



## UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LA PROCRASTINACIÓN UNIVERSITARIA: LOS PRIMEROS PASOS

**María Azucena Ocampo Guzmán**

*Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*  
marizuoc@gmail.com

**Área temática:** Procesos de Aprendizaje y Educación.

**Línea temática:** 1. Procesos cognitivos y socio-afectivos

**Tipo de ponencia:** Reporte parcial o final de investigación



### Resumen

Debido a que la procrastinación es un fenómeno complejo que incluye una serie de factores situacionales, sociales, contextuales, culturales y organizacionales, un aspecto señalado de forma recurrente por varios autores en la literatura ha sido la necesidad de comenzar a indagar más allá de los rasgos cognitivos que participan en la aparición de la procrastinación (Markiewicz, Kaczmarek y Filipiak, 2020). Para contribuir a este vacío, en el presente trabajo se propuso emprender un acercamiento cualitativo dirigido a describir el perfil de la procrastinación presentada por un grupo de estudiantes de Pedagogía de una universidad pública del occidente de México, en tanto las razones particulares de su postergación y las actividades de reemplazo efectuadas. Los resultados permiten observar la incidencia de factores curriculares, pedagógicos y sociales en el desencadenamiento de la procrastinación académica.

**Palabras clave:** procrastinación académica, educación superior, aprendizaje, ambientes de aprendizaje.

### Introducción

La procrastinación académica es asumida como el postergamiento en la elaboración de cualquier tarea académica para terminarlo dentro del tiempo esperado y en vez de ello utilizar el tiempo en actividades de poca relevancia al objetivo formativo, tales como socializar, ver televisión o jugar videojuegos (Solomon y Rothblum, 1984). Dada la cantidad de evidencias históricas existentes de su práctica desde el principio de los tiempos, la procrastinación se ha asumido como una condición natural, común y aceptable que posee el ser humano para

postergar las tareas que considera desagradables, estresantes, difíciles o alejadas de sus intereses personales (García y Silva, 2019).

Sin embargo, la alta prevalencia revelada por distintas investigaciones entre las poblaciones estudiantiles de diversos niveles universitarios (Jiao et al., 2011) ha llamado la atención de diversos investigadores, principalmente por la importante cantidad de consecuencias fisiológicas, psicológicas y académicas que se le han adjudicado a su práctica (Furlan, Ferrero y Gallart, 2014). En respuesta a esto, varias investigaciones han sido emprendidas con el propósito de disminuir y/o controlar dicha conducta en los estudiantes a través de diversas intervenciones dirigidas al tratamiento sintomático de la conducta; empero, debido a que la mayor parte de estas intervenciones no han mostrado efectos permanentes, se ha destacado la necesidad de 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 revisión de un importante cúmulo de trabajos de investigación de esta línea nos llevó a observar que las conductas de procrastinación aparecen en gran medida motivadas por la percepción que el estudiante se forma acerca de la situación académica a enfrentar (cf. Schraw, Wadkins y Olafson, 2007; Kraus y Freund, 2016) y de entre los elementos que la conforman destacaron la influencia de dos elementos: 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).

En respuesta a la aversión provocada por las emociones derivadas de la percepción de la evaluación presentada por el estudiante, la procrastinación parecía surgir como un mecanismo de reparación emocional a corto plazo que, al priorizar la mejora de su estado afectivo al impulsarlo a abandonar la tarea desagradable a manera de protección contra esos sentimientos poco placenteros (Tice, Bratslavsky y Baumeister, 2001; Sirois y Pychyl, 2013). Para comprender de mejor manera como participaban las percepciones de la evaluación del aprendizaje y las emociones de logro ante la evaluación en el desarrollo de las conductas de procrastinación académica experimentadas por los estudiantes se llevó a cabo un estudio correlacional a partir de la aplicación de un cuestionario a un grupo de 84 estudiantes de Pedagogía de una universidad pública del occidente de México.

Aunque los resultados confirmaron que el carácter evaluativo de las actividades escolares puede jugar un papel relevante en la promoción de conductas de procrastinación académicas a partir de las emociones de logro que genera en los estudiantes, la ausencia de significatividad estadística presentada indicó la presencia de otros elementos participantes en la formación de las emociones de logro (Ocampo, 2021). Ante esto, se planteó oportuno emprender una segunda etapa de trabajo de carácter cualitativo que nos permitiera profundizar en la naturaleza de cada

una de las variables con el propósito de obtener una mejor comprensión de su interacción y elaborar una discusión de mayor riqueza.

Debido a que la procrastinación es un fenómeno complejo que incluye una serie de factores situacionales, sociales, contextuales, culturales y organizacionales (Svartdal et al., 2020), un aspecto señalado de forma más o menos recurrente por varios autores en la literatura ha sido la necesidad de comenzar a indagar más allá de los rasgos cognitivos que participan en la aparición de la procrastinación (Markiewicz, Kaczmarek y Filipiak, 2020). Esto implica colocar la atención en los factores exógenos que participan en su dinámica, tales como la edad, el estado civil, el tamaño de la familia, el grado de educación, la disciplina profesional, el tipo de trabajo, la nacionalidad, el género, entre otros (cf. Steel and Ferrari, 2013).

Por lo tanto, para evitar sesgar esta segunda etapa de trabajo cualitativo, antes de profundizar en las percepciones de la evaluación y las emociones de logro, se decidió emprender la realización de una serie de entrevistas bajo la premisa de responder a una pregunta de investigación de mayor amplitud: ¿Cómo fue la procrastinación presentada por los estudiantes? En aras de responder a ésta, se decidió desarrollar un estudio de caso con un grupo de estudiantes de Pedagogía de una universidad pública del occidente de México dirigido a describir el perfil de su procrastinación, en tanto las razones particulares de su postergación y las actividades de reemplazo efectuadas.

## Desarrollo

Siguiendo la conceptualización propuesta por Solomon y Rothblum (1984), la procrastinación académica fue conceptualizada como un proceso compuesto de tres elementos: a) una conducta de postergación, b) una tarea académica postergada y c) la realización de una tarea de reemplazo generalmente de poca relevancia para el objetivo formativo. Desde esta comprensión, se decidió emprender un estudio de caso instrumental, simple, posfacto y natural, de alcance descriptivo (Stake, 1999), en el que se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas a un grupo de ocho estudiantes de Pedagogía de una universidad pública del occidente de México, para obtener información sobre las conductas de procrastinación académica que experimentaron dentro del curso GAES III desde su propia voz.

### *Las tareas académicas postergadas y las razones de su procrastinación*

De acuerdo con lo expresado en sus relatos, los estudiantes procrastinaron principalmente la preparación para sus exámenes, la elaboración de los avances de su proyecto semestral, las lecturas semanales y las actividades en la plataforma virtual de la institución. La procrastinación en el caso de los exámenes consistió en que los estudiantes revisaron sus apuntes una noche o inclusive unas horas antes de su aplicación.

Normalmente lo de que es para los exámenes no estudiaba porque nada más le daba como una leída y ya con eso tenía (P2).

Entre las razones mencionadas se encontró que los contenidos de la materia fueron enseñados principalmente para ser comprendidos y no memorizados. Incluso, al final de cada parcial, su profesor les exponía una guía de recapitulación que les hacía más fácil sólo re-leerla antes de la hora del examen. En algunos casos los estudiantes mencionaron hacer esto último como una estrategia para no olvidar la información.

[Lo dejaba al final] (risas). Sí, un día antes, un día antes. Ese mismo día nunca estudiaba porque pues ya ves que dicen que no retiene uno la información, entonces, un día antes y ya hasta donde estudiara, o hasta donde captara y ya (J8).

Otra tarea postergada fue la elaboración y el envío de los avances del proyecto semestral. En este caso como era una actividad en equipo, se reunían a trabajarlo un día antes de la fecha de entrega. El hecho de hacerlo hasta último minuto se debía a las agendas disponibles de los miembros, pues cada uno tenía otras tareas de más importancia que hacer. Entre ellas, una frecuentemente mencionada fue la tesis.

No, yo creo que era por los tiempos de cada uno. Como estábamos en distintos equipos de tesis entonces mientras ellos tenían que hacer una cosa, pues nosotros hacíamos otra entonces, y ya al final acordábamos un momento para hacer el proyecto y pues nos reuníamos, pero siempre era un día antes (A1).

Falta de tiempo, porque si me gustaba hacer sus tareas, pero pues con la tesis y eso como que no se podía (P2).

Así cuando los estudiantes consideraban que tenían proyectos de mayor importancia, los anteponían y dejaban la elaboración del proyecto hasta el último momento.

Sí, yo siento que porque se aparecían otras tareas que tenía que entregar antes. Y sobre todo porque nuestro equipo, bueno, es que voy a hablar mucho del equipo, pero nuestro equipo tenía, estaba hecho por personas que estaban en otros equipos entonces teníamos que organizar eso y si teníamos prioridades. Sabíamos que con el maestro [...] ya teníamos una idea de lo que íbamos a entregar, entonces sabíamos que unas dos o tres sentadas intensas para ponernos a trabajar bastaba. Pero con otras personas no, con otras era de pensar y de trabajar con otras personas entonces no, era como de posponer porque tengo prioridades (R3).

Otra razón mencionada para posponer la elaboración del proyecto fue el hecho de que la convivencia durante el trabajo en equipo tendía a tornar el ambiente de trabajo en conversaciones amistosas. Esto les restaba tiempo para la elaboración del trabajo, por lo que al final no conseguían terminar el trabajo y debían agendar reuniones posteriores para continuarlo, retrasando así su entrega.

Y ya en los últimos, la última parcial, la última mitad se integraron otras personas y con esas personas nos llevábamos muy bien entonces casi no trabajábamos, más bien platicábamos y con ellas si era empezar... “¡ay!”, pues lo empezamos..., ahora no alcanzamos, ya se nos pasó el tiempo y si nos daban una semana terminábamos haciéndolo los últimos dos días de esa semana (R3).

Otra tarea postergada fue la realización de las lecturas asignadas. En este caso se mencionó abiertamente leerlas horas antes de la clase, porque les parecían aburridas.

Las lecturas fíjate que esas si las leía en el transcurso de prácticas que era de la universidad a acá entonces es mucho rato en la ruta, esas si no me gustaban mucho las lecturas porque eran cosas que ya habíamos visto. Entonces esas si son las únicas cosas que dejaba hasta el final pero lo demás no (P4).

Finalmente, también las actividades de la plataforma virtual de la institución fueron postergadas en algunos casos. Esto se llevaba a cabo, porque generalmente eran percibidas como ejercicios sencillos, que no implicaban mucho tiempo en su elaboración, por lo que preferían hacer otras tareas más importantes. El problema surgía cuando al momento de empezarlas se daban cuenta que les llevaban más tiempo de lo pensado y terminaban entregándolos “a quemarropa”.

Era porque tenía otras cosas que hacer, pues que si porque a veces tenía que priorizar mis tareas y esa pues decía esta fácil y pues lo entrego al final y en otras era porque se me iba por completo, o sea, olvidaba por completo que tenía esa actividad y ya de repente me decían “¿ya subieron lo del maestro [...]?” y ya, pues... “no, no lo he subido” y pues ya tenía que revisarlo y así, se me olvidaba. [...] Bueno es que las... cuando te digo que priorizaba tareas era que decía “ah, esta fácil” y ya me ponía hacer que lo de otra materia, me ponía a hacer cosas en mi casa y es cuando te digo que yo decía esta fácil y empezaba a las 10 y eran ya las 11:20 y decía llevo la mitad ya me quedan 40 minutos y en esos momentos yo creo que el noventa y tantos por ciento las hice como por entregar así, de que: “bueno, ya nada más me falta esta pregunta le escribo algo y ya” (R3).

Algo interesante es que si bien se mencionaron en algunos casos como tareas de reemplazo la elaboración de actividades de ocio, como estar en el celular, ver la televisión o ir al gimnasio, en la mayor parte de los casos, las tareas eran reemplazadas por actividades académicas consideradas más importantes o de mayor urgencia, como el cumplimiento del servicio social y la elaboración de la tesis.

No, no para nada, no hay tiempo para eso [ocio]. Menos en el último semestre (R7).

## Discusión de los resultados

Como se observa, los estudiantes mencionaron la postergación del estudio para los exámenes, los proyectos semestrales, las lecturas y las actividades de la plataforma virtual, coincidiendo con lo encontrado por Garzón y Gil (2017), quienes reportaron que las actividades que se postergan con mayor frecuencia fueron: escribir un trabajo final, las lecturas semanales y estudiar para los exámenes. Lo interesante es que en la mayoría de los casos, las actividades de reemplazo no fueron de ocio, sino otras actividades académicas consideradas de mayor importancia.

En este caso, los estudiantes describieron que las tareas consideradas difíciles o importantes no eran postergadas, al contrario de aquellas que se percibían como sencillas, porque consideraban que podían ser elaboradas en poco tiempo. Esto difiere de algunas investigaciones que han mencionado que las tareas difíciles que crean inseguridad son las postergadas, pero coincidieron con lo encontrado por autores como Ferrari, Mason y Hammer (2006) en cuanto a que las actividades consideradas aburridas tendieron a evitarse debido a que suelen percibirse como desagradables.

Un aspecto importante, es que las entrevistas también permitieron comenzar a vislumbrar la manera en que el modelo pedagógico utilizado por el profesor podría favorecer la procrastinación. En este caso, el profesor mostró una tendencia a un modelo de aprendizaje constructivista, que privilegiaba la comprensión del contenido por encima de la memorización, así como un aprendizaje continuo en cada sesión. De este modo, al final del parcial, los estudiantes tenían comprendidos la mayoría de los temas revisados en cada una de las clases y para la preparación de sus exámenes, percibían que sólo requerían una comprensión del tema y no su memorización, por lo que la preparación para sus exámenes no les exigía demasiado tiempo de anticipación.

Por otra parte, tal como en su momento lo señalaron Svartdal et al. (2020) la procrastinación académica puede desencadenarse por la aparición de factores sociales que distraen a los estudiantes de su trabajo académico. Lo curioso fue que en este caso, el factor se presentó dentro del mismo contexto institucional con las amistades que fungían a su vez como compañeros de equipo para la elaboración del proyecto semestral, lo que terminaba generando que el tiempo planeado para la elaboración del trabajo, terminará siendo destinado en conversaciones de recreación.

Finalmente, la sobrecarga de tareas se presentó como una razón de gran importancia en la procrastinación presentada por esta población, pues constantemente sus retrasos se derivaron de su necesidad de atender al mismo tiempo las actividades de otras materias, su servicio social y principalmente la elaboración de su tesis. En este sentido, como lo indican López-Frías et al. (2021) la planeación didáctica puede jugar un papel importante en la promoción de la procrastinación, pues si existe una carga excesiva de actividades puede desencadenar en los estudiantes ansiedad y un afrontamiento deficiente por la falta de una correcta habilidad para la organización.

## Conclusiones

De acuerdo con lo previsto desde la teoría se esperaba describir la procrastinación de los estudiantes entrevistados a partir de identificar sus tareas académicas postergadas, sus tareas de ocio de reemplazo y las razones de su retraso; sin embargo esto difirió un tanto de lo esperado. Si bien los estudiantes mencionaron postergar el estudio para los exámenes, la elaboración de los avances del proyecto semestral, la realización de las lecturas semanales y las actividades de la plataforma virtual, lo interesante es que en la mayoría de los casos, las actividades de reemplazo no fueron de ocio, sino otras actividades académicas consideradas de mayor importancia. Esto pareció deberse a factores pedagógicos derivados de la labor del docente para generar en los estudiantes una percepción de confianza o dificultad ante ciertas tareas y en otros casos a factores curriculares, en tanto la sobrecarga de actividades derivadas de la planeación o la organización de ciertos proyectos en equipo que terminaron dando pie a la aparición de ciertos factores sociales.

Tal como lo señalan Lowinger et al. (2016), la naturaleza exacta y los factores causales responsables de la procrastinación académica continúan siendo una controversia no resuelta. Aunado a ello, la relativa falta de estudios dirigidos a indagar la importancia de las variables demográficas y culturales en la aparición de la procrastinación académica, más allá de los rasgos cognitivos, representa un desafortunado vacío en el campo de la investigación sobre la procrastinación (Svartdal et al., 2020). Considerando esta oportunidad y los hallazgos obtenidos en este primer análisis se apunta a la viabilidad y la necesidad de continuar desarrollando estudios cualitativos que nos permitan comprender de mejor manera que otros factores curriculares, pedagógicos y sociales, además de la percepción de la evaluación, están incidiendo en las emociones de logro que participan en el desencadenamiento de la procrastinación académica experimentada por los estudiantes.

## Referencias

- Ferrari, J., Mason, C. y Hammer, C. (2006). Procrastination as a Predictor of Task Perceptions: Examining Delayed and Non-delayed Tasks Across Varied Deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36.
- 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.
- García Martínez, Verónica y Silva Payró, Martha Patricia. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura*, 11(2), pp. 122-137. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1673>

- Garzón, U. A. y Gil, F. J. (2017a). Procrastinación académica en el alumnado universitario no tradicional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16134>
- 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.
- López-Frías, M., González-Angulo, P., López-Cocotle, J., Camacho-Martínez, J. U., & Ramón-Ramos, A. (2021). Procrastinación académica en estudiantes de enfermería de una Universidad de México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 57-67.
- Lowinger, R., Ben C.H. Kuo, Hyun-A Song, Lakshmi Mahadevan, Eunyoung Kim, Kelly Yu-Hsin Liao, Catherine Y. Chang, Kyong-Ah Kwon & Suejung Han (2016). Predictors of Academic Procrastination in Asian International College Students, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53:1, 90-104.
- Markiewicz, K., Kaczmarek, B. y Filipiak, S. (2020). Relationship between Procrastination and a University Subject in Polish University Students. *The New Educational Review*. 49(39). DOI: 10.15804/tner.2017.49.3.23
- Ocampo, M. (2021). Procrastinación académica, percepciones de la evaluación y emociones de logro: las bases de una interacción En COMIE (Ed.), *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11). Puebla, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- 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>.
- 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.
- Sirois, F. y Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self, social and personality psychology compass, 7(2), 115-127.
- 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.

Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.

Svarddal F, Dahl TI, Gamst-Klaussen T, Koppenborg M. and Klingsieck KB (2020) How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview and Recommendations. *Frontiers in Psychology*, 1(11), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2020.540910

Tice, D., Brastlavsky, E. y Baumeister, R. (2001). Emotional Distress Regulation Takes Precedence Over Impulse Control: If You Feel Bad, Do It! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67.

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