

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 3
2020

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

INFLUENCIA DEL PERFIL DE PROCRASTINACIÓN ACTIVA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

The influence of active procrastination: a profile on Educational Sciences students' academic achievement

ARMINDA SUÁREZ PERDOMO⁽¹⁾ Y LUIS FELICIANO-GARCÍA⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Internacional de La Rioja (España)

⁽²⁾ Universidad de La Laguna (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.73642

Fecha de recepción: 18/07/2019 • Fecha de aceptación: 03/07/2020

Autora de contacto / Corresponding author: Arminda Suárez Perdomo. E-mail: asuper@ull.edu.es

Fecha de publicación *online*: 21/09/2020

INTRODUCCIÓN. La procrastinación pasiva es la tendencia a demorar la culminación de tareas o decisiones por un fallo de autorregulación. En el ámbito académico esta conducta se asocia al bajo rendimiento. En los últimos años se ha identificado un constructo diferente, la procrastinación activa, que implica la capacidad de retrasar las tareas de forma intencionada para realizarlas con más eficacia. Los objetivos de este estudio son: a) analizar los perfiles de postergación activa que presenta el alumnado de Ciencias de la Educación y b) examinar sus diferencias según género y rendimiento académico. **MÉTODO.** En la investigación participaron 330 estudiantes universitarios. Para obtener los perfiles del constructo se aplicó la Nueva Escala de Procrastinación Activa (New Active Procrastination Scale). Se realizó un análisis jerárquico de clúster con los factores de la escala, un análisis chi-cuadrado cruzando los clústeres y el género y un análisis univariante de varianzas ANOVA con el rendimiento académico. **RESULTADOS.** Los resultados mostraron que: a) existían cuatro perfiles entre el alumnado, denominados procrastinación activa, procrastinación pasiva, procrastinación activa moderada y no procrastinación; b) las mujeres presentaban un perfil no procrastinador en mayor medida que los hombres; c) el alumnado con procrastinación activa y no procrastinador presentaban un rendimiento académico significativamente superior al rendimiento del alumnado con un perfil de dilación pasiva. **DISCUSIÓN.** De acuerdo con el constructo analizado, el alumnado que presenta procrastinación activa tiene la capacidad de retrasar sus tareas académicas para conseguir un mayor rendimiento, está habituado a trabajar bajo presión y a gestionar el tiempo de trabajo. Por el contrario, quienes presentan una demora pasiva han de ser objeto de programas de intervención en la universidad con el fin de que aprendan a organizarse en sus estudios y superar sus fallos de autorregulación.

Palabras clave: Procrastinación activa, Género, Rendimiento académico, Alumnado universitario.

Introducción

Tradicionalmente la procrastinación ha sido considerada como la tendencia a demorar la realización de las tareas académicas de forma intencionada por “autosabotaje” (Ferrari y Díaz-Morales, 2007; Ferrari, Johnson y McCown, 1995; Garzón y Gil, 2017; Pychyl y Si-rois, 2016; Steel, 2007). Dicha postergación se asocia a la ansiedad, la baja autoeficacia, la falta de autocontrol, el estrés ante la entrega de trabajos y la incapacidad de realizar las tareas académicas de una forma efectiva (Park y Sperling, 2012; Rachlin, 2000; Rothblum, Solomon y Murakami, 1986; Stainton, Lay y Flett, 2000). El alumnado que tiene esta conducta se siente abrumado por pensamientos negativos y es incapaz de enfrentarse a las actividades académicas (Visser, Korthagen y Schoonenboom, 2018). Autores como Spada, Hiou y Nikcevic (2006) o Zohar, Shimone y Hen (2019) señalan que la procrastinación tradicional o pasiva afecta a los procesos de toma de decisiones, retrasando el inicio de la planificación del trabajo y la realización de la tarea una vez que se inician las actividades para la consecución de las metas establecidas.

La procrastinación activa

Frente a la postergación pasiva, Chu y Choi (2005) han introducido el constructo de procrastinación activa. El alumnado que presenta este tipo de dilación tiene la capacidad de demorar sus tareas académicas para obtener resultados más satisfactorios (Choi y Moran, 2009; Chu y Choi, 2005). Estos alumnos son capaces de finalizar de manera satisfactoria sus tareas en los plazos marcados (Choi y Moran, 2009; Kono, Uji y Matsushima, 2015; Wolters, Won y Hussain, 2017; Zohar *et al.*, 2019), a diferencia de los procrastinadores pasivos, quienes posponen sus tareas hasta el último momento y sienten culpabilidad por no ser capaces de completar sus trabajos académicos (Seo, 2013). Según Chu y Choi (2005), los procrastinadores activos

se caracterizan por tener una mayor autoeficacia para controlar el estrés, lo que no está al alcance de los pasivos, quienes muestran un mayor nivel de motivación extrínseca y utilizan estrategias de evitación que conllevan un elevado nivel de estrés (Kim, Fernández y Terrier, 2017). Diferentes estudios muestran que el nivel de autorregulación del alumnado que retrasa de manera activa sus tareas es mayor, siendo capaces de obtener resultados satisfactorios y mejores calificaciones al mostrar un menor nivel de ansiedad (Choi y Moran, 2009; Chu y Choi, 2005; Seo, 2013; Zohar *et al.*, 2019). Choi y Morán (2009) identifican una serie de características asociadas a la procrastinación activa:

- Preferencia por la presión: sensación de desafío que aumenta la motivación para desarrollar las tareas.
- Decisión intencionada de procrastinar: capacidad de planificar las tareas sin establecer una estructura rígida del tiempo en el que han de ser realizadas.
- Disposición para cumplir con los plazos: desarrollo de estrategias de afrontamiento orientadas a la consecución de las tareas de una forma eficiente.
- Sensación de eficacia: sentimiento de éxito al completar la tarea de forma positiva.

En los últimos años, varios estudios han observado que los procrastinadores activos, aun posponiendo al mismo nivel que los pasivos, tienen una percepción del tiempo, actitudes y estilos de afrontamiento similares a los de quienes no procrastinan (Choi y Moran, 2009; Kim *et al.*, 2017). Diferentes autores (Zohar *et al.*, 2019; Kono *et al.*, 2015) señalan que quienes muestran una conducta de dilación activa de la tarea: 1) presentan a su vez mayor inteligencia emocional, persistencia y autoapredizaje; 2) son capaces de controlar sus emociones para evitar la angustia y tolerar la frustración; 3) posponen sus tareas, manteniéndose orientados en la consecución de los objetivos con motivación y energía para regular el tiempo, poder adaptarse a las circunstancias y conseguir una mayor productividad.

Según Wolters *et al.* (2017), la gestión del tiempo es un elemento intrínsecamente vinculado al éxito académico; este control del tiempo está relacionado con el compromiso presente en los procrastinadores activos. A diferencia de estos, los retrasos presentes en la postergación pasiva perjudican el rendimiento académico, el bienestar y el desempeño laboral posterior (Ackerman y Gross, 2015; Solomon y Rothblum, 1984). Liu, Pan, Luo, Wang y Pang (2017) revisaron la posible relación entre la procrastinación activa y la autoeficacia creativa. Estos autores observaron una relación positiva entre ambos constructos en el alumnado que resuelve los problemas de forma creativa, prefiere trabajar bajo presión y consigue cumplir con la fecha límite.

Chowdhury y Pychyl (2018) consideran que la procrastinación es, sin más, un retraso negativo de las tareas. Para estos autores el constructo de procrastinación activa es una conceptualización defectuosa tanto teórica como empírica, no está relacionado con un fallo de autorregulación, lo cual es esencial en la definición propia de la procrastinación. Desde esta perspectiva, se plantean dudas respecto a que “la capacidad consciente de posponer las tareas” sea un constructo absoluto y no un mero retraso activo (Corkin, Yu y Lindt, 2011; Chowdhury y Pychyl, 2018; Wessel, Bradley y Hood, 2019). Wessel *et al.* (2019) ponen en tela de juicio que exista una forma de retraso del comportamiento genuinamente adaptativa, es decir, que los estudiantes sean capaces de asumir una conducta de procrastinación activa y que ello, a largo plazo, sea beneficioso para el proceso de formación de los estudiantes. En su opinión, la “cultura de la postergación” es una estrategia autoengañoso para racionalizar demoras que serán perjudiciales para los estudiantes.

La conducta de procrastinación según el género

En los últimos años se han realizado varios estudios sobre la influencia del género en la conducta de dilación de las tareas en los estudiantes

(Hensley, 2016; Mandap, 2016; Zhou, 2018). Estas investigaciones mostraron que los chicos procrastinaban más que las chicas, ya sea por aversión a las actividades a realizar o por la dificultad percibida para realizar la tarea, así como por un menor rendimiento y satisfacción académica. (Khan, Arif, Noor y Muneer, 2014; Özer, Demir y Ferrari, 2009; Mandap, 2016; Balkis y Dure, 2017). En el estudio realizado por Rodarte-Luna y Sherry (2008) se observó que eran las mujeres quienes mostraban una mayor conducta de procrastinación pasiva y presentaban un mayor nivel de ansiedad ante la realización de las tareas académicas. Özer (2011) indicó que no existía una diferencia significativa entre alumnas y alumnos, tanto universitarios como no universitarios, respecto al aplazamiento de sus tareas. Estos estudios señalan la importancia de valorar posibles diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a la procrastinación pasiva y activa. Los estudiantes tienen una vida regida por plazos, ya sea por la entrega de trabajos o por la realización de exámenes, y la conducta de procrastinación puede afectar al rendimiento académico del alumnado femenino y masculino (Hicks y Wu, 2018).

La conducta de procrastinación según el rendimiento académico

Diferentes estudios sobre la procrastinación pasiva se han centrado en las consecuencias que tiene para el logro académico y el bienestar subjetivo del alumnado universitario (Steel y Klingsieck, 2016). Dichas investigaciones evidencian que el rendimiento académico de quienes posponen pasivamente sus tareas es menor, obteniendo calificaciones más bajas que los no procrastinadores (Morris y Fritz, 2015). A estas consecuencias se añaden las relativas a la propia salud (asociadas al estrés mental, las reacciones físicas al estrés, los posibles problemas de insomnio, agotamiento, etc.) y las de índole emocional (el enfado, la vergüenza, la tristeza, el sentimiento de culpa, etc.) (Grunschel, Patrzek y Fries, 2013; Steel y Klingsieck, 2016).

Los estudiantes que tienen una conducta de dilación activa no ven mermado su rendimiento académico (Chu y Choi, 2005; Choi y Morán, 2009; Kim *et al.*, 2017; Wolters *et al.*, 2017). Chu y Choi (2005) señalan la posibilidad de que dichos estudiantes podrían compartir características similares a los no procrastinadores, pero mostrando niveles semejantes de retraso en la tarea a los que postergan de manera pasiva. Estos autores observaron que el alumnado que no procrastina y el que posterga de manera activa tenían una mayor probabilidad de experimentar resultados positivos al mostrar mayor control del tiempo y autoeficacia, a diferencia de los procrastinadores pasivos, quienes se ven sobrepasados por las actividades y obtienen un peor rendimiento académico (Chui y Choi, 2005).

Los alumnos universitarios que muestran un alto rendimiento académico pueden ser tanto no procrastinadores como procrastinadores activos. Estos últimos se asemejan en la postergación de la tarea a los procrastinadores pasivos, pero, sin embargo, son capaces de obtener resultados satisfactorios. Se hace imprescindible discernir entre diferentes perfiles de procrastinación en los estudiantes que puedan estar afectando positiva o negativamente a su rendimiento académico.

De acuerdo con estas consideraciones, los objetivos de nuestro estudio son:

1. Analizar los perfiles de procrastinación que presenta el alumnado universitario a la hora de afrontar la realización de sus tareas académicas.
2. Examinar las diferencias entre los perfiles de procrastinación del alumnado, según el género y el rendimiento académico.

Método

Participantes

La delimitación de la población objeto de estudio se realizó a partir de los siguientes criterios:

a) la importancia de la formación de los futuros profesionales de la educación y b) la relevancia de los dos primeros cursos del grado en la formación de dicho alumnado. En el estudio participaron 330 alumnos/as de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, con edades comprendidas entre los 18 y 39 años (M 22.2, DT 3.11). De ellos, el 74,5% eran mujeres y el 25,5% hombres. El 53% de los estudiantes cursaban el Grado de Pedagogía y el 47% el Grado de Maestro de Educación Primaria. El 60,9% cursaban primero de carrera y el 39,10% restante segundo curso.

Instrumentos

Para la recogida de datos se adaptó al español la Nueva Escala de Procrastinación Activa (NEPA) de Choi y Moran (2009). La NEPA fue seleccionada al incluir una medida de procrastinación activa y recabar información sobre percepciones/comportamientos relacionados con el tiempo, variables de personalidad y resultados individuales. A través de esta escala se mide la procrastinación activa; algunos de los ítems se elaboraron con código inverso.

La escala está compuesta por 16 ítems con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo). Para el análisis de la NEPA se procedió a la inversión de los ítems que se identifican con (R), pasando el 7 al 1 y viceversa (ver tabla 1). Los ítems se agrupan en 4 factores:

- El primer factor, *outcome satisfaction* (“satisfacción por los resultados”), está compuesto por cuatro ítems que indagan sobre la satisfacción de los participantes con los resultados de sus tareas.
- El segundo factor, *preference for pressure* (“preferencia por la presión”), está compuesto por cuatro ítems que indagan sobre la posibilidad de que el estudiante prefiera trabajar en una situación de

presión para conseguir mayor eficiencia en la tarea.

- El tercer factor, *intentional decision* (“decisión intencionada”), está compuesto por cuatro ítems que indagan sobre la capacidad del estudiante de posponer tareas para mejorar el rendimiento o eficiencia, al controlar el tiempo para su elaboración.
- El cuarto factor, *ability to meet deadlines* (“habilidad para cumplir los plazos”), está compuesto por cuatro ítems que indagan sobre la habilidad del estudiante de cumplir con los plazos establecidos, aun cuando comiencen las tareas con menos tiempo para su entrega.

Choi y Moran (2009) realizaron un análisis factorial con los ítems de la escala, observando que el modelo de 4 factores era el que mostraba un mayor índice de ajuste (RMSR=.05; GFI=.92; model fit=186.24, $p<.001$), con una consistencia interna de los factores que varía entre .70 y .83. En el caso del presente estudio se realizó un análisis factorial con los ítems traducidos y adaptados al español, obteniendo un modelo de 4 factores, al igual que los autores originales, con un índice de ajuste aceptable (RMSR=.046; CFI=.973; GFI=.947; SRMR=.029), con una consistencia interna de entre .70 y .80. Para el conjunto de la escala se obtuvo un α de Cronbach de .80, lo que evidencia una alta consistencia interna.

TABLA 1. Factores de la NEPA, ítems que la componen y α de Cronbach

Factor	Ítems
<i>Outcome satisfaction</i> (“Satisfacción por los resultados”) $\alpha=.70$	<p>Mi rendimiento se ve afectado cuando tengo que competir con los plazos (R)</p> <p>No me suele ir bien si tengo que apresurarme en realizar la tarea (R)</p> <p>Si pospongo las tareas hasta el último momento, no suelo estar satisfecho con los resultados (R)</p> <p>Suelo lograr mejores resultados si completo una tarea a un ritmo más lento, mucho antes de la fecha límite (R)</p>
<i>Preference for pressure</i> (“Preferencia por la presión”) $\alpha=.80$	<p>Es realmente un sufrimiento para mí trabajar en los próximos plazos (R)</p> <p>Estoy molesto y reacio a actuar cuando me veo obligado a trabajar bajo presión (R)</p> <p>Me siento tenso y no puedo concentrarme cuando hay demasiada presión de tiempo sobre mí (R)</p> <p>Me frustró cuando tengo que apresurarme para cumplir con los plazos (R)</p>
<i>Intentional decision</i> (“Decisión intencionada”) $\alpha=.70$	<p>Para utilizar el tiempo de manera más eficiente, deliberadamente pospongo algunas tareas</p> <p>De forma intencionada pospongo mi trabajo para maximizar mi motivación</p> <p>Para mejorar el uso de mi tiempo, pospongo intencionadamente algunas tareas</p> <p>Finalizo mejor mis tareas asignadas antes de que finalice el plazo de entrega porque tomo la decisión de hacerlo</p>
<i>Ability to meet deadlines</i> (“Habilidad para cumplir los plazos”) $\alpha=.75$	<p>A menudo comienzo las cosas en el último minuto y encuentro dificultades para completarlo a tiempo (R)</p> <p>A menudo no soy capaz de cumplir las metas que me propongo en mi vida (R)</p> <p>Se me hace tarde a menudo terminando las tareas (R)</p> <p>Tan pronto empiezo una actividad, tengo dificultades para terminarla (R)</p>

Nota: (R) ítems con código inverso.

Para la adaptación de la NEPA se contó con un panel de 4 expertos en psicología y educación que valoraron la traducción/adaptación de los ítems del instrumento al español, considerando la lógica del constructo en español y la población objeto de estudio. Se mantuvieron todos los ítems propuestos por Choi y Moran (2009), y se tomó la decisión de reducir las alternativas de respuesta a seis (de 1 “totalmente en desacuerdo” a 6 “totalmente de acuerdo”). Respecto a la traducción del instrumento se tuvo en cuenta la recomendación D.2 de la International Test Commission (2010) para la adecuación de los ítems a la población española.

Además, se añadió una serie de ítems para la recogida de información acerca del perfil sociodemográfico y rendimiento académico. Para los datos sociodemográficos (compuesto por 4 ítems) se recabó una serie de informaciones sobre el género, la edad, la titulación y el curso actual de los estudiantes. El rendimiento académico fue examinado mediante una pregunta de autoinforme en la que el alumnado debía indicar el tipo de calificaciones obtenidas en la mayoría de las materias del primer cuatrimestre del curso. La pregunta presenta 9 alternativas de respuesta (mayoría suspensos, mayoría suspensos-aprobados, mayoría aprobados, mayoría aprobados-notables, mayoría notables, mayoría notables-sobresalientes, mayoría sobresalientes, mayoría sobresalientes-matrículas, mayoría matrículas), con puntuaciones comprendidas entre 1 y 9.

Procedimiento

El estudio se realizó tras ser autorizado por el Equipo Decanal de la Universidad de La Laguna, una vez puesto en conocimiento de la naturaleza y objetivos del mismo. Los participantes fueron debidamente informados sobre el proceso a seguir, la confidencialidad y el anonimato de las informaciones recogidas, obteniéndose de ellos su consentimiento. Se contactó con profesores y profesoras de los dos primeros cursos de los grados de Pedagogía y de Maestro de

Educación Primaria para la aplicación de los cuestionarios. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó en horario lectivo, entre los meses de enero a marzo de 2018. Durante la cumplimentación del cuestionario, los investigadores atendieron las dudas del alumnado.

Análisis de datos

Para examinar los posibles perfiles de procrastinación en el alumnado se realizó un análisis jerárquico de conglomerados, usando el método de Ward (1963). Las puntuaciones de los diferentes factores que componen el instrumento fueron estandarizadas con puntuaciones *z*. Posteriormente se realizó un ANOVA, así como las pruebas de comparación *post hoc* Scheffé para determinar si existían diferencias entre los clústeres respecto a cada uno de los factores de los instrumentos. Se utilizó, a su vez, el estadístico η^2_{partial} para examinar el tamaño del efecto (Cohen, 1988). Se efectuó un análisis chi-cuadrado entre el género y los perfiles de procrastinación del alumnado. Por último se hizo un análisis univariante de varianza ANOVA cruzando el rendimiento académico con los perfiles de procrastinación. Para la realización de los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.

Resultados

Con respecto al primer objetivo planteado se realizó un análisis de clúster para identificar posibles perfiles de procrastinación en el alumnado universitario. Se observó una solución adecuada de 4 grupos, ya que los conglomerados finales tenían una significación importante, hecho que se hizo evidente al observar el dendograma que representaba un mayor equilibrio entre el tamaño de la muestra en cada uno de los grupos. La solución jerárquica de 4 grupos se replicó utilizando el método de partición iterativo de *k*-medias ($n=330$). La distancia acumulada entre el grupo 1 y el grupo 2, 3, 4 fue de 16.399, 8.458 y 10.597, respectivamente. La distancia entre el grupo 2 con

TABLA 2. Centro de conglomerados finales y contrastes univariados de varianza (ANOVA) entre los grupos según los factores resultantes de la NEPA

	Clúster				Diferencias		
	1 (n=67)	2 (n=71)	3 (n=85)	4 (n=107)	F (3,330)	η^2_{partial}	Post hoc
Satisfacción con los resultados	19.59 (3.5)	12.01 (2.5)	18.04 (2.9)	12.95 (2.3)	144.11***	.57	1-2*** 1-3** 1-4*** 3-2***
Preferencia por la presión	22.56 (2.7)	12.18 (2.6)	18.25 (2.8)	14.54 (3.1)	180.34***	.62	1-2*** 1-3*** 1-4*** 3-2*** 4-2***
Decisión intencionada	11.41 (3.1)	16.26 (3.8)	14.91 (3.5)	13.28 (4.4)	21.13***	.16	2-1*** 2-4*** 3-1*** 3-4* 4-1*
Habilidad para cumplir los plazos	24.34 (2.7)	15.39 (3.1)	18.15 (2.6)	23.85 (2.6)	195.90***	.64	1-2*** 1-3*** 3-2*** 4-2*** 4-3***

Nota: * $<.05$; ** $<.01$; *** $<.001$.

respecto al 3 y 4 fue de 9.096 y 9.318. Mientras que la distancia entre el 3 y 4 fue de 8.653. Las puntuaciones medias de los factores en cada grupo y los resultados de las comparaciones *post hoc* se muestran en la tabla 2.

Según los datos obtenidos en el estudio de conglomerados, se observa que el clúster 1 está formado por el alumnado que cumple con los plazos estipulados. Obtienen satisfacción por los resultados, prefieren trabajar bajo presión, pero no toman decisiones intencionadas de posponer sus tareas. Se trata de alumnado con “procrastinación activa”. El clúster 2 está formado por alumnos/as que se caracterizan por la incapacidad para cumplir con los plazos de las tareas académicas, sentir insatisfacción por los resultados obtenidos, no tener preferencia por trabajar bajo presión y tomar decisiones de forma intencionada de posponer sus tareas. Por tanto, se trata del

alumnado con “procrastinación pasiva”. El clúster 3 está formado por alumnos/as que se caracterizan por obtener puntuaciones moderadas en satisfacción por los resultados, en preferencia por trabajar bajo presión, en tomar la decisión intencionada de posponer las tareas y en la habilidad por cumplir con los plazos. Se trata del alumnado con una “procrastinación activa moderada”. Por último, el clúster 4 está formado por alumnos/as que se caracterizan por su habilidad para cumplir con los plazos de las tareas académicas, por no tomar decisiones de posponer sus tareas, no tener preferencia por la presión y no sentir satisfacción por los resultados. Se trata del alumnado “sin procrastinación”.

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, se realizó un análisis chi-cuadrado entre el género y los clústeres. Como se puede ver en la tabla 3, se observa una asociación significativa

($X^2(3)=17.16, p<.001$) entre ambas variables. El clúster de “procrastinación activa moderada” estaba compuesto por un número mayor de hombres que de mujeres (más de lo que se esperaba por azar); mientras que el clúster “sin procrastinación” estaba compuesto por un número mayor de mujeres que de hombres (más de lo que se podía esperar por azar).

TABLA 3. Porcentaje y residuos tipificados de los clústeres de procrastinación según el género de los participantes

Clústeres	Género % (rz)	
	Mujer	Hombre
Procrastinación activa	13,3 (1.9)	7,0 (-1.9)
Procrastinación pasiva	16,7 (.6)	4,8 (-.6)
Procrastinación activa moderada	9,4 (-2.7)	16,4 (2.7)
Sin procrastinación	28,2 (3.6)	4,2 (-3.6)

TABLA 4. Media, desviación típica y análisis post hoc de los clústeres en función del rendimiento académico de los participantes

Clústeres	Rendimiento académico	
	M (DT)	Post hoc
Procrastinación activa	4.41 (1.5)	1-2***
Procrastinación pasiva	3.23 (1.6)	
Procrastinación activa moderada	3.75 (1.6)	
Sin procrastinación	4.10 (1.4)	4-2**

El análisis univariante ANOVA para comprobar diferencias según lo reportado por el alumnado sobre su rendimiento académico puntuado de 1 a 9, en función de los clústeres muestra diferencias significativas entre los grupos ($F(3,326)=7.36, p<.001$), con un efecto del tamaño de la muestra bajo ($\eta^2_{\text{parcial}}=.10$). Como se puede observar en la tabla 4, el grupo de “procrastinación activa” obtuvo un rendimiento académico significativamente mayor que el grupo de “procrastinación pasiva”; además, se observó que el grupo de “no

procrastinación” obtuvo un rendimiento académico significativamente mayor que el grupo “procrastinación pasiva”. No se observó diferencias significativas entre el grupo de “procrastinación activa moderada” y el resto de grupos.

Discusión

La investigación realizada tenía como finalidad evaluar el nivel de procrastinación activa en alumnos y alumnas de Ciencias de la Educación, relacionándola con el género y el rendimiento académico.

- a) *Perfiles de procrastinación en el alumnado.* Con respecto al primer objetivo, se observó cuatro clústeres diferenciados de conducta de procrastinación en los participantes. El primer grupo se caracterizaba por mostrar una conducta activa, ya que eran capaces de utilizar de forma positiva el tiempo y el control del mismo para llegar a culminar las tareas de una manera satisfactoria. Es decir, los integrantes de este primer grupo eran capaces de desarrollar estrategias de regulación del tiempo para conseguir una mayor productividad (Kono *et al.*, 2015; Zohar *et al.*, 2019). El segundo grupo se significa por mostrar una conducta pasiva, sin obtener satisfacción por los resultados y sin ser capaces de culminar dicha tarea a tiempo. Este grupo concuerda con la idea de la procrastinación entendida como un acto de “autosabotaje”, en el que el estudiante pone excusas para no realizar la tarea porque tiene una baja autorregulación y atribuye a factores externos la imposibilidad de conseguir cumplir con los objetivos (Ferrari y Díaz-Morales, 2007; Steel, 2007). Con respecto al tercer grupo, se observó que se destacaba por mostrar una conducta activa moderada. Se comprobó una moderada preferencia por trabajar bajo presión, cumpliendo con los plazos marcados; además, los integrantes del grupo toman la

decisión intencionada de posponer la realización de la tarea. Aunque esta conducta activa no sea absoluta, sino moderada, no significa que no estemos ante procrastinadores eficaces como establecen Chu y Choi (2005). Aun moderando su decisión de dilatar la tarea son capaces de orientarse hacia el objetivo y conseguir resultados satisfactorios (Corkin *et al.*, 2011; Zohar *et al.*, 2019). El último grupo se caracterizaba por no mostrar preferencia por trabajar bajo presión, no decidían posponer las tareas, pero conseguían cumplir con los plazos. Este cuarto grupo no presentaba conductas de procrastinación activa, ya que no se observaba ningún componente característico del constructo indicado por Chu y Choi (2005). Pero tampoco mostraba conductas de procrastinación pasiva, ya que no manifestaba fallos de autorregulación que llevara a la incapacidad de culminar la tarea académica (Ferrari y Díaz-Morales, 2007). Es decir, este último grupo presentaba una conducta no procrastinadora, al trabajar marcando los tiempos, sin presión y culminando las tareas en las fechas marcadas.

En la línea de lo señalado por Choi y Moran (2009) y Kim *et al.* (2017), los resultados de esta investigación evidencian que, frente al alumnado que procrastina por un fallo de autorregulación, existe otro tipo de alumnado que toma la decisión de retrasar sus tareas para la consecución de un mayor rendimiento. Frente a las dudas planteadas por autores como Corkin *et al.* (2011), Chowdhury y Pychyl (2018) y Wessel *et al.* (2019), esta capacidad consciente de posponer las tareas académicas es más que un mero retraso activo, ya que implica un perfil de alumnado caracterizado por la gestión del tiempo y la capacidad para trabajar bajo presión para culminar las tareas en las fechas establecidas y sentirse autoeficaces.

b) *Relación entre perfiles de procrastinación y género y rendimiento académico.* Al realizar

los análisis para dar respuesta a la primera parte del segundo objetivo de la investigación, se observó que en el grupo de “procrastinación activa moderada” había una mayor presencia de hombres que de mujeres. Lo contrario ocurría en el grupo “sin procrastinación”, en el que la presencia mayoritaria era de las mujeres. Esta diferencia concuerda con la literatura expuesta, al indicar que los hombres suelen retrasar sus tareas más que las mujeres (Hensley, 2016; Mandap, 2016; Zhou, 2018). Algunos estudios han observado que los hombres demoran más que sus compañeras aludiendo a factores de personalidad y construcciones psicológicas (Khan *et al.*, 2014; Özer *et al.*, 2009), al mostrar una cierta aversión a las actividades académicas y la dificultad que pueden llegar a percibir a la hora de realizarlas (Mandap, 2016). Sin embargo, en el presente estudio se observa una diferencia con respecto a la literatura expuesta, en tanto que los estudiantes varones muestran una cierta preferencia a trabajar bajo presión y deciden posponer dichas actividades, no por fallo de autorregulación, sino por evitar la angustia de enfrentarse a la tarea y mostrarse más tolerantes a la frustración para así orientarse de manera adecuada al objetivo marcado (Zohar *et al.*, 2019).

c) *Relación entre perfiles de procrastinación y rendimiento académico.* Con respecto a la diferencia en el rendimiento académico se observó que tanto los integrantes del grupo que presentaban una conducta activa, como los que no presentaban procrastinación alguna, obtenían un rendimiento similar; a diferencia de los integrantes del grupo de procrastinación pasiva, que obtenían un rendimiento académico peor que los otros dos. Estos datos concuerdan con los postulados de Chu y Choi (2005), el grupo que mostraba las características del constructo (preferencia por trabajar bajo presión, habilidad por cumplir con

los plazos, obtención de resultados satisfactorios) fue el que obtuvo mejor rendimiento. Aun observando conductas similares al grupo de los procrastinadores pasivos, los activos fueron capaces de entregar las tareas dentro del tiempo establecido, con un rendimiento positivo; esto pone de manifiesto que los estudiantes que muestran una conducta activa presentan, a su vez, una autoeficacia similar a la de los no procrastinadores (Choi y Morán, 2009; Chu y Choi, 2005; Kim *et al.*, 2017). Se puede observar que no se trata de un mero retraso activo, sino de una construcción consciente del estudiante para determinar cuándo será el mejor momento para abordar las tareas académicas y así conseguir un rendimiento adecuado (Chu y Choi, 2005; Chowdhury y Pychyl, 2018; Wessel *et al.*, 2019; Wolters *et al.*, 2017). Así pues, es necesario intervenir con el alumnado para ayudarle a superar la falta de autoeficacia y los miedos ante las tareas, tanto en su presente vida académica como en su futura carrera profesional.

El estudio realizado no está exento de limitaciones. La principal fue la selección de los participantes, al ser de conveniencia (Cubo, Martín y Ramos, 2016). El estudio puede tener un problema de representatividad, siendo válido solo para la población en la que se han obtenido los datos. Además, la obtención del rendimiento académico del alumnado se realizó por medio

de una pregunta de autoinforme, y no por indagación del dato real en el certificado de notas aportado por la titulación. Este hecho puede ser considerado como un sesgo en la información, ya que puede haber factores intermedios que pueden afectar a esta información. Aun teniendo en cuenta dicha limitación, los datos tienen una gran relevancia al considerar que es el primero que se elabora en la cohorte estudiantil de las universidades españolas. Es importante considerar que los participantes constituyen la totalidad de los estudiantes de los primeros cursos de las titulaciones de Pedagogía y Educación Primaria. Los resultados obtenidos son relevantes, dado el tipo de titulaciones en las que se ha realizado el estudio, ya que la información que aportan puede ayudar a potenciar intervenciones con este tipo de estudiantes durante su formación inicial.

Como líneas futuras de acción tras el estudio realizado, se plantea la necesidad de analizar la posible influencia del uso de Internet como una variable que puede afectar a la realización de la tarea o, incluso, a la toma de decisiones para su inicio. Asimismo, se identifica como prospectiva de futuro la realización de acciones prácticas que promuevan una reducción de la conducta de procrastinación pasiva de los alumnos, para la mejora del rendimiento académico; así como la elaboración de futuros estudios longitudinales que demuestren si la conducta de procrastinación activa a largo plazo se mantiene y los estudiantes obtienen el éxito académico y profesional llevando a cabo dicha conducta.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, D. S. y Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. doi: <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Balkis, M. y Dure, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Choi, J. N. y Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212. doi: <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212>

- Chowdhury, S. F. y Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120, 7-12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.016>
- Chu, A. H. y Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. doi: <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Corkin, D. M., Yu, L. y Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.005>
- Ferrari, J. R. y Díaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96. doi: <https://doi.org/10.1017/S113874160000634X>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). Procrastination research. En *Procrastination and task avoidance* (pp. 21-46). Boston, Massachusetts: Springer.
- 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: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Hensley, L. C. (2016). The draws and drawbacks of college students' active procrastination. *Journal of College Student Development*, 57(4), 465-471. doi: <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0045>
- Hicks, R. E. y Wu, F. M. Y. (2018). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology (JPsych)*, 2(1). doi: <https://doi.org/10.7603/s40-790-015-0006-y>
- International Test Commission (2010). *International Test Commission guidelines for translating and adapting tests*. Recuperado de <http://www.intestcom.org>
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S. y Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/130aa6e17a639fd57ec21adee0c9d13d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55194>
- Kim, S., Fernández, S. y Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: when active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Kono, Y., Uji, M. y Matsushima, E. (2015). Presenteeism among Japanese IT employees: personality, temperament and character, job strain and workplace support, and mental disturbance. *Psychology*, 6(15), 1971-1983. doi: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.615195>
- Liu, W., Pan, Y., Luo, X., Wang, L. y Pang, W. (2017). Active procrastination and creative ideation: the mediating role of creative self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 119, 227-229. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.033>
- Mandap, C. M. (2016). Examining the differences in procrastination tendencies among university students. *International Journal of Education and Research*, 4(4), 431-436. Recuperado de <https://www.ijern.com/April-2016.php>
- Morris, P. E. y Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, 39, 193-198. Recuperado de <http://nectar.northampton.ac.uk/9302/5/Morris20159302.pdf>

- Özer, B. U. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinates more? En *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37. Recuperado de <https://library.iated.org/publications/ICERI2011>
- Özer B. U., Demir, R. 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: <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>
- Park, S. W. y Sperlring, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23. doi: <https://doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Pychyl, T. A. y Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. En F. M. Sirois y T. A. Pychyl (eds.), *Procrastination, health, and well-being* (pp. 163-188). Nueva York: Elsevier.
- Rachlin, H. (2000) *Self-control as an abstraction of environmental feedback. The Science of Self-Control*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rodarte-Luna, B. y Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.03.002>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(5), 777-786. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503.
- Spada, M. M., Hiou, K. y Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 319. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/2b0a5945bd9f95970fe3a7610cd088af/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28723>
- Stanton, M., Lay, C. H. y Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297-312. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/e2cfcf5014a0f92f97f37d2cbe5e7c7b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1819046>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi: <https://doi.org/10.1111/ap.1217>
- Visser, L., Korthagen, F. A. y Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9, 808. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00808>
- Ward Jr, J. H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236-244.
- Wessel, J., Bradley, G. L. y Hood, M. (2019). Comparing effects of active and passive procrastination: a field study of behavioral delay. *Personality and Individual Differences*, 139, 152-157. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.020>
- Wolters, C. A., Won, S. y Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381-399. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>

Zhou, M. (2018). Gender differences in procrastination: the role of personality traits. *Current Psychology*, 1-9. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-018-9851-5>
Zohar, A. H., Shimone, L. P. y Hen, M. (2019). Active and passive procrastination in terms of temperament and character. *PeerJ*, 7. doi: <http://doi.org/10.7717/peerj.6988>

Abstract

The influence of active procrastination: a profile on Educational Sciences students' academic achievement

INTRODUCTION. Passive procrastination is the behavioral tendency to delay the academic task due to a self-regulation failure. This behavior is associated with low academic achievement. In recent years a different construct has been identified—active procrastination—which implies the ability to deliberately delay tasks as to perform them more effectively. The research aims were: a) to analyze the profiles of active delay presented by students of the Educational Sciences, and b) to examine their differences according to gender and academic achievement. **METHOD.** The research involved 330 university students. The New Active Procrastination Scale was applied to obtain the profiles of the construct. A hierarchical Cluster analysis was performed with scale factors, a chi-square analysis crossing the Clusters and gender, and an univariate analysis of ANOVA variances with academic performance. **RESULTS.** The results showed: a) the existence of four profiles among the students, named Active Procrastination, Passive Procrastination, Moderate Active Procrastination and Non-Procrastination; b) women had a non-procrastination profile to a greater extent than men; c) students with active procrastination and non procrastination profiles presented an academic performance significantly superior to the performance of students with passive procrastination. **DISCUSSION.** On the one hand, according to the analyzed construct, students who present active procrastination have the ability to delay their academic tasks in order to achieve higher performance as they are accustomed to working under pressure and managing work time. And on the other hand, those who present passive procrastination must be the object of intervention programs at the university in order to learn to organize themselves in their studies and overcome their failures of self-regulation.

Keywords: *Active procrastination, Gender, Academic performance, Undergraduates.*

Résumé

Influence du profil de procrastination active sur les performances académiques des étudiants en sciences de l'éducation

INTRODUCTION. La procrastination passive est la tendance à retarder l'achèvement des tâches ou des décisions en raison d'un échec de l'autorégulation. Dans le milieu académique, ce comportement est associé à de faibles performances. Ces dernières années, une construction différente a été identifiée; la procrastination active, qui implique la capacité à retarder intentionnellement des tâches afin de les exécuter d'une façon plus efficace. Les objectifs de cette étude sont: a) d'analyser les profils de procrastination active présentés par les étudiants en sciences de l'éducation, et b) d'examiner leurs différences en fonction du genre et des leurs résultats académiques. **MÉTHODE.**

330 étudiants universitaires ont participé à la recherche. La nouvelle échelle de procrastination active a été appliquée pour obtenir les profils de la construction. Une analyse hiérarchique de cluster avec les facteurs d'échelle, une analyse chi-carré croisant le cluster et le genre, et une analyse unidimensionnelle des variances ANOVA avec les performances académiques ont été effectuées. **RÉSULTATS.** Les résultats ont montré que: a) il y avait quatre profils parmi les étudiants, appelés procrastination active, procrastination passive, procrastination active modérée et non-procrastination; b) les femmes présentaient un profil de non-procrastination dans une plus grande mesure que les hommes; c) les étudiants avec une procrastination active et nonprocrastinateur présentaient des performances académiques significativement plus élevées que les étudiants avec un profil de procrastination passive. **DISCUSSION.** Selon la construction analysée, les étudiants présentant une procrastination active ont la capacité de retarder leurs tâches académiques pour atteindre une meilleure performance, ils sont habitués à travailler sous pression et à gérer leur temps de travail. Au contraire, ceux qui présentent un retard passif doivent faire l'objet de programmes d'intervention universitaires afin qu'ils apprennent à organiser leur temps d'étude et à surmonter leur échec de l'autorégulation.

Mots-clès: *Procastination active, Genre, Performance académique, Étudiants universitaires.*

Perfil profesional de los autores

Arminda Suárez Perdomo (autora de contacto)

Doctora en Psicología Evolutiva, profesora del Departamento de Familia, Escuela y Sociedad de la Universidad Internacional de La Rioja. Licenciada en Pedagogía, Máster en Intervención y Mediación Familiar y Máster en Formación del Profesorado, Mención en Orientación Educativa por la Universidad de La Laguna. Miembro del Grupo de Investigación FADE (Familia y Desarrollo Humano). Las líneas de trabajo son la formación parental *online*, el análisis de la competencia digital parental y mediación del uso de los hijos de las TIC; así como el análisis del nivel de procrastinación del alumnado universitario y su influencia en el rendimiento académico.

Correo electrónico de contacto: asuper@ull.edu.es / arminda.suarez@unir.net

Dirección para la correspondencia: Universidad Internacional de La Rioja, Avenida de la Paz, 137, 26006 Logroño (España).

Luis Feliciano-García

Luis Antonio Feliciano-García, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesor titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Miembro del Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral. Investigador participante en proyectos de I+D+i y en proyectos europeos. Autor de artículos en revistas de alto impacto científico sobre orientación académica y profesional y educación para la ciudadanía europea. Su labor investigadora se centra en el ámbito de la orientación educativa y la transición a la vida activa.

Correo electrónico de contacto: lfelici@ull.edu.es