
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN EL ALUMNADO DE DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN TAMAULIPAS

Daniel CANTÚ CERVANTES, Jorge A. LERA MEJÍA
y Arturo AMAYA AMAYA
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

RESUMEN

Este estudio tuvo el objetivo de identificar el nivel de procrastinación académica de los alumnos de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, México, en el Ciclo Escolar 2019-2020. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo con diseño transeccional descriptivo, mediante la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998), adaptada por Barraza y Barraza, S. (2018), que fue aplicada a una población de 41 alumnos pertenecientes al mismo grado de las escuelas preparatorias No. 1 "Ing. Marte R. Gómez" (N=19, Edad: M=16.95, DE=0.524, Max=18, Min=16) y No. 2 "Lic. Aniceto Villanueva Martínez" (N=22, Edad: M=16.94, DE=0.486, Max=18, Min=16), con una población conformada por 25 varones (Edad: M=16.92, DE=0.493, Max=18, Min=16) y 16 mujeres (Edad: M=17.00, DE=0.516, Max=18, Min=16).

Los resultados muestran una autorregulación académica muy deficiente y una proclividad hacia la postergación de actividades en los alumnos. Además, no se encontraron diferencias significativas ($p>0.05$) sobre procrastinación académica entre estudiantes varones y mujeres.

Palabras clave: procrastinación académica, educación media superior, Tamaulipas.

ACADEMIC PROCRASTINATION IN STUDENTS FROM TWO HIGHER MIDDLE EDUCATION INSTITUTIONS IN TAMAULIPAS

ABSTRACT

The objective of this study was to identify the level of academic procrastination of students in the fifth semester of two higher middle education institutions in Tamaulipas, Mexico, in the 2019-2020 school cycle. A quantitative approach with a descriptive cross-sectional design was used, through the Busko Academic Procrastination Scale (1998), adapted by Barraza and Barraza, S. (2018), which was applied to a population of 41 students belonging to the same grade of the preparatory schools No. 1 "Ing. Marte R. Gómez" (N=19, Age: M=16.95, DE=0.524, Max=18, Min=16) and No. 2 "Lic. Aniceto Villanueva Martínez" (N=22, Age: M=16.94, DE=0.486, Max=18, Min=16), with a population composed of 25 men (Age: M=16.92, DE=0.493, Max=18, Min=16) and 16 women (Age: M=17.00, DE=0.516, Max=18, Min=16).

tination of Fifth Semester students from two Higher Secondary Education institutions in Tamaulipas, Mexico (School Cycle 2019-2020). This study was conducted under a quantitative approach with a descriptive transactional design, using the Busko Academic Procrastination Scale (1998), adapted by Barraza and Barraza, S. (2018). It was applied to a population of 41 students (25 males and 16 females) in prep schools No. 1 "Ing. Marte R. Gómez" and No. 2 "Lic. Aniceto Villanueva Martínez".

The results show very poor academic self-regulation and a proclivity towards postponement of activities. No significant differences ($p > 0.05$) in academic procrastination were found between male and female students.

Keywords: Academic procrastination, higher secondary education, Tamaulipas.

INTRODUCCIÓN

La procrastinación académica es un fenómeno intencional de carácter irracional con el cual se descuida una responsabilidad educativa necesaria, a pesar de que el alumno esté consciente de que tal decisión traerá consecuencias negativas a corto, mediano o largo plazo (García y Silva, 2019). El comportamiento dilatorio se ha considerado tan antiguo como la humanidad (Saele *et al.*, 2017; García y Silva, 2019) y, a pesar de que se encuentra acompañado de las mejores intenciones para realizar las actividades (Balkis y Erdinç, 2009; Ryan *et al.*, 2019), se relaciona con una alta tolerancia hacia la frustración por no hacerlas y hacia una dilación irracional de tareas académicamente impostergables. Es decir, que interpone otras actividades en calidad de primer orden que ofrecerán recompensas temporales inmediatas a las responsabilidades necesarias (Quant y Sánchez, 2012). Desde este punto de vista, el alumno procrastinador considera que el retraso es justificable, aunque estima como inminente el malestar emocional que esto va a causarle más tarde (Schouwenburg *et al.*, 2004; Kurtovic *et al.*, 2019).

Se ha sugerido que la dilación académica es independiente de la edad (Domínguez *et al.*, 2014). Sin embargo, se ha identificado que es menor en adultos mayores y acentuada, por el contrario, entre adolescentes y jóvenes de mediana edad (Steel y Ferrari, 2013; Díaz-Morales, 2019). No obstante, la procrastinación académica impacta en todas las

edades, precisamente en aquellos estudiantes que se autoperciben menos conscientes del futuro y más centrados en cuestiones presentes que pudieran generarles una estimulación inmediata (Przepiorka *et al.*, 2016; Sari y Fakhruddiana, 2019).

Las causas tentativas de la procrastinación académica recaen en una etiología polisémica basada en conductas proclives hacia la ansiedad por enfrentar tareas y conocimientos, que por falta de diligencia no son bien comprendidos (Castro y Mahamud, 2017; Yurtseven, 2019), además de factores relacionados con la baja autoestima, la falta de orientación vocacional, la escrupulosidad y el perfeccionismo desadaptativo, la dificultad para la concentración mental, la impuntualidad, la desorganización, la crianza no orientada a la asunción de responsabilidades y la proclividad hacia el estrés (Schouwenbourg y Groenewoud, 2001; Kolawole *et al.*, 2007; Pittman *et al.*, 2007; Rosario *et al.*, 2009; Steel, 2010; Sommer, 2011; Pardo *et al.*, 2014; Ramos-Galarza *et al.*, 2017).

Entre las actividades académicas más comunes que se relacionan con la dilación educativa se encuentra la postergación voluntaria para la realización de trabajos, lecturas, preparación para los exámenes, inversión del tiempo necesario para el estudio autónomo y la búsqueda de ayuda para resolver problemas inmediatos (Bekleyen, 2017; Domínguez y Campos, 2017; Borekci y Uyangor, 2018; Ljubin-Golub *et al.*, 2019). El problema central de la procrastinación académica ocasional recae en su transformación en hábito o dilación crónica, que impacta directamente en la eficiencia educativa de los alumnos y su producción, la cual afecta significativamente las calificaciones y los logros escolares.

Por lo general, el comportamiento dilatorio académico suele ampliarse a otros contextos, como el social, laboral y familiar (Díaz-Morales, 2019; Wessel *et al.*, 2019; Zhou, 2019). En este sentido, Ferrari *et al.* (2004), Steel (2010), Steel y Klingsieck (2016) y Garzón y Gil (2017) indican que cerca de 50 % de los estudiantes anglosajones poseen comportamientos procrastinadores académicos crónicos, mientras que esta cifra aumenta considerablemente en países latinoamericanos.

Schraw *et al.* (2007), Carranza y Ramírez (2013), Steel y Klingsieck (2016), Domínguez y Campos (2017), Kim *et al.* (2017) y Barraza y Barraza (2018) afirman que el constructo conductual dilatorio académico se encuentra relacionado con dos factores inherentes: la autorregulación del alumno y el grado de postergación deliberada de las actividades académicas.

micas. El primer factor se relaciona con el grado de organización y concentración voluntaria para manejar adecuadamente el tiempo respecto a labores académicas, ejerciendo un sentido de responsabilidad por encima de los intereses inmediatos. Por otro lado, el factor de postergación deliberada se encuentra vinculado a la subestimación del paso del tiempo para la realización de tareas académicas necesarias. La insuficiencia de autorregulación generará la demora y, por ende, una conducta procrastinadora que resulta, por lo general, en un hábito de aversión hacia las tareas esenciales que no son del agrado del alumno.

Existen investigaciones que han estudiado la procrastinación académica en adolescentes y jóvenes (Domínguez *et al.*, 2014; Paz *et al.*, 2014; Yarlequé *et al.*, 2016; Rodríguez, 2017; Matalinares *et al.*, 2017; Olazábal y Zegarra, 2017). En este sentido, Domínguez y Campos (2017), identificaron que la procrastinación académica incide entre los alumnos cuando los cursos no son de su agrado, pero también cuando existe vocación y satisfacción por los estudios. Por otra parte, Rodríguez y Clariana (2017) observaron que los alumnos adolescentes y jóvenes procrastinan con mayor frecuencia que los adultos, mientras que Torre *et al.* (2017) y Córdova y Alarcón (2019) identificaron que los estudiantes más procrastinadores extienden el hábito a otros contextos no académicos que los estudiantes menos propensos a la dilación. Datos similares también fueron reportados por Sulio (2018). Al respecto, Carranza y Ramírez (2013) y Rico (2015), encontraron que los alumnos más procrastinadores se encuentran en edades que oscilan desde los 16 y 17 hasta los 20 años.

Por otro lado, Bachiller-Wilder (2019) identificó que más de 90 % de los alumnos encuestados reconocieron una baja autorregulación académica, y cerca de 81 % de los estudiantes manifestaron ser proclives a la postergación de actividades educativas. Datos similares también fueron reportados por García y Pérez (2018), Sepúlveda (2018), Estrada (2019) y Valdivia (2019), quienes observaron un reconocimiento de tendencias hacia la procrastinación cercano a 80 % de los estudiantes encuestados. Datos similares también fueron identificados por Merino (2019).

Por otra parte, Pardo, Perilla y Salinas (2014) y Cevallos (2019) reportaron que los estudiantes de instituciones urbanas no discrepan significativamente ($p > 0.05$) de los niveles de procrastinación de los alumnos de instituciones rurales; es decir, que los grados de dilación no son muy diferentes entre zonas rurales y urbanas. Por otro lado, Roldán (2018) y

Moreta, Durán y Villegas (2018) identificaron que tanto varones como mujeres estudiantes jóvenes no difieren significativamente ($p>0.05$) en su nivel de procrastinación académica.

En virtud de estas consideraciones, no se han reportado estudios sobre procrastinación académica en el contexto de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, justamente en instituciones de educación media superior en el Ciclo Escolar 2019-2020, entre jóvenes estudiantes en edades oscilantes desde 16, 17 hasta 20 años. Por tanto, y dadas las implicaciones precedentes, surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de autorregulación académica y postergación de actividades educativas de los estudiantes de Quinto Semestre de la Escuela Preparatoria No. 1 “Ing. Marte R. Gómez” y de la Escuela Preparatoria No. 2 “Lic. Aniceto Villanueva Martínez”, ubicadas en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, en el Ciclo Escolar 2019-2020?
2. ¿Es significativa la diferencia de la autorregulación académica y la postergación de actividades educativas entre los estudiantes varones y mujeres de Quinto Semestre de las Escuelas Preparatorias No. 1 “Ing. Marte R. Gómez” y No. 2 “Lic. Aniceto Villanueva Martínez”, ubicadas en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, en el Ciclo Escolar 2019-2020?

METODOLOGÍA

Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo con diseño transeccional, con el objetivo de determinar el nivel de procrastinación académica en alumnos de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, México, en el Ciclo Escolar 2019-2020, de acuerdo con el calendario oficial de la Secretaría de Educación Pública en el Estado.

Se establecieron las siguientes hipótesis direccionales:

H1: Existe una autorregulación académica muy deficiente y una proclividad hacia la postergación de actividades en los alumnos de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020.

Ho: Existe buena autorregulación académica y una proclividad baja hacia la postergación de actividades en los alumnos de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020.

H2: Existen diferencias significativas sobre el factor de autorregulación académica entre varones y mujeres estudiantes de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020.

Ho2: Existen diferencias no significativas sobre el factor de autorregulación académica entre varones y mujeres estudiantes de Quinto Semestre de dos instituciones de Educación Media Superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020.

H3: Existen diferencias significativas sobre el factor de postergación de actividades académicas entre varones y mujeres estudiantes de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020.

Ho3: Existen diferencias no significativas sobre el factor de postergación de actividades académicas entre varones y mujeres estudiantes de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020.

SUJETOS

Participaron estudiantes (N=41, Edad: M=16.94, DE=0.498, Max=18, Min=16) pertenecientes al mismo grado de nivel medio superior en el estado de Tamaulipas, México. Precisamente, los alumnos de un grupo de Quinto Semestre de la Escuela Preparatoria No. 1 "Ing. Marte R. Gómez" (N=19, Edad: M=16.95, DE=0.524, Max=18, Min=16) y estudiantes de un grupo de Quinto Semestre de la Escuela Preparatoria No. 2 "Lic. Aniceto Villanueva Martínez" (N=22, Edad: M=16.94, DE=0.486, Max=18, Min=16); ambas instituciones ubicadas en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, en el Ciclo Escolar 2019-2020, de acuerdo con el calendario oficial de la Secretaría de Educación Pública en el estado. La población se encontraba conformada por 25 varones (Edad: M=16.92, DE=0.493, Max=18, Min=16) y 16 mujeres (Edad: M=17.00, DE=0.516, Max=18, Min=16).

INSTRUMENTO

Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) como instrumento de análisis psicométrico, la cual consta de diez ítems con cinco opciones de respuesta de tipo Likert -Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre-, asignándole a cada pregunta la puntuación de 1 a Nunca y 5 a Siempre. El test puede ser aplicado de forma individual o colectiva, y no requiere más de 8 a 12 minutos para ser contestado. La prueba está dividida en dos factores que conforman un constructo inherente para evaluar la procrastinación en contextos académicos.

Un primer factor es la *autorregulación académica* -ítems del 1 al 8-, que permite observar la capacidad de organización voluntaria del alumno para manejar adecuadamente el tiempo en labores académicas, y el factor *postergación de actividades* -ítems 9 y 10-, que permite identificar la subestimación del paso del tiempo para la realización de las actividades educacionales necesarias.

Los ítems que conforman el test constituyen un corpus de frases que hacen referencia al modo de estudiar del alumno -ver Anexo 1-. El primer ítem consulta qué tanto el estudiante se prepara por adelantado a los exámenes. El segundo identifica la rapidez con que el alumno busca ayuda cuando tiene dificultades para entender algo. El tercero indaga el grado de esfuerzo que el estudiante realiza para completar un trabajo académico asignado lo más pronto posible. El cuarto ítem observa el nivel de constancia que tiene el alumno para mejorar sus hábitos de estudio. El quinto identifica el tiempo que el estudiante invierte en un tema, a pesar de que el contenido le sea aburrido. El sexto ítem indaga sobre el esfuerzo del estudiante por motivarse para mantener su ritmo de estudio. El séptimo observa el esfuerzo por terminar los trabajos y actividades académicas importantes con tiempo de sobra. El octavo identifica el tiempo que se toma el alumno para revisar las tareas académicas antes de entregarlas para revisión. En los ítems 9 y 10 se reconoce el grado explícito de la postergación voluntaria de los estudiantes respecto a la elaboración de los trabajos académicos y las lecturas de los cursos que no son de su agrado. En la medición del primer factor, mientras más bajo es el puntaje, la autorregulación es menor, mientras que en el segundo factor, un menor puntaje revela una menor dilación voluntaria (Barraza y Barraza, 2018).

La Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) constaba originalmente de 16 ítems, la cual después fue adaptada y traducida por Álvarez (2010), quien reportó, bajo un diseño instrumental, un nivel de confiabilidad de constructo de $\alpha=0.87$, revalidado posteriormente por Chan (2011), quien indicó un alfa de $\alpha=0.84$. Tiempo después, Domínguez *et al.* (2014) revalidaron la escala en una reducción a 12 ítems, reportando un índice de confiabilidad de $\alpha=0.816$ y un índice de consistencia interna de $\alpha=0.816$ para el factor de autorregulación académica, y un $\alpha=0.752$ para el factor de postergación de actividades.

Por otra parte, Chávez y Morales (2017) y Miranda y Flores (2016) indicaron un índice de consistencia interna respectivamente de $\alpha=0.822$ y $\alpha=0.766$ para el factor de autorregulación, y para el factor de postergación, un $\alpha=0.669$ y $\alpha=0.564$ respectivamente.

En el contexto mexicano, Barraza y Barraza (2018) reportaron un $\alpha=0.816$ para la escala total, un índice de consistencia interna de $\alpha=0.821$ para el factor de autorregulación y $\alpha=0.752$ para el factor de postergación de actividades, reduciendo la escala a 10 ítems. De acuerdo con los datos arrojados en el presente estudio, se obtuvo un $\alpha=0.792$.

PROCEDIMIENTO

Se llevó a cabo una revisión de literatura para rescatar los antecedentes más relevantes del estudio sobre la procrastinación académica y sus implicaciones en el constructo de sus mediciones. Se solicitó, mediante oficio escrito, la autorización para la aplicación de las pruebas en las instituciones de nivel medio superior Preparatoria No. 1 "Ing. Marte R. Gómez" y Preparatoria No. 2 "Lic. Aniceto Villanueva Martínez", para acceder al plantel y aplicar el instrumento a un grupo de Quinto Semestre de cada institución.

Se instruyó a los alumnos y autoridades sobre el propósito del estudio; seguidamente se firmaron formularios de consentimiento informado por parte de todos los alumnos participantes, bajo un estricto esquema de confidencialidad de los datos, y se aplicó el test en los salones de clase de los estudiantes.

Para la implementación de la prueba, se imprimieron y aplicaron los cuestionarios de la Escala de Procrastinación Académica de Busko

(1998), adaptada y validada por Barraza y Barraza (2018) a los sujetos destino; se elaboró una base de datos previa en Microsoft Excel versión 365©, y se utilizó el programa SPSS© versión 22 para computar los estadígrafos básicos y el análisis inferencial.

En este sentido, se identificaron los porcentajes de frecuencias de cada ítem del total de la población, de acuerdo con los intervalos de la escala de la prueba, y se establecieron cuatro niveles de logro equitativos para ambos factores de la prueba, de acuerdo con el rango del puntaje total de ítems de cada factor; cada ítem con un valor máximo de cinco puntos, como se ha observado.

El puntaje máximo logrado en el factor de *autorregulación académica* fue de 40 y, en el de *postergación de actividades*, de 10. Los niveles de logro se conformaron en: *autorregulación académica muy deficiente* (1-9 puntos), *autorregulación académica deficiente* (10-20 puntos), *autorregulación académica regular* (21-30 puntos) y *buena autorregulación* (31 o más puntos).

Para el segundo factor se conformaron los siguientes niveles de logro: *muy baja proclividad a la postergación* (1-2.5 puntos), *baja proclividad a la postergación* (2.6-5 puntos), *proclive a la postergación* (5.1-7.5 puntos), y *muy proclive hacia la postergación* (7.6 o más puntos). Se debe reiterar que los niveles de logro responden a la sumativa total de los puntajes, de acuerdo con cada nivel.

Posteriormente, se computaron un análisis *t-Student* y una prueba de varianza unidireccional ANOVA para conocer la diferencia significativa entre los puntajes totales de ambos géneros (varones y mujeres). Se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para grupos pequeños y la prueba de Levene para igualdad de varianzas. El valor de probabilidad de significancia fue de 0.05 (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los estadígrafos descriptivos sobre las frecuencias y porcentajes de cada ítem del total de la población, de acuerdo con los intervalos de la Escala de Procrastinación Académica.

Tabla 1. Estadígrafos básicos de cada ítem.

No. Ítem	N	Min	Max	M	DE	Err. T	Res	Fr	%
Ítem 1	41	1	5	2.88	1.053	0.165	N	4	9.8
							CN	10	24.4
							AV	17	41.5
							CS	7	17.1
							S	3	7.3
Ítem 2	41	1	5	2.12	1.053	0.165	N	14	34.1
							CN	13	31.7
							AV	10	24.4
							CS	3	7.3
							S	1	2.4
Ítem 3	41	1	3	1.63	0.698	0.109	N	20	48.8
							CN	16	39.0
							AV	5	12.2
							CS	0	0
							S	0	0
Item4	41	1	4	1.78	0.909	0.142	N	21	51.2
							CN	9	22.0
							AV	10	24.4
							CS	1	2.4
							S	0	0
Ítem 5	41	1	5	2.17	1.046	0.163	N	13	31.7
							CN	13	31.7
							AV	11	26.8
							CS	3	7.3
							S	1	2.4

							N	22	53.7
							CN	12	29.3
Ítem 6	41	1	5	1.76	1.044	0.163	AV	3	7.3
							CS	3	7.3
							S	1	2.4
							N	16	39.0
							CN	13	31.7
Ítem 7	41	1	5	2.02	1.060	0.166	AV	8	19.5
							CS	3	7.3
							S	4	2.4
							N	17	41.5
							CN	6	14.6
Ítem 8	41	1	5	2.32	1.350	0.211	AV	9	22.0
							CS	6	14.6
							S	3	7.3
							N	1	2.4
							CN	2	4.9
Ítem 9	41	1	5	3.93	1.034	0.162	AV	11	26.8
							CS	12	29.3
							S	15	36.6
							N	1	2.4
							CN	2	4.9
Ítem 10	41	1	5	4.02	1.012	0.158	AV	8	19.5
							CS	14	34.1
							S	16	39.1

N=población, Min=mínimo, Max=máximo, M=media, DE=desviación estándar, Err. T=error típico, Res=respuestas, Fr=frecuencia, N=nunca, CN=casi nunca, AV=a veces, CS=casi siempre, S=siempre, %=porcentaje.
Fuente: Elaboración propia.

En relación con la Tabla 1, respecto a los estadígrafos del ítem 1, 24.4 % de los encuestados admite que “casi nunca” se prepara por adelantado para los exámenes, mientras que 9.8 % acepta que determinante-mente “nunca” lo ha hecho. Esto señala que 34.1 % “casi nunca” o “nunca” se prepara oportunamente para el examen. El puntaje más alto (41.5 %) reconoce que es “en ocasiones” cuando se prepara por adelantado a las pruebas; 17.1 % lo hace regularmente -“casi siempre”-, y solamente 7.3 % manifiesta que lo hace todo el tiempo -“siempre”-. Respecto al ítem 2, 31.7 % señala que “casi nunca” busca ayuda cuando tiene dificultades para entender algo, y 34.1 % de los alumnos admite que “nunca” lo ha hecho. Esto indica que 65.9 % del total, es decir, más de la mitad de los estudiantes, admite que “casi nunca” o “nunca” busca auxilio inmediato para resolver problemas académicos. Por otro lado, 24.4 % manifiesta que “en ocasiones” pide ayuda, 7.3 % admite que “casi siempre” lo hace, y solamente 2.4 % señala que “siempre” busca asistencia.

En relación con el ítem 3, no existieron frecuencias para los intervalos de la escala “Casi siempre” y “Siempre” (Min=1, Max=3); es decir, 87.8 % de los estudiantes, admite que “Casi nunca” y “Nunca” tratan de completar los trabajos asignados lo más pronto posible -48.8 % y 39 % respectivamente-, mientras que 12.2 % admite que solamente “en ocasiones” lo hace. Con relación al ítem 4, no se reportaron frecuencias en el intervalo “Siempre” (Min=1, Max=4); es decir, más de la mitad de los alumnos encuestados -73.2 %- admitió que “Casi nunca” y “Nunca” -51.2 % y 22.0 % respectivamente- intentan mejorar con constancia sus hábitos de estudio. Solamente 24.4 % reconoce que lo hace en ocasiones y 2.4% manifiesta que lo realiza de manera constante.

Respecto al ítem 5, 63.4 % de los alumnos manifiesta que “Casi nunca” y “Nunca” -31.7 % y 31.7 % respectivamente- invierte el tiempo necesario para estudiar, aun cuando el tema o contenido es aburrido; 26.8 % indica que solamente “A veces” lo hace, mientras que 7.3 % y 2.4 % señalan que “Casi siempre” y “Siempre” lo llevan a cabo. En relación con el ítem 6, 82.9 % de los estudiantes, admite que “Casi nunca” y “Nunca” tratan de motivarse para mantener un ritmo de estudio -53.7 % y 29.3 % respectivamente-. En contraste, solamente 7.3 % reconoce que lo hace en ocasiones, y 9.7 % admite que “Casi siempre” y “Siempre” lo hace -7.3 % y 2.4 %-.

En la frecuencia del ítem 7, 70.7 % de los alumnos, "Casi nunca" y "Nunca" tratan de terminar los trabajos importantes con tiempo de sobra -39 % y 31.7 % respectivamente-, 19.5% admite que solamente en ocasiones lo hace, y 7.3 % y 2.4 % lo realizan "Casi siempre" y "Siempre" respectivamente. Por otro lado, en el ítem 8, 56.1 % de los estudiantes manifiesta que "Casi nunca" y "Nunca" se toman el tiempo para analizar las tareas antes de entregarlas a revisión. Solamente 22 % admite hacerlo en ocasiones, 14.6 % "Casi siempre" y 7.3 % indica hacerlo constantemente.

Respecto a los ítems del factor de postergación de actividades, la frecuencia de apariciones en el reactivo 9 indicó que 65.9 % de los estudiantes manifiesta que posterga voluntariamente "Casi siempre" -29.3 %- y "Siempre" -36.6 %- los trabajos de los cursos académicos que no le agradan; 26.8 % señala que lo hace en ocasiones, mientras que 4.9 % y 2.4 % reconocen que no lo hacen "Casi nunca" y "Nunca". En relación con el ítem 10, 73.1 % de los alumnos indica que "Casi siempre" y "Siempre" postergan voluntariamente las lecturas de los cursos académicos que no les agradan -34.1 % y 39 % respectivamente-, mientras que 19.5 % admite hacerlo en ocasiones, y 4.9 % y 2.4 % señalan "Casi nunca" y "Nunca" postergar este tipo de actividades.

A continuación, en la Tabla 2, se muestran los porcentajes de la población (N=41) respecto a los cuatro niveles de logro alcanzados para el factor de autorregulación académica.

Tabla 2. Niveles de logro de autorregulación académica.

Nivel	Fr	%	% válido	% acumulado
Autorregulación académica muy deficiente	4	9.8%	9.8%	9.8%
Autorregulación académica deficiente	28	68.3%	68.3%	78.0%
Autorregulación académica regular	8	19.5%	19.5%	97.6%
Buena autorregulación académica	1	2.4%	2.4%	100%
Totales	41	100%	100%	

Fr=frecuencia, %=porcentaje, % Válido=porcentaje válido, % Acumulado=porcentaje acumulado. Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, 78 % de los estudiantes encuestados admite poseer una *autorregulación académica deficiente*, encontrándose por debajo de la mediana del puntaje total. Solamente 19.5 % reconoce poseer una *autorregulación regular* y 2.4 % manifiesta tener una *buena autorregulación*.

En la Tabla 3 se muestran los niveles de logro alcanzados en el factor *postergación de actividades*.

Tabla 3. Niveles de logro de postergación de actividades.

Nivel	Fr	%	% válido	% acumulado
Proclive a la postergación	16	39.0	39.0	39.0
Muy proclive hacia la postergación	25	61.0	61.0	100.0
Totales	41	100.0	100.0	

Fr=frecuencia, %=porcentaje, % Válido=porcentaje válido, % Acumulado=porcentaje acumulado. Fuente: Elaboración propia.

Respecto al factor 2, que comprende los ítems 9 y 10 del total de la población (N=41), se identificó que los alumnos se situaron en niveles altos de postergación de actividades (Tabla 3); 61 % se manifiesta muy propenso hacia la postergación de actividades, mientras que 39 % se ubica como proclive a postergar las actividades académicas. Esto aporta evidencia para respaldar la H1 que dictó: *Existe una autorregulación académica muy deficiente y una proclividad hacia la postergación de actividades en los alumnos de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020.*

Por otro lado, el análisis *t* para diferenciar el nivel del factor de *autorregulación académica* entre varones (N=25, Edad: M=16.92, DE=0.493, Max=18, Min=16) y mujeres (N=16, Edad: M=17.00, DE=0.516, Max=18, Min=16), se utilizó bajo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para grupos pequeños en los varones ($W[25]=0.941$, $P=0.158$, $p<0.05$) y en las mujeres ($W[16]=0.950$, $P=0.491$, $p<0.05$), además de la prueba de Levene ($p>0.05$) para igualdad de varianzas. El análisis *t* no mostró una diferencia significativa entre las medias de los géneros ($t=0.660$, $a=0.513$, $p>0.05$)

en cuanto al factor de *autorregulación académica*, por lo que si bien los varones presentaron un mayor promedio total ($M=17.16$, $DE=6.530$) que las mujeres ($M=15.95$, $DE=4.343$), esto no representa una diferencia significativa entre ambos grupos. Respecto al factor de *postergación de actividades*, la prueba t tampoco muestra una diferencia significativa ($t=0.288$, $a=0.775$, $P=0.775$, $p>0.05$).

Como análisis complementario, la prueba de varianza unidireccional ANOVA mostró una razón F de 0.435 que resultó no significativa el nivel de 0.05 ($a=0.513$) para el factor de *autorregulación académica* entre ambos géneros, y tampoco para el factor de *postergación de actividades* ($F=0.083$, $a=0.775$, $p>0.05$). Ello aporta evidencia para respaldar la H_02 , que dicta: *Existen diferencias no significativas sobre el factor de autorregulación académica entre varones y mujeres estudiantes de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020*; así como la H_03 , que señala: *Existen diferencias no significativas sobre el factor de postergación de actividades académicas entre varones y mujeres estudiantes de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran una autorregulación académica muy deficiente y una proclividad hacia la postergación de actividades en los alumnos de Quinto Semestre de dos instituciones de educación media superior en Tamaulipas, en el Ciclo Escolar 2019-2020.

Los datos arrojados en este estudio son similares a los reportados por Álvarez (2010), Roldán (2018) y Moreta, Durán y Villegas (2018), que tampoco encontraron diferencias significativas ($p>0.05$) sobre procrastinación académica entre varones y mujeres, aunque en este trabajo, los alumnos masculinos presentaron ligeramente una procrastinación mayor ($M=17.16$, $DE=6.530$) que las mujeres ($M=15.95$, $DE=4.343$). Por otra parte, se identificaron porcentajes altos en materia de postergación de actividades en toda la población y niveles bajos de autorregulación académica, que concuerdan con los estudios realizados por Bachiller-Wilder (2019), García y Pérez (2018), Sepúlveda (2018), Estrada (2019) y Valdivia (2019).

Además del alcance descriptivo sobre la investigación de la procrastinación académica, es necesario enfatizar en un mayor estudio sobre el contexto tamaulipeco centrado en una investigación heurística para tratar con la conducta dilatoria en los estudiantes de todos los niveles educativos, ya que su etiología es muy diversa, incluso influida por las estrategias de enseñanza de los docentes, que también experimentan comportamientos dilatorios (Howell y Watson, 2007; Lamas, 2008) y por el asequible acceso a una estimulación digital excesiva, que genera, en niños, adolescentes, jóvenes y adultos, un obstáculo de ocio basado en recompensas inmediatas que propician la dilación en todos los ámbitos.

Es necesario continuar indagando sobre la profundidad de la etiología y la respuesta heurística sobre uno de los hábitos más complejos y circunscritos a la toma de decisiones humanas como es la procrastinación académica, para acercarnos cada vez más hacia un panorama que mejore el entendimiento sobre este proceso.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana, *Persona*, 13 (1), 159-177.
- BACHILLER-WILDER, A. (2019). Procrastinación académica en estudiantes preuniversitarios de una institución educativa privada del distrito de Cercado de Lima, Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega, 82-84.
- BALKIS, M. y ERDİNÇ, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre- Service Teachers, and its Relationship with Demographics and Individual Preferences, *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- BARRAZA, A. y BARRAZA, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana, *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9 (1), 75-99.
- BEKLEYEN, N. (2017). Understanding the Academic Procrastination Attitude of Language Learners in Turkish Universities, *Educational Research and Reviews*, 12 (3), 108-115.
- BOREKCI, C. y UYANGOR, N. (2018). Family Attitude, Academic Procrastination, and Test Anxiety as Predictors of Acade-

- mic Achievement, *International Journal of Educational Methodology*, 4 (4), 219-226.
- BUSKO, D. (1998). Causes and Consequences of Perfectionism and Procrastination: A Structural Equation Model, Ontario: University of Guelph, 28-47.
- CARRANZA, R. y RAMÍREZ, A. (2013). Procrastination and Demographic Characteristics Associated with College Students, *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 3 (2), 95-108.
- CASTRO, S. y MAHAMUD, K. (2017). Academic Procrastination and Internet Addiction in University Students of Lima Metropolitana, *Av. Psicol*, 25 (2), 189-197.
- CEVALLOS, E. (2019). Relación entre la edad, año escolar y procrastinación académica en una muestra de adolescentes de una institución educativa en la ciudad de Salcedo, *Ambato: Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 34-40.
- CHAN, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior, *Temática Psicológica*, 7 (1), 53-62.
- CHÁVEZ, J. y MORALES, M. (2017). Procrastinación académica de estudiantes en el primer año de carrera, *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4 (8), 1-18.
- CÓRDOVA, P. y ALARCÓN, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte, *CASUS, Revista de Investigación y Casos en Salud*, 4 (1), 22-29.
- DÍAZ-MORALES, J. (2019). Procrastination: A Review of Scales and Correlates, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 51 (1), 43-60.
- DOMÍNGUEZ, S. y CAMPOS, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar, *Liberrabit*, 23 (1), 123-135.
- DOMÍNGUEZ, S.; VILLEGAS, G. y CENTENO, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada, *Liberrabit*, 20 (2), 293-304.
- ESTRADA, S. (2019). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de 5to grado de secundaria, *Huancayo: Universidad Peruana de los Andes*, 89-96.

- FERRARI, J.; O'CALLAHAN, J. y NEWBEGIN, I. (2004). Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults, *North American Journal of Psychology*, 6 (1), 1-6.
- GARCÍA, S. y PÉREZ, G. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Trujillo, Trujillo: Universidad Católica de Trujillo, 15-24.
- GARCÍA, V. y SILVA, M. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario, *Apertura*, 11 (2), 122-137.
- GARZÓN, A. y GIL, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria, *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307-324.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2014). Metodología de la investigación, México: McGraw Hill, 196-267.
- HOWELL, A. y WATSON, D. (2007). Procrastination: Associations with Achievement Goal Orientation and Learning Strategies, *Personality and Individual Differences*, 43 (1), 167-178.
- KIM, S.; FERNÁNDEZ, S. y TERRIER, L. (2017). Procrastination, Personality Traits, and Academic Performance: When Active and Passive Procrastination Tell a Different Story, *Personality and Individual Differences*, 108 (1), 154-157.
- KOLAWOLE, M.; TELLA, A. y TELLA, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students, *Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- KURTOVIC, A.; VRDOLJAK, G. y IDZANOVIC, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-Efficacy, and Perfectionism, *International Journal of Educational Psychology*, 8 (1), 2-26.
- LAMAS, R. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico, *Liberabit*, 14 (1), 15-20.
- LJUBIN-GOLUB, T.; PETRICEVIC, E. y ROVAN, D. (2019). The Role of Personality in Motivational Regulation and Academic Procrastination, *Educational Psychology*, 39 (4), 550-568.
- MATALINARES, M.; DÍAZ, A.; RIVAS, L.; SEGUNDIO, A.; ARENAS, C.; RAYMUNDO, O. y FERNÁNDEZ, E. (2017).

- Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizontes de la Ciencia, Horizonte de la Ciencia*, 7 (13), 63-81.
- MERINO, D. (2019). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de secundaria, Trujillo: Universidad César Vallejo, 42-51.
- MIRANDA, C. y FLORES, J.G. (2016). Autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes universitarios, *Tlamati Sabiduría*, 7 (2), 1-15.
- MORETA, R.; DURÁN, T. y VILLEGAS, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios, *Journal of Psychology and Education*, 13 (2), 155-166.
- OLAZÁBAL, R. y ZEGARRA, V. (2017). Procrastinación e intereses a los videojuegos en ingresantes a la escuela de psicología de una universidad privada, *Revista Paian*, 8 (1), 4-14.
- PARDO, D.; PERILLA, L. y SALINAS, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad -Rasgo en estudiantes de Psicología, *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14 (1), 1-44.
- PAZ, A.; ARANDA, R.; NAVARRO, M.; DELGADO, M. y SAYAS, Y. (2014). Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la UNMSM, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (3), 148-167.
- PITTMAN, T.; TYKOCINSKI, O.; SANDMAN-KEINAN, R. y MATTHEWS, P. (2007). When Bonuses Backfire: An Inaction Inertia Analysis of Procrastination Induced by a Missed Opportunity, *Journal of Behavioral Decision Making*, 21 (2), 139-150.
- PRZEPIORKA, A.; BŁACHNIO, A. y DÍAZ-MORALES, J. (2016). Problematic Facebook Use and Procrastination, *Computers in Human Behavior*, 65 (1), 59-64.
- QUANT, D. y SÁNCHEZ, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones, *Revista Vanguardia Psicológica*, 3 (1), 45-59.
- RAMOS-GALARZA, C.; JADÁN., J.; PAREDES, L.; BOLAÑOS, M. y GÓMEZ, A. (2017). Procrastinación, adicción al Internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos, *Estudios Pedagógicos*, 43 (3), 275-289.
- RICO, C. (2015). Procrastinación y motivación en una muestra de estudiantes, Chillán: Universidad de Bío Bío, 43-52.

- RODRÍGUEZ, A. y CLARIANA, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico, *Revista Colombiana de Psicología*, 26 (1), 45-60.
- RODRÍGUEZ, G. (2017). Construcción y validación de las propiedades psicométricas del cuestionario de procrastinación académica para estudiantes universitarios, 2015, *Apuntes Científicos Estudiantiles de Psicología*, 1 (1), 2-11.
- ROLDÁN, Y. (2018). Procrastinación académica según género y grado académico en estudiantes, Trujillo: Universidad Privada del Norte, 28-31.
- ROSARÍO, P.; COSTA, M.; NÚÑEZ, J.; GONZÁLEZ, J.; SOLANO, P. y VALLE, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables, *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 118-127.
- RYAN, K.; MAXWELL, C. y DUNCAN, M. (2019). Understanding and Addressing Student Procrastination in College, *Learning Assistance Review*, 24 (1), 57-70.
- SAELE, R.; DAHL, T.; SØRLIE, T. y FRIBURGO, O. (2017). Relationships between Learning Approach, Procrastination, and Academic Achievement amongst First-Year University Students, *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 74 (5), 757-774.
- SARI, W. y FAKHRUDDIANA, F. (2019). Internal Locus of Control, Social Support, and Academic Procrastination among Students in Completing the Thesis, *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8 (2), 363-368.
- SCHOUWENBURG, H.; LAY, C.; PYCHYL, T. y FERRARI, J. (2004). *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*, Washington: American Psychological Association, 41-50.
- SCHOUWENBURG, H. y GROENEWOUD, J. (2001). Study Motivation under Social Temptation: Effects of Trait Procrastination, Personality and Individual Differences, 30 (2), 229-240.
- SCHRAW, G.; WADKINS, T. y OLAFSON, L. (2007). Doing the Things, We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination, *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.
- SEPÚLVEDA, P. (2018). Procrastinación académica, autorregulación del aprendizaje y ansiedad en estudiantes de recién ingreso a comunidades universitarias, Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia Colombia, 41-58.

- SOMMER, L. (2011). The Theory of Planned Behavior and the Impact of Past Behavior, *International Business & Economics Research Journal*, 70 (1), 91-110.
- STEEL, P. (2010). Arousal, Avoidant, and Decisional Procrastinators: Do They Exist?, *Personality and Individual Differences*, 48 (1), 926-934.
- STEEL, P. y KLINGSIECK, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited, *Australian Psychologist*, 51 (1), 36-46.
- STEEL, P. y FERRARI, J. (2013). Sex, Education, and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample, *European Journal of Personality*, 27 (1), 51-58.
- SULIO, S. (2018). Procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios, Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 64-72.
- TORRE, C.; PADILLA, M. y VALERIO, C. (2017). El estudio de la procrastinación humana como un estilo interactivo, *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35 (1), 153-163.
- VALDIVIA, N. (2019). La procrastinación en el estrés académico de los estudiantes de segundo y tercer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 69-81.
- WESSEL, J.; BRADLEY, G. y HOOD, M. (2019). Comparing Effects of Active and Passive Procrastination: A Field Study of Behavioral Delay, *Personality and Individual Differences*, 139 (1), 152-157.
- YARLEQUÉ, L.; NUÑEZ, E.; MATALINARES, M.; ALVA, L.; NAVARRO, L.; NAVARRO, L. y CAMPOS, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín, *Horizonte de la Ciencia*, 6 (10), 173-184.
- YURTSEVEN, N. (2019). Structural Relationships among Academic Procrastination, Academic Motivation, and Problem-Solving Skill in Prep Class College Students, *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9 (3), 849-876.
- ZHOU, M. (2019). The Role of Personality Traits and Need for Cognition in Active Procrastination, *Acta Psychologica*, 199 (1), 2-15.

Daniel CANTÚ CERVANTES

Doctor en Educación por la Universidad de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Línea de investigación: neurociencia para el aprendizaje y comportamiento en el contexto educativo. Correo electrónico: dcantu@docentes.uat.edu.mx

Jorge Alfredo LERA MEJÍA

Doctor en Administración Pública. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Una de sus líneas de investigación: ciencias sociales aplicadas a la educación. Correo electrónico: jalera@docentes.uat.edu.mx

Arturo AMAYA AMAYA

Doctor en Educación Internacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Una de sus líneas de investigación: el comportamiento en el contexto educativo tradicional y digital. Correo electrónico: aamaya@docentes.uat.edu.mx

**ANEXO 1. Escala de Procrastinación Académica
(adaptada por Barraza y Barraza, 2018).
Escala de Procrastinación Académica (EPA)**

Objetivo del test: identificar el nivel de procrastinación en contextos académicos en una escuela de nivel medio superior en Tamaulipas, México.

Edad (señala con cifra): _____ Sexo (masculino=M; femenino=F): _____

Indicaciones: A continuación encontrarás una serie de frases que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de vida, marcando con un “⊙” en la sección derecha, de acuerdo con la escala de valoración: N=nunca, CN=Casi nunca, AV=A veces, CS=Casi siempre, S=Siempre.

Ítem	N	CN	AV	CS	S
1. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
2. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
3. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
4. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
5. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
6. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
7. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
8. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
9. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
10. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					

Muchas gracias por tu participación.

Cláusula de confidencialidad

Los datos de esta prueba serán utilizados bajo un estricto orden de confidencialidad, por tanto no requieren tu nombre ni otros datos de identificación personal. El manejo de la información recopilada tendrá solamente fines y propósitos investigativos y académicos.