-Umerenkova et al., 2021).

Para población colombiana el omega de McDonald fue de .90, calculado como parte del presente estudio.

Cuestionario Sociodemográfico. Recoge información relacionada con las condiciones personales y sociodemográficas (curso, edad, género, rendimiento académico, nivel educativo de los padres).

## 2.3 Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz en sesión del 31 de julio del año 2020. Una vez aprobado, implicó las siguientes acciones para la toma de los datos en el Colegio: 1) La selección de los participantes, el trámite para la autorización institucional y por parte de los padres o tutores, quienes firmaron por escrito el consentimiento para la participación de los menores de edad en el estudio; 2) la recolección de la información se llevó a cabo durante dos meses en línea a través del enlace de Microsoft Forms a los equipos TEAMS de los estudiantes, dado que este recurso fue abierto por la Secretaría de Educación de Bogotá. También se contó con el apoyo de los Directores de Curso de la institución educativa.

## 2.4 Análisis de datos

Se llevaron a cabo el análisis descriptivo de las variables establecidas para este estudio, análisis comparativos y análisis de varianza (ANOVA), mediante el uso del software SPSS (v25). Para el análisis del tamaño del efecto y el cálculo de la potencia estadística se empleó el software G\*Power 3.1.9.6.

Se tuvieron en cuenta para la interpretación del tamaño del efecto de la *d* de Cohen valores de .20 (pequeño), .50 (mediano) y .80 (grande), y para ANOVA la *f* de Cohen valores de .10 (pequeño), .25 (mediano) y .40 (grande) (Castro y Martini, 2014).

Se verificaron los estadísticos de asimetría y curtosis, cuyos valores, ubicados entre +2 y -2, indicaron la distribución normal de los datos de la muestra. Sin embargo, algunos autores plantean que cuando se utilizan estadísticos de las familias *F* o *t*, las violaciones de normalidad no afectan en forma importante la validez de los estudios, el error Tipo I (Blanca et al., 2017).

Para la calificación de los motivos para procrastinar se empleó la agrupación de cinco factores (subescalas) (Garzón-Umerenkova et al., 2019). Se presentan a continuación indicando en orden: el nombre del factor, el número de ítems y, entre paréntesis, el porcentaje de la varianza explicada y la consistencia interna.

Búsqueda de entusiasmo, 5 ítems, aglutina los ítems que describen la búsqueda de activación a través de las demoras y la rebelión (12,8%; 0.81). Falta de energía y autocontrol, 10 ítems, incluye los ítems de pereza,

pobre manejo del tiempo, la dependencia social y la baja tolerancia a la frustración (12,7%; 0.82). Perfeccionismo, 3 ítems, incluye auto perfeccionismo y miedo al éxito (9,7%; 0.71). Ansiedad a la evaluación, 2 ítems, lo que en la literatura se reporta como el miedo al fracaso/fallo en la tarea (9,6%; 0,72). Y poca confianza y asertividad, 6 ítems, incluye ítems de baja capacidad para tomar decisiones o habilidades sociales para buscar la información en el desarrollo de una tarea (9,4%; 0,76).

### 3. Resultados

La procrastinación total suma todos los ítems del PASS (1 a 44); de la frecuencia de procrastinación (ítems 1 al 18 del PASS) y los motivos, agrupados en los cinco factores.

La procrastinación total, tiene un rango posible de calificación de 44 (responder 1 a todos los ítems) y 220 puntos (responder 5 a todos los ítems). De menor (44), a mayor procrastinación (220). Para la muestra, las puntuaciones obtenidas estuvieron en el rango de 45 a 176 puntos (ver tabla 1), con media de  $M=112.06$  y la desviación estándar fue de  $DE=25.52$ .

Con el propósito de obtener un baremo de calificación para la muestra, se procedió a establecer puntos de corte. Se transformaron las calificaciones directas a puntuaciones Z (unidades en DE), a partir de las cuales se establecieron los niveles altos, medios y bajos de procrastinación. Para esta muestra, obtener hasta 101 puntos, corresponde a baja procrastinación (entre -1 a -2,6 DE); obtener hasta 152 puntos, corresponde a procrastinación media (-,99 a 1 DE) y hasta 176 puntos, corresponde a una procrastinación alta (1,1 a 2,7 DE). Teniendo en cuenta estos rangos, en el nivel bajo de procrastinación se encontraron 156 alumnos (34,5%); en el nivel medio 273 alumnos (60,5%) y en el nivel alto se encontraron 22 alumnos (5%).

De otra parte, los descriptivos que caracterizan los motivos para procrastinar fueron (ver tabla 1): el perfeccionismo  $M=9.25$  (puntaje máximo posible=15); la ansiedad a la evaluación  $M=6.41$  (puntaje máximo posible=10); la búsqueda de entusiasmo  $M=9.23$  (puntaje máximo posible=25); falta de energía y autocontrol  $M=22.47$  (puntaje máximo posible=50) y la poca asertividad y confianza (puntaje máximo posible=30).

Datos que indican que, teniendo en cuenta el puntaje máximo alcanzable en cada factor y la media, los motivos de procrastinación con calificaciones más elevadas fueron el perfeccionismo, la ansiedad a la evaluación y la búsqueda de entusiasmo.

**Tabla 1**

*Promedio de las variables total procrastinación, frecuencia de la procrastinación y motivos para procrastinar*

Variable	Mín.	Máx.	M	DE	Asimetría	Curtosis
Total Procrastinación	45	176	112.06	25.52	-.133	-.441
Frecuencia	18	81	49.86	13.74	-.188	-.310
Motivos para procrastinar	27	124	62.13	17.08		
Búsqueda de Excitación	5	22	9.23	3.93	.805	-.210
Perfeccionismo	3	15	9.25	3.10	-.086	-.659
Ansiedad a la Evaluación	2	10	6.41	2.28	-.222	-.759
Falta de Energía y Autocontrol	10	48	22.47	7.13	.336	-.425
Poca Asertividad-Confianza	6	30	14.75	5.14	.304	-.459

*Nota.* Frecuencia=ítems 1 al 18; Motivos para procrastinar ítems 19 al 44; Búsqueda de Excitación= ítems 25, 38, 30, 36, 32 y 37; Perfeccionismo = ítems 39, 40 y 42; Ansiedad a la Evaluación= ítems 19, 24 y 41; Falta de energía y autocontrol = ítems 21, 22, 27,28, 34, 35,43 y 44; Poca asertividad y confianza = ítems 20, 23, 26, 31, 33 y 39.

Por otra parte, por ítems de motivos para procrastinar, se encontró que el 51% del alumnado estaba de acuerdo en alguna medida con el ítem “Esperaste que un compañero hizo el suyo (actividad académica) para que te pudiera aconsejar”, este ítem pertenece al factor de falta de energía. El 41,5% de los participantes reportaron que, en alguna medida, estaba de acuerdo con que “Tenías ganas de sentir la emoción de hacer esta tarea en el último momento” y un 41,2% está de acuerdo en alguna medida en que “Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega”, estos dos ítems forman parte del factor de búsqueda de entusiasmo.

### 3.1 Análisis por género

Se presentan los resultados descriptivos de las variables por género en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Descripción de la Procrastinación y sus motivos por género*

Variable	Sexo	M	DE	Desv. Error	Mín.	Máx.
Total PASS	Mujer	112.27	26.18	1.66	45	176
	Hombre	117.79	24.73	1.74	46	162
Frecuencia Procrastinación	Mujer	50.26	13.23	.83	18	78
	Hombre	49.34	14.36	1.01	18	81
Poca Confianza	Mujer	14.97	5.21	0.33	6	30
	Hombre	14.47	5.05	0.36	6	27
Ansiedad a la Evaluación	Mujer	6.55	2.30	0.15	2	10
	Hombre	6.25	2.25	0.16	2	10
Perfeccionismo	Mujer	9.40	3.20	0.20	3	15
	Hombre	9.07	2.97	0.21	3	15
Falta de energía y Autocontrol	Mujer	22.22	7.62	0.48	10	48
	Hombre	22.77	6.46	0.46	10	39
Búsqueda entusiasmo	Mujer	8.86	3.69	0.23	5	21
	Hombre	9.68	4.16	0.29	5	22

Para determinar si hay diferencias significativas entre hombres y mujeres para las variables de procrastinación, se realiza una comparación de medias (prueba t). Se encontraron diferencias significativas en el factor búsqueda de entusiasmo, siendo superior en los hombres que en las mujeres ( $t=-2,201$ ,  $gl$  449,  $p<.05$ ). Se obtuvo el tamaño del efecto (*d de Cohen*) de 0,2 (pequeño) y una potencia estadística de 0,70.

No se encontraron diferencias significativas por género en los demás factores motivacionales, la procrastinación total o la frecuencia de la procrastinación.

### 3.2 Análisis por curso

Los valores descriptivos para todas las variables de procrastinación por curso se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Variables de procrastinación comparadas con el curso escolar*

	M	DE	Mín.	Máx.		M	DE	Mín.	Máx.
Total Procrastinación					Falta de energía y Autocontrol				
Sexto	106.95	24.46	53	164	Sexto	20.28	6.49	10	36
Séptimo	108.26	25.91	45	166	Séptimo	21.41	7.16	11	38
Octavo	113.97	26.78	48	176	Octavo	22.59	6.57	10	38
Noveno	113.80	26.96	57	175	Noveno	23.68	7.88	11	48
Décimo	111.59	24.34	46	159	Décimo	23.55	6.96	10	39
Once	117.58	24.22	72	172	Once	23.10	7.18	12	41
Poca confianza/asertividad					Búsqueda de entusiasmo				
Sexto	13.53	4.80	6	29	Sexto	9.23	3.66	5	17
Séptimo	14.17	5.16	6	25	Séptimo	9.30	3.91	5	20
Octavo	15.68	5.40	6	29	Octavo	9.90	3.94	5	19
Noveno	15.58	5.56	6	30	Noveno	9.64	4.54	5	22
Décimo	14.71	5.06	6	28	Décimo	8.27	3.32	5	17
Once	14.88	4.72	7	27	Once	9.23	4.09	5	20
Ansiedad					Total motivos procrastinación				
Sexto	6.43	2.42	2	10	Sexto	58.78	16.35	27	101
Séptimo	6.23	2.29	2	10	Séptimo	60.33	17.57	27	101

Octavo	6.60	2.25	2	10	Octavo	63.44	16.72	27	105
Noveno	6.07	2.24	2	10	Noveno	64.18	18.71	27	124
Décimo	6.93	2.20	2	10	Décimo	63.12	15.79	27	93
Once	6.17	2.23	2	10	Once	62.82	17.33	30	102
<b>Perfeccionismo</b>					<b>Frecuencia procrastinación</b>				
Sexto	9.20	3.04	3	15	Sexto	47.78	14.88	18	78
Séptimo	9.22	3.25	3	15	Séptimo	47.93	14.62	18	71
Octavo	8.68	2.98	3	14	Octavo	50.53	14.95	18	81
Noveno	9.22	3.17	3	15	Noveno	49.62	12.19	19	76
Décimo	9.66	3.14	3	15	Décimo	48.47	13.53	19	72
Once	9.43	3.03	3	15	Once	54.76	11.24	25	81

Mediante un análisis de varianza (ANOVA), se buscó si existían diferencias significativas entre cursos para las variables de procrastinación, y se aplica la prueba Post Hoc de Tukey para determinar el sentido específico de las diferencias,

El análisis de varianza univariado mostró diferencias significativas entre los cursos en la frecuencia de la procrastinación  $F(2,87)$ ,  $p=.014$ . El tamaño del efecto ( $f$ ) es de 0,17 y una potencia estadística de 0,82. Siendo un tamaño del efecto pequeño y una potencia adecuada. Específicamente, se encontraron diferencias entre el curso 11 y los cursos 10, 7 y 6; incrementándose la frecuencia de la procrastinación en curso 11 (ver figura 1).

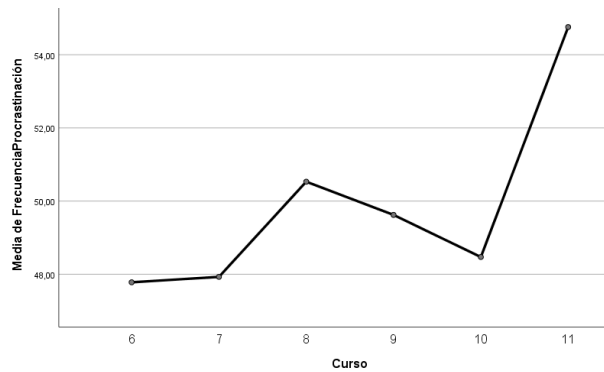


Figura 1. Frecuencia de la procrastinación por cursos

Hay diferencias significativas entre cursos en el motivo para procrastinar de falta de energía  $F(2,77)$ ,  $p=.018$ . El tamaño del efecto ( $f$ ) es de 0,17 y una potencia estadística de 0,81. Un tamaño del efecto pequeño y una potencia adecuada. Específicamente, se encontraron diferencias entre el curso sexto frente a noveno y décimo; siendo más frecuente el reporte de este motivo en los cursos superiores (ver figura 2).

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el total de procrastinación o con los factores motivacionales analizados.

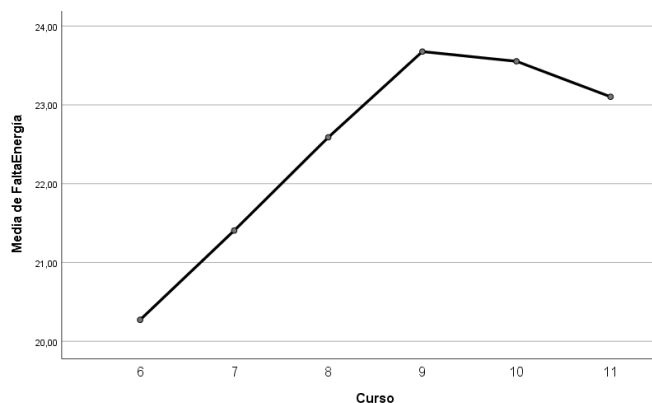


Figura 2. Falta de energía como motivo para procrastinar por cursos



### 3.3 Análisis interacción curso y género

Para contrastar posibles efectos de interacción, se realizaron análisis de varianza factoriales (bidireccionales), tomando como variables independientes el género y el curso; y como variables dependientes, por separado para cada análisis: la procrastinación total, frecuencia de procrastinación y los cinco factores motivacionales. Se complementó con la prueba Post Hoc de Tukey, para determinar el sentido específico de las diferencias.

Se encuentra un efecto de interacción entre el curso y el género en el factor motivacional de ansiedad ante la evaluación  $F(2,42)$ ,  $p=.027$ . El tamaño del efecto ( $f$ ) fue de 0,16 y una potencia estadística de 0,78. Significativamente superior en los hombres frente a las mujeres en curso sexto; y significativamente superior en las mujeres en noveno y décimo (ver figura 3).

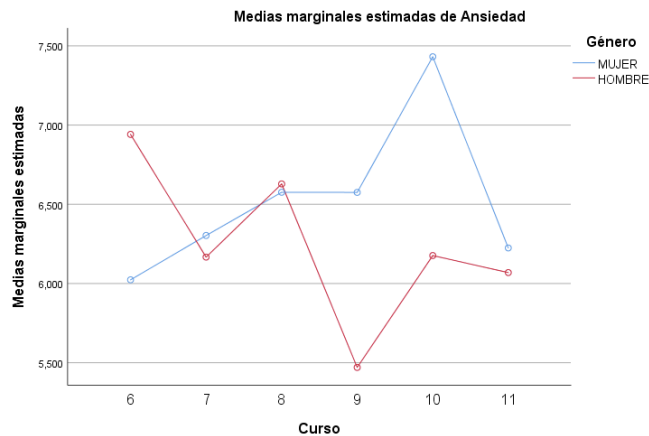


Figura 3. Interacción curso y género en el motivo de ansiedad ante la evaluación

Se encuentra un efecto de interacción entre el curso y el género en el factor de poca confianza y asertividad  $F(2,25) = 3679,9$ ,  $p=.026$ . El tamaño del efecto ( $f$ ) fue de 0,16 y una potencia estadística de 0,75. Significativamente superior en los hombres frente a las mujeres de curso 8; y significativamente superior en las mujeres de curso 9 y 10. (figura 4).

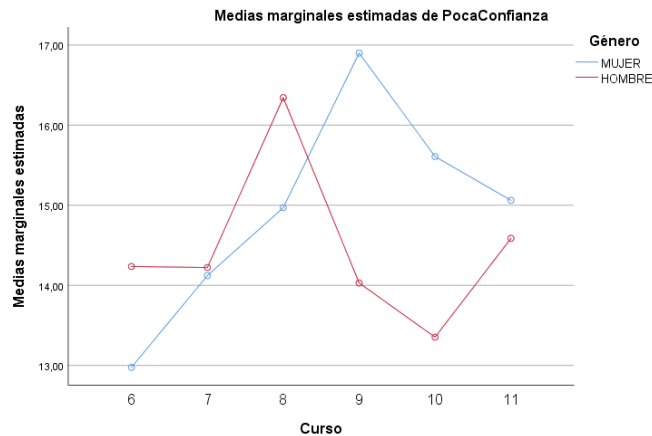


Figura 4. Interacción curso y género en el motivo poca confianza y asertividad

### 3.4 Análisis de la autorregulación y autoeficacia frente a la procrastinación total

Los análisis descriptivos de las variables de autorregulación y autoeficacia se presentan en la tabla 4. Para realizar la ANOVA univariada, se transformaron las calificaciones directas de las variables autorregulación y autoeficacia a puntuaciones  $Z$  (unidades en  $DE$ ). A partir de las cuales se establecieron los grupos para cada variable (niveles alto, medio y bajo), de acuerdo al número de  $DE$  obtenidas arriba o abajo de media.



**Tabla 4**

Descriptivos de las variables Autoeficacia académica y Autorregulación

Variable	Mín.	Máx.	M	DE	Asimetría	Curtosis	Estadístico de Levene
Autoeficacia académica	10	40	27.98	6.12	-.006	-.604	.511
Autorregulación Total	1.78	5	3.58	.55	-.084	.229	.100
Procrastinación total	2.17	5	3.74	.59	-.133	-.441	.916

Los resultados señalan diferencias significativas entre los grupos de autorregulación frente a la procrastinación total  $F(45,019)$ ,  $p=.001$ . Mayor procrastinación en los grupos de menor autorregulación. El tamaño del efecto ( $f$ ) es de 0,48 y una potencia estadística de 1. Se trata de un tamaño del efecto grande y una potencia adecuada. El análisis de las diferencias mediante la prueba de Tukey señala que todos los grupos de autorregulación difieren entre sí.

Se encuentran diferencias significativas entre los grupos de autoeficacia con la procrastinación total  $F(33,21)$ ,  $p=.001$ . Mayor procrastinación en los grupos menor autoeficacia. El tamaño del efecto ( $f$ ) es de 0,36 y una potencia estadística de 0,99. Se trata de un tamaño del efecto mediano y una potencia adecuada. El análisis de las diferencias mediante la prueba de Tukey señala que todos los grupos de autoeficacia difieren entre sí (ver figura 5).

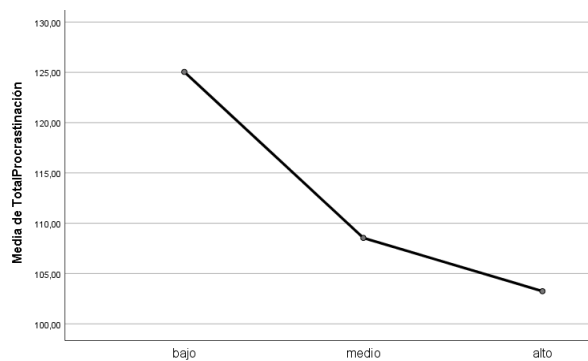


Figura 5. Niveles de procrastinación total por grupos autoeficacia (bajo, medio, alto)

#### 4. Discusión

El primer objetivo de este trabajo es describir la frecuencia de la procrastinación en el alumnado de educación secundaria y establecer un baremo de calificación para la muestra.

Se encontró que el 95% de los participantes presentan niveles bajos o moderados de procrastinación, mientras que un 5% obtiene niveles altos. Estos datos coinciden con estudios previos, por lo que sabemos que la gran mayoría del alumnado procrastina en alguna medida (Abdollahi et al., 2020; Bäumle et al., 2021; Visser et al., 2018), siendo una conducta académica generalizada.

Por otra parte, respecto al 5% con niveles altos de procrastinación, se trata de alumnos que pueden ser detectados y tendrían un cierto grado de riesgo académico.

Para la calificación de la prueba PASS, los puntos de corte establecidos en la muestra se pueden emplear como referente para grupos poblacionales similares. O, ya que no se puede asumir que la muestra es representativa respecto a la población, se pueden crear para otras muestras los baremos propios y, de esta manera, clasificar el nivel de procrastinación de un individuo.

El segundo objetivo es describir los diferentes motivos para procrastinar en el alumnado. Los factores motivacionales que obtienen las calificaciones más elevadas son el perfeccionismo, la ansiedad a la evaluación y la búsqueda de entusiasmo.

Otros estudios también indican alta frecuencia de reporte en los motivos de ansiedad y perfeccionismo (Furlan & Martínez, 2023). En lo que respecta al perfeccionismo, durante la adolescencia se relaciona con bajo rendimiento académico, con padres que exigen a sus hijos metas poco realistas en el contexto educativo. Aspecto que puede ser tenido en cuenta durante la intervención psicoeducativa con padres, para eliminar críticas poco constructivas y un control inadecuado hacia los adolescentes (Avendaño, 2022).

Por otra parte, en cuanto a ítems específicos de los motivos para procrastinar, llama la atención que el 51% del alumnado reportó estar de acuerdo en alguna medida con la afirmación: "Esperaste hasta que un

compañero hizo el suyo para que te pudiera aconsejar” que corresponde al factor de falta de energía y autocontrol.

No hay suficiente evidencia que aborde la conceptualización teórica de la falta de energía o la dependencia de pares en los adolescentes, puede relacionarse con la pereza, la alimentación o el desgano para realizar actividades como levantarse temprano, quehaceres domésticos o tareas escolares (Aguilar et al., 2015).

En relación con el tercer objetivo, diferenciar entre género y curso sobre los niveles de procrastinación, no se encontraron diferencias por género, aunque sí por curso.

La frecuencia de la procrastinación incrementa en el curso 11. Los antecedentes de la literatura describen que a lo largo de los cursos de secundaria aumenta la procrastinación y que entre los adolescentes la procrastinación aumenta progresivamente hasta llegar al bachillerato (Clariana et al., 2012). Puede influir en este resultado la disminución en la participación de los padres en las actividades escolares a medida que los niños crecen (Martín-Puga et al., 2022). Hay una mayor exigencia en los cursos superiores y tareas más aversivas o difíciles, que conllevan una mayor frustración y dificultades en el manejo del tiempo. Además con cansancio, falta de motivación y pereza hacia las labores escolares.

En relación con el cuarto objetivo, establecer si hay diferencias de género y curso en los motivos para procrastinar, se encontró una diferencia significativa entre hombres y mujeres en el factor de búsqueda de entusiasmo, más alto en los hombres; similar a lo encontrado en universitarios colombianos (Garzón-Umerenkova et al., 2019). Son ítems relacionados con la rebeldía, por ejemplo, “Te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega”.

Podrían estar en la base de esta diferencia de género, el hecho que en la adolescencia hay una tendencia a buscar experiencias excitantes e intensas (Morales-Rodríguez, 2022); unido a una tendencia reportada a que los hombres puedan ser más impulsivos que las mujeres (Ziegler & Opdenakker, 2018).

Por cursos, se encontraron diferencias en la falta de energía y autocontrol, que incrementa en los grados superiores. Supuestamente, el autocontrol va incrementando a lo largo de la adolescencia (Crandall et al., 2018), sin embargo, en este caso, se presenta lo contrario. El alumnado de cursos superiores presenta mayores niveles de procrastinación por este motivo. Cabe recordar que, para este estudio, este factor motivacional incluyó los ítems de pobre manejo del tiempo, influencia de pares, aversión a la tarea, baja tolerancia a la frustración, pereza o dependencia.

En un estudio previo en el que se exploraron los motivos para procrastinar mediante grupos de discusión en universitarios (Garzón-Umerenkova & Gil, 2022) se encontró que las razones de pereza y falta de autorregulación, se reportan cuando hay falta de interés en las actividades académicas; combinado con la percepción de falta de capacidades, cansancio y tareas académicas muy extensas. Habría que explorar en futuros estudios si este resultado es el mismo para la falta de energía y autocontrol en el alumnado de secundaria, pero de momento puede servir de referente.

La interacción entre el curso y el sexo, arrojó que los motivos de poca confianza y ansiedad a la evaluación, tienen el mismo comportamiento: por una parte, en sí mismos, no presentan diferencias significativas por curso o sexo; sin embargo, en interacción, son motivos significativamente más frecuentes en los hombres en grado 6, y significativamente más frecuentes en las mujeres en cursos 9 y 10.

Futuros estudios podrían indagar sobre la base de estas diferencias, por ejemplo, si obedecen a factores contextuales de exigencias educativas diferenciales por curso y género. Pero, en cualquier caso, señalan que hay diferencias relevantes en la base motivacional del alumnado para procrastinar, sobre las que influyen el curso, el sexo o la interacción entre los dos.

Es importante entender la base motivacional de la procrastinación para que padres, maestros u orientadores puedan atender elementos específicos del fenómeno y su evolución a lo largo de la vida escolar de los jóvenes.

El último objetivo propuesto fue indagar las diferencias entre los niveles de procrastinación respecto a la autorregulación y autoeficacia. Como se esperaba, la procrastinación incrementa cuando se tiene baja autoeficacia y autorregulación.

En cuanto a la autorregulación, se entiende que cuando se presenta desregulación en el comportamiento aparece la procrastinación (de la Fuente et al., 2021b) y la disminución de la procrastinación está relacionada con ganancias en la autorregulación a lo largo del desarrollo del ciclo vital (Kaftan & Freund, 2019).

La autoeficacia tiene una relación con la procrastinación académica (Estrada, 2021; Uzun et al., 2020), aunque no es posible establecer con claridad si los bajos niveles de autoeficacia percibidos provienen, generan o mantienen la procrastinación.

Se entiende que, en el desarrollo de sus actividades académicas, los adolescentes se comportan desde la percepción que tienen sobre su propia capacidad para responder correcta y oportunamente de sus

actividades escolares, es decir su nivel de autoeficacia percibida. Cuando el alumno cree en sus capacidades, no evade sus obligaciones académicas y no las deja para el último momento (Yupanqui et al., 2023). Ahora bien, ¿cómo incrementar la autoeficacia percibida? Tal como lo plantea Bandura, en su mirada de la autoeficacia, por encima de la idea que tenga un alumno de ser altamente capaz de realizar una tarea, está el tiempo real dedicado al proceso de aprendizaje (Bandura, 2011). En consecuencia, el tiempo dedicado al estudio, al incremento de las habilidades de aprendizaje y al entrenamiento en autorregulación, pueden encontrarse en la base de la mejora de la autoeficacia percibida.

## 5. Conclusiones

Se presentan una serie de resultados sobre el fenómeno de la procrastinación y sus motivos subyacentes. Algunos pueden ser de interés para las instituciones educativas en la promoción de estrategias psicoeducativas preventivas; en las cuales los docentes, familias y orientadores puedan participar para reducir la probabilidad de procrastinación del alumnado.

Es de entender que, de acuerdo con los resultados presentados, el fomento de la autorregulación y la autoeficacia, formarían parte de cualquier programa preventivo para disminuir la procrastinación. Enfocándose, en los cursos superiores, en los motivos para procrastinar de falta de energía y autocontrol; en todos los cursos, en el perfeccionismo, la búsqueda de entusiasmo y la ansiedad a la evaluación; y en las mujeres de cursos superiores, en la falta de confianza y la ansiedad a la evaluación.

Coincidiendo con autores como Grunschel et al. (2016), se sugiere el desarrollo de entrenamiento cognitivo-conductual en las instituciones educativas para: aprender a fijar rutinas y horarios; diseñar metas y objetivos diarios con el fin de incrementar la motivación y la perseverancia; el manejo de creencias irracionales relacionadas con el perfeccionismo o el miedo a la evaluación que, de conjunto, pueden fortalecer la autoeficacia académica del alumnado.

En cuanto a la mejora de la regulación externa, se hace necesario el apoyo de padres y docentes (Aguilar et al., 2015; de la Fuente et al., 2021a; Garzón-Umerenkova & Gil, 2022) como actores que influyen en la aparición y mantenimiento de conductas relacionadas con la procrastinación en los adolescentes.

Por ejemplo, por parte de los docentes, puede ser útil proporcionar y recordar al alumnado la información sobre los criterios y métodos de calificación; realizar simulacros de entrenamiento ante la evaluación o dividir las tareas con el fin de que los estudiantes reciban retroalimentación parcial de sus avances, sea por medios virtuales o presenciales, que favorezcan el monitoreo de las actividades. A veces, para padres y tutores, puede ser una herramienta regulatoria escuchar las preocupaciones del joven, ayudarlo a reflexionar y establecer expectativas académicas adecuadas.

Entre las principales limitaciones del presente estudio están que se desarrolló con la población de una sola institución educativa y por método de autorreporte, por lo que, por ejemplo, el baremo presentado es de alcance limitado. En futuras investigaciones puede ser de interés ampliar la cantidad y diversidad de la muestra, o profundizar el tema de falta de energía en los adolescentes con otros métodos de toma de datos. También se puede explorar el papel de los padres y de los docentes en la aparición de la procrastinación, o probar estrategias de intervención presenciales o virtuales para disminuir la procrastinación y sus motivos. Entre las fortalezas de este estudio destacamos el análisis de los motivos para procrastinar y el abordaje de una muestra de secundaria.

## Contribución de los autores

**Erika Andrea Malpica-Chavarria, Angélica Garzón Umerenkova:** Conceptualización y Metodología; Escritura del borrador original. **Erika Andrea Malpica-Chavarria:** Recopilación y gestión de datos; Análisis de datos; Escritura del borrador original. **Erika Andrea Malpica-Chavarria, Angélica Garzón Umerenkova;** Conceptualización; Análisis de datos; Escritura (revisión y edición).

## Apoyos

El presente trabajo cuenta con el apoyo de la Comunidad Educativa del Colegio Manuela Ayala de Gaitán y la Secretaría de Educación de Bogotá-Colombia.

## Referencias

Abdi Zarrin, S., & Gracia, E. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>



- Abdollahi, A., Maleki Farab, N., Panahipour, S., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a Moderator between Evaluative Concerns Perfectionism and Academic Procrastination in Students. *The Journal of Genetic Psychology, 24*(5), 365-374. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1783194>
- Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences, 28*(1), 51-69. [http://pu.edu.pk/images/journal/doap/PDF-FILES/04\\_v28\\_1\\_18.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/doap/PDF-FILES/04_v28_1_18.pdf)
- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., Gonzáles Arratia López Fuentes, N. I., Rivera Aragón, S., Carrasco Díaz, C., Gómora Bernal, A., Pérez Leal, A. y Vidal Mendoza, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 20*(3), 326-336. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29242800010.pdf>
- Alarcón, E. Y. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa, 2*(2), 91-102. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124/3822>
- Asri, D. N., Setyosari, P., Hitipeuw, I., & Chusniyah, T. (2017). The academic procrastination in junior high school students' mathematics learning: A qualitative study. *International Education Studies, 10*(9), 70-77. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n9p70>
- Avendaño, N. P. (2022). El perfeccionismo en Educación Primaria y Secundaria: Análisis bibliométrico y temático. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias, 9*(1), 43-52. <https://doi.org/10.14198/DCN.22569>
- Balkis, M., & Duru, 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. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2018) *¿Por qué abandonan la escuela los jóvenes de América Latina?* [http://www.elaulavacia.org/\\_datos/informate/info-2-gd.pdf](http://www.elaulavacia.org/_datos/informate/info-2-gd.pdf)
- Badura, A. (2011). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management, 38*(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bäulke, L., Daumiller, M., & Dresel, M. (2021). The role of state and trait motivational regulation for procrastinatory behavior in academic contexts: Insights from two diary studies. *Contemporary Educational Psychology, 65*, Article 101951. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101951>
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema, 29*(4), 552-557. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., & Tomás-Sábado, J. (2020). Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in Nursing students. *Enfermería Clínica, 30*(6), 398-403. <https://doi.org/10.1016/j.enfcl.2019.07.013>
- Castro, J. M. C., & Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad, 5*(2), 210-244. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2014.0002.00006>
- Cormack, S. H., Eagle, L. A. & Davies, M. S. (2020). A large-scale test of the relationship between procrastination and performance using learning analytics. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(7), 1046-1059. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1272112>
- Clariana, M., Gotzens, C., del Mar Badia, M., & Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico desde la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(27), 737-754. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1525>
- Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y Conducta Deshonesta en Alumnado de distintos Grados Universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(2), 451-472. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.13030>
- Crandall, A., Magnusson, B. M., & Novilla, M. L. B. (2018). Growth in adolescent self-regulation and impact on sexual risk-taking: A curve-of-factors analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(4), 793-806. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0706-4>
- de la Fuente, J., Malpica-Chavarría, E. A., Garzón-Umerenkova, A., & Pachón-Basallo, M. (2021a). Effect of personal and contextual factors of regulation on academic achievement during adolescence: the role of gender and age. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(17), Article 8944. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178944>
- de la Fuente, J., Sander, P., Garzón-Umerenkova, A., Vera-Martínez, M. M., Fadda, S., & Gaetha, M. L. (2021b). Self-regulation and regulatory teaching as determinants of academic behavioral confidence and procrastination in undergraduate students. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.602904>
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología, 2*(1), 29-39. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.11>
- Estrada Araoz, E. G. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la Ciencia, 11*(20), 195-205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>

- Furlan, L. & Martínez Santos, G. (2023). Intervención en un caso de ansiedad ante exámenes, perfeccionismo desadaptativo y procrastinación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), Artículo e1633. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1633>
- Garzón-Umerenkova, A., y Gil Flores, J. (2017). Propiedades Psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 43(1), 149–163. [https://doi.org/10.21865/ridep43\\_149](https://doi.org/10.21865/ridep43_149)
- Garzón-Umerenkova, A., de la Fuente Arias, J., Martínez-Vicente, J. M., Zapata Sevillano, L., Pichardo, M. C., & García-Berbén, A. B. (2017). Validation of the Spanish Short Self-Regulation Questionnaire (SSSRQ) through Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00276>
- Garzón Umerenkova, A., & De la Fuente Arias, J. (2019). Características y dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes universitarios colombianos. *Diálogos Sobre Investigación: Avances Científicos Konrad Lorenz*, 53–80. <https://doi.org/10.14349/kl2019001.3>
- Garzón-Umerenkova, A. y Gil Flores, J. (2022). Experiencias y emociones sobre la procrastinación en alumnado universitario con diferentes niveles de riesgo académico. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 7-25. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33752>
- Garzón-Umerenkova, A., Gil, J. y de Besa, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, Artículo e06. doi: 10.24320/redie.2021.23.e06.2979
- Gil Flores, J., de Besa Gutiérrez, M. y Garzón-Umerenkova, A. (2020). ¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 183-200. <https://doi.org/10.6018/rie.344781>
- González-Brignardello, M.P.; Sánchez-Elvira Paniagua, A.; López-González, M.Á. (2023) Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children*, 10, Article 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Gómez-Restrepo, C. Padilla Muñoz, A., y Rincón, C. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(51), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.09.003>
- Guay, F., Bureau, J. S., Litalien, D., Ratelle, C. F., & Bradet, R. (2020). A self-determination theory perspective on RIASEC occupational themes: Motivation types as predictors of self-efficacy and college program domain. *Motivation Science*, 6(2), 164–170. <https://doi.org/10.1037/mot0000142>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 05(10), 12–24. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- Kaftan, O. J., & Freund, A. M. (2019). A motivational perspective on academic procrastination: Goal focus affects how students perceive activities while procrastinating. *Motivation Science*, 5(2), 135–156. <https://doi.org/10.1037/mot0000110>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0060>
- Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, Article 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Martín-Puga, M. E., Pelegrina, S., Gómez-Pérez, M. M., & Justicia-Galiano, M. J. (2022). Psychometric Properties and Measurement Invariance of the Academic Procrastination Scale-Short Form in Spanish Children and Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(7), 880–894. <https://doi.org/10.1177/07342829221106538>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_34.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf)
- Miller, W. R., and Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours. In N. Heather, W. R. Miller, and J. Greeley (Eds.), *Self-Control and the Addictive Behaviours* (3–79). Maxwell Macmillan Publishing.
- Morales-Rodríguez, M. (2022). Adolescentes en riesgo: Búsqueda de sensaciones, adicción al internet y procrastinación. *Informes Psicológicos*, 22(1), 43-60 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a03>
- Mortazavi, F., Mortazavi, S. S., & Khosrorad, R. (2015). Psychometric Properties of the Procrastination Assessment Scale-Student (PASS) in a Student Sample of Sabzevar University of Medical Sciences. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 17(9). <https://doi.org/10.5812/ircmj.28328>
- OCDE. (2019). *Perspectivas económicas de América Latina 2019: Desarrollo en transición*, OECD. Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/g2g9ff1a-es>



- Özer, B. U., Demir, A., & 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. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- 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://www.redalyc.org/pdf/4596/459646901011.pdf>
- Rahimi, S., Hall, N. C., & Pychyl, T.A. (2016). Attributions of Responsibility and Blame for Procrastination Behavior. *Frontiers Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01179>
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology, 5*(13), 1488-1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Sirois, F., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*(4), 237-248. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Suhadianto., Arifiana, I. Y., Rahmawati, H., Hanurawan, F. & Eva, N. (2021). Stop Academic Procrastination During Covid 19: Academic Procrastination Reduces Subjective Well-Being. *KnE Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8220>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Strunk, K., Cho, Y., Steel, M., & Bridges, S. (2013) Development and validation of a 2 x 2 model of time-related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and individual differences, 25*, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.007>
- Trautner, M., & Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences, 80*, Article 101890. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101890>
- UNICEF. (2022). *Protecting child rights in a time of crises*. <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-unicef-2021>
- Uzun, B., LeBlanc, S., & Ferrari, J. R. (2020). Relationship between academic procrastination and self-control: The Mediation Role of Self-Esteem. *College Student Journal, 54*(3), 309-316. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3644522>
- Visser, L., Korthaghen, L., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: Students views on factors, influencing their learning. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00808>
- Voss, N. M., & Vangsness, L. (2020). Is procrastination related to low-quality data? *Educational Measurement: Issues and Practice, 39*(4), 95-104. <https://doi.org/10.1111/emip.12355>
- World Bank (2021). Acting Now to Protect the Human Capital of Our Children. <http://hdl.handle.net/10986/35276>
- Yang, S. Y., Fu, S. H., Wang, P. Y., Lin, Y. L., & Lin, P. H. (2020). Are the self-esteem, self-efficacy, and interpersonal interaction of junior college students related to the solitude capacity? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(21), Article 8274. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218274>
- Yupanqui-Lorenzo, D. E., Olivera-Carhuaz, E. S., Pulido-Capurro, V., & Reynaga Alponete, A. A. (2023). Efecto de la autoeficacia y eutrés en la procrastinación: un análisis multigrupo. *Revista Fuentes, 48-58*. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21318>
- Zarick, L.M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching, 57*(4), 211-215. <https://doi.org/10.1080/87567550903218687>
- Ziegler, N. & Opdenakker, M.C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences, 64*, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*(4), 217-221. doi:10.1207/s15326985ep3004\_8
- Zhou, M. (2020). Gender differences in procrastination: The role of personality traits. *Current Psychology, 39*(4), 1445-1453. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9851-5>