



PERCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN Y EMOCIONES DE LOGRO:
LAS PIEZAS SOSLAYADAS DEL ROMPECABEZAS DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

María Azucena Ocampo Guzmán
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad de Guadalajara

Área temática: Procesos de aprendizaje y educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

Como resultado de una revisión amplia de los estudios etiológicos de la procrastinación académica, se observó una interacción relevante entre las percepciones de la evaluación y las emociones de logro con las conductas de retraso, por lo que se propuso la elaboración de un estado del arte que rescatara las principales manifestaciones teórico-empíricas presentadas en relación a este constructo, a partir de la Revisión y el Análisis Documental (RAD) de diversos estudios. Los resultados indicaron que aunque no existe algún estudio que indague de forma específica en la interacción de esta terna de variables, existen correlaciones estadísticas y cualitativas que respaldan la viabilidad de esta relación para convertirse en el objeto de estudio de una investigación de mayor amplitud.

Palabras clave: estado del arte, procrastinación académica, emociones de logro, percepciones de la evaluación, educación superior.

Introducción

La procrastinación académica, también llamada por algunos autores procrastinación en el estudio (Contreras-Pulache et al., 2011) o morosidad académica (González et al., 2006), es asumida como el postergamiento en la elaboración de cualquier tarea académica para terminarlo dentro del tiempo esperado y en vez de ello gastar el tiempo en actividades de poca relevancia al objetivo formativo, como socializar o jugar videojuegos (Solomon y Rothblum, 1984).

Si bien es cierto que la postergación ocasional es común y aceptable, diversos estudios han comenzado a resaltar una alta prevalencia de la procrastinación de hasta el 98% en las poblaciones estudiantiles de diversos niveles universitarios (Jiao et al., 2011), situación que ha sido descrita como preocupante por los efectos fisiológicos, psicológicos y académicos generalmente negativos que los estudios reportan, implicados entre ellos la reprobación y la deserción (Furlan, Ferrero y Gallart, 2014).

En respuesta, varias investigaciones han sido emprendidas con el propósito de disminuir y/o controlar dicha conducta en los estudiantes a través de la búsqueda y evaluación de técnicas e intervenciones dirigidas al tratamiento sintomático de la conducta; empero, la mayor parte de estas intervenciones no han mostrado efectos permanentes, lo que ha remitido a los investigadores a continuar profundizando en la etiología de la procrastinación académica, centrada en discernir la influencia que los rasgos personales y las contingencias contextuales ejercen en su manifestación (Kim y Seo, 2015; Ugurlu, 2013).

La lectura general de un importante cúmulo de trabajos de investigación emprendidos desde esta última línea han permitido observar que la aparición de las conductas de retraso están relacionadas en gran medida con la percepción que el estudiante se forma acerca de la situación académica a enfrentar, a partir de sopesar: el valor de la tarea, las expectativas del profesor y el nivel de autoeficacia (cf. Schraw, Wadkins y Olafson, 2007; Kraus y Freund, 2016).

Al interpretar tales elementos desde la realidad académica en función de la operacionalización que han realizado investigadores anteriores, se puede discernir una influencia importante de: a) la percepción de la evaluación, entendida desde la pedagogía como el proceso cognitivo de reconocimiento e interpretación de las características, elementos, estímulos y demás información que componen las tareas de evaluación (Restrepo-Betancur y Luna-Cabrera, 2016; Van de Watering et al., 2008), y b) las emociones de logro, que se refieren a las emociones que los estudiantes experimentan derivado de su deseo de alcanzar la competencia o evitar la incompetencia en su desempeño (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002).

Para decidir la viabilidad de esta nueva relación de estudio a proponer, surgió la siguiente pregunta: ¿qué tipo de manifestaciones empíricas sobre la relación de las percepciones de la evaluación y las emociones de logro con las conductas de procrastinación académica se han presentado dentro la literatura científica existente en relación a este constructo?

En consecuencia a esto, se estableció como objetivo identificar dichas manifestaciones a través de una segunda revisión documental enfocada exclusivamente en los estudios que mostraran alguna interacción empírica entre todas o algunas de estas variables, encaminada a constituirse como el estado del arte de un proyecto de investigación de mayor amplitud.

Desarrollo metodológico

Para la consecución del objetivo se llevó a cabo un trabajo de indagación bajo un diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo, cuya principal técnica fue la Revisión y el Análisis Documental (RAD), siguiendo algunas de las recomendaciones propuestas por Barbosa, Barbosa y Rodríguez (2013), para la elaboración del estado del arte, procedimiento que se llevó a cabo en dos fases: una primera fase heurística y una segunda fase hermenéutica.

Fase heurística: fuentes, descriptores, criterios de búsqueda y selección.

Como primer paso se llevó a cabo la búsqueda y la descarga de las publicaciones revisadas en ocho bases de datos: ERIC, JSTOR, EBSCOhost, ProQuest Research Library, Springer, RedALyC, SciELO y Science Direct, Wiley Online Library, una metabase de datos (World Wide Science) y el acervo virtual proveído por el Consorcio de Recursos de Información Científica y Tecnológica (CONRICyT).

Al considerar como nuestro objeto de estudio de interés la relación de la procrastinación académica con las percepciones de la evaluación y las emociones de logro prospectivas a la evaluación, la búsqueda de los documentos se realizó a través de siete descriptores generales y 26 descriptores compuestos derivados de las principales variables de interés, junto con sus respectivas traducciones en inglés.

Del número total de trabajos encontrados se seleccionaron sólo aquellos que cumplieron con los siguientes criterios:

- Referencia al ámbito académico: se descartaron todos aquellos trabajos que trataran a la procrastinación desde una perspectiva diferente de la escolar.
- Relación con la temática: se rescataron sólo los trabajos centrados en la revisión de la procrastinación académica, las emociones de logro ante la evaluación, las percepciones de la evaluación y sus interacciones teórico-empíricas.
- Relación con la muestra de estudio: sólo se compilaron aquellos estudios realizados en poblaciones de educación superior (licenciatura).
- Tipo de documento: se colectaron únicamente aquellos documentos donde se expusieran resultados de investigaciones tales como artículos de investigación y/o abstracts publicados en journals o revistas científicas, así como tesis de licenciatura, maestría o doctorado.

- Pertinencia según la fecha de publicación: teniendo en cuenta que la línea de estudio es escasa, se incluyeron trabajos publicados dentro del periodo 1970-2018.
- Pertinencia según el idioma de publicación: se limitó la compilación a trabajos únicamente publicados en español e inglés.

Fase hermenéutica: compilación y análisis de la información.

El inicio de esta segunda fase se comenzó con la construcción de una base de datos en la que se compilaron dos tipos de información: a) Datos de identificación: título, autor/es, año y país de publicación y b) Datos de contenido: objetivo, población, instrumentos y principales resultados.

A través de la lectura de los textos completos se comenzó a identificar el alcance histórico y la tradición geográfica del estudio de las tres variables de interés, las perspectivas teóricas desde las que han sido conceptualizadas y las interacciones empíricas no destacadas, pero si observables en los resultados de las investigaciones, a partir de lo que se construyó un mapeo de conexiones con base en las similitudes y las diferencias identificadas en los patrones de interacción visualizados, lo que permitió finalmente elaborar tres principales categorías de interacción.

Principales hallazgos: hacia un estado del arte

Sobre las emociones participantes en la procrastinación académica.

Diversas investigaciones argumentan que la procrastinación suele incrementar su probabilidad de aparición en aquellos estudiantes que experimentan emociones de carácter negativo como el aburrimiento, el enojo, la molestia, la vergüenza, la desesperanza, el miedo y la ansiedad (véase tabla 1).

A través de la aplicación de varios cuestionarios, escalas y entrevistas a estudiantes universitarios se encontró que los procrastinadores tienden a retrasar las tareas que consideran aburridas, desagradables, nimias, poco motivantes (Briody, 1979; Vermeeren, 2007) o bien, aversivas, molestas, monótonas o poco interesantes (Clark y Hill, 1994; Schraw, Wadkins y Olafson, 2007).

Al mismo tiempo, otras investigaciones sugieren que ante una visión de desesperanza el estudiante retrasa el cumplimiento de la actividad hasta que consigue sentirse en un estado de rendimiento óptimo, como es el caso de González et al. (2006), quienes describieron claramente una relación negativa entre la autoeficacia y la morosidad dentro de sus modelos, al igual que Fee y Tangney (2000) que corroboraron empíricamente este razonamiento al encontrar que la autoestima autorreportada se correlacionó negativamente con dos medidas de la procrastinación: la *General Procrastination Scale* y el *Adult Inventory of Procrastination*.

En concordancia a esto, Fee y Tangney (2000) también encontraron que esta culpa de cometer algún error, conceptualizada como la vergüenza, se relacionó positivamente con las dos medidas de procrastinación,

aludiendo su presencia al: a) nivel de perfeccionismo del estudiante (Stoeber et al., 2013) b) al alto grado de autoconciencia pública que poseen los procrastinadores (Ferrari, 1991; Beck, Koons y Milgrim, 2000) y c) al temor a la falla provocado por la dificultad, la ambigüedad y la exigencia percibida de la tarea (Krause y Freund, 2016).

En consecuencia, Stöber y Joormann (2001) comprobaron mediante el análisis y la aplicación de autorreportes a estudiantes universitarios alemanes, correlaciones moderadas positivas de la procrastinación académica con la preocupación y con la ansiedad, al igual que Constantin, English y Mazmanian (2017), quienes también aplicaron medidas de autorreporte de ansiedad, preocupación, depresión, rumiación y procrastinación a universitarios canadienses de las que reportaron correlaciones positivas moderadas y altas de la procrastinación con la ansiedad, la depresión y la preocupación. Por su parte, González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013) replicaron la correlación de la procrastinación académica y la ansiedad con estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) mostrando que existe además, una independencia de la variable con la modalidad educativa.

Tabla 1: Correlaciones de la procrastinación académica ante emociones de carácter negativo

EMOCIÓN		CORRELACIÓN CON LA PCT-A	FUENTE
ABURRIMIENTO		RELACIÓN POSITIVA	BRIODY, 1979
		RELACIÓN POSITIVA	VERMEEREN, 2007
ENFADO/MOLESTIA		RELACIÓN POSITIVA	CLARK Y HILL, 1994
		RELACIÓN POSITIVA	SCHRAW, WADKINS Y OLAFSON, 2007
		RELACIÓN POSITIVA	GONZÁLEZ ET AL., 2006
DESESPERANZA	AUTOESTIMA	R= -.15, N= 85, P < .05	FEE Y TANGNEY, 2000
		R= -.20, N= 85, P < .05	
		R= .20, N= 85, P < .05	
VERGÜENZA		R= .18, N= 85, P < .05	
	PERFECCIONISMO	R= .29, P > .05	STÖBER ET AL., 2013
	AUTOCONSCIENCIA PÚBLICA	R= .08, P < .05	BECK, KOONS Y MILGRIM, 2000
MIEDO	TEMOR A LA FALLA	R= .21, N= 92, P < .05	KRAUSE Y FREUND, 2016
	PREOCUPACIÓN	R= .41, N=180, P < .001	STÖBER Y JOORMANN, 2001
		R= .59, N= 91, P < .01	CONSTANTIN, ENGLISH Y MAZMANIAN, 2017
	ANSIEDAD	R= .34, N= 377, P < .01	GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO Y SÁNCHEZ-ÉLVIRA-PANIAGUA, 2013
		R= .34, N= 91, P < .01	CONSTANTIN, ENGLISH Y MAZMANIAN, 2017
		R= .30, N=180, P < .001	STÖBER Y JOORMANN, 2001

Nota: Elaboración propia.

Por el contrario, la procrastinación académica parece relacionarse de forma negativa con las emociones de carácter positivo tales como el disfrute, la esperanza, la confianza y el orgullo (véase tabla 2).

Para ejemplo de ello, Hee (2013) encontró que la motivación intrínseca resultó comportarse como un significativo y negativo predictor de la procrastinación pasiva, mientras que se relacionó de manera positiva con la procrastinación activa, al igual que Dunn (2013), quien también encontró que la procrastinación decrece cuando la motivación intrínseca aumenta.

Así mismo, Wolters (2003) encontró una relación negativa entre el nivel de autoeficacia y la procrastinación, al igual que Jackson et al. (2003). Así, aun cuando los estudiantes tuvieran las habilidades suficientes, una baja confianza en el uso de su tiempo podría llevarlos a recurrir a la postergación, aunque exclusivamente para el caso de los procrastinadores pasivos, pues los procrastinadores activos han demostrado poseer niveles de autoeficacia altos o similares a los no procrastinadores (Chu y Choi, 2005).

Paralelo a esto, Alexander y Onwuegbuzie (2007) y Tripathi et al. (2015) observaron que los estudiantes con mayores niveles de esperanza de obtener un buen resultado fueron menos proclives a procrastinar.

De forma similar, el orgullo y la satisfacción parecen disminuir la presencia de la procrastinación académica, pues González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013) observaron que la percepción del estudiante, sobre una buena preparación antes de un examen, se relacionó de forma negativa con la procrastinación.

Tabla 2: Correlaciones de la procrastinación académica ante emociones de carácter positivo

EMOCIÓN		CORRELACIÓN CON LA PCT-A	FUENTE
DISFRUTE	MOTIVACIÓN	r= -.25, N= 278, p < .01 [Pas] r= -.18, N= 278, p < .01 [Act]	HEE, 2013
	MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	r= -.05, N= 101, p < .001	DUNN, 2013
CONFIANZA		r= -.26, N= 218, p < .001	JACKSON ET AL., 2003
	AUTOCONFIANZA	r= -.29, p < .01	WOLTERS, 2003
ESPERANZA		RELACIÓN NEGATIVA	ALEXANDER Y ONWUEGBUZIE, 2007
		r= -.50, N= 150, p < .01	TRIPATHI ET AL., 2015
MIEDO		r= -.60, N=377, p < .01	GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO Y SÁNCHEZ-ÉLVIRA-PANIAGUA, 2013

Nota: Elaboración propia.

Algo interesante en este punto, es que estas emociones efectivamente parecen emerger de la ansiedad y las percepciones derivadas del carácter evaluativo implicado en la situación a enfrentar.

Furlan, Piemontesi, Illbele y Sánchez (2010) en su investigación dirigida a clarificar las relaciones existentes entre la procrastinación académica y las dimensiones de la Ansiedad ante los Exámenes (AE) autorreportadas por un grupo de universitarios argentinos expusieron una correlación débil positiva ($r= .23$, $n=227$, $p < .000$) de forma similar a Cassidy y Johnson (2002), quienes en la examinación de la confiabilidad de su instrumento para medir la ansiedad emocional a los exámenes encontraron una correlación positiva de ésta con la procrastinación académica ($r= .23$, $n= 168$, $p < .000$).

Por su parte, los rasgos de la ansiedad y daño también se han visto vinculados positivamente con la procrastinación académica. Bui (2007) evaluó los efectos de la aprehensión a la evaluación en relación con la procrastinación académica a través de asignar a cada estudiante una modalidad de: a) alto nivel de amenaza, en el que la universidad elegiría aleatoriamente algunos de los ensayos que ellos escribirían y pediría a sus autores leerlos para el resto de los estudiantes, b) bajo nivel de amenaza en el que algunos ensayos podrían ser elegidos para publicarse en una gaceta que sería enviada para reclutar estudiantes

potenciales y c) al tercer grupo que se le solicitó únicamente escribir el ensayo y entregarlo en un sobre. Los resultados indicaron que sólo ante la actividad con un alto nivel de amenaza los rasgos de procrastinación académica que los estudiantes autorreportaron se comportaron en concordancia con sus conductas, indicando que el nivel de amenaza ostentado por la evaluación puede activar e influir de forma significativa las conductas de postergación.

La investigación de Bui (2007) indica pues, que las emociones experimentadas por los estudiantes no surgen exclusivamente de la figura del examen, sino del carácter evaluativo percibido en las tareas académicas, es decir, lo que dentro de la pedagogía es identificada como la percepción de la evaluación.

Sobre las emociones derivadas de las percepciones de la evaluación.

Las investigaciones existentes han conseguido identificar dos clases de percepciones de la evaluación: a) como *proceso de mejora*, coincidente con el enfoque constructivista y b) como *emisión de juicios*, en la que la evaluación es visualizada desde un enfoque tradicional (cf. Pegalajar, 2016; Rodríguez-Espinoza, et al., 2016; Trillo y Porto, 1999, Porto, 2007), siendo su importancia en que el primer tipo tiende a relacionarse con sensaciones más positivas al contrario del segundo.

Relacionado a esto, Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013), encontraron que los alumnos universitarios experimentaron una serie de emociones, primordialmente negativas ante las percepciones de la evaluación tradicional o de juicio, tales como nerviosismo, agobio, angustia, ansiedad, incertidumbre y miedo.

En contraparte, se mencionaron únicamente como emociones positivas el alivio y el placer, que según destacaron, sólo aparecieron en los momentos finales de la evaluación, como consecuencia de la descarga emocional. Yildirim (2004) también reportó en su estudio que los estudiantes experimentaron nerviosismo, estrés y aburrimiento ante las percepciones que les generaban los diferentes tipos de exámenes.

En relación a esto, Gil-Flores (2012) arguye que la evaluación al conllevar la asignación de calificaciones que determinan la aprobación y/o la obtención de un título, incita la preocupación del alumnado en relación a su capacidad llevándolos a experimentar sentimientos de temor y ansiedad; sin embargo, si las prácticas evaluativas añadieran nuevos focos de atención, los sentimientos de preocupación disminuirían y darían paso a emociones positivas, como lo sugieren Paoloni y Vaja (2013), quienes mediante la aplicación del *Achievement Emotions Questionary* (AEQ), identificaron un perfil emocional benéfico de los estudiantes, ante un sistema de evaluación continua.

Sobre las percepciones de la evaluación en la procrastinación académica.

A pesar de que hasta el momento ningún estudio se ha dado a la tarea de indagar en esta relación específica, el trabajo de Ricoy y Fernández-Rodríguez (2013) presenta un buen antecedente al develar la

relación entre las percepciones de la evaluación como emisión de juicios y las conductas de procrastinación, pues además de identificar las emociones derivadas de las percepciones de la evaluación, encontraron que ante la presentación de exámenes los estudiantes exhibieron una percepción de la evaluación como emisión de juicios e indicaron dejar su preparación a última hora, demostrando la importancia de la percepción del carácter evaluativo en las conductas de procrastinación.

De forma similar, Clariana, Gotzens y Badia (2011) en su objetivo de comparar los niveles de procrastinación de los universitarios de un curso de psicología basado en un sistema de evaluación continua, con la procrastinación presentada por los estudiantes cursantes de otros módulos que fueron evaluados sólo con un examen, encontraron una relación negativa alta entre el sistema de evaluación continua y la procrastinación ($r=-.64$). Durante las entrevistas, los estudiantes aclararon que les fue difícil retrasar la elaboración de las tareas que les parecieron atractivas y benéficas; mencionaron un agrado especial por los ejercicios de casos reales y los cuestionarios de opción múltiple por su utilidad para una mejor comprensión de los contenidos y la retroalimentación constante del profesor, que los impulsó a ser más autorregulados.

Conclusiones

Ante el interés planteado sobre la injerencia de las percepciones de la evaluación y las emociones de logro en las conductas de procrastinación académica, la revisión y el análisis documental efectuado permitió construir un estado del arte en el que se lograron recuperar las evidencias empíricas suficientes para justificar como un objeto de estudio viable la relación entre esta terna de variables, además de mostrar que la exigua situación investigativa mexicana sobre esta temática convierte la indagación de este objeto de estudio, como lo señalan Garzón y Gil (2017), en un aporte en sí mismo dada la falta de datos en relación a la interacción de estas variables y a la ausencia de estudios en la población hispanohablante que rescate las inevitables diferencias culturales existentes frente al alumnado y los sistemas universitarios de otras latitudes.

Referencias

- Alexander, E. y Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310. DOI: 10.1016/j.paid.2006.10.008
- Barbosa, J., Barbosa, J. y Rodríguez, M. (2013). Beck, B. Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105.
- Beck, Koons, S. y Milgrim, D. (2000). Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Procrastination, Self-Consciousness, Self-Esteem and Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Briody, R. (1980). *An exploratory study of procrastination*. (Tesis de doctorado por Southern Illinois University). Recuperado de <http://www.worldcat.org/title/exploratory-study-of-procrastination/oclc/6909273>

- Bui, N. (2007). Effect of evaluation threat on procrastination behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 197–209. DOI: 10.3200/SOCP.147.3.197-209
- Cassady, J. y Johnson, R. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 270–295.
- Chu, A. y Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–64. DOI: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Clariana, M., Gotzens, C., & Badia, M. (2011). Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 95–112.
- Clark, J. y Hill, O. (1994). Academic procrastination among african-american college students. *Psychological Reports*, 1(75), 931–936.
- Constantin, K., English, M. y Mazmanian, D. (2017). Anxiety, Depression, and Procrastination Among Students: Rumination Plays a Larger Mediating Role than Worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-13.
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E., Hinojosa-Camposano, W., Rojas-Bolívar, D., Espinoza-Lecca, E., Torrejón-Reyes, E., Conspira-Cross, C., (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), (1-5).
- Dunn, K. (2013). Why Wait? The Influence of Academic Self-Regulation, Intrinsic Motivation, and Statistics Anxiety on Procrastination in Online Statistics. *Innovation and High Education*, 1(39), 33–44.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 167–184.
- Ferrari, J. R. (1991). Procrastination and Project Creation: Choosing easy, nondiagnostic items to avoid self relevant information. *Journal of Social Behavior y Personality*, 6(3), 619–628.
- Furlan, L., Ferrero, M. y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los Exámenes, Procrastinación y Síntomas Mentales en Estudiantes Universitarios. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 6(3), 31–39.
- Furlan, L.; Heredia, D.; Piemontesi, S.; Illbele, A. y Sánchez Rosas, J. (2010). Procrastinación y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de psicología de la UNC. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa.
- 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). DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- González, D., Maytorena, M. de los Á., Lohr, F. y Carreño, E. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 1(15), 15–24.
- González-Brignardello, M. P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? [*Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?*]. *Acción Psicológica*, 10(1), 117–134. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Hee, E. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality*, 41(5), 777–786.
- Jackson, T., Weiss, K., Lundquist, J. y Hooper, D. (2003). The impact of hope, procrastination, and social activity on academic performance of Midwestern college students. *Education*, 124(2), 310–320.
- Jiao, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K., y Onwuegbuzie, A. (2012). Academic procrastination on the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119–138.
- Kim, K. y Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.038

- Krause, K. y Freund, A. (2016). It's in the means: Process focus helps against procrastination in the academic context, 40(3), 422-437.
- Paoloni, V. y Vaja, A. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *INNOVUS Innovación Educativa*, 13(62), 135-159.
- Pegalajar, C. (2016). Percepciones Del Alumnado De Posgrado Acerca De La Metodología Docente Y Evaluativa. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación de Profesorado*, 20(2), 98-119.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic Emotions in student's Self-Regulated Learning and Achievement: A program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(1), (91-106).
- Restrepo-Betancur, L. y Luna-Cabrera, G. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. DOI: <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>
- Ricoy, M. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321-342. DOI: 10.5944/educxxi.16.2.2645
- Rodríguez-Espinoza, H., Restrepo-Betancur, L. y Luna-Cabrera, G. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. DOI: 10.15359/ree.20-3.18
- 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.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. Stöber, J y Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Stoeber, J., Kobori, O. y Tanno, Y. (2013). Perfectionism and Self-conscious Emotions in British and Japanese Students: Predicting Pride and Embarrassment after Success and Failure. *European Journal of Personality*, 27(1), 59-70.
- Trillo, F. y Porto, M. (1999). La Percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Tripathi, S., Pragyendu, Kochar, A. y Dara, P. (2015). Role of self-efficacy and hope in academic procrastination among undergraduate students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(4), 376-379.
- Ugurlu, C. (2013). Effects of decision making styles of school administrators on general procrastination behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 253-272.
- Van De Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. y Van Der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645-658. DOI: 10.1007/s10734-008-9116-6
- Vermeeren, D. (2007). Three keys to beating procrastination...Today! *Career Development & Education*, 39. Recuperado de <http://www.reliableplant.com/Read/9271/beat-procrastination>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Yildirim, A, Schule, H. y Tu, I. (2004). Student assessment in high-school social-studies courses in turkey: teachers' and students' perceptions. *International Review of Education*, 50, 157-175.