



EXPERIENCIAS Y EMOCIONES SOBRE LA PROCRASTINACIÓN EN ALUMNADO UNIVERSITARIO CON DIFERENTES NIVELES DE RIESGO ACADÉMICO

EXPERIENCES AND EMOTIONS ON PROCRASTINATION IN UNIVERSITY STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF ACADEMIC RISK

Angélica **Garzón Umerenkova**¹

Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Facultad de Psicología. Bogotá, Colombia

Javier **Gil Flores**²

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sevilla, España

RESUMEN

La procrastinación es un déficit motivacional que conduce a dificultades académicas, psicológicas y de salud en el alumnado. Se exploran las experiencias y emociones sobre la procrastinación en alumnado universitario con tres niveles de riesgo académico, y sus posibles implicaciones para la orientación académica en la educación superior. El estudio empleó grupos de discusión y analiza los discursos mediante un procedimiento de categorización progresiva. Participaron 21 universitarios en tres grupos de riesgo académico bajo (7), moderado (8) y alto (6); entre los 17 y 23 años, de cinco titulaciones y de segundo a cuarto curso. Se hallaron fuertes emociones negativas asociadas a la procrastinación y componentes motivacionales, como la falta de interés en las tareas, diferenciadas de acuerdo con el riesgo académico. Se discuten las posibles implicaciones para la orientación pedagógica ofreciendo pautas de cara al tratamiento de la

¹ *Correspondencia:* Angélica Garzón Umerenkova. Correo-e: angelica.garzonu@konradlorenz.edu.co, web: <https://docentes.konradlorenz.edu.co/2018/01/angelica-garzon-umerenkova.html>

procrastinación desde una perspectiva preventiva. Para ello diferenciamos factores internos del alumnado, tales como capacidad, motivación, organización y gestión el tiempo. Factores externos relativos a las situaciones en los que se desarrolla el aprendizaje, como el tipo y extensión de los trabajos, la generación de un reto óptimo o la hetero-regulación docente recordando el calendario de actividades. Se recomiendan diferentes estrategias de orientación, prestando atención a la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y el docente.

Palabras clave: orientación académica, gestión del tiempo, educación superior, estudiantes en riesgo, grupos de discusión.

ABSTRACT

Procrastination is a motivational deficit that derives in academic, psychological, and health-related difficulties in college students. The experiences and emotions of procrastination are explored in college students with three levels of academic risk, and its possible implications on academic coaching. The study was based on the discussion group methodology, analyzing group reports through a progressive categorization procedure. 21 students took part belonging to three groups of academic risk low (7), moderate (8) and high (6); between 17 and 23 years old, from 5 programs and from second to fourth academic period. There were found strong negative emotions associated with procrastination and motivational components as the lack of interest in homework, differentiated according to academic risk. Self-regulation difficulties in time management and, with the teacher and peer interactions are highlighted from a prevention perspective. The implications for the development of successful interventions on academic procrastination management are discussed. For this, we differentiate internal factors of the students, such as capacity, motivation, organization, and time management. External factors related to aspects of situations in which learning takes place, such as the type and extent of the work, the generation of a challenge optimal or hetero-regulation teaching remembering the calendar of activities. There are different strategies suggested for counselling, with attention to social interactions between students and between students and faculty.

Key Words: educational guidance, time management, higher education, at risk students, focus groups.

Cómo citar este artículo:

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>

Introducción

La procrastinación se define como un fallo en la motivación que conduce a una falta de continuidad entre la intención y la acción (Steel, 2007), lo cual conlleva consecuencias negativas previamente conocidas por el individuo (Steel y Klingsieck, 2015). Por ello la procrastinación incluye aspectos motivacionales y cognitivos específicos como la intencionalidad, la irracionalidad y el potencial daño para el individuo (Steel, 2007; Steel y Klingsieck, 2015) y debe diferenciarse de otro tipo de dificultades o conductas, como problemas de control inhibitorio, aplazar tareas, generar demoras o bajas habilidades de autocontrol (Kroese y De Ridder, 2016).

De acuerdo con Steel y Klingsieck (2015) la procrastinación puede ser clasificada según tres criterios diferentes: por el dominio de la vida (por ejemplo, procrastinación académica, en aspectos de salud, en la vida diaria); por su causa (por ejemplo, autoeficacia, autorregulación) y por las razones que los individuos aportan para justificarla (por ejemplo, ansiedad, rebelión, pereza, perfeccionismo). Se ha detectado que entre el 40-80% de los estudiantes procrastinan (Onwuegbuzie, 2004; Rothblum et al., 1986). Cifras similares se han encontrado en los países de habla hispana, aunque en Latinoamérica son escasos aún los estudios (Garzón et al., 2019). En el ámbito de la vida diaria, entre un 15%-20% de adultos serían procrastinadores (Steel y Ferrari, 2012).

Mientras que el estudio de la frecuencia de las conductas procrastinadoras ayuda a entender el hábito, el estudio de sus motivos permite comprender el mecanismo psicológico que subyace al hábito. El hábito puede ser más o menos frecuente y presentarse en ciertos contextos, mientras que la justificación o razones pueden obedecer a diferentes valencias motivacionales, lo que conllevaría diferentes experiencias, percepciones y emociones. Siendo así, varios autores han señalado que las emociones negativas son un antecedente importante de la procrastinación (Wohl et al., 2010) y que, por lo tanto, la regulación emocional tendría un papel importante para comprender los aspectos motivacionales que definen la procrastinación en su inicio o mantenimiento.

En general, las justificaciones, motivos o emociones que subyacen a la procrastinación han sido menos estudiados que la intensidad de la procrastinación. Ello obedece, en parte, a que los instrumentos estandarizados de medición en su mayoría se enfocan a indagar sobre la frecuencia de ciertos comportamientos (Klingsieck et al., 2013). Tampoco favorece el estudio diferencial de otras percepciones sobre la procrastinación el tipo de análisis estadístico regularmente empleado. Como mencionan Grunschel et al. (2013), los análisis normalmente están centrados en las variables en lugar de clasificar a los individuos entre subgrupos homogéneos, como ocurre con los análisis centrados en los sujetos.

Cuando se ha profundizado en las diferentes razones, experiencias o percepciones sobre la procrastinación, mayoritariamente ha sido a través de enfoques de investigación de corte cualitativo. Autores como Klingsieck et al. (2013), mediante entrevistas, hallaron que los factores situacionales, y entre ellos los sociales, juegan un papel central a la hora de explicar la procrastinación. Encontraron que las actitudes negativas de los padres y maestros hacia la procrastinación pueden, en ocasiones, llegar a promover una forma de procrastinación por rebelión. Este resultado probablemente no habría podido encontrarse mediante cuestionarios.

El estudio de la procrastinación, más allá de la prevalencia de este tipo de conductas, también puede tener consecuencias prácticas en cuanto al planteamiento de los programas de prevención/orientación en el contexto académico, ya que cada tipo de procrastinación podría requerir un tipo de entrenamiento o intervención pedagógica diferente. Por ejemplo, si la razón para procrastinar fuera el perfeccionismo el tipo de entrenamiento sería diferente que, si se procrastina por evitación, por miedo al fracaso o por fallo autorregulatorio (Strunk et al., 2013).

De la misma manera, la procrastinación está asociada con un menor rendimiento académico (Garzón y Gil, 2017), con el engaño académico, tanto en el bachillerato como en la universidad (Clariana et al., 2017) y es una variable predictora de la deserción (Kim y Seo, 2015). Aunque algunos autores señalan que la procrastinación activa frente a la pasiva aumentaría el rendimiento académico (Suárez y Feliciano-García, 2020). En consecuencia, el tipo y/o motivo preponderante en la procrastinación afectaría diferencialmente al alumnado en sus consecuencias académicas y personales, lo que habría de ser tenido en cuenta de cara al planteamiento de programas de orientación/prevención.

La revisión de la literatura sobre el tratamiento de la procrastinación permite diferenciar al menos tres tipos de estrategias de orientación o manejo: tratamiento terapéutico, prevención terapéutica e intervención del profesor/orientador (Zacks y Hen, 2018). Esta tercera aproximación es la de mayor interés en los contextos académicos, ya que supone que el profesor/instructor aplique métodos no terapéuticos para reducir o prevenir la procrastinación en el alumnado. De esta manera se puede ampliar enormemente la potencial población beneficiada, sin que esto involucre cursos adicionales, intervenciones extracurriculares y sin la necesidad de capacitar al profesorado para el desarrollo de una intervención terapéutica. Este tipo de intervención implica la adopción de pautas que pueden ser incluidas en el diseño de un curso de cualquier temática o complejidad o a través de herramientas virtuales. Con el advenimiento de las aulas virtuales de aprendizaje, como herramienta adicional de apoyo a los cursos presenciales, este tipo de sistemas, mecanismos, avisos o sistematizaciones pueden ser empleados por el instructor en el diseño de su asignatura como forma de hetero-regulación preventiva de la procrastinación del alumnado.

Ejemplo de ello sería la utilización de la evaluación como recurso para activar el trabajo del alumnado, pautando la realización de tareas. En este sentido, Tuckman (1998) plantea la realización de pruebas de control semanales que son calificadas, lo que motivaría a los procrastinadores a realizar un estudio continuado de los materiales propuestos a lo largo del curso y no demorar su lectura. En esta misma línea, Perrin et al. (2011) recurrieron a la evaluación, estableciendo condiciones que garanticen su eficacia para reducir la procrastinación. Usaron pruebas online que cada día proponían al alumnado para el estudio de un tema a lo largo de una semana, con un pequeño peso en la calificación final. Comprobaron que el alumnado podía demorarse dejando las pruebas para los últimos días de la semana y no realizándolas cada día a medida que se iban proponiendo. Sin embargo, esta demora se reducía cuando el requisito para acceder a una nueva prueba era haber realizado la prueba propuesta el día anterior o el haber superado el módulo anterior.

Otros autores han empleado con éxito estrategias como el uso de mensajes de texto o correo automáticos para recordar a los estudiantes la realización de las lecturas semanales, enviando mensajes reiterados hasta que el alumno complete la tarea (Davis y Abbitt, 2013). También se han empleado con éxito intervenciones breves que buscan incrementar la demanda cognitiva y se basan en que, tras un retraso en la primera entrega del primer trabajo del curso, el estudiante podría ser llamado para una reunión personal con el profesor del curso. En esa reunión se discuten los perjuicios académicos que generan la entrega o preparación tardías de los trabajos y exámenes, a partir de lo cual el estudiante escribe un plan para completar las tareas pendientes y futuras del curso, siendo firmado por el alumno y el instructor (Strunk y Spencer, 2012).

Entre los enfoques terapéuticos pueden mencionarse algunas experiencias de interés. Autores como López-López et al. (2020) desarrollaron en un grupo de universitarios españoles cinco sesiones grupales de dos horas para la disminución de la procrastinación, a través del enfoque de la terapia de aceptación y compromiso. Aunque se trata de un estudio piloto, los resultados son prometedores. También se han incorporado entrenamientos basados en terapias cognitivo-conductuales para la reducción de la procrastinación académica (Rozenal et al., 2018), que han obtenido resultados similares en modalidad presencial como por internet. Recientemente,

mediante las aplicaciones de la telefonía inteligente, se desarrolló con éxito un programa de reducción de la procrastinación mediante la disminución de las distorsiones cognoscitivas y cambio conductual (Lukas y Berking, 2018).

A pesar de diferentes avances en el desarrollo de intervenciones para el manejo de la procrastinación, existe la necesidad de ampliar la investigación sobre el desarrollo de intervenciones efectivas y pautas claras para que los docentes o instructores puedan prevenirla (Zacks y Hen, 2018), particularmente en el ámbito educativo. Estudiar las emociones, causas o justificaciones es un primer paso para conocer y explicar el problema, aportando bases sobre las que puede apoyarse el diseño de estrategias de intervención que tengan en consideración aspectos no solo conductuales.

El objetivo general de este estudio es explorar las diferentes perspectivas, experiencias y emociones sobre la procrastinación en alumnado universitario con distintos niveles de riesgo académico, bajo la premisa que las conductas procrastinadoras guardarían una conexión con el nivel de rendimiento del alumnado que procrastina. En el caso de este estudio, diferenciamos los grupos de riesgo en función de la repetición de asignaturas, el promedio de calificaciones y el retraso académico, indicadores todos ellos de la probabilidad de deserción de los estudios universitarios.

Este objetivo general se concreta en objetivos específicos: (1) explorar las actividades y razones para procrastinar teniendo en cuenta aspectos motivacionales y emocionales asociados; (2) indagar aspectos sociales asociados con las relaciones con los compañeros y con el profesor que impactan en la procrastinación y (3) a partir de los resultados y antecedentes recogidos en la literatura previa, exponer posibles implicaciones para la prevención, tratamiento y orientación pedagógica en el ámbito educativo.

Método

El enfoque metodológico adoptado es de corte cualitativo, basando el estudio en la técnica de los grupos de discusión. Esta técnica permite acceder a las experiencias, opiniones, sentimientos o perspectivas de los sujetos investigados, facilitando la generación de un discurso de grupo de manera no directiva. De este modo, la información recogida no se encuentra mediatizada por las preconcepciones del investigador, como podría ocurrir cuando se recurre a instrumentos como el cuestionario. Para la planificación y desarrollo de los grupos se partió de las pautas dadas para esta técnica en la amplia literatura sobre el tema (Krueger y Casey, 2014; Morgan, 2018; Parker y Tritter, 2006).

Participantes

Esta investigación se desarrolla en el marco de las políticas institucionales de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Bogotá, Colombia). Los participantes en el estudio proceden de la base de datos generada por el Centro de Consejería Académica (CCA) de la citada Fundación, que cuenta con un registro de estudiantes de pregrado en diferentes niveles de riesgo académico y pertenecientes a ocho titulaciones. El grupo mayoritario lo constituyen estudiantes de riesgo académico bajo y la titulación de psicología, debido a que es la que cuenta con matrícula más elevada en la institución. El sistema de clasificación del riesgo académico del CCA (bajo, medio o

alto) está basado en el registro del número de asignaturas repetidas, promedio de las calificaciones obtenidas y retraso académico debido a la repetición de curso.

Para este estudio se realizó un muestreo no probabilístico. Se invitó a participar a doce estudiantes de cada grupo de riesgo (bajo, moderado y alto), procurando que se tratara de estudiantes de distintas titulaciones, de los cuales asistieron finalmente los que se presentan en los resultados del estudio. Se han constituido, por lo tanto, tres grupos de discusión, formados respectivamente por estudiantes de bajo, moderado y alto riesgo académico. En función de esta característica se ha logrado la homogeneidad dentro de los grupos, facilitando que los participantes se sientan cómodos, entre individuos de su misma condición, y se sientan predispuestos a expresar sinceramente sus puntos de vista. En el grupo de riesgo bajo participaron 7 estudiantes, en el de riesgo moderado 8 y en el de riesgo alto 6. En total participaron 21 estudiantes universitarios colombianos matriculados en cinco titulaciones: Matemáticas, Ingeniería de Sistemas, Mercadeo, Ingeniería Industrial y Psicología; con edades comprendidas entre 17 y 23 años, de segundo a cuarto año de carrera. Son estas características las que han permitido generar cierta heterogeneidad interna en los grupos, para facilitar la existencia de diferentes perspectivas sobre el tema abordado. La participación fue voluntaria, aunque se les incentivó con una gratificación económica entregada al final de la sesión, que duró aproximadamente una hora.

Procedimiento

Se citó a los posibles participantes, contactados por vía telefónica, indicándoles el lugar y hora de la reunión, además del tema del que se iba a hablar, pero sin entrar en detalles, con el fin de evitar que acudieran a la reunión con discursos pre-configurados y favorecer así la espontaneidad. Las reuniones se llevaron a cabo en las instalaciones del CCA.

En la ejecución de las sesiones de los grupos de discusión estuvieron presentes dos investigadores: un moderador del grupo, quien fue responsable de la sesión, y un ayudante del moderador, quien sirvió como apoyo tomando nota de los temas tratados. Las sesiones fueron grabadas y al final de estas transcritas, añadiendo al registro las conductas no verbales o elementos adicionales que hubiesen ocurrido durante la discusión y que se consideraran de importancia para el estudio.

Al inicio de la sesión se dio la bienvenida a los alumnos y se les hizo firmar un consentimiento informado. Se les recordó el propósito de la reunión y se les indicó que no había un orden de temas u orden de palabras, que se esperaba que comentaran y discutieran entre ellos las diferentes maneras y razones por las que procrastinan.

Para empezar se les propuso un tema: *“Cómo nosotros utilizamos nuestro tiempo en una semana normal, en una que no es de exámenes. Miremos qué actividades son en las que más procrastinamos”*. Se dio la palabra a un primer estudiante de la derecha, a partir de ese momento se permitió que los demás participaran libremente y se fueron abriendo y comentando nuevos temas. Se dio por finalizada la sesión cuando se agotó el tema, habiéndose cubierto los tópicos inicialmente previstos. Durante la reunión, el moderador se limitó a facilitar la producción del discurso, dando turnos de palabra, evitando desviaciones del tema y asegurando que se abordaban las actividades objeto de procrastinación, los motivos o razones, y las emociones generadas en el alumnado.

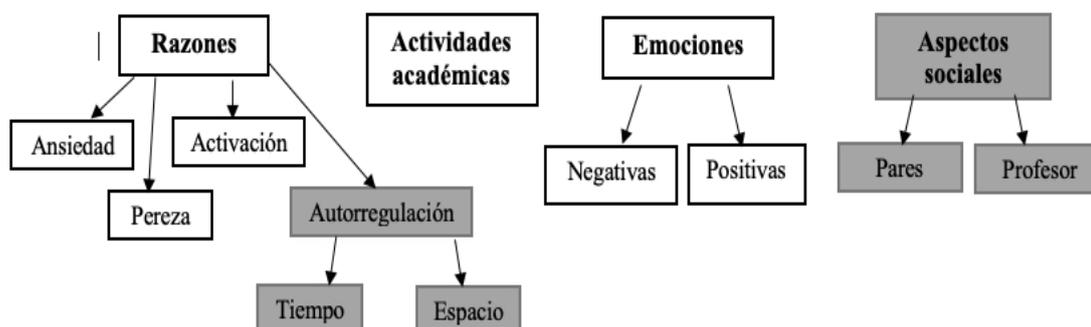
Análisis de los discursos de grupo

Para el análisis de los discursos producto de los grupos de discusión se partió de un sistema inicial de categorías, siguiendo las recomendaciones propuestas por Gil, García y Rodríguez (1994). Todas las pautas seguidas para el análisis, y que se indican a continuación, fueron tomadas del mencionado documento.

La categorización se ha realizado siguiendo un enfoque deductivo e inductivo, dado que se parte de categorías previas con la posibilidad de incorporar nuevas categorías surgidas de los propios datos durante el proceso de codificación. El sistema inicial incluía las siguientes categorías: principales razones o motivos por los que se procrastina (ansiedad, pereza o activación), actividades que más se procrastinan y emociones (positivas o negativas) relacionadas con la procrastinación. Durante la categorización del texto, se añadió una nueva categoría (aspectos sociales) o categorías en un segundo nivel (razones de autorregulación), en función del contenido de los discursos de grupo.

La figura 1, presenta el sistema de categorías temáticas de primer y segundo nivel empleadas.

Figura 1
Sistema de categorías



Fuente: Elaboración propia. En fondo blanco las categorías temáticas iniciales y en fondo gris las categorías incorporadas durante el análisis.

En un proceso de categorización progresiva, una vez se tuvo la información clasificada en las categorías temáticas de primer nivel, se examinó el contenido de cada categoría para clasificar en un segundo nivel.

Del mismo modo, se procedió a resumir el contenido de las categorías, explicando qué se dijo e ilustrándolo con citas textuales extraídas de los discursos de grupo.

Adicionalmente se llevó a cabo la comparación de la información recogida para el alumnado de bajo, medio y alto riesgo mostrando las diferencias mediante matrices textuales.

Resultados

Teniendo en cuenta que el objetivo general de este estudio fue explorar las diferentes experiencias y emociones generadas por la procrastinación académica en alumnado universitario con distinto nivel de riesgo, se presentan los hallazgos organizados por las distintas categorías temáticas: razones o justificaciones para procrastinar; emociones asociadas a la procrastinación; actividades que son procrastinadas y aspectos sociales relacionados con la procrastinación. Esta última categoría surgió durante el proceso de análisis.

Razones o justificaciones para procrastinar

Las razones para procrastinar fueron agrupadas en tres categorías iniciales: Ansiedad, Pereza y Activación, a las que se añadió una categoría adicional, la Autorregulación, que incluye la organización del tiempo y los espacios para realizar las actividades académicas. Las definiciones para cada categoría están incluidas en la Tabla 1, junto con la síntesis de los principales resultados por grupo, ilustrados mediante citas textuales extraídas de los discursos. Entre paréntesis, se muestra en cada celda el número de ocasiones en que se presentó esta categoría temática en cada grupo.

Tabla 1

Razones para procrastinar aportadas por el alumnado

Categoría	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto
Ansiedad: Motivos relacionados con el miedo a recibir una evaluación negativa por parte del profesor o recibir una mala calificación	(0)	(0)	(1) "A mí además de los trabajos, de los parciales y las exposiciones, siempre me da mucho miedo. Me da mucho miedo exponer, hablar en público me mata."
Pereza: Motivos relacionados con la falta de planificación, la aversión a la tarea, pereza, baja tolerancia a la frustración y/o baja energía.	(10) "Digamos en mi casa hay días como que digamos uno llega, así como cansado, si entonces se duerme uno y se levanta y, ya literal, lo coge la pereza y no hace nada."	(6) "Como trabajo, cuando hay parciales por lo menos yo sí procrastino muchísimo. Si tengo un trabajo para el martes y lo hago el lunes, es por temas más que todo por pereza."	(1) "A veces las lecturas son muy extensas, como que le cojo como aburrimiento y digo ¡uy!, no están muy largas y prefiero no leerlas. O las que son en inglés, esas...evito como leerlas."

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2*Razones para procrastinar aportadas por el alumnado (Continuación)*

Categoría	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto
Activación: Búsqueda de activación a través de las demoras	(2) "Y entonces yo soy como ah bueno, entonces me demoro un ratico más, así ellos [el grupo de trabajo], van a sentir como la presión del trabajo y después sí entro yo como a trabajar."	(1) "Porque uno como que responde más, al sentir una carga encima."	(1) "Hasta ayer lo acabamos, un día antes del taller es que acabamos todo, o sea sentimos como la presión del tiempo y ahí sí con presión trabajamos, o sea nos gusta la mala vida."
Autorregulación: Esfuerzos en la organización del tiempo	(11) "Pues yo en lo general, trato de hacer todo al día el viernes, o sea todo lo hago de lunes a viernes, trato de coger como el fin de semana ya libre y pues ya para los parciales y así, no estudio el día anterior."	(16) "Pues cuando tenemos muchos trabajos nos quedamos en la universidad... pero nunca organizamos nuestro tiempo."	(15) "...siempre en el horario dejo como dos días libres a la semana, entonces los otros tres me quedan todo el día y organizo como las tareas, trabajos."
Autorregulación: Espacios para trabajar	(0)	(5) "En mi caso prefiero trabajar solo porque mi círculo social de la universidad es como no sé vamos a hacer un trabajo y terminamos haciendo recocha [desorden, juerga], pues si nunca nos centramos en lo que debemos hacer en realidad."	(1) "Tengo que estar solo en donde no haya ruido, en donde no haya nada..., yo soy como muy distraído, entonces pues como quitar esos distractores más que todo."

Fuente: Elaboración propia

Se presenta en general una homogeneidad en las razones para procrastinar entre los grupos de riesgo. Entre las diferencias destacables, estaría que el grupo de bajo riesgo incluye más referencias a la procrastinación por pereza, señalando principalmente la falta de organización y percepción de baja energía, pero atribuyen a este motivo un menor impacto en el rendimiento académico. En el grupo de riesgo alto se manifiesta en una ocasión miedo a la evaluación y exposición en público. En cuanto a las razones de activación, algunos participantes indican la activación que sienten con el retraso voluntario de la actividad. También la presión que buscan hacer sentir a su grupo de trabajo al generar las demoras voluntarias, como un aliciente.

La carencia de autorregulación aparece como un motivo importante, principalmente por dificultades en la organización del tiempo. Los esfuerzos y estrategias para manejar las actividades académicas están presentes en los discursos de los tres grupos, indicando preocupación respecto a cómo mejorar la planificación de sus actividades.

En el grupo de riesgo bajo los participantes no suelen organizar muy bien su tiempo, pero sí existen esfuerzos por hacerlo de manera eficiente. En el grupo de riesgo medio, los participantes indican algunas dificultades en la administración del tiempo, con frecuencia muestran excesiva confianza al no planear sus actividades y carecen de un orden en la realización de sus tareas académicas. En el grupo de riesgo alto, las intervenciones del grupo describen la forma en la que es distribuido el tiempo, usando días libres para realizar las actividades académicas.

Los grupos de riesgo medio y alto aluden a una mayor desorganización del tiempo, aunque por motivos ligeramente diferentes. Ambos presentan carencia de una adecuada gestión del tiempo, pero el grupo de alto riesgo además hace referencia a actividades de tipo laboral que dificultan el cumplimiento de las actividades. En el grupo de riesgo medio hay quienes consideran que trabajan mejor en su casa, mientras que están aquellos que consideran su casa como un lugar de distracción. El grupo de riesgo alto hace mención a que el ambiente sin ruido y distractores es apropiado para la realización de actividades.

Emociones positivas y negativas asociadas a la procrastinación

En la Tabla 3 se presentan las emociones positivas y negativas expresadas por los grupos en relación a la procrastinación y sus consecuencias.

Tabla 3
Emociones positivas o negativas asociadas a la procrastinación

Categoría	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto
Emociones positivas: Expresiones sobre la excitación, activación, despreocupación, o cualquier tipo de emoción positiva relacionada con aplazar el inicio o finalización de una actividad académica.	(1) "Adrenalina... pues sí porque uno está corriendo...dejó el trabajo para lo último y ya uno piensa, cómo lo voy a entregar; si no lo alcanzo a entregar qué le voy a decir al profesor."	(1) "A veces si tu procrastinas, pero lo que hagas a última hora puede que no te queda mal... entonces yo digo a veces lo hice súper rápido y quedo súper bien."	(1) "Como que ya lo empecé a tomar con calma, como que reconozco que hace falta y ya si veo como que la otra persona, en efecto, no es competente para la tarea pues la hago yo."

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4*Emociones positivas o negativas asociadas a la procrastinación (Continuación)*

Categoría	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto
Emociones negativas: Emociones que generan malestar y arrepentimiento en las personas o en su grupo de trabajo. También reacciones fisiológicas negativas presentadas a raíz de aplazar actividades académicas.	(6) "Sí, yo creo que se acumula el estrés." "...sí tristeza y ahí sí como que reacciono y digo voy a trabajar un ratico bien, pero vuelvo." "Entra como la frustración, el hecho de que tú no puedes hacerlo."	(13) "Yo siento que a mí me da como ira, digo tuve tanto tiempo para hacerlo y lo dejé hasta el último y me va a ir mal. Entonces siento que me da como mucha piedra conmigo por la misma razón."	(4) "Pues es que uno es como chistoso, llega el último día y uno dice como yo hubiera podido hacer la lectura diariamente, con 5 paginitas de lectura entonces en este momento no me tendría que leer el libro entero. Entonces a uno le da mucha rabia, pero rabia con uno mismo."

Fuente: Elaboración propia

En los tres grupos de riesgo se expresa poca o ninguna emoción positiva relacionada con la procrastinación. Por el contrario, son mayoritarias las emociones negativas, tales como tristeza, rabia o arrepentimiento. En los discursos el alumnado indica ser consciente de su procrastinación y reconoce que no aprovechó el tiempo para la realización de una actividad. Se presentan en el discurso aspectos relacionados con una baja tolerancia a la frustración y falta de perseverancia. Además, algunas emociones negativas se asocian a síntomas fisiológicos como dolores de cabeza. Las emociones negativas se presentan en los tres grupos de riesgo, aunque son más frecuentes en el grupo de riesgo medio.

Tipos de actividades que son procrastinadas

En la Tabla 5 se sintetizan los tipos de actividades que procrastina el alumnado en los distintos niveles de riesgo académico.

Tabla 5*Actividades académicas que se procrastinan y sus justificaciones*

Categoría	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto
Actividades que se procrastinan: Se describen las actividades que se prefieren sobre las actividades académicas y las razones por las que algunas actividades se aplazan más que otras.	(5) <i>“Digamos la posibilidad de un parcial es ya estudia uno en el bus, en el carro, o sea antes de entrar a clase, pues porque no tienes que estar ahí como corriendo, haciendo el trabajo.”</i> <i>“... como igual, pues todo lo hago la noche anterior, trabajos o estudiar para un examen.”</i>	(10) <i>“No sé, me gusta pasar mucho tiempo como digamos con las niñas de la universidad o así, y pues todos los días fui al gimnasio...”</i> <i>“Si dejo algo como lecturas o cosas así para última hora, porque todo es aburrido.”</i>	(9) <i>“Yo estaba trabajando en eventos y a mí el día me lo pagaban a 150, era muy bueno. Me salía el trabajo justamente los sábados y tenía una clase, entonces yo como estaba haciendo plata, no iba a la clase.”</i>

Fuente: Elaboración propia

Las actividades que compiten con las académicas y que se presentan como razón para procrastinar aparecen con mayor frecuencia entre los grupos de riesgo medio y alto. Como en anteriores categorías, el grupo de riesgo alto alude a actividades laborales y la necesidad económica, mientras que en el de riesgo medio, son actividades principalmente de ocio y distracción que se prefieren sobre las tareas académicas. Otro factor que influye en la procrastinación es el interés que despierta el contenido de las asignaturas en el alumnado, así como la importancia en créditos académicos de la asignatura y las oportunidades de reevaluación que se ofrezcan, generando mayor aplazamiento cuantas más oportunidades haya de recuperar la nota.

En términos generales, los participantes aportan elementos que señalan que la procrastinación depende de la inmediatez de la actividad, su contenido y el esfuerzo que requiere. Aquellas actividades que despiertan poco interés a causa de su contenido hacen que la procrastinación se presente con mayor frecuencia. Por el contrario, el porcentaje y forma de evaluación de las actividades académicas tienen menor importancia.

Aspectos sociales relacionados con la procrastinación

Otro conjunto de justificaciones para procrastinar, identificadas en el discurso de los participantes tienen que ver con la influencia de sus compañeros cuando se realizan trabajos en grupo y la influencia del profesor (ver Tabla 6). Incluirían aspectos sociales relacionados con la procrastinación, ya que se centran en las interacciones del alumnado con sus compañeros o docentes.

Tabla 6
Influencia de pares y del profesor sobre la procrastinación

Categoría	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto
Influencia de los pares: Percepciones sobre cómo los pares influyen en el inicio de las actividades académicas.	(8) <i>“En ocasiones el entorno también influye muchísimo porque tú puedes como ya estar mentalizado para hacerlo, pero de un momento a otro te sale ahí como una propuesta ¿no?, tipo vamos a hacer tal cosa, entonces como que vas aplazando.”</i>	(14) <i>“...uno dice como hagamos esto y primero no falta el que empieza como a propagar la flojera por el grupo, entonces ahí todos ya como dejémoslo para más tarde y cuando faltan dos días ya como para ponerse serios.”</i>	(11) <i>“Digamos que cuando uno está con las personas nuevas trabaja más rápido, como ¡uy no! venga qué toca hacer, de una dividámonos eso, vea que yo soy el mejor, yo soy el más rápido.”</i>
Influencia del profesor: Percepciones sobre cómo la actitud del profesor frente a los estudiantes influye en la procrastinación.	(3) <i>“Y también depende la clase, hay clases en las que los profesores son re chanda (*), entonces da flojera, da fastidio pues hacer los trabajos de ellos.”</i>	(10) <i>“El primer corte me quedo en 3 y el segundo corte, me decía para qué hago esto, para qué hago esto otro, el profesor llegaba amargado. Entre comillas, trataba mal, y pasaba que en clase había un grupito, yo le digo las juiciosas, y el profesor se centraba en ellas y no en el resto del salón.”</i>	(3) <i>“Ah OK, creo que hay una variable y es el profesor. Entonces es cuestión de, no sé si llamarlo, el dominio o el control que tenga sobre el grupo.”</i>

Fuente: Elaboración propia. (*) expresión coloquial que indica portarse mal con alguien o tener una actitud agresiva.

Los tres grupos de riesgo señalan que la interacción con los compañeros influye en la procrastinación, siendo superior en los grupos de riesgo medio y alto. Hay que tener en cuenta que en el contexto universitario colombiano los denominados “trabajos en grupo” son muy frecuentes. En cada asignatura se realiza al menos un trabajo en grupo y un alumno tiene regularmente siete asignaturas al semestre, lo que llevaría a tener que realizar, al menos, siete trabajos en grupo por periodo académico.

Los participantes mencionan que el grupo influye en la demora para iniciar las actividades académicas. Cuando se trata de conocidos, estas tienden a aplazarse mucho más, en comparación a cuando trabajan con personas desconocidas. Algunos participantes prefieren trabajar de forma individual, pues según ellos, cuando se encuentran en grupo dependen del trabajo o la iniciativa de otros.

Igualmente, el alumnado reporta las interacciones con sus profesores en el aula como un factor que influye sobre la procrastinación, tanto por el interés que el docente puede fomentar en el tema de una asignatura, como por el interés posterior del estudiante en realizar las actividades académicas fuera del salón de clase. De acuerdo con la información aportada por los estudiantes, las actitudes negativas del profesor con sus alumnos en el salón de clase hacen que posteriormente se procrastinen las actividades de esa asignatura. Explican que la forma en la que

el profesor se relaciona con los estudiantes y se expresa puede generar desmotivación al realizar una actividad.

Conclusiones y Discusión

El enfoque metodológico empleado en este estudio ha permitido identificar aspectos experienciales y emocionales del alumnado en relación con la procrastinación académica. El análisis de contenido del discurso de los estudiantes ofrece una muestra de la diversa percepción del alumnado sobre cómo y por qué procrastina. Los resultados señalan que tanto los factores externos (aspectos situacionales en los que se desarrolla el aprendizaje, tales como las características de la tarea o del profesor) como los internos (aspectos de capacidad, disposición y motivación del individuo) son importantes para precipitar o aumentar la probabilidad de que se presente la procrastinación en el alumnado.

Sobre el primer objetivo específico de este estudio, explorar las actividades y razones para procrastinar teniendo en cuenta aspectos motivacionales y emocionales asociados, se encontró que desde la perspectiva situacional y en todos los grupos de riesgo, aquellas actividades que despiertan menos interés en el alumnado son con mayor probabilidad objeto de procrastinación. El alumnado ha hecho referencia importante a emociones negativas que experimenta ante su propia procrastinación. En una serie de estudios realizados por Eckert y cols. (2016) los resultados parecen indicar que la capacidad de las personas para modificar las emociones aversivas es útil en el manejo de la procrastinación. Esto conlleva asumir que la procrastinación debe ser entendida también como una regulación disfuncional de la emoción. Algunos factores internos destacados por el alumnado son la pereza, la mala gestión del tiempo de estudio, la falta de perseverancia, el mal manejo de las emociones negativas y las bajas habilidades sociales. Es de entender que las razones de pereza y falta de autorregulación están relacionadas, indican falta de energía, cansancio y falta de interés en las actividades académicas debido a la percepción de falta de capacidades, falta de motivación por el tema o a la extensión de las tareas académicas, entre otras. Entre los factores externos destacados por el alumnado estarían el estilo del profesor, las interacciones con los compañeros en los trabajos grupales, las dificultades laborales y el tipo de evaluación de la asignatura.

Sobre el segundo objetivo específico, indagar aspectos los sociales asociados con las relaciones con los compañeros y con el profesor que impactan en la procrastinación, se encontró que las variables de interacción social pueden tener una importancia específica sobre la prevención de la procrastinación académica tal vez mayor que otras variables cognitivas o personales tradicionalmente más estudiadas. Al parecer, cuando el docente crea un clima en el que el alumno se siente escuchado, pudiendo compartir sus puntos de vista y con interacciones profesor-alumno agradables en el aula, puede prevenirse la procrastinación. Schneider y Preckel (2017) refuerzan la idea de la importancia que tienen las interacciones profesor-alumno en el logro académico. Tras analizar el efecto de 105 variables sobre el logro académico encontraron que la variable "disponibilidad y ayuda" de los docentes ocupa el puesto 11 y la variable "ser amigable y respetuoso" con los estudiantes ocupa el puesto 30. Hay que señalar también las interacciones del alumno con sus compañeros que influyen sobre la realización o aplazamiento de las actividades académicas del alumnado, de acuerdo con los resultados obtenidos en el presente trabajo. Llama la atención cómo, a pesar de ser un aspecto continuo en la vida académica del alumnado, las relaciones con sus pares o profesores parecen no haber sido tomadas

suficientemente en cuenta a la hora de establecer orientaciones de prevención para la procrastinación.

En cuanto al tercer y último objetivo específico, exponer posibles implicaciones para la prevención, tratamiento y orientación pedagógica en el ámbito educativo a continuación, se presentan algunas pautas que pueden servir para la orientación pedagógica o académica extracurricular en cuanto al manejo preventivo de la procrastinación académica. Estas pautas no pretenden ser exhaustivas o estandarizadas, sino ofrecer al tutor/profesor algunos elementos de reflexión pedagógica que puedan ser incorporados de acuerdo con su estilo y posibilidades en el contexto académico en el que se desempeña.

- Apoyar la mejora de las competencias de autorregulación del alumnado. Los resultados del presente estudio muestran que abordar la procrastinación como un fallo autorregulatorio del aprendizaje es tal vez la perspectiva más completa. Para mejorar la autorregulación del alumnado siempre resulta de utilidad fomentar la reflexión crítica sobre sus actividades, intereses, metas, para fortalecer la conciencia sobre su propio trabajo diario y su relación con sus metas futuras. En este marco se puede fomentar: el establecimiento de metas y prioridades para fortalecer la motivación intrínseca y la autorregulación en torno a metas claras, precisas y medibles; el establecimiento de rutinas y hábitos semanales/diarios que contribuyen al aumento del autocontrol; el establecimiento de uso de herramientas para la gestión del tiempo y estrategias de estudio personalizadas, y promover la importancia de la revisión diaria y acomodación de las actividades para el día siguiente, para el aumento de la autoevaluación y el monitoreo.
- Se hace importante atender a factores tanto internos como externos. A nivel interno, hay falencias en las habilidades de organización y gestión del tiempo de parte del alumnado. En el caso de aquellos alumnos con una carga laboral fuerte, se pueden dar pautas para el uso de estrategias que permitan compatibilizar los estudios con el trabajo, y hábitos de alimentación, descanso y recreación saludables. A nivel externo, la percepción sobre la dificultad en el contenido de los trabajos y la extensión de estos se encuentran en el origen de la procrastinación. De esta forma, el profesor puede valorar la adecuación del contenido, complejidad, novedad, dificultad y extensión de los trabajos para tratar de generar un reto óptimo para el alumnado. Por ejemplo, adecuando o fraccionando por entregas trabajos extensos y complejos, de tal manera que el alumno perciba que puede abordar gradualmente, de acuerdo con sus capacidades, las tareas académicas; al tiempo que recibe retroalimentación que le permita asimilar nuevos contenidos. También como factor externo, el profesor/tutor puede actuar como hetero-regulador a la hora de establecer y recordar frecuentemente a los estudiantes el calendario de actividades del curso, generar alarmas temporales a través de las aulas virtuales o incluir pruebas de control con notas semanales que generen una actividad académica continua.
- Los aspectos de interacción social son importantes. El manejo de los trabajos en grupo y búsqueda de ayuda/asistencia, implica introducir entrenamiento en habilidades sociales, asertividad y toma de decisiones. Sin embargo, en el aula algunas pautas pueden ayudar al manejo de interacción con los alumnos. El tutor/profesor puede indagar abiertamente, de manera personal o grupal (por ejemplo, dedicando cinco minutos al inicio o al final de todas las clases), sobre las posibles dificultades, percepciones o emociones de los estudiantes ante ciertas actividades que puedan ser percibidas como complejas o difíciles, de manera que se puedan establecer pautas de manejo de las expectativas. En ocasiones, el alumnado es reticente a plantear dudas sobre las actividades académicas por miedo o vergüenza, pero si se presenta un espacio abierto para la reflexión pueden hablar sobre sus inquietudes. También, los resultados de este estudio indican la necesidad que tiene el alumnado de desarrollar habilidades sociales para la gestión adecuada de los “trabajos en grupo”. En la medida que el profesor ofrezca pautas claras para la realización de estos trabajos o tareas grupales, promoviendo el comportamiento ético y la resolución de

conflictos, se verá facilitada la relación entre pares y la adquisición de habilidades sociales básicas en el alumnado, redundando en la prevención de la procrastinación.

- Los aspectos emocionales son importantes. En una orientación preventiva para reducir la procrastinación académica, sería importante la incorporación de estrategias de regulación emocional. Esta cuestión ha sido mayoritariamente descuidada en las propuestas de intervención sobre la procrastinación académica desde un enfoque no clínico, las cuales se centran más en aspectos cognoscitivos (Zacks y Hen, 2018). Por lo tanto, elementos de intervención en materia de procrastinación que han resultado exitosos en el contexto terapéutico podrían incorporarse en el contexto académico. Por ejemplo, la Terapia Cognitivo Conductual (Balkis y Duru, 2007; Rozental et al., 2018), los principios de la Terapia de Aceptación y Compromiso (López-López et al., 2020) o los principios de la Terapia Racional Emotiva de Albert Ellis (Ozer et al., 2013). Es importante que el profesor tenga en cuenta que la inmadurez es un factor de riesgo de la procrastinación (Kim y Seo, 2015). Muchos estudiantes presentan preocupaciones por su desempeño académico con componentes afectivos y cognitivos asociados que conducen a una baja tolerancia a la frustración (Garzón et al., 2020). En ese sentido, escuchar las preocupaciones del alumno y ayudarlo a establecer expectativas realistas frente a su desempeño puede ser una herramienta poderosa para disminuir la ansiedad y prevenir la procrastinación.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio que hemos presentado en estas páginas se encuentran los problemas para generalizar los resultados a partir de un estudio cualitativo de esta naturaleza. De la misma manera, teniendo en cuenta el tamaño de los grupos conformados y su representatividad limitada respecto al universo de estudiantes universitarios, futuros estudios se podrían enfocar en titulaciones específicas o en áreas de conocimiento afines, además de indagar en el alumnado las posibles perspectivas en la orientación que consideran útiles para la prevención de la procrastinación. Entre las fortalezas, destacamos el acceso logrado a la información cualitativa, que no puede obtenerse en los estudios habituales basados en métodos de encuesta.

Referencias bibliográficas

- Balkis, M. y Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 7(1), 376-385. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/11311373/151.pdf>
- Clariana, M., Gotzens, C., del Mar Badia, M. y Cladellas, R. (2017). Procrastinación y engaño académico desde la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(27), 737-754. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1525>
- Davis, D. R. y Abbitt, J. T. (2013). An Investigation of the Impact of an Intervention to Reduce Academic Procrastination Using Short Message Service (SMS) Technology. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(3). <https://pdfs.semanticscholar.org/4dbb/68d8fd0bc81105ac8644588afa41e14421ea.pdf>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B. y Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>

- Garzón, A. y Gil-Flores, J. (2017). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(43), 510-532. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.16134>
- Garzón, A., De la Fuente Arias, J. y Acelas Russi, L. (2019). *Características y dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes universitarios colombianos*. Diálogos sobre investigación. Editorial Konrad Lorenz. https://repositorio.konradlorenz.edu.co/bitstream/001/1778/1/03_Caracteristicas%20y%20dimensiones%20de%20la%20procrastinacion_Garzón%20Umerenkova.pdf
- Garzón, A., Gil, J. y De la Fuente, J. (2020). Rasgos demográficos, académicos y personales asociados a tres tipos de procrastinación en el alumnado universitario. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 72(1), 49-65. <https://doi.org/10.13042/bordon.2020.01.69513>
- Gil, J., García, E. y Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, XII, 183-199. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4115>
- Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014>
- 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://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S. y 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>
- Kroese, F. y De Ridder, D. (2016). Health behavior procrastination: A novel reasoned route towards self-regulatory failure. *Health Psychology Review*, 10(3), 313-325. <https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1116019>
- Krueger, R.A. y Casey, A. (2014). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- López-López, A., Pérez, L. T., Gutiérrez, J. L. G., Pompa, B. M. y Fernández, M. A. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto. *Clínica Contemporánea*, 11, artículo e4. <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- Lukas, C. A. y Berking, M. (2018). Reducing procrastination using a smartphone-based treatment program: A randomized controlled pilot study. *Internet interventions*, 12, 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.07.002>
- Morgan, D.L. (2018). *Basic and Advanced Focus Groups*. Sage Publications.
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Ozer, B. U., Demir, A. y Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31(3), 127-135. <https://doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>

- Parker, A. y Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate, *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Perrin, C. J., Miller, N., Haberlin, A. T., Ivy, J. W., Meindl, J. N. y Neef, N. A. (2011). Measuring and reducing college students' procrastination. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 463-474. <https://doi/abs/10.1901/jaba.2011.44-463>
- Rothblum, E., Solomon, L. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rozental, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mårtensson, L., Rizzo, A. y Carlbring, P. (2018). Treating procrastination using cognitive behavior therapy: a pragmatic randomized controlled trial comparing treatment delivered via the internet or in groups. *Behavior therapy*, 49(2), 180-197. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.08.002>
- Schneider, M. y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education, and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, P. y Klingsieck, K. (2015). Procrastination. In J. D. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 19; pp. 73-78). Elsevier.
- 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>
- Strunk, K. K. y Spencer, J. M. (2012). A brief intervention for reducing procrastination. *Academic Exchange Quarterly*, 16(1), 91-96. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ks8r7>
- Strunk, K., Cho, Y., Steele, M. y Bridges, S. (2013). Development and validation of a 2x2 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>
- Suárez, A., y Feliciano-García, L. (2020). Influencia del perfil de procrastinación activa en el rendimiento académico del alumnado de Ciencias de la Educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(3), 157-170. <https://doi.org/10.13042/bordon.2020.73642>
- Tuckman, B. W. (1998). Using Tests as an Incentive to Motivate Procrastinators to Study. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 141-147. <https://doi.org/10.1080/00220979809601400>
- Wohl, M. J.A., Pychyl, T. A. y Bennett, S.H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, 803-808. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.029>
- Zacks, S. y Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>

Fecha de entrada: 17 septiembre 2020

Fecha de revisión: 19 enero 2021

Fecha de aceptación: 5 febrero 2021