



## **EVALUACIÓN DE LA POSTERGACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DESDE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE: IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

### ***EVALUATION OF ACADEMIC PROCRASTINATION IN ADOLESCENTS BASED ON SELF-REGULATION OF LEARNING: IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL GUIDANCE***

Maday Alicia **Coronel-Santos**<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Baja California, México

Emilio Alberto **Salas-Guadiana**

Tecnológico<sup>2</sup> de Monterrey. Escuela de Humanidades y Educación. Monterrey, México

Yolanda **Heredia-Escorza**

Tecnológico de Monterrey. Escuela de Humanidades y Educación. Monterrey, México

## **RESUMEN**

La postergación ha sido asociada principalmente al ámbito educativo y con ello a la falta de estrategias para autorregular el aprendizaje en estudiantes de diferentes niveles escolares. Desde este escenario, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar la relación de la postergación académica con factores emocionales, psicológicos y de rendimiento académico, desde el proceso de autorregulación, y en función de las diferencias de género, para comprender sus posibles causas y consecuencias. A una muestra de 12,207 estudiantes en México (53.7% género femenino), de edades comprendidas entre los 15 y 20 años, se les aplicó inventarios y escalas que miden la postergación, autoestima, competencias emocionales, malestar psicológico y desempeño académico, y se realizó un estudio cuantitativo correlacional y causal. Los resultados mostraron

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Maday Alicia Coronel-Santos. Correo-e: [madaycs@gmail.com](mailto:madaycs@gmail.com), web: <http://tec.mx/es>

<sup>2</sup> Por indicaciones del autor, y de acuerdo con la política institucional de su Universidad, no se incluye la tilde en el nombre de la institución.

como posibles causas de la postergación, en orden de influencia, las deficiencias en las competencias emocionales interpersonales, competencias emocionales intrapersonales y autoestima, y como posibles consecuencias de la postergación el malestar psicológico y en menor medida la baja en el desempeño académico. Por lo que, se ubica la necesidad de desarrollar estrategias educativas de regulación emocional con especial atención en las competencias interpersonales en el género masculino y en las competencias intrapersonales en el género femenino. Además, se identifica la necesidad de generar estrategias de apoyo psicológico principalmente para el género femenino con el objetivo de fortalecer su autoestima y dar atención al malestar psicológico que se genera por la postergación.

**Palabras clave:** postergación académica; autorregulación; género; adolescencia; competencias emocionales.

## ABSTRACT

Procrastination has been associated mainly with the educational environment and with the lack of strategies to self-regulate learning in students at different school levels. In this scenario, the present study aimed to evaluate the relationship between academic procrastination with emotional, psychological, and academic performance, from the self-regulation process, also considering gender differences, to understand its possible causes and consequences. A sample of 12,207 students in Mexico (53.7% female), aged between 15 and 20 years, were administered inventories and scales that measure procrastination, self-esteem, emotional competencies, psychological distress and academic performance, and a quantitative correlational and causal study was carried out. The results showed the following possible causes of procrastination, in order of influence: deficiencies in interpersonal emotional competencies, intrapersonal emotional competencies and self-esteem, and as possible consequences of procrastination, psychological distress and, to a lesser extent, poor academic performance. Therefore, there is a need to develop educational strategies for emotional regulation with special attention to interpersonal competencies in the male gender and intrapersonal competencies in the female gender. In addition, it is necessary to generate psychological support strategies, mainly for the female gender, to strengthen their self-esteem and to pay attention to the psychological discomfort generated by procrastination.

**Key Words:** academic procrastination; self-regulation; gender; adolescence; emotional competencies.

## Cómo citar este artículo:

Coronel-Santos, M. A., Salas-Guadiana, E. A. y Heredia-Escorza, Y. (2025). Evaluación de la postergación académica en adolescentes desde la autorregulación del aprendizaje: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(1), 60-77. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.1.2025.45094>

## Introducción

La postergación es un fenómeno presente en la humanidad que ha sido estudiado desde poco más de dos décadas principalmente por la psicología (García-Martínez y Silva-Payró, 2019). Su desarrollo ha sido asociado con diversos ámbitos de la vida, no obstante, en los últimos años se identificó su preponderancia en el ámbito educativo, especialmente en las poblaciones de estudiantes preuniversitarios y universitarios. Algunos estudios sobre el tema demostraron que más del 70% de los estudiantes de pregrado informaron haber estado procrastinando regularmente (Bu et al., 2021; Schraw et al., 2007; Steel, 2007).

La postergación académica implica retrasar deliberadamente tareas de aprendizaje que deben ser completadas en lapsos de tiempo específico (Schraw et al., 2007). Esta práctica conduce a comportamientos que se vivencian con un menor sentido de responsabilidad de la tarea, sentimientos de falta de control en las actividades de aprendizaje, posibilidad reducida de éxito y un impacto negativo en la salud física y mental (Çikrikçi y Erzen, 2020; Hen y Goroshit, 2020). También hay efectos emocionales como arrepentimiento, autoculpa, vergüenza, pánico y agotamiento (Ocal, 2016; Sirois, 2016). Por lo que, la postergación es considerada un fenómeno multifactorial explicado desde diversos factores psicológicos, clínicos, situacionales y motivacionales (Bytamar et al., 2020).

Dada la naturaleza desadaptativa de la postergación, investigadores han intentado comprender las razones detrás de los comportamientos de los estudiantes y para ello, han realizado algunos metaanálisis y estudios empíricos que sugieren que la postergación está profundamente arraigada con el mal funcionamiento de un proceso de autorregulación del individuo (Kandemir, 2014; Steel, 2007). En este sentido, la teoría cognitiva social de Bandura (1986) definió la autorregulación como el proceso de autogeneración de pensamientos, emociones y comportamientos para establecer y lograr metas individuales; en la que a los procrastinadores les resulta difícil lograr sus objetivos a tiempo, derivado de un sistema mal regulado con medidas ineficaces (Sirois y Pychyl, 2013) o infra regulado sin estrategias de regulación (Balkis y Duru, 2016).

La autorregulación ha sido sistematizada desde diversos modelos teóricos. Bandura (1986) propuso tres elementos en el proceso de autorregulación; auto-observación, auto-evaluación y auto-reacción. Posteriormente, a finales del siglo XX se propusieron modelos que describen el proceso de autorregulación desde factores emocionales, cognitivos y conductuales (Eggers, et al., 2021), entre los más usados se puede mencionar a Winne (1996), Boeckaerts (1999), Kuhl (2000), Pintrich (2000) y Zimmerman (2000). Se puede considerar al modelo de Zimmerman (2000) como el de mayor uso y citación, ya que incluye procesos provenientes de otras teorías de autorregulación, por lo que, cuenta con un alto grado de penetración en la literatura científica (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Este modelo consta de tres fases, *Fase 1: Planificación*, *Fase 2: Ejecución*, y *Fase 3: Auto-reflexión*, el cual ha sido actualizado para profundizar en lo que implica cada fase (Zimmerman, 2013).

La *Fase 1: Planificación* se lleva a cabo a través del análisis de la tarea y las creencias automotivadoras. Aunque el análisis de la tarea contribuye a que el estudiante establezca objetivos y haga una planeación estratégica para dar cumplimiento a dicha tarea, la relevancia de las creencias automotivadoras es crucial ya que determinan las acciones a seguir según el grado y tipo de motivación resultante (Zimmerman, 2011). Por lo tanto, el proceso de autorregulación inicia con factores motivacionales, los cuales dependen de creencias propias (Zimmerman, 2000) y de las emociones. Al respecto de las emociones, Panadero y Alonso-Tapia (2014) argumentan que en el modelo de Zimmerman el peso de las emociones es limitado. Sin embargo, Zimmerman (2001) reconoce que las emociones pueden provocar éxitos y fracasos ya que si el alumno no se siente competente tendrá ansiedad y su motivación disminuirá. En este sentido, esta investigación sitúa el análisis de la postergación, en la fase de planificación, desde las creencias propias con la autoeficacia y desde las emocionales con las competencias emocionales intrapersonales (C.E. intrapersonales) y las competencias emocionales interpersonales (C.E. interpersonales).

Con respecto a las creencias propias se considera el estudio de la autoeficacia. La autoeficacia es la creencia que tienen las personas sobre su capacidad para ejecutar alguna tarea con éxito (Bandura, 1977), la cual es vital para el proceso de autorregulación, ya que el grado percibido de esta impacta en la motivación, el esfuerzo y la persistencia hacia un objetivo planteado (Pintrich, 2000). La autoeficacia puede ser comprendida de manera global desde la autoestima. Rosenberg (1986) explica que la autoestima es considerada como un aspecto evaluativo del autoconcepto basado en la percepción global que el individuo tiene de su persona; mientras que, García et al. (2006) añaden que la autoestima comprende el sentimiento de competencia y valía personal, por lo cual incluye dos aspectos esenciales: el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso. De esta manera, Zhang et al. (2018) encontraron que la baja autoestima se asocia con un bajo sentido de autoeficacia y una alta postergación. Además, diversos autores como Kivuruusu et al. (2016) y Zuckerman et al. (2016) añaden que han encontrado que la autoestima es mayor en el género masculino, dado que la adolescencia está fuertemente asociada con la presión hacia la imagen corporal en el género femenino (Helwig y Ruprecht, 2017). Por lo que, resulta necesario analizar la postergación desde la autoestima y su comportamiento según el género.

Acerca de las emociones, Steel (2007) considera que la postergación es una falla en la autorregulación impulsada por las emociones; cuando se trata de tareas aversivas, porque son difíciles o laboriosas, o porque no creen tener la capacidad para realizarlas, los individuos pueden recurrir a la postergación como una forma de regular su estado afectivo negativo (Sirois y Pychyl, 2013). En este sentido, Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2022) en un estudio con estudiantes universitarios de Colombia concluyen que la procrastinación debe ser entendida también como una regulación disfuncional de la emoción. Al respecto de la regulación emocional, de acuerdo con Senra et al. (2007) el adolescente se sitúa en un perfil socioemocional en situación de riesgo, ya que, de acuerdo con el Centro Estatal de Recursos para la Salud de los Adolescentes (SAHRC, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Minnesota, durante la adolescencia el lóbulo frontal del cerebro encargado de la regulación de las emociones está en desarrollo (SAHRC, 2013). Por lo tanto, es necesario que el estudiante fortalezca sus competencias emocionales para identificar sus emociones, comprender sus causas y consecuencias, regularlas y emplearlas para mejorar la reflexión, y toma de decisiones y acciones (Brasseur et al., 2013).

Las emociones pueden ser comprendidas de manera intrapersonal, poner atención y percibir los propios sentimientos (Ocampo et al., 2018), o interpersonal, percepción que tienen los sujetos acerca de las emociones que se generan al relacionarse con otros y en diferentes contextos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Senra et al. (2007) afirman que el género femenino suele tener niveles más bajos de C.E. intrapersonales, mientras que el género masculino es vulnerable a presentar niveles más bajos de C.E. interpersonales. Al respecto, Rudolph (2002) afirma que el género femenino puede tener una mayor inversión psicológica y emocional en el éxito interpersonal ya que está más preocupado por la posible evaluación negativa por parte de sus compañeros. Además, con respecto a las C.E. intrapersonales, de acuerdo con Bailen et al. (2019) el género femenino puede tener mayores problemas en el manejo de sus emociones ya que socialmente se les alienta a que experimenten plenamente sus emociones. Asimismo, en torno a las emociones interpersonales, se sabe que el adolescente siente una mayor presión emocional social, dado que en su proceso de construcción de identidad le preocupa demasiado encajar en los estándares de normalidad (SAHRC, 2013); aunado a su necesidad de autonomía que asigna mayor importancia a las opiniones de los amigos, lo cual puede implicar una influencia positiva o negativa (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

En la *Fase 2: Ejecución* del modelo de autorregulación, el alumno pasa por un proceso de autocontrol y auto-observación en el que utiliza estrategias de aprendizaje, por ejemplo: repetición, elaboración, organización, metacognición, búsqueda de ayuda, administración del tiempo y ambiente, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y pensamiento crítico (Sharp y Sharp, 2016; Pintrich, 2000). Con respecto a la administración del tiempo, Zhao et al. (2019) encontraron que se relaciona con el rendimiento académico de manera directa, y de manera inversa con la postergación. Por lo que, este hallazgo sitúa la postergación como el proceso de autocontrol ineficaz con respecto a las estrategias de administración del tiempo.

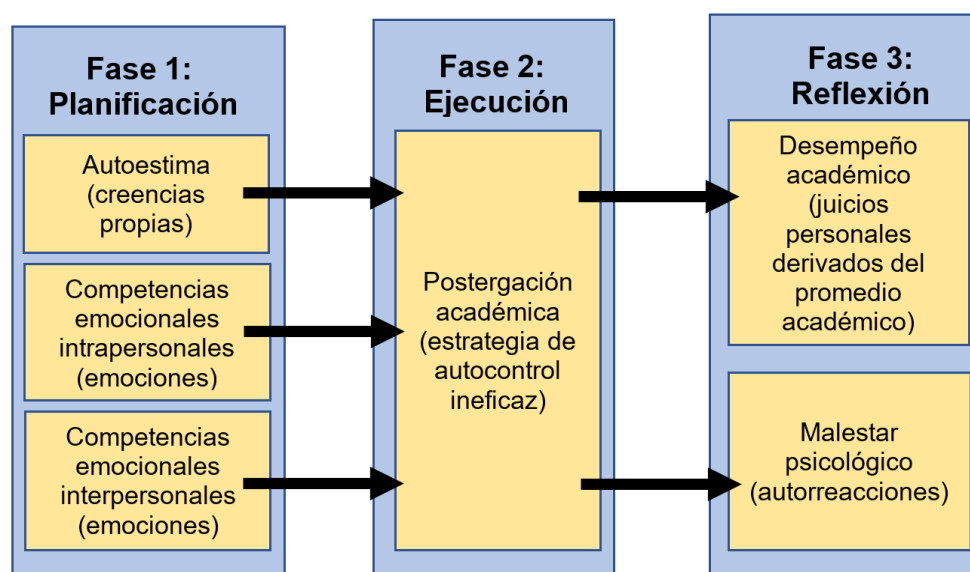
Por último, en la *Fase 3: Auto-reflexión* del modelo de autorregulación, el estudiante evalúa su desempeño a través de juicios personales y auto-reacciones. Al hablar de postergación académica, se entiende que el promedio académico sea empleado como medida estandarizada de desempeño académico para valorar el trabajo realizado. En este sentido, se ha demostrado que la postergación frecuente entre estudiantes es atribuida a una disminución en la eficiencia del aprendizaje y del desempeño académico. Varios estudios de metaanálisis identificaron la misma conclusión, la postergación académica es perjudicial y tiene una asociación negativa con el rendimiento académico (Kim y Seo, 2015; van Eerde, 2003), ya que conforme con Serrano et al. (2021), la postergación afecta los procesos y el enfoque del aprendizaje.

Con respecto a las auto-reacciones, se considera que la postergación tiende a crear malestar emocional (Lay y Schouwenburg, 1993), ya que el estudiante origina un retraso voluntario a pesar de esperar sentirse peor después de la demora (Steel, 2007). Por lo que, la postergación es un intento fallido que aumenta el estrés personal y afecta la salud física y mental de los estudiantes preuniversitarios y universitarios (Berber et al., 2020; Serrano et al., 2021). Al respecto, Balkis y Duru (2016) encontraron que autorregular el aprendizaje se asocia positivamente con el afecto positivo y la satisfacción académica, mientras que la asociación es negativa respecto a la postergación.

En fundamento de este marco teórico, la presente investigación tiene como objetivo evaluar la relación de la postergación académica con factores emocionales, psicológicos y de rendimiento académico, desde el modelo teórico de autorregulación de Zimmerman (2000), y en función de las diferencias de género, para comprender sus posibles causas y consecuencias; a modo que, el conocimiento generado coadyuve a identificar situaciones de riesgo y a generar estrategias de soporte para tratar la postergación académica en estudiantes de educación media superior (bachillerato). En específico se busca evaluar la relación de la autoestima y competencias intrapersonales e interpersonales con la postergación académica, y la relación de la postergación académica con el desempeño académico y el malestar psicológico, desde el modelo de autorregulación como se muestra en la Figura 1. Para dar cumplimiento al objetivo propuesto se busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿en qué medida la autoestima, C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales influyen en la postergación académica?, (2) ¿en qué medida la postergación académica influye en el desempeño académico y malestar psicológico?, y (3) ¿cuál es la diferencia en la autoestima, C.E. intrapersonales, C.E. interpersonales, desempeño académico y malestar psicológico entre los grupos del género femenino y masculino?

**Figura 1**

*Análisis de la postergación académica desde el modelo de autorregulación de Zimmerman*



Fuente: Elaboración propia a partir de Zimmerman, 2000

## Método

El diseño de la investigación fue cuantitativo, no experimental-transversal, correlacional y causal, en tanto que las variables de estudio fueron medidas en un momento específico y se tenía como objetivo analizar la relación entre las variables y evaluar relaciones causales de acuerdo con su peso de influencia. Las variables a estudio fueron: la postergación, C.E. intrapersonales, C.E. interpersonales, autoestima, malestar psicológico, desempeño académico medido como el promedio de calificaciones obtenidas por los alumnos, y género (femenino y masculino).

### *Población y Muestra*

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes de educación media superior (bachillerato) inscritos en alguno de los 36 campus o centros educativos urbanos, distribuidos a lo largo de la República Mexicana de una institución privada, para estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto (nivel C+ y AB). Los 36 campus operaban bajo el mismo modelo educativo de bachillerato general, el cual tiene una función propedéutica para ingresar al nivel superior. La técnica de recolección de datos fue censal (Creswell y Plano Clark, 2011), del total de estudiantes inscritos en el semestre enero-junio 2020, se obtuvo una respuesta de 15,142 estudiantes. Los participantes fueron seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico, por conveniencia en función de las preguntas de investigación como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Criterios de selección de la muestra acorde con las preguntas de investigación*

Pregunta de investigación	Criterio de selección
(1) ¿En qué medida la autoestima, C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales influyen en la postergación académica?	Participantes que respondieron todas las preguntas de las escalas empleadas (n= 12, 207 participantes).
(2) ¿En qué medida la postergación académica influye en el desempeño académico y malestar psicológico?	Participantes que respondieron todas las preguntas de las escalas empleadas (n= 12, 207 participantes).
(3) ¿Cuál es la diferencia en la autoestima, C.E. intrapersonales, C.E. interpersonales, desempeño académico y malestar psicológico entre los grupos del género femenino y masculino?	Grupo 1: participantes del género femenino que procrastinaron y que respondieron todas las preguntas de las escalas empleadas (n= 4,659 participantes).  Grupo 2: participantes del género masculino que procrastinaron y que respondieron todas las preguntas de las escalas empleadas (n= 3,590 participantes).

*Fuente:* Elaboración propia

La Tabla 2 muestra los datos demográficos de la muestra de estudiantes de educación media superior.

**Tabla 2***Datos demográficos de los participantes (n=12,207)*

Datos demográficos	#(%)	Datos demográficos	#(%)
Edad		Región	
15 años	1,936 (15.90)	Centro	5,873 (48.11)
16 años	3,942 (32.30)	Noreste	3,137 (25.70)
17 años	3,702 (30.30)	Noroeste	1,718 (14.07)
18 años	2,335 (19.10)	Occidente	1,224 (10.03)
19 años	292 (02.40)	Sureste	255 (02.09)
Género		Beca	5,882 (48.20)
Femenino	6,550 (53.7)		
Masculino	5,657 (46.3)		
Semestre			
2do	4,882 (40.0)		
4to	3,671 (30.1)		
6to	3,654 (29.9)		

*Fuente:* Elaboración propia

### *Instrumentos*

*Encuesta National College Health Assessment (ACHA-NCHA III; American College Health Association, 2019).* Se empleó parte de la encuesta para identificar a los estudiantes que tuvieron problemas con la postergación a través de preguntas dicotómicas. Esta encuesta es administrada por la Asociación Americana de Salud Universitaria (ACHA, por sus siglas en inglés) y recopila información detallada sobre los hábitos y comportamientos de salud de estudiantes, tales como: uso de alcohol, tabaco y otras drogas, salud sexual, salud mental y seguridad personal, violencia, peso, nutrición y ejercicio, mediante inventarios y escalas validadas y confiables.

*Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965).* Se empleó esta escala para evaluar la autoestima a través de 10 ítems con afirmaciones positivas y negativas. Los ítems aplicados al contexto valoraron el grado de acuerdo o desacuerdo que estaban los estudiantes con las afirmaciones en una escala tipo Likert del 1 al 6, donde 1 era total desacuerdo, y 6 totalmente de acuerdo, las afirmaciones negativas se puntuaron a la inversa. El puntaje total de la escala fue de 60 puntos, de 45 a 60 se consideraba una autoestima elevada, de 35 a 44 autoestima media, y menor a 35 autoestima baja. La aplicación de la escala en la muestra de estudio demostró ser confiable con un alpha de Cronbach de .908. Además, el análisis factorial exploratorio demostró que la escala fue válida a un factor con un valor de KMO = .904, y significativa de acuerdo con la prueba de esfericidad de Barlett,  $\chi^2 (45) = 67127.676$ ,  $p < .001$ ; la escala explicó el 52.28% de la varianza de la autoestima.

*Perfil Personal de la Competencia Emocional (PEC; Brasseur et al. 2013).* Las C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales fueron medidas a través de la escala PEC, la cual está compuesta por 50 reactivos que se dividen en 2 secciones: C.E. intrapersonales (29 reactivos) y C.E. interpersonales (21 reactivos). Las C.E. intrapersonales están integradas por 5 factores: Identificación, comprensión, expresión, regulación y utilización de mis emociones. Las C.E. interpersonales están conformadas por 5 factores: identificación de las emociones de los otros, comprensión de emociones de los otros, entender y empatizar con las emociones de los otros, regulación de las emociones de los otros y utilización de las emociones de los otros. Los ítems aplicados al contexto de estudio valoraron el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones en una escala tipo Likert del 1 al 7, donde 1 era total desacuerdo, y 7 totalmente de acuerdo. De acuerdo con la distribución de los datos se establecieron los siguientes puntos de corte, en la

sección intrapersonal por arriba de 131 indicaba un mayor uso de las C.E. intrapersonales, de 86 a 130 un uso medio, y menor de 85 un uso bajo; para la escala interpersonal por arriba de 114 indicaba un mayor uso de las C.E. interpersonales, de 75 a 113 un uso medio, y menor de 74 un uso bajo. La aplicación de la escala en la muestra de estudio demostró ser confiable con un alpha de Cronbach de .885. Además, el análisis factorial exploratorio demostró que la escala fue válida a 10 factores con un valor de KMO = .938, y significativa de acuerdo con la prueba de esfericidad de Barlett,  $\chi^2$  (1225) = 198241.075,  $p < .001$ ; la escala explicó el 53.80% de la varianza en la escala.

*Escala de Angustia Psicológica de Kessler (K6; Kessler et al., 2003).* K6 fue empleado para medir el malestar psicológico de los alumnos a través de seis ítems relacionados con los siguientes sentimientos durante las últimas 4 semanas: nerviosismo, desesperanza, inquietud, tristeza, que todo era un esfuerzo y sin valor. Los participantes indicaron sus síntomas en una escala tipo Likert que va de 0 (Nunca) a 4 (Siempre). El puntaje total de la escala va de 0 a 24, donde 24 sugiere el nivel más alto de malestar psicológico y mayor probabilidad de experimentar una enfermedad mental grave, de 7 a 9 el nivel medio, y menos de 6 un nivel bajo. La aplicación de la escala en la muestra de estudio demostró ser confiable con un alpha de Cronbach de .885. Además, el análisis factorial exploratorio demostró que la escala fue válida a un factor con un valor de KMO = .845, y significativa de acuerdo con la prueba de esfericidad de Barlett,  $\chi^2$  (15) = 23700.219,  $p < .001$ ; la escala explicó el 52.93% de la varianza de la escala.

*Preguntas de contexto.* Se aplicaron preguntas a los estudiantes para conocer su edad, semestre, beca, género, promedio y el campus en que estudiaban.

### Procedimiento

Los datos obtenidos provienen de la aplicación de una encuesta electrónica que integró inventarios y escalas confiables y validadas. La aplicación fue administrada en abril del 2020, por la institución de educación privada de estudio, en el contexto de la materia de tutoría y con el apoyo del docente frente a grupo. Se garantizaron los principios éticos mediante el consentimiento de los padres, los cuales al momento de inscribir a sus hijos a la institución otorgaron autorización para obtener información de los estudiantes relacionada con aspectos académicos y personales; y mediante el consentimiento de los alumnos, se les explicó las características principales y el objetivo de la investigación, y que eran libres de contestar las preguntas que decidieran. Además, los datos, resultados, métodos y procedimientos fueron usados de manera honesta y objetiva, se informó a los padres y alumnos que la información sería utilizada de forma confidencial, con fines de investigación, y se buscó evitar sesgos derivados de intereses personales.

Se utilizó el software SPSS® v26 (IBM, Armonk, NY, EE.UU.) para realizar los análisis estadísticos. Primero, se realizó un análisis descriptivo para identificar la situación de los estudiantes de acuerdo con las variables de estudio. Posteriormente, se hizo la prueba de normalidad, Kolmogorov-Smirnov, que demostró que los datos de las variables no tuvieron un comportamiento normal, por lo que, se emplearon pruebas no paramétricas. La Tabla 3 muestra las preguntas de investigación, el análisis y las pruebas estadísticas empleadas.

**Tabla 3**

*Análisis de datos conforme a las preguntas de investigación*

Pregunta de investigación	Análisis estadístico	Prueba estadística
(1) ¿En qué medida la autoestima, C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales influyen en la postergación académica?	Estadística inferencial: Correlaciones	Punto Biserial
	Estadística inferencial: Predicciones.	Regresión Binaria Logística Multivariante.



(2) ¿En qué medida la postergación académica influye en el desempeño académico y malestar psicológico?	Estadística inferencial: Punto Biserial Correlaciones
	Estadística inferencial: Regresión Categórica Predicciones
(3) ¿Cuál es la diferencia en la autoestima, C.E. intrapersonales, C.E. interpersonales, desempeño académico y malestar psicológico entre los grupos del género femenino y masculino?	Estadística inferencial: No paramétrica: U Mann Diferencia de medianas Whitney

Fuente: Elaboración propia

## Resultados

Los resultados indican que de la muestra total ( $n = 12, 207$ ) el 67.6% de los estudiantes tuvieron problemas con la postergación académica. Además, la Tabla 4 muestra que las variables de estudio variaron significativamente entre los estudiantes que postergaron y no postergaron. Los estudiantes que postergaron tuvieron menor autoestima, C. E. intrapersonales, C.E. interpersonales, desempeño académico y mayor malestar psicológico, que los estudiantes que no postergaron. Las diferencias entre ambos grupos fueron mayores en el malestar psicológico ( $d = .497$ ), seguido de la autoestima ( $d = .444$ ), y por último en las C.E. intrapersonales ( $d = .333$ ).

**Tabla 4**

*Análisis de las competencias emocionales, autoestima, malestar psicológico y rendimiento académico conforme a los estudiantes que tuvieron o no problemas con la postergación*

Variables	No postergaron ( $n=3,958$ )		Sí postergaron ( $n=8,249$ )		Z	p	d
	Media	Mediana	Media	Mediana			
C.E. Intrapersonales	116	116	110	110	-16.000	<0.001	.333
C.E. Interpersonales	101	102	100	100	-5.181	<0.001	.067
Autoestima	48	49	43	44	-25.986	<0.001	.444
Rendimiento académico	86.95	87.60	85.97	86.52	-7.314	<0.001	.072
Malestar psicológico	5	5	7	7	-27.678	<0.001	.497

Fuente: Elaboración propia

(1) *¿En qué medida la autoestima, C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales influyen en la postergación académica?*

La Tabla 5 muestra que existe una correlación significativa entre la autoestima y competencias emocionales con la postergación. Las relaciones son inversas, es decir, los alumnos que manifestaron tener problemas con la postergación mostraron una tendencia hacia una menor autoestima C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales. Asimismo, se identificó que la postergación tuvo una asociación más fuerte con la autoestima ( $r = .230$ ), seguido con las C.E. intrapersonales ( $r = .151$ ). Además, se mostró que hay una fuerza grande entre la relación de la autoestima y las C.E. intrapersonales ( $r = .492$ ).

**Tabla 5***Análisis correlacional de la autoestima y competencias emocionales con la postergación.*

	C.E. Intrapersonales	C.E. Interpersonales	Autoestima
<b>Postergación</b>	-.151**	-.053**	-.230*
<b>C. E. intrapersonales</b>	--	.489**	.492**
<b>C. E. interpersonales</b>	--	--	.257**

Nota. \*\*. Correlación significativa al 99%. Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, los resultados del análisis de regresión logística binaria multivariante revelaron que la autoestima, C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales explicaron significativamente la postergación académica (Tabla 6). Las C.E. interpersonales tuvieron mayor influencia directa en la postergación (OR 1.006, 95% CI 1.003–1.009), seguido de las C.E. intrapersonales (OR 0.992, 95% CI 0.989–0.995) y por último, la autoestima (OR 0.950, 95% CI 0.945–0.955), en otras palabras, a mayor C.E. interpersonales, C.E. intrapersonales y mayor autoestima, los estudiantes tienen 1.006, 0.991 y 0.950 veces, respectivamente, más posibilidad de no postergar.

**Tabla 6***Análisis de la influencia de la autoestima y competencias emocionales en la postergación académica*

	$\beta$	<i>p</i>	OR	95% C.I. para OR	
				Inferior	Superior
<b>Autoestima</b>	-0.051	<0.001	0.950	0.945	0.955
<b>C.E. Intrapersonales</b>	-0.008	<0.001	0.992	0.989	0.995
<b>C.E. Interpersonales</b>	-0.006	<0.001	1.006	1.003	1.009
<b>Constante</b>	3.454	<0.001	31.623		

Nota. OR, Odds Ratio; IC, Intervalo de confianza. Fuente: Elaboración propia

## (2) ¿En qué medida la postergación académica influye en el desempeño académico y malestar psicológico?

La Tabla 7 muestra que existe una correlación significativa de la postergación académica con el malestar psicológico ( $r = .251$ ) y el desempeño académico ( $r = .066$ ). Los alumnos que postergaron tuvieron mayor malestar psicológico y menor desempeño académico. La fuerza de correlación fue mayor con el malestar psicológico.

**Tabla 7***Análisis correlacional de la postergación con el malestar psicológico y el desempeño académico.*

	Desempeño académico	Malestar psicológico
<b>Postergación</b>	-.066**	.251**
<b>Desempeño académico</b>	--	-.046**

Nota. \*\*. Correlación significativa al 99%. Fuente: Elaboración propia

Además, de acuerdo con los resultados de la regresión categórica (Tabla 8), se identificó que la postergación académica explicó significativamente y en mayor medida el malestar psicológico ( $\beta = .213$ ), seguido del desempeño académico ( $\beta = .069$ ). A mayor postergación, los estudiantes tienen

.213 veces más posibilidades de aumentar su malestar psicológico y .069 veces de disminuir su desempeño académico.

**Tabla 8**

*Análisis de la influencia de la postergación académica en el desempeño académico y malestar psicológico*

Variables dependientes	Variable independiente	$\beta$	$F$	$p$
Modelo 1: Desempeño académico	Postergación	-0.069	61, 132	<0.01
Modelo 2: Malestar psicológico	Postergación	0.213	648.908	<0.01

Fuente: Elaboración propia

(3) ¿Cuál es la diferencia en la autoestima, C.E. intrapersonales, C.E. interpersonales, desempeño académico y malestar psicológico entre los grupos del género femenino y masculino?

La Tabla 9 muestra que existe una diferencia significativa en la autoestima, C.E. intrapersonales, C.E. interpersonales, desempeño académico y malestar psicológico de los estudiantes que postergaron, entre el género femenino y masculino. El género masculino tuvo mayores C.E. intrapersonales y autoestima, mientras que, el género femenino tuvo mayores C.E. interpersonales, desempeño académico y malestar psicológico. Las diferencias entre ambos grupos fueron mayores en el malestar psicológico ( $d = .443$ ), seguido de las C.E. interpersonales ( $d = .340$ ) y por último el desempeño académico ( $d = .268$ ).

**Tabla 9**

*Diferencias de las competencias emocionales, autoestima, desempeño académico y malestar psicológico de acuerdo con el género*

Variables	Femenino (n=4,659)		Masculino (n=3,590)		$Z$	$p$	$d$
	Media	Mediana	Media	Mediana			
C. E. intrapersonales	115	116	117	117	-2.744	.006	.111
C. E. interpersonales	104	104	99	100	-9.107	<0.001	.340
Autoestima	47	48	48	50	-5.540	<0.001	.113
Desempeño académico	87.81	88.61	86.16	86.67	-8.094	<0.001	.268
Malestar psicológico	5.82	5.00	4.26	4.00	-13.893	<0.001	.443

Fuente: Elaboración propia

Por último, con respecto al malestar psicológico, la Tabla 10 muestra cómo se sentían los estudiantes que tenían problemas con la postergación. Los resultados revelaron que las diferencias en los sentimientos que les provocaron malestar psicológico fueron significativamente mayores en el género femenino. Las estudiantes del género femenino se sintieron en mayor medida sin esperanza ( $d = .402$ ), nerviosas ( $d = .376$ ), tan tristes que nada podía animarlas ( $d = .346$ ), inquietas ( $d = .326$ ), sin valor ( $d = .228$ ) y por último que todo les implicaba un esfuerzo ( $d = .196$ ).

**Tabla 10***Diferencias en el malestar psicológico entre el género femenino y masculino*

Variables	Femenino (n=4,660)		Masculino (n=3,595)		Z	p	d
	Media	Mediana	Media	Mediana			
Nervioso	1.13	1.00	0.81	1.00	-11.744	.006	.376
Sin esperanza	0.82	1.00	0.49	0.00	-12.686	<0.001	.402
Inquieto(a)	1.57	2.00	1.27	1.00	-10.070	<0.001	.326
Tan triste que nada podía animarte	0.69	0.00	0.42	0.00	-10.864	<0.001	.346
Que todo era un esfuerzo	1.14	1.00	0.96	1.00	-6.672	<0.001	.196
Sin valor	0.47	0.00	0.31	0.00	-7.057	<0.001	.228

Fuente: Elaboración propia

## Discusión y conclusiones

De acuerdo con la primera pregunta de investigación, ¿en qué medida la autoestima, C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales influyen en la postergación académica?, los resultados demostraron que tanto la autoestima como las C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales influyeron de manera significativa en la postergación de los estudiantes. Sin embargo, las C.E. intrapersonales y C.E. interpersonales tuvieron mayor influencia en la postergación que la autoestima. El análisis de la postergación desde el modelo de autorregulación de Zimmerman (2000) explica la relevancia de las creencias automotivadoras para determinar las acciones a seguir hacia la consecución de la tarea, no obstante, aunque Zimmerman (2001) reconoce que las emociones pueden provocar éxitos y fracasos, de acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2014) en su modelo el peso de las emociones es limitado. En este sentido, estos hallazgos coinciden con las conclusiones de Steel (2007) y Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2022) con respecto a que la postergación debe ser entendida como una falla en la regulación emocional. De ahí que, desde el análisis de los participantes, se identificó que los adolescentes tienen un perfil emocional en situación de riesgo (Senra et al., 2007), por lo tanto, es importante fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes para identificar sus emociones, comprender sus causas y consecuencias, regularlas y emplearlas para mejorar la reflexión, y toma de decisiones y acciones (Brasseur et al., 2013).

Con respecto a las competencias emocionales, se identificó que la postergación de los estudiantes fue influenciada principalmente por las C.E. interpersonales, los participantes que tuvieron menores C.E. interpersonales tuvieron mayor posibilidad de postergar. Además, los resultados demostraron que los adolescentes tuvieron bajas C.E. interpersonales, y que fueron significativamente menores en los alumnos que postergaron. Estos importantes hallazgos se pueden explicar desde la presión emocional social que se experimenta en la adolescencia. Los adolescentes tienen limitada su capacidad de regulación emocional y están en un proceso de construcción de identidad y autonomía que los lleva a preocuparse demasiado por encajar en los estándares de normalidad, y a asignarle demasiada importancia a las opiniones de los amigos, lo cual puede implicar una influencia positiva o negativa (Güemes-Hidalgo et al., 2017; SAHRC, 2013). Por lo que, estos resultados sugieren que el estudio de la postergación en la adolescencia debe analizar la influencia de las amistades y buscar fortalecer las C.E. interpersonales para regular las emociones que surgen al relacionarse con otros, a manera que, no interfieran en las acciones que se plantean para lograr con éxito una tarea.

En relación con las C.E. intrapersonales, se encontró que los estudiantes que tuvieron mayores C.E. intrapersonales tuvieron menor posibilidad de postergar. Además, los resultados demostraron que las C.E. intrapersonales fueron significativamente mayores en los alumnos que no postergaron. Estos resultados se entienden desde el control de las emociones propias generadas con respecto a la tarea académica por cumplir. Como se ha mencionado anteriormente, los estudiantes durante la adolescencia tienen limitada su capacidad de regulación emocional ya que el lóbulo frontal encargado de esto está en proceso de desarrollo (SAHRC, 2013), por lo que, de acuerdo con Sirois y Pychyl (2013) cuando las tareas aversivas se perciben como difíciles o laboriosas, generan sentimientos negativos, que pueden llevar a los estudiantes a evitar estos sentimientos postergando la realización de dichas tareas. Por lo tanto, resulta importante fortalecer las competencias emocionales del adolescente para que mejore su toma de decisiones (Brasseur et al., 2013).

En cuanto a la autoestima, los resultados mostraron que la postergación de los estudiantes fue influenciada por la autoestima, aunque en menor medida en comparación con las competencias emocionales; que la autoestima tuvo una fuerte asociación con las C.E. intrapersonales; y que los estudiantes que postergaron tuvieron menor autoestima. Estos resultados sugieren que los estudiantes que tienen baja autoestima pueden llegar a considerar que no tienen la capacidad para realizar una tarea, por lo que, son propensos a postergar su realización, en parte, de acuerdo con su control emocional. Si bien, García et al. (2006) identifican que la autoestima comprende el sentimiento de competencia o autoeficacia y valía personal, y Pintrich, (2000), que la autoeficacia es relevante dado que impacta en la motivación, el esfuerzo y la persistencia hacia un objetivo planteado, Zimmerman (2001) reconoce la relación de las emociones con estas creencias propias ya que afirma que cuando el alumno no se siente competente esto le puede generar ansiedad y con ello, su motivación disminuirá.

De acuerdo con la pregunta: (2) ¿en qué medida la postergación académica influye en el desempeño académico y malestar psicológico?, los resultados mostraron que la postergación influyó significativamente en el desempeño académico y malestar psicológico de los estudiantes, no obstante, la influencia fue mayor en el malestar psicológico. Los estudiantes que postergaron tuvieron más posibilidades de tener malestar psicológico y en menor medida, menos desempeño académico. Estos hallazgos son importantes ya que sugieren que la postergación académica más que repercutir en el desempeño académico del estudiante, impacta en la salud mental de éste. De acuerdo con Serrano et al. (2021), la postergación repercute en el desempeño académico porque afecta los procesos y el enfoque del aprendizaje. Con respecto al malestar psicológico, Lay y Schouwenburg (1993) reconocieron que la postergación creaba malestar emocional, ya que conforme a Berber et al. (2020), Serrano et al. (2021) y Steel (2007), la postergación es un retraso voluntario de la tarea académica que aumenta el estrés personal y afecta la salud física y mental de los estudiantes.

Por último, con respecto a la pregunta: (3) ¿cuál es la diferencia en la autoestima, C.E. intrapersonales, C.E. interpersonales, desempeño académico y malestar psicológico entre los grupos del género femenino y masculino?, los resultados mostraron que el género femenino tuvo mayores C.E. interpersonales, desempeño académico y malestar psicológico, mientras que el género masculino tuvo mayores C.E. intrapersonales y autoestima. Además, se identificó que las diferencias entre ambos grupos fueron mayores en el malestar psicológico. En relación con el malestar psicológico los estudiantes del género femenino se sintieron en mayor medida sin esperanza, nerviosas, demasiado tristes e inquietas. Estos resultados coinciden con Senra et al. (2007), quienes concluyeron que el género femenino suele tener niveles más bajos de C.E. intrapersonales, mientras que el género masculino tiene niveles más bajos de C.E. interpersonales. Al respecto, Rudolph (2002) afirma que el género femenino suele dar una mayor inversión psicológica y emocional hacia el éxito interpersonal porque tienen mayor interés en ser aceptadas socialmente. Sin embargo, ese interés suele convertirse en una necesidad de aceptación social que repercute en su autoestima ya que, de acuerdo con Kiviruusu et al. (2016) y Zuckerman et al. (2016),

encontraron que la autoestima es menor en el género femenino dado que hay una mayor presión social hacia este género por encajar en los estándares de normalidad y belleza (Helwig y Ruprecht, 2017). Con respecto a las C.E. intrapersonales y el malestar psicológico se sabe que el género femenino puede tener mayores problemas en el manejo de sus emociones ya que socialmente se les alienta a que experimenten plenamente sus emociones (Bailen et al., 2019).

En conclusión, se evaluó la relación de la postergación académica con factores emocionales, psicológicos y de rendimiento académico, desde el modelo teórico de autorregulación de Zimmerman (2000) y en función de las diferencias de género, y se identificó como posibles causas de la postergación, en orden de influencia, las deficiencias en las C.E. interpersonales, C.E. intrapersonales y autoestima, y como posibles consecuencias de la postergación el malestar psicológico y en menor medida el desempeño académico. Estos resultados, en función de las diferencias de género, revelan que el género masculino tiene mayor posibilidad de postergar dada su deficiencia en las C.E. interpersonales, que derivado del proceso de desarrollo adolescente implica una limitada regulación emocional y elevada importancia asignada a las amistades que puede influenciar negativamente en sus estrategias de autocontrol en torno a la gestión del tiempo; seguido del género femenino dada su deficiencia en las C.E. intrapersonales y baja autoestima que devienen de su limitada regulación emocional adolescente y la presión social por encajar en los estándares de normalidad. Además, se reconoce que el género femenino tiende a padecer en mayor medida las consecuencias de la postergación ya que presentan mayor malestar psicológico, esto en parte, a que este género presenta mayores problemas para regular sus emociones y a que socialmente se les alienta a que experimenten plenamente sus emociones.

De este modo, estos hallazgos enriquecen la orientación educativa hacia el desarrollo de iniciativas que busquen contrarrestar la postergación en los estudiantes de educación media superior. A partir de la identificación de las áreas que requieren especial atención, se ubica la necesidad de desarrollar estrategias educativas de regulación emocional con especial atención en las competencias interpersonales en el género masculino y en las competencias intrapersonales en el género femenino, que visibilicen la importancia de las emociones en el proceso de autorregulación del aprendizaje; a manera que, los estudiantes sean conscientes de lo que sienten y perciben, en sí mismos y en los demás, cuando están por realizar una tarea académica para que reciban acompañamiento que les ayude a utilizar adecuadamente sus emociones hacia la consecución de dicha tarea. Además, se identifica la necesidad de generar estrategias de apoyo psicológico principalmente para el género femenino con el objetivo de fortalecer su autoestima y atender el malestar psicológico que se genera por la postergación.

Las limitantes de esta investigación se sitúan en la complejidad del estudio de la autorregulación emocional y cognitiva, por lo que se recomienda la utilización de otros instrumentos que permitan profundizar en estas variables. Con respecto a las futuras líneas de investigación se recomienda el estudio de las variables analizadas en otros escenarios del mismo nivel educativo y otro nivel socioeconómico, y profundizar sobre la influencia de las amistades en la postergación y autorregulación del aprendizaje del adolescente. Además, se identifica la necesidad de indagar sobre diseño de estrategias docentes que brinden acompañamiento emocional y psicológico para dar continuidad a las posibles causas y consecuencias de la postergación en los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- American College Health Association. (2019). *National College Health Assessment* (NCHA). [https://www.acha.org/NCHA/About\\_ACHA\\_NCHA/Survey/NCHA/About/Survey.aspx?hkey=7e9f6752-2b47-4671-8ce7-ba7a529c9934](https://www.acha.org/NCHA/About_ACHA_NCHA/Survey/NCHA/About/Survey.aspx?hkey=7e9f6752-2b47-4671-8ce7-ba7a529c9934)
- Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63-73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Berber Çelik, Ç., & Odaci, H. (2020). Subjective well-being in university students: What are the impacts of procrastination and attachment styles? *British Journal of Guidance & Counselling*, 4, 1–14. <https://doi.org/1.1080/03069885.202.1803211>
- Boeckaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 41-55. <https://doi.org/10.1007/BF03173110>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8(5), e62635. <https://doi.org/1.1371/journal.pone.0062635>
- Bytamar, J. M., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11, 524588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 49(7), e9858. <https://doi.org/10.2224/sbp.9858>
- Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2020). Academic procrastination, school attachment, and life satisfaction: A mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(2), 225–242. <https://doi.org/1.1007/s10942-020-00336-5>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). SAGE
- Eggers, J. H., Oostdam, R., & Voogt, J. (2021). Self-regulation strategies in blended learning environments in higher education: A systematic review. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(6), 175-192. <https://doi.org/1.14742/ajet.6453>
- Extremiera, N. N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39.
- García, A., Calvo, P. y Marrero, G. (2006). La autoestima en alumnos de sexto curso de educación primaria (pp.199-215). En F. Bacaicoa y J. Uriarte (Eds.), *Psicología del Aprendizaje*. Universidad de Extremadura: Psicoex Badajoz

- García-Martínez, V. y Silva-Payró, M. P. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura*, 11(2), 122-137. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1673>
- 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>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. y Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244. [https://doi.org/10.1016/s1696-2818\(14\)70167-2](https://doi.org/10.1016/s1696-2818(14)70167-2)
- Helwig, N. E., & Ruprecht, M. R. (2017). Age, gender, and self-esteem: A sociocultural look through a nonparametric lens. *Archives of Scientific Psychology*, 5(1), 19. <https://doi.org/10.1037/arc0000032>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556–563. <https://doi.org/1.1007/s12144-017-9777-3>
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Proc. Soc. Behav. Sci.*, 152, 188–193. <https://doi.org/1.1016/j.sbspro.2014.09.179>
- Kessler, R. C., Barker, P. R., Colpe, L. J., Epstein, J. F., Gfroerer, J. C., Hiripi, E., ... & Zaslavsky, A. M. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archives of general psychiatry*, 60(2), 184-189. <https://doi.org/1.1001/archpsyc.6.2.184>
- 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/1.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kiviruusu, O., Konttinen, H., Huurre, T., Aro, H., Marttunen, M., & Haukkala, A. (2016). Self-esteem and body mass index from adolescence to mid-adulthood. A 26-year follow-up. *International journal of behavioral medicine*, 23(3), 355-363. <https://doi.org/1.1007/s12529-015-9529-4>
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and selfregulation (pp. 111-169). In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50034-2>
- Lay, C.H., & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *J. Soc. Behav. Personal*, 8, 647–662
- Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools' students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482–49. <https://doi.org/1.5897/ERR2016.2645>
- Ocampo, F., De Luna, R. D., & Pérez, M. G. (2018). Factores de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de la ESCOM del IPN. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 5(10), 1-13.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología, Murcia*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>



- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning (pp. 451-502). In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (ed), *Handbook of self-regulation*. <https://doi.org/1.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls, y A.G. Greenwald (Eds), *Psychological perspectives on the self*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30, 3–13. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(01\)00383-4](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(01)00383-4)
- SAHRC. (2013). *Developmental Tasks and Attributes of Early Adolescence*. U.S Department of Health and Human Services. <http://www.amchp.org/programsandtopics/AdolescentHealth/projects/Documents/SAHRC%20AYADevelopment%20EarlyAdolescence.pdf>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. <https://doi.org/1.1037/0022-663.99.1.12>
- Senra, M. P., Pérez-González, J. C., y Manzano, N. (2007). Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: revisión y estado actual de la cuestión. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18(1), 73-82. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.18.num.1.2007.11305>
- Serrano, D., Lindt, S., & Williams, P. (2021). Effects of positive college classroom motivational environments on procrastination and achievement. *Learning Environments Research*, 24, 299–313. <https://doi.org/1.1007/s10984-020-09331-0>
- Sharp, L. A., & Sharp, J. H. (2016). Enhancing student success in online learning experiences through the use of self-regulation strategies. *Journal on Excellence in College Teaching*, 27(2), 57-75.
- Sirois, F. M. (2016). Procrastination, stress, and chronic health conditions: A temporal perspective (pp. 67-92). In F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-being*. Academic Press. <https://doi.org/1.1016/B978-0-12-802862-9.00004-9>
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/1.1111/spc3.12011>
- 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/1.1037/0033-2909.133.1.65>
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401–1418. [https://doi.org/1.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/1.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-83. <https://doi.org/1.1007/s10459-018-9832-3>

- Zhao, J., Meng, G., Sun, Y., Xu, Y., Geng, J., & Han, L. (2019). The relationship between self-control and procrastination based on the self-regulation theory perspective: The moderated mediation model. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/1.1007/s12144-019-00442-3>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (ed), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Academic Press. <https://doi.org/1.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis (pp. 1-36). In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Erlbaum. <https://doi.org/1.1007/s10212-015-0266-5>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance (pp. 49-64). In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zuckerman, M., Li, C., & Hall, J. A. (2016). When men and women differ in self-esteem and when they don't: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 64, 34-51. <https://doi.org/1.1016/j.jrp.2016.07.007>

**Fecha de entrada:** 9 de septiembre de 2022

**Fecha de revisión:** 30 de marzo de 2023

**Fecha de aceptación:** 17 de mayo de 2023