

# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 72  
Número, 1  
2020

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# RASGOS DEMOGRÁFICOS, ACADÉMICOS Y PERSONALES ASOCIADOS A TRES TIPOS DE PROCRASTINACIÓN EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

## *Demographic, academic and personal traits associated with three types of procrastination in university students*

ANGÉLICA GARZÓN UMERENKOVA<sup>(1)</sup>, JAVIER GIL-FLORES<sup>(2)</sup> Y JESÚS DE LA FUENTE ARIAS<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> *Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia)*

<sup>(2)</sup> *Universidad de Sevilla (España)*

<sup>(3)</sup> *Universidad de Navarra y Universidad de Almería (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2020.01.69513

Fecha de recepción: 29/12/2018 • Fecha de aceptación: 19/11/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Angélica Garzón Umerenkova. E-mail: agarzonu@gmail.com

---

**INTRODUCCIÓN.** La procrastinación supone un déficit autorregulatorio, definido por la demora voluntaria e irracional en el curso de una acción, que genera consecuencias negativas para el individuo. Según la literatura, entre un 40% y un 80% de los estudiantes presentan conductas procrastinadoras que impactan negativamente tanto en su rendimiento como en su salud física y mental. En el presente estudio se caracterizan tres perfiles de alumnado según el principal motivo para procrastinar: rebeldía, miedo a la evaluación y pereza. Para ello se consideran rasgos demográficos (sexo, edad), académicos (jornada, semestres cursados, dedicación, planificación del tiempo, frecuencia de procrastinación, rendimiento académico) y personales (buenos hábitos, estabilidad psicológica, establecimiento de metas, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de los errores). **MÉTODO.** La muestra estuvo constituida por 457 universitarios de diversas titulaciones y cursos. Se exploró la relación entre las razones para procrastinar y los rasgos demográficos, académicos y personales mediante correlaciones de Pearson y biserial puntual; y mediante regresión lineal múltiple se valoró el peso de cada variable en la explicación de los tres tipos de procrastinación considerados. **RESULTADOS.** Se encontró que la procrastinación por rebeldía se asocia a hombres jóvenes con baja capacidad de perseverancia y toma de decisiones; la procrastinación por miedo a la evaluación se asocia al alumnado más joven, con menor estabilidad psicológica y baja capacidad de toma de decisiones; y la procrastinación por pereza se asocia a hombres con menor capacidad autorregulatoria general. **DISCUSIÓN.** Se discuten las implicaciones para el diseño de intervenciones educativas preventivas para el manejo de la procrastinación en contextos académicos, de acuerdo a las necesidades específicas que derivan de los rasgos asociados a cada una de las razones para procrastinar.

**Palabras clave:** *Motivación, Estrategias de aprendizaje, Gestión del tiempo, Estudiantes universitarios, Logro académico.*

---

## Introducción

Procrastinar implica demorar la realización de una tarea, aun sabiendo que de ello pueden derivarse consecuencias negativas. La procrastinación debe diferenciarse de otros constructos con los que comparte elementos comunes, tales como los problemas de control inhibitorio o las bajas habilidades de autocontrol (Kroese y de Ridder, 2016). A diferencia de estos, la procrastinación incluye aspectos motivacionales y cognitivos específicos. Steel y Klingsieck (2015) proponen tres componentes para definir la procrastinación: el aspecto intencional de la conducta, que la demora sea voluntaria y que sea previsiblemente patológica. Teniendo en cuenta esta definición, es necesario que el individuo procrastinador adopte un papel activo, decidiendo realizar determinadas tareas antes que las que debería afrontar. En el presente trabajo entendemos la procrastinación, desde una perspectiva motivacional y de la psicología volitiva, como un fallo en la motivación que conduce a una falta de continuidad entre la intención y la acción (Steel, 2007).

La procrastinación ha sido estudiada al menos en dos aspectos: por un lado, en la intensidad (frecuencia) con que se presenta en ciertas actividades académicas o de la vida diaria; por otro lado, en las diferentes motivaciones (razones) que generan el aplazamiento. Esto último daría lugar a entender que existen diferentes tipos de procrastinación, que obedecen a motivos distintos.

Las razones, tipos o motivos diferentes para procrastinar han sido menos investigados que la frecuencia de procrastinación, en parte porque los instrumentos de medición disponibles no suelen incluir preguntas sobre razones para procrastinar (Klingsieck, Grund, Schmid y Fries, 2013; Simpson y Pychyl, 2009). En aquellos trabajos en los que se ha abordado esta cuestión, los motivos para procrastinar habitualmente aparecen agrupados bajo distintas clasificaciones. Por ejemplo, atracción/incertidumbre por

la tarea, amor al trabajo o miedo al fracaso en la evaluación (Zarick y Stonebraker, 2009); perfeccionismo, tanto para sí mismo como para los demás (social) (Sudler, 2013); procrastinación por evitación: por miedo al fracaso o fallo autorregulatorio (Strunk, Cho, Steele y Bridges, 2013); incertidumbre hacia los estudios, apoyo insuficiente por parte del profesor o creencia de que se trabaja mejor bajo presión (Grunschel, Patrzek y Fries, 2013); o relacionados con aspectos autorregulatorios como el valor de la tarea, la longitud del curso, la relación del curso con la vida profesional, el estrés, la autoeficacia (Tan *et al.*, 2008).

En el ámbito académico, la procrastinación está significativamente vinculada a un menor rendimiento y juega un papel importante en la deserción universitaria y en la salud física y mental de los estudiantes (Kim y Seo, 2015; Van Eerde, 2003). De cara a prevenir la procrastinación, el conocimiento de las razones para procrastinar, como un mecanismo psicológico, puede ser más relevante que el mero estudio de la intensidad o frecuencia de las conductas procrastinadoras, que hacen referencia al hábito. En ese sentido, también es importante atender a las características sociodemográficas, personales y académicas diferenciales asociadas a cada tipo de procrastinación. La identificación de estas diferencias facilitaría la intervención idónea para prevenir las conductas procrastinadoras en el contexto académico, adaptándola a los tipos de estudiantes que se asocian a las distintas razones para procrastinar.

Algunos hallazgos sobre la procrastinación no son consistentes entre distintas muestras, momentos o culturas, de tal manera que la prevalencia de esta conducta varía considerablemente. En los años setenta los primeros estudios situaban la frecuencia de la procrastinación entre el 4%-5% de los individuos en su vida diaria, mientras que estudios más recientes señalan que entre un 15%-20% de adultos serían procrastinadores (Steel y Ferrari, 2012). Centrándonos en el contexto académico, Rothblum,

Solomon y Murakami (1986) encontraron que los estudiantes que admiten procrastinar estarían entre el 40-80%, y los resultados obtenidos por Onwuegbuzie (2004) señalan que entre un 40% y un 60% de universitarios casi siempre o siempre demoran la realización de sus actividades académicas. Sin embargo, otros autores señalan que solo el 23% de los estudiantes estarían afectados (Balkis y Duru, 2009).

Esta falta de consistencia puede deberse al menos a tres condiciones: en primer lugar, la frecuencia de la procrastinación, las diferentes razones para hacerlo y su importancia parecen variar por culturas y por las exigencias cambiantes de la sociedad y de la educación superior. En segundo lugar, en cada estudio el instrumento empleado es distinto y enfatiza uno u otro aspecto de la procrastinación, dando lugar a medidas distintas cuyos resultados pueden diferir por subgrupos poblacionales, lo que dificulta generar una adecuada comparación entre estudios. Téngase en cuenta, además, que la investigación de los motivos para procrastinar está limitada por el estudio de los factores o dimensiones que permita el instrumento empleado para evaluar la procrastinación general y académica, siendo pocos los que contienen elementos tipológicos suficientemente amplios para clasificar la procrastinación por los motivos que llevan a los individuos a practicarla. En tercer lugar, como se ha mencionado previamente, no todos los estudios incorporan las razones o motivos para procrastinar, por lo que probablemente se estarían caracterizando tipos de procrastinación diferentes dentro de un mismo grupo. Por ejemplo, dado que la autorregulación es un factor latente que predice de manera significativa el rendimiento académico (Zimmerman y Kitsantas, 2014) y la procrastinación (Pychyl y Flett, 2012), algunos autores indican que tomando exclusivamente la variable autorregulación se puede explicar hasta un 25% de la varianza de la procrastinación académica (Senécal, Koestner y Vallerand, 1995). Sin embargo, el impacto de los bajos niveles de

autorregulación impactaría de manera diferencial sobre los distintos motivos para procrastinar, siendo mayor en quienes procrastinan por aversión a la tarea, pereza y pobre manejo del tiempo (Garzón, de la Fuente y Acelas, 2019).

Esta falencia en la investigación tendría consecuencias en la falta de especificidad en las intervenciones para la prevención o manejo de la procrastinación en los contextos académicos. Como mencionan Klingsieck *et al.* (2013), probablemente una de las razones por las que los programas de intervención sobre procrastinación tienen aún poca eficacia es que no incluyen aspectos esenciales de la procrastinación, ya que sus razones específicas no han sido identificadas.

Aunque en la investigación previa parecen describirse diferentes tipos de procrastinación con base en diferentes motivaciones, no está clara su caracterización diferencial respecto a otras variables demográficas, académicas o personales. El presente trabajo se plantea como objetivo general explorar qué variables se asocian a los diferentes motivos para procrastinar. Específicamente, busca analizar las razones principales de los estudiantes para procrastinar, agrupadas en tres dimensiones motivacionales (rebelión, miedo a la evaluación y pereza), a fin de caracterizar las variables demográficas, académicas y personales asociadas a cada razón.

## Método

### Participantes

Los participantes (N= 457) fueron estudiantes matriculados entre 2017 y 2018 en la Universidad El Bosque (31,9%) y la Fundación Universitaria Konrad Lorenz (68,1%), ambas de la ciudad de Bogotá (Colombia). El 56% se encontraban cursando alguno de los dos primeros años de carrera, el 29% estaban entre tercer y cuarto año y el 15% entre quinto año y especialización. La

muestra fue seleccionada en función de criterios de accesibilidad, y se favoreció la heterogeneidad de la misma incluyendo estudiantes de Psicología, Educación Bilingüe, Pedagogía, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Electrónica, Administración de Empresas, Finanzas y Comercio Exterior, Negocios Internacionales y Marketing. Del total de estudiantes considerados, el 27,8% son hombres y el 71,2% mujeres, con edades comprendidas entre 16 y 53 años ( $m=21.3$ ,  $DT=4.9$ ). El 61,6% se dedica en exclusiva a estudiar y el 38,4% comparte el estudio con una actividad laboral; el 68,4% cursa estudios en jornada diurna y el 31,6% en jornada nocturna.

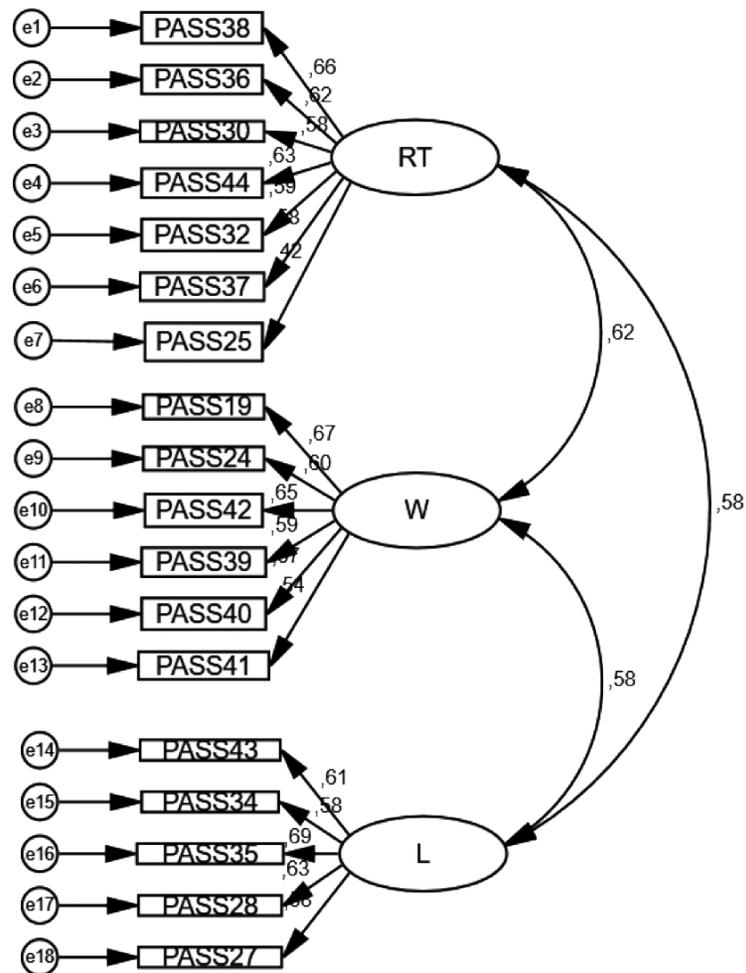
### Variables e instrumentos

Se tomaron como variables dependientes las tres que informan sobre las razones para procrastinar: rebeldía, miedo a la evaluación y pereza (ver tabla 1 y figura 1). Para medirlas, partimos de los 26 ítems (ítems 19 a 44) incluidos en la segunda sección del PASS (Procrastination Assessment Scale-Students), creado por Solomon y Rothblum (1984). Estos ítems contienen una serie de frases relacionadas con hasta 13 posibles razones de los estudiantes para procrastinar, tales como ansiedad ante la evaluación, perfeccionismo, dificultad en la toma de decisiones, dependencia y búsqueda de ayuda, aversión a la tarea, falta de autoconfianza o pereza. Para responder, se emplea una escala Likert de cinco puntos: 1= no refleja mis motivos en absoluto, 2= los refleja muy poco, 3= los refleja hasta cierto punto, 4= los refleja mucho y 5= los refleja perfectamente. Al realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), Solomon y Rothblum (1984) solo describieron dos factores a partir de las 13 razones originales: uno, que agrupó las razones de ansiedad, perfeccionismo y baja autoconfianza; y un segundo factor donde quedaron integradas las razones de aversión a la tarea y pereza. Las demás razones no fueron incluidas en ninguno de esos factores.

Posteriormente, usando la prueba PASS en otros países, los resultados han dado lugar a agrupamientos diferentes a los encontrados en el estudio original. Watson (2001) describió una solución de seis factores mediante AFE en una muestra anglosajona, y se obtuvo un modelo de cuatro factores para población iraní (Mortazavi, Mortazavi y Khosrorad, 2015) y turca (Özer, Demir y Ferrari, 2009). En estas poblaciones las razones para procrastinar se agruparían en miedo al fracaso, toma de riesgo, pereza y rebeldía contra el control. También se han encontrado diferentes soluciones factoriales en población hispanohablante (Natividad, 2014). Con una muestra de estudiantes colombianos, Garzón y Gil (2017) obtuvieron mediante AFE una solución de cinco factores que agrupan las razones para procrastinar. En un estudio posterior (Garzón, de la Fuente y Acelas, 2019) confirmaron mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) una solución de tres factores, más adecuada para la población colombiana: rebeldía (7 ítems), miedo a la evaluación (6 ítems) y pereza (5 ítems); con valores de confiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.93, 0.97 y 0.78, respectivamente.

En definitiva, las dimensiones identificadas en el conjunto de razones para procrastinar que considera el PASS no son consistentes entre países o grupos poblacionales, lo que aconseja realizar análisis previos para establecer las dimensiones que se ajustan a un grupo poblacional concreto y que mejor describirían sus razones para procrastinar. En el presente estudio se aplicó la versión en español del PASS validada para población universitaria colombiana por Garzón y Gil (2017), partiendo por tanto de un modelo de tres factores que hemos contrastado mediante AFC con la muestra de participantes (ver figura 1). Los valores de ajuste al modelo de tres factores fueron adecuados:  $\chi^2=373.87$  ( $df=132$ ;  $p<.001$ ),  $NFI=.779$ ,  $RFI=.774$ ,  $IFI=.845$ ,  $TLI=.818$ ,  $CFI=.843$ ,  $RMSEA=.078$ . Por tanto, los tres tipos de razones empleados como variables dependientes para el presente estudio son:

FIGURA 1. Resultado del AFC sobre las razones para procrastinar (ítem 19 a 44) del PASS



Nota: estructura de tres factores: RT= rebeldía, W= miedo a la evaluación y L= pereza.

- Razones de rebeldía (ítems 25, 30, 32, 36, 37, 38 y 44): agrupa los ítems del PASS que describen las razones de rebelión contra el control (por ejemplo, “no te gustó que te pusieran plazos (fechas límites)”), miedo al éxito (“estabas preocupado de que si lo hacías bien, tus compañeros te rechazaran”), toma de riesgos (“te gustó el reto de esperar hasta la fecha de entrega”) y la influencia de pares. A este conjunto de razones subyace una motivación para procrastinar basada en la búsqueda de excitación.
- Razones de miedo a la evaluación (ítems 19, 24, 39, 40, 41 y 42): agrupa los ítems relativos a ansiedad ante la evaluación (por ejemplo, “estabas preocupado de que al profesor no le gustara tu trabajo”), perfeccionismo (“estabas preocupado de no alcanzar tus propias expectativas”) y dependencia. Agruparía las razones a las que subyace una motivación por evitación.

- Razones de pereza (ítems 27, 28, 34, 35 y 43): agrupa ítems del PASS referidos a aversión a la tarea y baja tolerancia a la frustración (“pensabas que cuesta demasiado tiempo escribir un trabajo de final de curso”), pereza (“te sentías demasiado perezoso para escribir un trabajo de final de curso”) y tendencia a sentirse desbordado y pobre manejo del tiempo (“te sentías desbordado por la tarea”). Son razones características de una baja motivación al logro.

No se han utilizado para el estudio los ítems del PASS que aluden a razones no incluidas en los tres factores descritos. La puntuación en cada dimensión o variable se obtuvo mediante promedio de los ítems que agrupa, a fin de conservar el rango de la medida de acuerdo con la medida original de 1 a 5.

Como variables independientes se consideraron sexo, edad, jornada (diurna-nocturna), número de semestres cursados, dedicación al estudio (exclusiva o compartida), planificación del tiempo (sí o no), intensidad de procrastinación, rendimiento académico (los estudiantes informaron sobre su promedio acumulado entre un mínimo de 0 y un máximo de 50), hábitos de salud y autorregulación.

Los datos correspondientes se recogieron mediante varios instrumentos. Un cuestionario permitió obtener datos sobre las variables demográficas y académicas, incluyendo el autoinforme de los estudiantes sobre su rendimiento académico (promedio de calificaciones, en una escala de 0 a 50).

Para medir el nivel de procrastinación se emplearon dos ítems contenidos en la primera parte de la prueba PASS (ítems 1 y 2): “¿hasta qué punto pospones hacer esta tarea?” y “¿hasta qué punto el hecho de posponer dicha tarea supone un problema para ti?”, referidos a escribir un trabajo de final de curso. Las respuestas se recogen en una escala Likert de 1 a 5. El valor

obtenido de la sumatoria de los dos ítems tiene un rango de 2 a 10. Este índice basado en los dos ítems citados es recomendado por Solomon y Rothblum (1984) como medida de la intensidad de procrastinación.

Se aplicó además un inventario de 7 ítems relativos a buenos hábitos (sueño, alimentación, relaciones con familiares/amigos y actividades de ocio) y bienestar psicológico de los estudiantes (sentimientos de ansiedad, depresión y estrés relacionados con los estudios). Los ítems de este inventario se respondieron en una escala Likert con valores de 1 (nada de acuerdo) a 5 (muy de acuerdo), siendo los valores superiores indicadores de mejores hábitos y mayor estabilidad psicológica. Ejemplos de las preguntas son: “duermo bien”, “me siento ansioso por los estudios” o “tengo buenos hábitos de alimentación”. Se trata de un inventario *ad hoc*, construido a partir de la definición de salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) que estipula que la salud no es la mera ausencia de enfermedad sino un estado de completo bienestar físico, mental y social.

Por último, se midió la autorregulación a partir del Self-Regulation Questionnaire (Brown *et al.*, 1999). Concretamente, se ha utilizado la versión en español validada por Garzón *et al.* (2017), quienes obtuvieron una fiabilidad para la medida aportada por las distintas subescalas de entre .96 y .99. Consta de 17 ítems, a los que se responde mediante escala Likert de cinco puntos, agrupados en cuatro dimensiones (establecimiento de objetivos, perseverancia, toma de decisiones y aprendizaje de los errores). La puntuación en cada factor se ha calculado como promedio de las puntuaciones de los ítems que lo conforman.

La tabla 1 muestra un listado de las variables consideradas y, en su caso, las categorías correspondientes, incluyendo además estadísticos descriptivos. Para cada variable se ofrecen medias y desviaciones típicas, o bien porcentajes, dependiendo del nivel de medida.

TABLA I. Estadísticos descriptivos para las variables consideradas en el estudio

Variable	Categorías	Descriptivos
<i>Razones para procrastinar</i>		
Rebeldía <sup>1</sup>		m=1.92; DT=0.77
Miedo a la evaluación <sup>1</sup>		m=2.73; DT=0.92
Pereza <sup>1</sup>		m=2.47; DT=0.86
<i>Rasgos demográficos</i>		
Sexo	1=Hombre	27,8 %
	2=Mujer	71,2 %
Edad		m=21.34; DT=4.97
<i>Rasgos académicos</i>		
Jornada académica	1=Diurna	68,4 %
	2=Nocturna	31,6 %
N.º de semestres cursados		m=4.81; DT=3.07
Dedicación a los estudios universitarios	1=Exclusiva	61,6 %
	2=Compartida con trabajo	38,4 %
Planificación del tiempo	1=No	24,2 %
	2=Sí	75,8 %
Procrastinación (frecuencia) <sup>2</sup>		m=5.41; DT=1.26
Rendimiento académico <sup>3</sup>		m=38.66; DT=4.10
<i>Rasgos personales</i>		
Buenos hábitos <sup>1</sup>		m=3.43; DT=0.76
Estabilidad psicológica <sup>1</sup>		m=3.28; DT=0.81
Establecimiento de metas <sup>1</sup>		m=4.13; DT=7.78
Perseverancia <sup>1</sup>		m=3.48; DT=0.74
Toma de decisiones <sup>1</sup>		m=3.48; DT=0.74
Aprendizaje de los errores <sup>1</sup>		m=3.70; DT=0.78

Nota: m= media; DT= desviación típica.

<sup>1</sup>: escala de medida de 1 a 5; <sup>2</sup>: escala de medida de 2 a 10; <sup>3</sup>: escala de medida de 0 a 50.

## Procedimiento

Los estudiantes fueron reunidos en aulas de informática, invitándoles a completar los instrumentos a través del ordenador. La participación fue voluntaria. Previamente se obtuvo el consentimiento informado, cuyo contenido había sido aprobado por el Comité de Investigaciones de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

## Análisis de datos

El análisis se ha basado en la regresión lineal múltiple, a través de la cual se ha valorado el peso que cada una de las variables demográficas,

académicas y personales tiene en la explicación de las puntuaciones logradas en los tres grupos de razones para procrastinar: rebelión, miedo a la evaluación y pereza.

Antes de llevar a cabo la regresión, se ha explorado la relación entre variables, calculando para ello correlaciones bivariadas. En el caso de las variables dicotómicas (sexo, dedicación al estudio, jornada académica y planificación del tiempo), la correlación entre las razones para procrastinar y estas variables se ha determinado mediante el coeficiente de correlación biserial puntual. En el caso de las restantes variables, se ha calculado el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

El resultado de los análisis correlacionales bivariados ha permitido seleccionar las características que presentan una asociación significativa con las razones para procrastinar. Estas características han sido introducidas como variables independientes de los respectivos modelos de regresión múltiple construidos para cada uno de los motivos que llevan al alumnado a la procrastinación académica. Para diagnosticar la posible presencia de colinealidad, se recurrió al cálculo de la tolerancia a partir de la correlación múltiple de cada variable predictora con las restantes. En la construcción del modelo de regresión se ha utilizado el método de introducción de variables por pasos, con el fin de obtener modelos parsimoniosos que logren la mejor explicación de la variable dependiente prescindiendo de variables independientes irrelevantes o que redunden en los efectos debidos a otras variables. De ese modo, se reduce el número de características necesarias para establecer el perfil del alumnado que procrastina por cada uno de los tres motivos considerados. Todos los análisis fueron desarrollados utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 24).

## Resultados

La tabla 2 muestra las correlaciones obtenidas entre los tres grupos de razones para procrastinar y las características del alumnado universitario consideradas en el presente estudio. En lo que respecta a variables demográficas, tanto edad como sexo muestran relaciones significativas con algunas de las razones, aunque de baja intensidad. Destaca la correlación de  $-.237$  registrada con la procrastinación por rebeldía, motivo que quedaría asociado en mayor medida a los hombres que a las mujeres.

Entre las variables que hacen referencia a las características académicas de los participantes, una mayor frecuencia de procrastinación se asocia a hacerlo por miedo a la evaluación ( $r=.216$ ) o por pereza ( $r=.366$ ). También son significativas las correlaciones con la planificación del tiempo,

destacando nuevamente la vinculación con la procrastinación por pereza ( $r=-.288$ ). Las correlaciones con el rendimiento académico han resultado ser muy bajas, situándose en niveles próximos a  $.100$ . No obstante, el signo negativo de estas correlaciones apuntaría en la dirección de un menor rendimiento cuando se elevan las puntuaciones en cada una de las razones, y especialmente en el caso de la pereza ( $r=-.131$ ).

**TABLA 2. Correlaciones entre razones para procrastinar y características del alumnado**

	Rebeldía	Miedo	Pereza
Sexo	-.237**	-.018	-.136**
Edad	-.121**	-.179**	-.061
Jornada académica	-.059	-.091	-.012
N.º de semestres cursados	-.063	-.133**	.057
Dedicación a los estudios	-.008	-.033	.075
Planificación del tiempo	-.128**	-.125**	-.288**
Procrastinación	.175**	.216**	.366**
Rendimiento académico	-.098*	-.091	-.131**
Buenos hábitos	-.028	-.156**	-.208**
Estabilidad psicológica	-.097*	-.284**	-.229**
Establecimiento de objetivos	.026	.075	.032
Perseverancia	-.211**	-.175**	-.365**
Toma de decisiones	-.247**	-.292**	-.474**
Aprendizaje de los errores	-.200**	-.170**	-.215**

Nota: \* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ .

Entre las restantes características académicas, el número de semestres cursados por el estudiante muestra cierta relación, aunque débil ( $r=-.133$ ), con el miedo a la evaluación como motivo de procrastinación. El sentido negativo de esta relación indica una ligera tendencia a que esta razón para procrastinar tenga un peso algo mayor en el alumnado de nuevo ingreso y vaya decreciendo a medida que se va avanzando en semestres.

En lo que respecta a las características personales, destacan las correlaciones registradas para las cuatro dimensiones de la autorregulación, con valores que se acercan o superan claramente el nivel .200. Los valores más altos han correspondido a la correlación entre procrastinar por pereza y los factores autorregulatorios de

toma de decisiones ( $r=-.474$ ) y perseverancia ( $r=-.365$ ). También son de signo negativo las correlaciones entre los buenos hábitos o la estabilidad psicológica de los estudiantes con las razones para procrastinar. Destaca la registrada para las variables estabilidad psicológica y procrastinar por miedo a la evaluación ( $r=-.284$ ).

**TABLA 3. Regresión de los motivos para procrastinar sobre las características del alumnado**

Modelo I. Variable dependiente: procrastinar por rebeldía  
( $R^2=.138$ ;  $F=8.909$ ,  $p<.001$ )

	B	Error típico	Beta	T	Sig.	Tolerancia
(Constante)	4.016	.262		15.350	.000	
Sexo	-.393	.076	-.231	-5.182	.000	.708
Toma de decisiones	-.171	.052	-.162	-3.280	.001	.828
Edad	-.018	.007	-.117	-2.622	.009	.988
Perseverancia	-.127	.052	-.122	-2.465	.014	.800

Variables excluidas: planificación del tiempo, procrastinación, rendimiento académico, estabilidad psicológica y aprendizaje de los errores.

Modelo II. Variable dependiente: procrastinar por miedo a la evaluación  
( $R^2=.163$ ;  $F=15.272$ ,  $p<.001$ )

	B	Error típico	Beta	T	Sig.	Tolerancia
(Constante)	4.424	.385		11.505	.000	
Toma de decisiones	-.192	.064	-.154	-2.985	.003	.708
Estabilidad psicológica	-.228	.054	-.201	-4.213	.000	.828
Edad	-.034	.008	-.186	-4.263	.000	.988
Procrastinación	.083	.035	.116	2.392	.017	.800

Variables excluidas: planificación del tiempo, semestre cursado, buenos hábitos, perseverancia y aprendizaje de los errores.

Modelo III. Variable dependiente: procrastinar por pereza  
( $R^2=.283$ ;  $F=18.253$ ,  $p<.001$ )

	B	Error típico	Beta	T	Sig.	Tolerancia
(Constante)	4.377	.377		11.606	.000	
Toma de decisiones	-.360	.056	-.306	-6.415	.000	.722
Procrastinación	.101	.031	.149	3.194	.002	.759
Perseverancia	-.151	.057	-.130	-2.664	.008	.794
Sexo	-.211	.078	-.110	-2.715	.007	.993
Planificación del tiempo	-.183	.091	-.092	-2.001	.046	.780

Variables excluidas: rendimiento académico, buenos hábitos, estabilidad psicológica y aprendizaje de los errores.

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se procedió a analizar en qué medida las variables estudiadas contribuyen a explicar las razones para procrastinar. El enfoque multivariante adoptado permite valorar el efecto de cada variable independiente en presencia de las restantes. Los tres modelos de regresión múltiple construidos se recogen en la tabla 3. La varianza de la variable dependiente explicada por los modelos, medida a partir del estadístico  $R^2$ , se sitúa en torno al 15% para los dos primeros modelos y asciende hasta el 28,3% en el tercero. De acuerdo con los valores de la prueba F, la varianza explicada por la regresión es significativa ( $p < .001$ ) en los tres modelos. Los valores obtenidos por la tolerancia se encuentran en todos los casos por encima del 0.70, lo que nos permite confiar en la ausencia de problemas de colinealidad entre las variables predictoras.

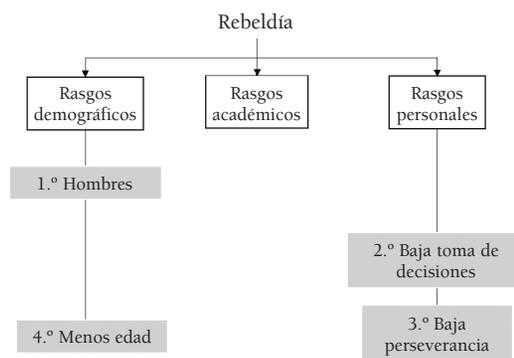
#### Modelo I: Perfil de estudiantes que procrastinan por rebeldía

A partir del modelo I podemos hacer una aproximación al perfil de los estudiantes que procrastinan por rebeldía. Las variables introducidas en el modelo que cuentan con mayor peso en la explicación de la variable dependiente son el sexo ( $\beta = -.231$ ;  $p = .000$ ) y la toma de decisiones ( $\beta = -.162$ ;  $p = .001$ ). La perseverancia y la edad también se han incluido en el modelo, con efectos significativos ( $p = .014$  y  $p = .009$ , respectivamente). Las otras variables que presentaron correlaciones bivariadas significativas con la procrastinación por rebeldía no han resultado relevantes en presencia de las restantes variables.

Dado que los coeficientes beta permiten cuantificar la intensidad de la relación entre la variable predictora y la procrastinación por rebeldía, nos basamos en este valor para establecer una ordenación de los rasgos que se asocian a ella según su importancia. En la figura 2 hemos representado esta ordenación, incluyendo rasgos demográficos, académicos o personales que se

sitúan a diferentes alturas de acuerdo con el valor del coeficiente beta, y por tanto en función de su vinculación al perfil de alumnado que tiende a procrastinar por rebeldía.

**FIGURA 2. Rasgos que se asocian a procrastinar por rebeldía, ordenados según potencia explicativa**



Los rasgos que se asocian a la rebeldía trazan un perfil de estudiante varón y joven, con déficit en su conducta autorregulatoria en lo que respecta a la toma de decisiones y la perseverancia en las tareas. En consecuencia, y por oposición a las características señaladas, la rebeldía tiende a ser menos relevante como motivo para procrastinar entre el alumnado femenino y de mayor edad, con mayor capacidad de perseverancia y para la toma de decisiones.

#### Modelo II: Perfil de estudiantes que procrastinan por miedo a la evaluación

De acuerdo con el modelo II, el factor de miedo a la evaluación como razón para procrastinar tendería a estar más presente entre quienes muestran menor estabilidad psicológica ( $\beta = -.201$ ;  $p = .000$ ) y entre alumnado más joven ( $\beta = -.186$ ;  $p = .000$ ). Completan el perfil del procrastinador por miedo a la evaluación quienes presentan un menor nivel de autorregulación en la dimensión toma de decisiones y una mayor frecuencia de procrastinación académica. No obstante, este último rasgo presenta en el modelo un coeficiente beta de solo .116, resultando significativo

únicamente al nivel  $p < .05$ . La escala de buenos hábitos o la variable semestres cursados habían mostrado en el análisis bivariado cierta relación de signo negativo con esta razón. Sin embargo, estas variables no han sido incluidas en el modelo, dado que sus efectos no resultan significativos cuando se consideran conjuntamente los efectos de todas las variables.

La figura 3 muestra la jerarquía establecida entre los rasgos asociados a procrastinar por miedo a la evaluación, en función de la importancia atribuida a cada uno de ellos en el modelo.

**FIGURA 3. Rasgos que se asocian a procrastinar por miedo a la evaluación, ordenados según potencia explicativa**



Las características que se asocian al miedo a la evaluación señalan hacia un perfil de estudiante con inestabilidad psicológica, joven, con déficits en la toma de decisiones y alta frecuencia de procrastinación. En consecuencia, y por oposición a las características señaladas, el miedo a la evaluación tiende a ser menos relevante como motivo para procrastinar entre el alumnado de mayor edad, estable psicológicamente, que presenta poca frecuencia de procrastinación y con cierta capacidad para la toma de decisiones.

### Modelo III: Perfil de estudiantes que procrastinan por pereza

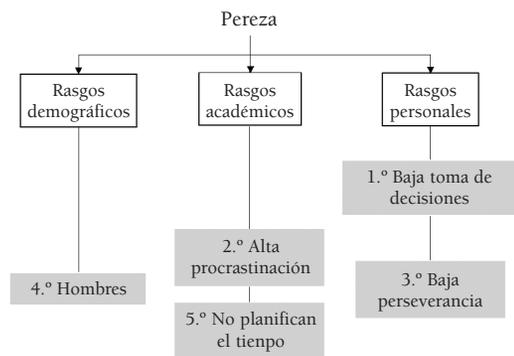
En el modelo III, que representa las razones agrupadas en el factor pereza, el mayor protagonismo

corresponde a la dimensión de toma de decisiones ( $\beta = -.306$ ;  $p = .000$ ) como componente autorregulatorio. Menos importantes son los efectos para las variables frecuencia de procrastinación y sexo, o el factor de perseverancia, aunque en todos los casos resultan estadísticamente significativos ( $p < .01$ ). El signo de los coeficientes de regresión para estas variables es negativo, indicando una relación inversa con la variable criterio.

De acuerdo con estos resultados, las características que se asocian al factor pereza como razón para procrastinar señalan a un estudiante varón, y con un déficit autorregulatorio caracterizado por una baja capacidad para la toma de decisiones y baja perseverancia, que tiende a no planificar el tiempo, lo que redundará en una frecuencia elevada de procrastinación.

Los rasgos asociados a procrastinar por pereza se han representado gráficamente en la figura 4.

**FIGURA 4. Rasgos que se asocian a procrastinar por pereza ordenados por su potencia explicativa**



## Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio es caracterizar el perfil de los grupos de estudiantes asociados a tres diferentes motivos para procrastinar, atendiendo a características demográficas, académicas y personales relevantes. Teniendo en cuenta los resultados, el papel diferencial de estas características en la explicación de las

razones para procrastinar habría de ser tenido en cuenta a la hora de diseñar intervenciones preventivas con el alumnado para evitar conductas procrastinadoras.

*Procrastinar por miedo a la evaluación* se asocia a dificultades en la toma de decisiones, inestabilidad psicológica y ser joven, a lo que se añade una mayor intensidad de procrastinación. Este resultado es compatible con evidencias previas que identifican la inmadurez como un factor de riesgo de la procrastinación (Kim y Seo, 2015), aunque no había sido asociado a un tipo de procrastinación específico. También es consistente con estudios en los que se han detectado los denominados procrastinadores ansiosos/preocupados, los cuales deberían ser entrenados en competencias autorregulatorias, pero también en aspectos afectivos y cognitivos (Grunschel, Patzek y Fries, 2013). Desde un punto de vista de la prevención, este tipo de procrastinación por miedo a la evaluación tendría un mayor impacto potencial sobre el rendimiento y la salud de los estudiantes. Específicamente, para este tipo de alumnado se haría necesario una detección precoz, el entrenamiento en la mejora de toma de decisiones y el manejo de creencias irracionales relacionadas con la ansiedad ante la evaluación, por ejemplo, mediante intervenciones para la procrastinación basadas en terapia racional emotiva (McCown, Blake y Keiser, 2012).

*Procrastinar por pereza* tiende a estar asociado con ser hombre, baja capacidad de toma de decisiones, perseverancia y planificación del tiempo, que redundan en una mayor intensidad de la procrastinación. Este tipo de procrastinación estaría asociado a lo que en la literatura se ha descrito como problemas volitivos (falta de autodisciplina, metas o estructuración) y de habilidades (falta de competencias de estudio) (Klingsieck *et al.*, 2013). Este subgrupo se beneficiaría de un entrenamiento en la adecuada estimación del tiempo para realizar las actividades académicas y estrategias de estudio eficaces, cercano a los entrenamientos para la mejora en

la autorregulación académica disponibles en la literatura (Isbell y Cote, 2009; Strunk y Spencer, 2012), atendiendo a las características de la tarea (complejidad, dificultad, aversión, importancia, tiempo, y novedad).

*Procrastinar por rebelión* tiende a estar asociado a ser hombre y joven, hallazgo que ya fuera destacado en el trabajo de Mortazavi, Mortazavi y Khosrorad (2015). Adicionalmente, aquí lo hemos asociado a una baja autorregulación, aunque no redundan en una mayor intensidad de la procrastinación. En los programas de intervención que podrían dirigirse específicamente a este subgrupo sería conveniente abordar un entrenamiento en habilidades sociales, ya que se beneficiarían de aprender a trabajar en grupos, el manejo de la presión social y de las relaciones con los tutores y docentes.

Además de los elementos específicos señalados para cada subgrupo, pueden ser de interés para cualquier tipo de procrastinación el entrenamiento en toma de decisiones y la perseverancia, probablemente asociada a una mejora en la tolerancia a la frustración.

Para el desarrollo de programas de intervención efectivos en el manejo de la procrastinación académica, se puede tener en cuenta la detección del tipo de procrastinación dominante en el alumnado objeto de entrenamiento, a fin de adaptarlos a los elementos propios para cada tipo de procrastinación. La combinación entre elementos generales y específicos de intervención puede contribuir a potenciar el impacto positivo de cualquier programa de entrenamiento.

En esta línea, podría fomentarse el estudio de la efectividad de los programas de manejo de la procrastinación, de acuerdo al tipo de procrastinación subyacente y/o los subgrupos poblacionales. Se entendería no solo que cada tipo de procrastinación requiere componentes de intervención diferentes, sino que posiblemente puede haber diferencias en el efecto del entrenamiento, siendo algún tipo de procrastinadores más resistentes

al cambio que otros. Como menciona Klingsieck (2015), la procrastinación no puede explicarse mediante una sola perspectiva, sino que se requiere la integración de diferentes aspectos para abarcar el concepto y su dinámica. En este caso, solo desde el estudio simultáneo de variables sociodemográficas, académicas y personales, se ha podido establecer la integración de las mismas de acuerdo a cada motivo subyacente preponderante.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la muestra del mismo. Se requerirían estudios con subgrupos poblacionales de otros niveles de escolaridad, edad y países para contrastar si las características asociadas a los tres perfiles descritos se mantienen o variarían. Por otra parte, se podrían explorar otros tipos de análisis de datos que permitieran identificar variables relevantes en modelos complejos.

## Referencias bibliográficas

---

- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Murat\\_Balkis/publication/236173872\\_](https://www.researchgate.net/profile/Murat_Balkis/publication/236173872_)
- Brown, J. M., Miller, W. R. y Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. En L. VandeCreek y T. L. Jackson (eds.), *Innovations in clinical practice: a sourcebook* (vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, Florida: Professional Resource Press. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-02283-018>
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba PASS. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(43), 149-163. doi: 10.21865/RIDEP43\_149
- Garzón, A., de la Fuente, J. y Acelas, L. (2019). Características y dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes universitarios colombianos. En G. A. Campos Avendaño, M. A. Castaño Hernández, M. Gaitán Ángulo y V. Sánchez Méndez, *Diálogos sobre investigación: avances científicos Konrad Lorenz*. Bogotá: Konrad Lorenz Editores.
- Garzón Umerenkova, A., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J., Zapata Sevillano, L., Pichardo, M. y García-Berbén, A. (2017). Validation of the Spanish Short Self-Regulation Questionnaire (SSSRQ) through Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8(276). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00276
- Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: a latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233. doi: 10.1007/s10212-012-0143-4
- Isbell, L. M. y Cote, N. G. (2009). Connecting with struggling students to improve performance in large classes. *Teaching of Psychology*, 36(3), 185-188. doi: 10.1080/00986280902959960
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. doi: 10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klingsieck, K. B. (2015). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S. y Fries, S. (2013). Why students procrastinate: a qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412. doi: 10.1353/csd.2013.0060
- Kroese, F. y de Ridder, D. (2016). Health behavior procrastination: a novel reasoned route towards self-regulatory failure. *Health Psychology Review*, 10(3), 313-325. doi: 10.1080/17437199.2015.1116019
- McCown, B., Blake, I. K. y Keiser, R. (2012). Content analyses of the beliefs of academic procrastinators. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 213-222. doi: 10.1007/s10942-012-0148-6

- Mortazavi, F., Mortazavi, S. y Khosrorad, R. (2015). Psychometric properties of the Procrastination Assessment Scale-Student (PASS) in a student sample of Sabzevar University of Medical Sciences. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 17(9). doi: 10.5812/ircmj.28328
- Natividad, L. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- OMS (2020). *Terminology Information System* [online glossary]. Recuperado de <https://www.who.int/es>
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. doi: 10.1080/0260293042000160384
- Özer, B. U., Demir, A. y Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. doi: 10.3200/socp.149.2.241-257
- Pychyl, T. A. y Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: an introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 203-212. doi: 10.1007/s10942-012-0149-5
- Rothblum, E., Solomon, L. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. doi: 10.1037/0022-0167.33.4.387
- Senécal, C., Koestner, R. y Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. doi: 10.1080/00224545.1995.9712234
- Simpson, W. K. y Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. doi: 10.1002/per.1851
- Steel, P. y Klingsieck, K. (2015). Procrastination. En J. D. Wright (ed.), *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences*, 2<sup>nd</sup> ed., vol. 19, pp. 73-78. Oxford: Elsevier.
- Strunk, K. K. y Spencer, J. M. (2012). A brief intervention for reducing procrastination. *Academic Exchange Quarterly*, 16(1), 91-96.
- Strunk, K., Cho, Y., Steele, M. y Bridges, S. (2013). Development and validation of a 2x2 model of time-related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35-44. doi: 10.1016/j.lindif.2013.02.007
- Sudler, E. (2013). *Academic procrastination as mediated by executive functioning, perfectionism, and frustration intolerance in college students*. Tesis doctoral. St. John's University, Nueva York. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1460826785>
- Tan, C., Ang, R., Klassen, R., Yeo, L., Wong, I., Huan, V. y Chong, W. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27(2), 135-144. doi: 10.1007/s12144-008-9028-8
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- Watson, D. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-158. doi: 10.1016/s0191-8869(00)00019-2

- Zarick, L. y Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215. doi: 10.1080/87567550903218687
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.03.004

## Abstract

---

### *Demographic, academic and personal traits associated with three types of procrastination in university students*

**INTRODUCTION.** Procrastination involves a self-regulatory deficit, defined by the voluntary and irrational delay on the course of an action, that in turn generates negative consequences for an individual. It is reported in the literature that between 40 and 80% of students present procrastination conducts which negatively impact their performance, as well as their physical and mental health. There are various causes for procrastination that affect students differently in accordance to certain personal and social characteristics. For this study, three students' profiles are categorised, according to the main reason to procrastinate: rebellion, fear of being assessed and laziness. The paper analyzed which traits characterize each reason: demographic traits (gender, age), academic traits (daily routine, semester, dedication, time planning, procrastination frequency, academic performance) and personal traits (good habits, psychological stability and self-regulation – goals, perseverance, decision making and learning from mistakes). **METHOD.** The sample was of 457 university students from different programs and semesters. The relation between the reasons to procrastinate and the demographic, academic and personal traits was explored through bivariate and punctual biserial correlations; and the relative weight of each variable on the three considered types of procrastination was assessed through multiple linear regression. **RESULTS.** It was found that the profile characterized by “rebellion” is associated with young men with low perseverance and decision making; “fear of being assessed” is associated to younger students, with less psychological stability and low capacity to make decisions; the “laziness” profile is associated to men with low general self-regulation. **DISCUSSION.** The implications for the design of preventive academic interventions for the management of procrastination, in accordance to the specific needs of each type of procrastination is discussed.

**Keywords:** *Motivation, Learning strategies, Time management, University students, Academic achievement.*

## Résumé

---

### *Caractéristiques démographiques, académiques et personnelles associées à trois types de procrastination chez les étudiantes universitaires*

**INTRODUCTION.** La procrastination implique un déficit d'autorégulation, défini par un retard volontaire et irrationnel pendant le déroulement d'une action, qui génère des conséquences négatives chez l'individu. Selon la littérature, entre 40% et 80% des élèves procrastinent, ce qui a un impact négatif sur leur performance ainsi que sur leur santé physique et mentale. Cette étude

a permis de caractériser trois profils d'étudiants à partir de leur motif principal de procrastination: la rébellion, la peur de l'évaluation et la paresse. Pour cela, on a considéré des facteurs démographiques (sexe, âge), académiques (horaire, nombre de semestres réalisées, dévouement, planification du temps, fréquence de la procrastination, performance académique) et personnels (bonnes habitudes, stabilité psychologique, fixation d'objectifs, persévérance, prise de décisions et capacité d'apprendre des erreurs). **MÉTHODE.** L'échantillon a été composé de 457 étudiants universitaires inscrits dans différents diplômes et cours. La relation entre les raisons de la procrastination et les caractéristiques démographiques, académiques et personnelles a été explorée en utilisant la corrélation de Pearson et le coefficient de corrélation biserial de point. Au moyen d'une régression linéaire multiple, on a évalué l'importance de chaque variable dans l'explication des trois types de procrastination considérés. **RÉSULTATS.** Il a été constaté que la procrastination par rébellion est associée aux jeunes hommes ayant une faible capacité de persévérance et de prise de décisions ; la procrastination par peur de l'évaluation est associée aux étudiants plus jeunes, à la stabilité psychologique plus faible et à la faible capacité de prise de décision ; et la procrastination par paresse est associée aux hommes ayant un faible capacité d'autorégulation. **DISCUSSION.** Les implications pour le design d'interventions préventives pour la gestion de la procrastination dans le contexte académique sont discutées. On a considéré les besoins spécifiques des individus selon les caractéristiques associées à chacune des raisons de procrastination.

**Mots-clés :** *Motivation, Stratégies d'apprentissage, Gestion du temps, Etudiants universitaires, Performance académique.*

## Perfil profesional de los autores

---

### Angélica Garzón Umerenkova (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Es profesora asociada de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Bogotá, Colombia). Ha trabajado en la investigación de procesos de autorregulación del aprendizaje, procrastinación académica y validación de pruebas objetivas en España y Colombia.

Correo electrónico de contacto: [agarzonu@gmail.com](mailto:agarzonu@gmail.com)

Dirección para la correspondencia: Carrera 9 Bis, n.º 62-43. Bogotá (Colombia).

### Javier Gil-Flores

Catedrático de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla. Una parte relevante de su reciente producción científica se centra en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, sobre el modo en que el alumnado universitario afronta el estudio.

Correo electrónico de contacto: [jflores@us.es](mailto:jflores@us.es)

## **Jesús de la Fuente Arias**

Doctor en Psicología por la Universidad de Granada (España). Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Almería. Actualmente es profesor en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra (Pamplona, España). Su línea de investigación principal son los procesos meta-cognitivos, meta-afectivos y meta-motivacionales, en relación a los procesos meta-comportamentales (autorregulación), en la que ha producido un total de 170 publicaciones. Investigador principal de cuatro proyectos I+D competitivos, de carácter nacional, y autor de la *SRL vs ERL Theory* (2017).

Correo electrónico de contacto: [jdlfuente@unav.es](mailto:jdlfuente@unav.es)