

Capítulo 11

Interacción de factores académico-contextuales interdependientes. El caso de la procrastinación en estudiantes universitarios

Norma Elizabeth Ortega Maldonado¹ y Carlos Santoyo Velasco
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Resumen

El manejo del tiempo académico es un problema que puede afectar el rendimiento y trayectoria de los estudiantes, más aún tras la expansión del uso de recursos en línea en las actividades educativas. Entre estos problemas, la procrastinación es uno de los más frecuentes y que se caracteriza por ser complejo y multifactorial, aun así, el abordaje de las variables situacionales que los regulan es limitado a pesar de su potencial para atender el problema desde las instancias académicas. Se describe un estudio que tuvo como objetivo evaluar la disposición de estudiantes de

1 Los autores reconocen el apoyo proporcionado por PAPIIT/UNAM al proyecto IN:301922.

Correspondencia: Carlos Santoyo (carsan@unam.mx) y Elizabeth Ortega (liznormliz@hotmail.com).

licenciatura para iniciar una actividad académica y dedicar tiempo a la misma en función de distintos niveles del plazo de entrega, valor crediticio y dificultad y los efectos de interacción entre estas variables. Se utilizó un instrumento de lápiz y papel, diseñado a partir de la Teoría de Integración de la Información (Anderson, 1996) que permite analizar la acción conjunta de las variables estudiadas sobre una decisión hipotética. Se observó menor disposición a aplazar la actividad, y mayor disposición a dedicarle más tiempo, cuando se plantean tiempos de entrega más cortos, la tarea tiene un valor alto y mayor dificultad. Mediante un análisis de conglomerados se observaron patrones de integración diferenciales entre los estudiantes. El estudio de los patrones de integración en la disposición de inicio de las actividades y dedicación de tiempo puede ser una herramienta útil para diseñar actividades que apoyen a los estudiantes en la prevención de sus patrones de procrastinación.

Palabras clave: procrastinación, variables situacionales, teoría de integración de la información, toma de decisiones, manejo del tiempo.

Abstract

Academic time management is a problem that can have an impact on the performance and trajectory of students, even more so after the expansion of online resources in educational activities. Among these problems, procrastination is one of the most frequent and it is characterized by being complex and multifactorial, however, the approach regarding the situational variables that regulate it is limited despite its potential to address the problem from academic instances. The objective of this study was to evaluate the willingness of undergraduate students to initiate an academic activity and dedicate time to it according to different deadlines, credit value and difficulty levels, and the interaction effects between these variables. A pencil-and-paper instrument was used, designed based on the -Information Integration Theory (Anderson, 1996), which allows analyzing the joint action of the variables studied on a hypothetical decision. Less willingness to postpone the activity and greater willingness to dedicate time to it were observed when shorter deadlines were set, the task had a higher value and greater difficulty. Through cluster analysis, differential integration patterns were observed among the students. The study of integration patterns in the willingness to start activities and time allocation

can be a useful tool to design activities that support students in the prevention of their procrastination patterns.

Keywords: procrastination, situational variables, information integration theory, decision making, time management.

Introducción

Este trabajo aborda el estudio de los factores contextuales que inciden en una problemática académica de relevancia nacional e internacional: la procrastinación. En el entorno académico son múltiples los factores interactuantes con el proceso de decisión de los estudiantes, la elección de posponer el inicio de sus trabajos académicos (estudio, tareas, tesis, etc.) o la de anticiparse a la fecha límite procurando realizar la entrega del trabajo con cierta antelación, lo anterior implica el estudio detallado de los patrones de decisión que siguen las y los estudiantes, así como las implicaciones resultantes de tal decisión. Son múltiples las variables que influyen de formas diversas en el proceso de decisión del tiempo asignado a las tareas académicas y múltiples sus consecuencias e implicaciones a nivel personal y a nivel institucional. Una de las más relevantes la constituye el manejo del tiempo y la deserción escolar.

El manejo del tiempo y el abandono de los estudios

Siendo uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con menor tasa de inscripción a la educación superior –45.1% frente al 76.3% del promedio de países considerados– (OECD, 2022), México tiene, además, una tasa de abandono en este nivel educativo de alrededor del 8% (Secretaría de Educación Pública, 2021), y una tasa de egreso que llega apenas al 17%, según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022), mientras que en los países de la OECD esta cifra se encuentra alrededor del 50% (OECD, 2022). Donde, además, al año se invierten alrededor de 125,771 pesos por estudiante de educación superior, cifras que resultan altamente preocupantes, pues denotan que las trayectorias académicas de los estudiantes de educación superior en el país se encuentran lejos de las condiciones esperadas (al menos respecto a las exhibi-

das en otros países), lo que podría implicar que existen diferentes obstáculos en estas trayectorias.

El abandono de los estudios es un fenómeno complejo, de carácter multifactorial (Burger, 2017), y aunque en México y varios países de América Latina los factores de tipo socioeconómico parecen tener un gran peso sobre esta decisión (De Vries *et al.*, 2011), se ha discutido ampliamente que existen diferentes factores de tipo académico que influyen sobre este fenómeno (Zotti, 2015).

Entre los factores de tipo académico se ha observado que las estrategias de estudio empleadas por quienes abandonan su educación difieren significativamente de las usadas por quienes permanecen en estos (tamaño del efecto global $h^2 = 0.413$), siendo especialmente importante el realizar actividades complementarias a las desarrolladas dentro de las aulas, como consultar información adicional y revisar los temas tratados en clase (González *et al.*, 2007). Sin embargo, se ha señalado que estas estrategias pueden y deben ser promovidas por las propias instituciones de educación superior, ya sea dentro de programas de apoyo al estudiante para el desarrollo de estas habilidades mediante tutorías o en la misma estructura de actividades académicas ofertadas (Chen, 2012; Webber & Ehrenberg, 2010).

Entre las variables que se han estudiado respecto a estas habilidades y su impacto en la trayectoria académica se encuentra la autorregulación del aprendizaje que, pese a ser un constructo complejo, uno de sus principales componentes es el manejo del tiempo de estudio (Umerenkova & Flores, 2017).

Las habilidades para el manejo del tiempo de estudio se relacionan estrechamente con el logro académico en la educación a distancia (Aydin *et al.*, 2019), donde mostrar mejores habilidades en el manejo del tiempo se asocia positivamente a un mejor desempeño académico ($r = .0778$) (Saghir Ahmad *et al.*, 2019). Este tipo de relación resulta especialmente interesante, a pesar de la especificidad de las características de la educación a distancia, pues entre los múltiples desafíos enfrentados en los sistemas educativos a raíz de la pandemia ocasionada por el virus COVID-19, la procrastinación académica tuvo una alta incidencia en los estudiantes universitarios, aspecto que puede atribuirse al cambio de modalidad de estudio en línea como parte de las medidas sanitarias implementadas, el aumento de factores estresantes y la mayor disponibilidad de distractores (Ramírez-Gil *et al.*, 2022; Unda-López *et al.*, 2022).

En cualquier caso, los trabajos existentes sobre el papel del manejo del tiempo y su efecto en el logro académico de los estudiantes, así como las con-

diciones actuales donde el incremento en el uso de tecnologías (ya sea dentro o fuera del contexto educativo) y la mayor disponibilidad de distractores derivados de este como vestigio aún vigente de la crisis sanitaria enfrentada en años recientes, ponen en la mira la importancia de indagar acerca de fenómenos relativos al manejo del tiempo de estudio.

La procrastinación en el contexto académico: algunos factores relevantes

Como se mencionó previamente, uno de los fenómenos más relacionados con el manejo del tiempo en entornos académicos es la procrastinación, que se ha definido de diversas maneras, sin embargo, en un ejercicio de integración de diferentes definiciones, Klingsieck, (2013, p.25) señala que es el “aplazamiento voluntario de una actividad programada que resulta necesaria o de importancia personal, a pesar de que existan consecuencias negativas potenciales que superen las consecuencias positivas de este aplazamiento”.

De acuerdo con esta definición, la procrastinación en un contexto académico implica, entonces, que los estudiantes optan por aplazar tareas académicas, que son generalmente de carácter obligatorio o importantes dentro de su trayectoria escolar, aun cuando dicho aplazamiento suponga afrontar consecuencias negativas (como tener menor tiempo para realizar la tarea en cuestión o una menor calificación resultado de un pobre desempeño) que superan a las consecuencias positivas que les pudo haber traído dicho aplazamiento (como la realización de diferentes actividades recreativas).

La alta prevalencia de la procrastinación no es un fenómeno nuevo, de hecho, entre los estudiantes universitarios se reportan tasas de procrastinación de más del 90% (Day *et al.*, 2014), siendo un problema a nivel personal relacionado con sensaciones de abatimiento y malestar ($r^2=0.23$, $p<.05$) (Lay, 1986), y con el deseo de los estudiantes de reducir dicho comportamiento (Solomon & Rothblum, 1984).

A pesar de estos datos preocupantes, la procrastinación, al ser un fenómeno complejo, con múltiples factores intervinientes, puede abordarse e intervenir desde diferentes ámbitos, siendo uno de los que tienen mayor potencial, el relativo a la modificación en las estructuras de enseñanza y evaluación.

En un reciente trabajo dentro de la Unión Europea (Baars *et al.*, 2021) se llevó a cabo una intervención durante siete años con 29 626 estudiantes de una universidad en Países Bajos donde se restringió la posibilidad de posponer sus actividades académicas (créditos obligatorios) dentro del primer año de estudios. Se encontró que el porcentaje de estudiantes que completó exitosamente sus requerimientos académicos del primer año fue 24% mayor ($p < .0001$) después de la intervención, y se observó una mejora del 9% en las tasas de graduación dentro de tres años (que es el tiempo establecido para completar el programa). Aunque las tasas de abandono no cambiaron tras esta intervención, es notable cómo las trayectorias académicas de los estudiantes mejoraron tras esta modificación en la posibilidad de postergar las actividades académicas.

Un aspecto muy interesante de este estudio fue que los estudiantes con promedio de calificación inferior (5.5 y 6.4) tuvieron un porcentaje de finalización del primer año mayor en 31%, respecto al periodo sin intervención, también su tasa de graduación mejoró en 16%; todas estas cifras mostraron cambios relativamente mayores respecto del grupo de estudiantes con promedio superior (7.5 o mayor) –quienes tuvieron un incremento en 8% de finalización del primer año, y no tuvo cambios significativos en sus tasas de graduación–. Los autores discuten que estas diferencias pueden deberse a que la intervención promovió un cambio en las estrategias de estudio implementadas, que pueden abarcar habilidades para el manejo de información académica y manejo del tiempo por parte de los estudiantes que mostraban un menor desempeño académico, mientras que quienes ya contaban con un desempeño alto tuvieron pocos cambios a este respecto (Baars *et al.*, 2021).

En una revisión narrativa sobre este tema, de un total de 27 artículos (Moonaghi & Tahereh, 2017), se clasificaron los factores asociados a la procrastinación en: individuales, ambientales y organizacionales. Entre los factores individuales, señalan los autores que se encuentran variables como las características de la personalidad, género, historial académico, miedo al fracaso y al éxito y perfeccionismo; en los ambientales se considera la presión familiar, presiones económicas, cultura, eventos inesperados, etc.; en los factores organizacionales están la estructura curricular, el sistema de monitoreo, sistema de evaluación del desempeño, procedimientos de administración, etc.

Esta clasificación resulta interesante pues, además de agrupar de forma simple estos factores, coincide con la clasificación realizada en un metaanálisis realizado por Steel (2007), donde uno de los aspectos más interesantes es el

señalamiento de que los factores de tipo individual han sido, en 2007 e incluso ahora, los más ampliamente estudiados respecto al tema.

Se ha relacionado así la procrastinación con aspectos como el autosabotaje ($r = .46$), el control percibido sobre las consecuencias ($r=.64$), la autopercepción de competencia ($r=.42$, $p<.01$)(Lay *et al.*, 1992), rasgos de perfeccionismo, pesimismo, presencia de un locus de control externo, una baja tolerancia a la frustración, miedo al fracaso, baja autoestima ($r = -.27$), baja autoeficacia ($r = -.38$), (Baumeister & Vohs, 2007; Bembenutty & Karabenick, 2004; Blunt & Pychyl, 2000; Steel, 2007).

Este tipo de aproximaciones han esbozado una idea acerca del proceso individual del aplazamiento, principalmente al caracterizar a las personas que procrastinan y señalando, además, que estas características se relacionan con problemas para autorregular la conducta, siendo especialmente importantes en esta perspectiva los niveles altos de impulsividad ($r = .41$) y la falta de autocontrol ($r = -.58$), que, a final de cuentas, serían parte de las características que regulan esta dificultad para mantenerse dentro de una tarea (Rozenal & Carlbring, 2014; Steel, 2007).

Sin embargo, el abordaje de este problema desde dicha perspectiva tiene la limitación de que el campo de acción es restringido y requiere de abordajes individualizados (Rozenal & Carlbring, 2014), lo cual además de implicar costos altos deja poco campo de acción a las instancias educativas para la atención de su población general, lo cual es especialmente importante si se considera la alta prevalencia de la procrastinación entre la generalidad de estudiantes.

Perspectivas centradas en los factores organizacionales o situacionales de las tareas a realizar, permiten intervenciones generalizadas que puedan promover mejores estrategias en el uso del tiempo por parte de los estudiantes, como fue el caso de éxito de Baars y colaboradores en 2021 descrito anteriormente.

Sin embargo, como ya se mencionó, los trabajos centrados en factores situacionales son los menos frecuentes, lo cual podría parecer irónico, pues la procrastinación termina por ser, al final de cuentas, un problema de tipo conductual, específicamente uno de elección, donde la preferencia por recompensas inmediatas, pero pequeñas sobre las más grandes, pero demoradas, derivan en el aplazamiento de diferentes actividades. Dentro de este marco se ha observado que el control de estímulos es una forma eficiente para la reducción de la procrastinación, como agendar las tareas con anticipación, programar la acción en espacios específicos, generar compromisos que supongan costos

adicionales por el aplazamiento y en general las modificaciones que promuevan el establecimiento de hábitos para el trabajo académico (Rozental & Carlbring, 2014).

Modificar aspectos de la tarea que incrementen su atractivo se asocia a un mayor involucramiento, ofrecer recompensas por la realización de tareas, adicionales a las recompensas naturales por su realización, genera mejores resultados en la realización de actividades, también incrementar la conciencia acerca del valor que tiene la tarea, ha mostrado buenos resultados (Lay & Brokenshire, 1997; Rozental & Carlbring, 2014).

En relación con lo anterior, en 1988, Milgram *et al.*, clasificaron a 314 estudiantes de acuerdo con su nivel de procrastinación (alto y bajo), se les preguntó su disposición para programar y realizar diferentes tareas cotidianas, encontrando niveles más altos de procrastinación (disposición a realizarlas más tardíamente) en las tareas clasificadas como irrelevantes ($p < .05$). También se encontró una relación positiva entre la incompetencia percibida y los niveles de procrastinación ($r = .93$).

En un trabajo similar (Sigall *et al.*, 2000), se manipuló la descripción (atractiva, no atractiva) de dos tareas distintas y se registró el tiempo que tardaban 64 estudiantes en realizarlas; se encontró que cuando la tarea se describía como no atractiva los estudiantes tardaban más en realizarla.

Así, el valor asociado a una tarea, ya sea mediante su atractivo o la existencia de recompensas por su realización, parece ser una variable relevante dentro de la procrastinación. Adicionalmente, la aversividad percibida por la realización de una actividad también tiene un papel importante en este fenómeno, estudiantes clasificados como procrastinadores –por sus niveles altos de procrastinación en una escala– perciben significativamente más aversivas las tareas ($r = .41$, $p < .01$) que quienes no son clasificados de esta forma (Lay *et al.*, 1992). También tareas caracterizadas como aburridas o difíciles tienen más probabilidad de realizarse al final de entre un conjunto de tareas diversas ($X^2(1,56) = 11.87$, $p < .01$) (Senecal, 1997); así mismo, estudiantes clasificados como procrastinadores demoran más en realizar tareas aburridas o difíciles cuando existe la posibilidad de ser evaluados frente a cuando esta opción no está disponible ($F(1,45) = 4.03$, $p < .05$ $t_M = 60.07$).

Las características que tienen las tareas enfrentadas, como parte de la estructura que enmarca las actividades en cuestión, pueden ser un regulador efectivo de qué tanto se procrastina o no en estas, el valor y la dificultad de la

tarea pueden determinar la saliencia de las estrategias asumidas para involucrarse en su realización. Así mismo, se requieren herramientas metodológicas que permitan el desarrollo de investigaciones que tomen en cuenta tanto los factores individuales y los contextuales. De esta forma sería factible responder a la pregunta de si el alumnado “procrastinador” difiere del que no lo es y de qué forma. Más adelante se abordará esta temática.

La procrastinación como un proceso de toma de decisiones en el tiempo

Un elemento crucial dentro de la procrastinación es el factor temporal, como se mencionó previamente procrastinar implica preferir aplazar una actividad por realizar otras que resultan más gratificantes de manera inmediata. Por lo que la procrastinación ha sido descrita de forma más o menos consistente como un problema de impulsividad mediante los modelos de descuento temporal.

Se descuenta el valor de las recompensas conforme se encuentran más alejadas en el tiempo, por lo que se prefieren recompensas más pequeñas si se encuentran más próximas, lo que se explica debido a la reversión de preferencias; en el caso específico de la procrastinación se muestra impulsividad cuando se elige asumir un costo más grande y demorado –como hacer un trabajo final en una sola noche antes de la fecha límite– sobre un costo menor, pero inmediato –como realizar pequeños avances durante los primeros días del plazo de entrega disponible–; así, contar con plazos de entrega más amplios supone un descuento mayor del valor de las tareas (Ainslie, 1975, 2010).

Es inevitable señalar que la procrastinación supone un proceso de toma de decisiones, donde se elige entre diferentes opciones, cada opción con distintas consecuencias asociadas que compiten por la atención del tomador de decisión. Procrastinar implica, entonces, elegir entre diferentes rutas de acción ahora y después, realizar la tarea hoy o realizarla más adelante para poder salir con amistades, disfrutar de las redes sociales o del contenido que ofrece internet de forma inmediata, entre una gran variedad de opciones.

A pesar de que existe evidencia de que iniciar una tarea más cerca de la fecha límite de entrega se relaciona con la obtención de peores calificaciones ($r=.22$), la mayoría de los estudiantes inician sus actividades académicas un día antes de la entrega (Schiming, 2012).

Sin embargo, cuando existen restricciones en el tiempo de entrega para la realización temprana, ya sea al ser impuestas de forma externa o por los propios estudiantes, se observan patrones de procrastinación menores (Ariely & Wertenbroch, 2002), siendo que, además los estudiantes prefieren comprometerse previamente para establecer fechas límite y prevenir su procrastinación.

El factor temporal es entonces uno crucial dentro de este fenómeno, y es, además, uno estrechamente relacionado con el cumplimiento de los tiempos académicos y el logro en las trayectorias académicas de los estudiantes, pues el cumplimiento en tiempo y forma de las actividades programadas, al menos dentro del sistema educativo mexicano es condicional al avance a un nivel posterior y la finalización de un programa académico determinado.

Adicionalmente, es necesario, al estudiar las variables contextuales dentro de los procesos de toma decisiones, contar con una perspectiva teórica y metodológica que permita considerar la complejidad de este tipo de fenómenos y el manejo, modificación y estudio sistemático de dichas variables.

Teoría de Integración de Información como alternativa conceptual y metodológica en el estudio de la procrastinación

Como se ha descrito en las secciones anteriores, la procrastinación se constituye como un proceso de decisión multidimensional en donde varios factores inciden en la organización de patrones de diferimiento de las tareas, con las consecuencias individuales e institucionales asociadas. De esta forma, es menester generar un enfoque centrado de la integración de la información derivada de eventos múltiples interactuantes y sus implicaciones personales e institucionales, según el objeto de estudio. Para ello, en este trabajo decidimos utilizar la Teoría de integración de información (Anderson, 1996a) que permite el estudio de diferentes factores concurrentes o sucesivos que inciden sobre el proceso de decisión del estudiantado. La detección de los diferentes estilos de integración puede ser útil para la generación de propuestas académicas de prevención o remediales para atender esta problemática educacional.

La Teoría de Integración de la Información (TII) resulta una herramienta útil para estudiar el efecto que tienen variables distintas al actuar de manera simultánea en un fenómeno. Al asumir la funcionalidad de la conducta, es decir, que esta se orienta a metas, implica que existe una intencionalidad previa para

el logro de esas metas, y el peso de una variable particular puede ser diferente, dependiendo de la meta que se persigue. De manera que facilita una visión integral de los fenómenos, permitiendo identificar los valores asignados a las distintas variables involucradas (Anderson, 1996b).

Como teoría cognitiva, la TII, asume que en el ambiente existen diferentes estímulos que brindan información, cada estímulo tendrá un valor psicológico determinado en relación con el objetivo que se persigue. Así, los estímulos físicos del ambiente se traducen a representaciones psicológicas, que se valoran e integran, para así dar una respuesta unitaria que se traducirá posteriormente en conductas manifiestas (Anderson, 1976, 1996c, 2008).

Para comprender la manera en que estas variables son integradas y se traducen en la respuesta de la persona, la TII propone el álgebra cognitiva, que permite la asignación de valores numéricos a cada estímulo considerado que, estos valores dependen de la situación presentada (las variables operacionalizadas) y se analizan mediante patrones observados en gráficas factoriales. Estos patrones pueden representarse mediante reglas algebraicas, que describen la relación existente entre las variables, y que pueden ser aditivas, multiplicativas o promediantes (Anderson, 2008).

El patrón de información observado implica aspectos diferenciales del proceso de integración del que se trate. Las funciones aditivas suponen una relación lineal entre las variables, estas no interactúan entre sí, se suman algebraicamente y le caracterizan líneas paralelas de las gráficas factoriales. La función multiplicativa implica una afectación mutua entre las variables durante la integración, asume una relación lineal, pero en este se observa una “forma de abanico” en la gráfica factorial; mientras que en la función promediante se asume interacción entre las variables y se observan líneas que se cruzan entre sí o una gráfica que describe una “forma de barril” (Anderson, 1996b, 2008; Colmenares, 2006).

Respecto al problema que atañe al presente trabajo, la procrastinación entendida como resultado de un proceso de toma de decisiones dentro de la trayectoria académica, el carácter funcional que aporta la TII brinda una ventaja no solo metodológica, sino también conceptual, al permitir considerar múltiples variables de manera simultánea, pero también la precisión de que la conducta de aplazar una tarea o realizarla tempranamente estará mediada por una meta particular, que puede ser trabajar diligentemente o buscar actividades de recreación (o simplemente cualesquiera otras actividades que compiten

entre sí) y es justamente la comprensión de las condiciones en las que esta meta y la conducta resultante varían, donde se centra el interés principal de este trabajo.

Frente a las perspectivas centradas en características individuales, el abordaje de las características de la tarea abre un campo de acción importante para las figuras docentes y tomadores de decisiones en los entornos educativos, pues no solo estas características son manipulables desde la planeación educativa, sino que han mostrado buenos resultados y se ha visto que pueden afectar positivamente las trayectorias académicas (Baars *et al.*, 2021). Por esto, ahondar en la comprensión de cómo las variaciones de estas características afectan la disposición (y potencial acción) de los estudiantes a involucrarse de las actividades académicas resulta de importancia, más aún considerando las circunstancias actuales donde la disponibilidad de distractores es alta y la procrastinación académica puede tener mayor incidencia entre el estudiantado.

Un estudio sobre la disposición a involucrarse en la tarea y aplazarla y el efecto de las características de la tarea

Ante estas necesidades se planteó un estudio cuyo objetivo es evaluar la disposición de estudiantes de licenciatura para iniciar una actividad académica y dedicar tiempo a la misma en función de distintos niveles del plazo de entrega, valor crediticio y dificultad y los efectos de interacción entre estas variables, así como la identificación del patrón de integración seguido en esta decisión.

Método

Participantes: 98 estudiantes de Licenciatura en Psicología en una institución pública en la Ciudad de México. 78 mujeres, 19 hombres, 1 no especificó. La media de edad fue de 19 años, y todos los participantes estudiaban en uno de los semestres iniciales de licenciatura.

Diseño: Se utilizó un diseño factorial de 3 (Plazo de entrega de la tarea en semanas: 5,10, 15) x3 (Valor-porcentaje que representa la tarea sobre la calificación: 25%, 50%, 75%) x3 (Dificultad de la tarea: 30, 60, 90), generando así un instrumento consistente en 27 ítems, cada uno correspondiente a una celda del diseño. Se evaluaron dos variables dependientes correspondientes a los días en

que los estudiantes están dispuestos a iniciar la tarea, y al porcentaje de su tiempo que están dispuestos a dedicar una vez que iniciaron la tarea.

Cada uno de los participantes formó parte de un diseño de medidas repetidas frente al conjunto de 27 ítems.

Instrumento: Se diseñó un instrumento de lápiz-papel dentro del cual se planteaba un contexto de decisión donde se mostraba una tabla compuesta por tres columnas y 27 filas, el diseño de este siguió los lineamientos establecidos por Anderson dentro de la TII (1996) para estos fines, adicionalmente coincide con otros trabajos desarrollados para evaluar la disposición a actuar en diferentes contextos y tipos de decisión (Colmenares, 2006; Espinoza, 2023). En la primera columna del instrumento se describía la situación hipotética que marca el contexto general de decisión, en la segunda columna se solicitaba indicar para cada situación:

“A partir de hoy, ¿en cuántos días planeas iniciar la tarea?”.

En la tercera columna se pedía indicar:

“Una vez que hayas iniciado la actividad, en promedio de los días restantes, ¿qué porcentaje de tu tiempo destinado a actividades académicas y recreativas piensas dedicar a realizar el trabajo?”

En cada una de las filas se plantearon las situaciones correspondientes a los 27 ítems del instrumento que describían distintas características de la tarea a realizar en cuanto a su valor, dificultad y al plazo del que disponen para realizarla.

En el instrumento se les solicitó que indicaran los días que estaban dispuestos a iniciar una tarea escolar de un semestre que ya habían cursado previamente, así como el porcentaje de su tiempo que estaban dispuestos a dedicar a la misma una vez que hubieran iniciado a trabajar en ella. La tarea podía variar en el plazo del que disponían para entregarla, el valor curricular que representaba esta tarea (expresado en porcentaje), así como los grados de dificultad de esta. Para homogeneizar los datos de la disposición de inicio de la actividad, se convirtieron los días indicados por los participantes en cada reactivo a una proporción del plazo señalado.

El contenido del instrumento, su pertinencia, relevancia por claridad de la redacción y presentación de las instrucciones, se sometió a un proceso de validación por jueces, estableciendo como criterio el 80% de acuerdo en los diferentes aspectos valorados. Participaron en este proceso de validación un doctor en psicología, cinco estudiantes de doctorado, dos egresados de la Licenciatura en Psicología, todos ellos familiarizados y con dominio en la metodología de la teoría de la integración de información. Adicionalmente, se condujo un estudio piloto para asegurar la comprensión de las instrucciones y el contenido del instrumento, tras lo cual se realizaron algunas precisiones para mejorar estos aspectos, conformando la versión final del instrumento.

Procedimiento: La aplicación del instrumento se realizó con apoyo de cuatro profesores de la Institución, que permitieron su realización dentro del horario de su clase en un lapso de 20 a 30 minutos. Habiendo accedido el profesor a prestar su apoyo, se preguntaba a los estudiantes si deseaban participar en un estudio de toma de decisiones y se les indicó que, dado que su participación era voluntaria, podían abandonar el aula si no deseaban participar o interrumpir su participación en el momento que lo deseaban, que se preservaría la confidencialidad y que esto no tendría consecuencias en la calificación de la asignatura.

Resultados

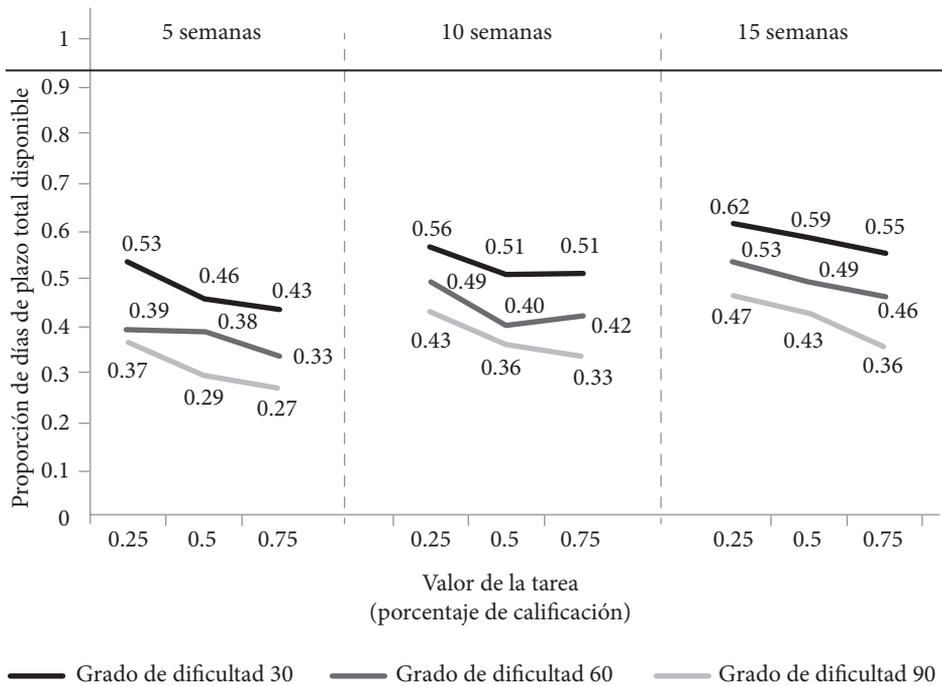
A continuación, se presentan los resultados del análisis de las variables dependientes estudiadas: disposición para iniciar la actividad y disposición para dedicarle tiempo a la tarea, para ambas se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas. También se llevó a cabo, para ambas variables un análisis de conglomerados jerárquicos, por el método *de between-groups linkage*, con el criterio *squared euclidian distance*, seleccionando el porcentaje de cambio que explicaba mejor los datos, para identificar posibles estrategias individuales de elección y un análisis de varianza de medidas repetidas para cada conglomerado para evaluar los efectos principales y de interacción de las variables en cada uno de estos. El análisis de Varianza multivariante señaló que todas las comparaciones para todos los factores entre los conglomerados obtenidos para cada variable dependiente resultaron estadísticamente significativas ($p < .001$).

Disposición para iniciar la tarea

Se encontraron efectos de interacción significativos entre las variables Plazo y Valor, $F(4, 94) = 2.54, p < .05$, así como para la interacción entre Valor y Dificultad, $F(4, 94) = 2.61, p < .05$. Los efectos principales de las tres variables fueron estadísticamente significativos—Plazo, $F(2, 96) = 22.97, p < .001$; Valor $F(2, 96) = 26.37, p < .001$; Dificultad $F(2, 96) = 34.07, p < .001$.

El análisis gráfico de los datos (Figura 1) mostró la existencia de una función sustractiva en la integración de las variables estudiadas, lo cual se aprecia en el paralelismo de las líneas, sin embargo, los efectos de interacción encontrados indican que podría existir otra función integrativa.

Figura 1
Disposición para iniciar la tarea



Nota. Se muestra el promedio de tiempo que los participantes están dispuestos a tardar en iniciar la tarea planteada en función de sus características, en proporción del plazo disponible.

Es posible observar que en el contexto en el que el plazo disponible es menor (5 semanas), los niveles bajos e intermedios de dificultad (30 y 60) casi se traslapan cuando la tarea tiene un valor de 25% de su calificación, lo que sugiere una interacción entre el valor y la dificultad en esta situación y un posible patrón de integración multiplicativo.

En general, se observó que los estudiantes estuvieron dispuestos a iniciar la tarea una vez transcurrido entre el 0.25 y el 0.60 del total del plazo que tenían disponible. Al contar con un plazo menor, al aumentar el valor de la tarea y cuando la tarea era más difícil, hubo mayor disposición a iniciar más tempranamente; este efecto de las variables se observó también en los conglomerados obtenidos más adelante.

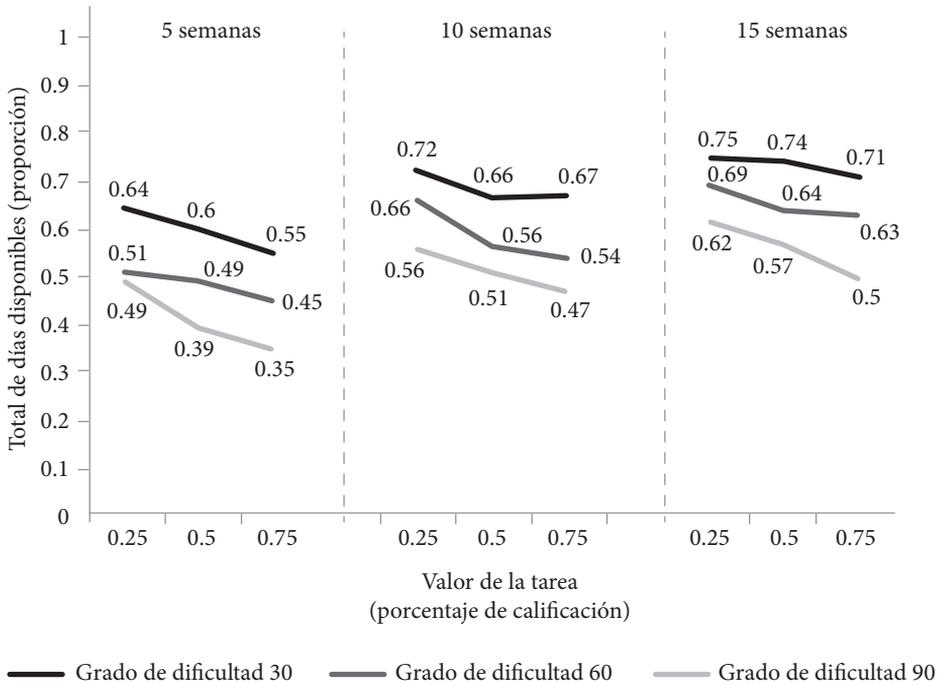
Ante la duda sobre la existencia de estrategias diferenciales en el inicio de tareas académicas, se realizó un análisis de conglomerados para identificar si las respuestas se agruparon en uno o más patrones de decisión, por lo que se llevó a cabo un análisis de conglomerados (ver Figura 2 y Figura 3).

En el primer conglomerado que se obtuvo ($N=56$), se observaron efectos principales para las tres variables estudiadas—Plazo, $F(2, 54)= 22.57, p<.01$; Valor, $F(2, 54)= 12.36, p<.01$; Dificultad, $F(2, 54)= 17.84, p<.01$. También se observaron efectos de interacción entre el Valor y Dificultad, $F(2, 52)= 2.64, p<.05$.

En el análisis gráfico de este conglomerado se observó que la disposición de inicio de la tarea se encuentra entre el 0.35 y el 0.75 del plazo disponible, valores que son superiores a la media grupal general, por lo que se denominó a este conglomerado como el de “Los aplazadores” al mostrar una disposición a iniciar más tardíamente (ver Figura 2).

Figura 2

Disposición para iniciar la tarea del CONGLOMERADO 1



Nota. “Aplazadores” (N=56). Promedio de tiempo que están dispuestos a tardar en iniciar la tarea, en función de sus características, correspondiente a los participantes que se disponen a iniciar más tardíamente, respecto a la media grupal.

Al igual que para los datos generales, se observa paralelismo entre las líneas, sin embargo, es posible observar también para este conglomerado que en el contexto de un plazo menor (5 semanas) y cuando la tarea tiene un valor de 25% la disposición a iniciar la tarea es muy similar entre los niveles bajo y medio (30 y 60) de dificultad de la tarea.

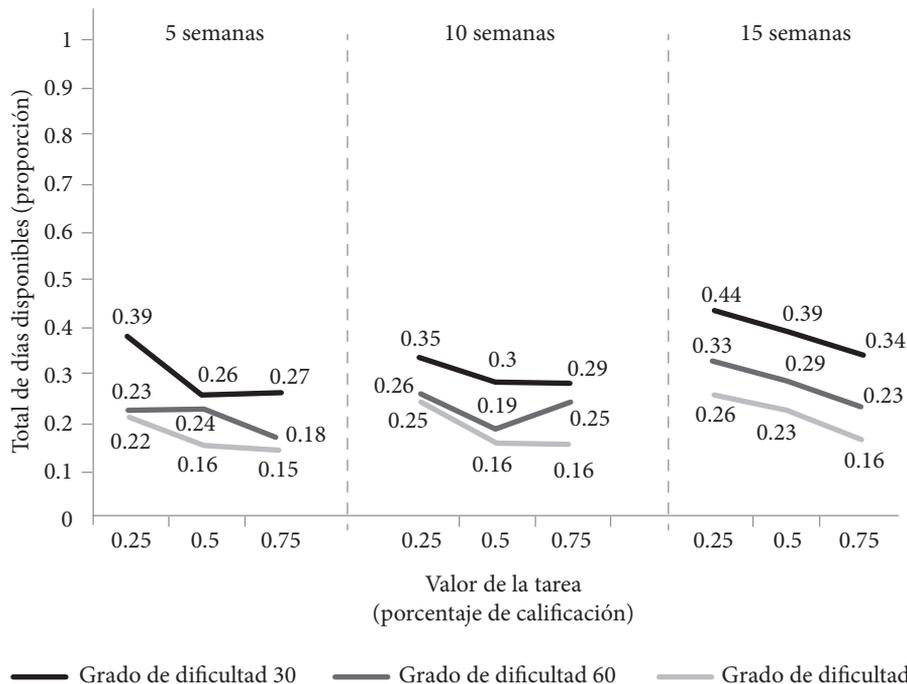
En el segundo conglomerado (N=42) también se encontraron efectos principales significativos–Plazo, $F(2, 40)= 6.15, p<.01$; Valor, $F(2, 40)= 16.85, p<.01$; Dificultad, $F(2, 40)= 17.15, p<.01$. Al igual que en el primer conglomerado, se observaron efectos de interacción entre el Valor y la Dificultad,

$F(4, 38) = 3.04, p < .05$; pero en este caso también los hubo entre Plazo, Valor y Dificultad, $F(8, 34) = 3.49, p < .01$.

En este conglomerado, los estudiantes estuvieron dispuestos a iniciar más tempranamente la tarea respecto de la media grupal, iniciando una vez transcurrido entre el 0.15 y 0.44 del plazo total, por lo que se denominó el grupo de “Los previsores”. Aunque se mantienen los efectos generales observados, este grupo mostró más variabilidad de los datos, especialmente cuando la tarea tenía un valor del 50% de la calificación, donde se pueden ver varios traslapes entre los diferentes niveles de las variables, lo que coincide con los efectos de interacción encontrados (Figura 3).

Figura 3

Disposición para iniciar la tarea del CONGLOMERADO 2

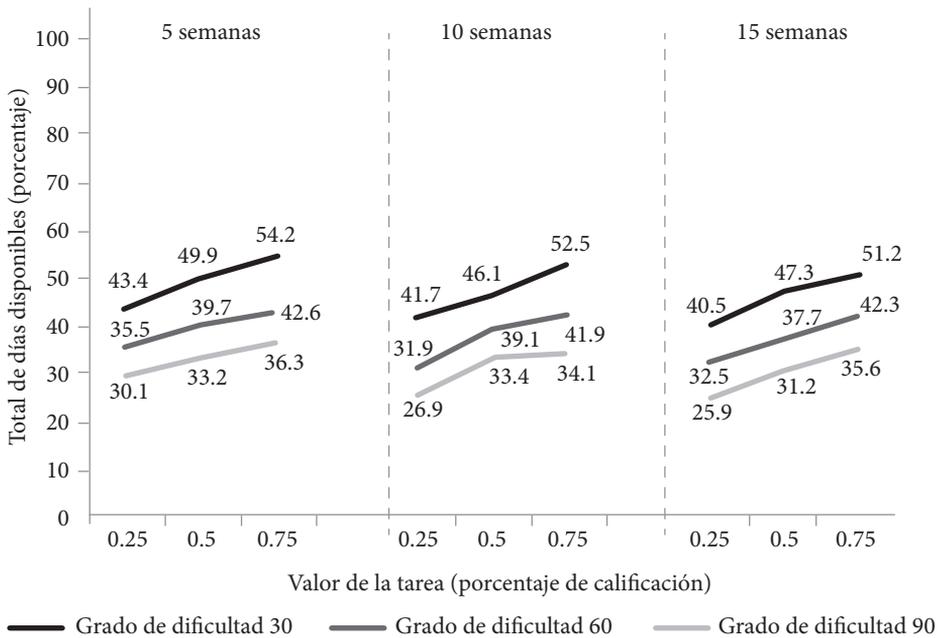


Nota. “Previsores”. (N=42). Promedio de tiempo que están dispuestos a tardar en iniciar la tarea, en función de sus características, correspondiente a los participantes que se disponen a iniciar más tempranamente, respecto a la media grupal.

Disposición a dedicar tiempo a la tarea

Para la segunda variable dependiente, se observaron efectos principales estadísticamente significativos para las tres variables estudiadas, Plazo, $F(2, 96)=7.94, p<.01$; Valor, $F(2, 96)=73.84, p<.01$; Dificultad, $F(2, 96)=114.49, p<.01$. El análisis gráfico, y la significancia solo de los efectos principales, sugiere un efecto aditivo debido al claro paralelismo de las líneas en todos los paneles. La disposición de dedicación de tiempo a la tarea fue de entre el 35% y 55% del tiempo disponible. Cuando la tarea representa un mayor valor de la calificación, es más difícil y se cuenta con un plazo menor para realizarla, los estudiantes están dispuestos a invertir un mayor porcentaje de su tiempo en ella, efecto que se replicó también en los conglomerados obtenidos (Figura 4).

Figura 4
Disposición para dedicar tiempo a la tarea

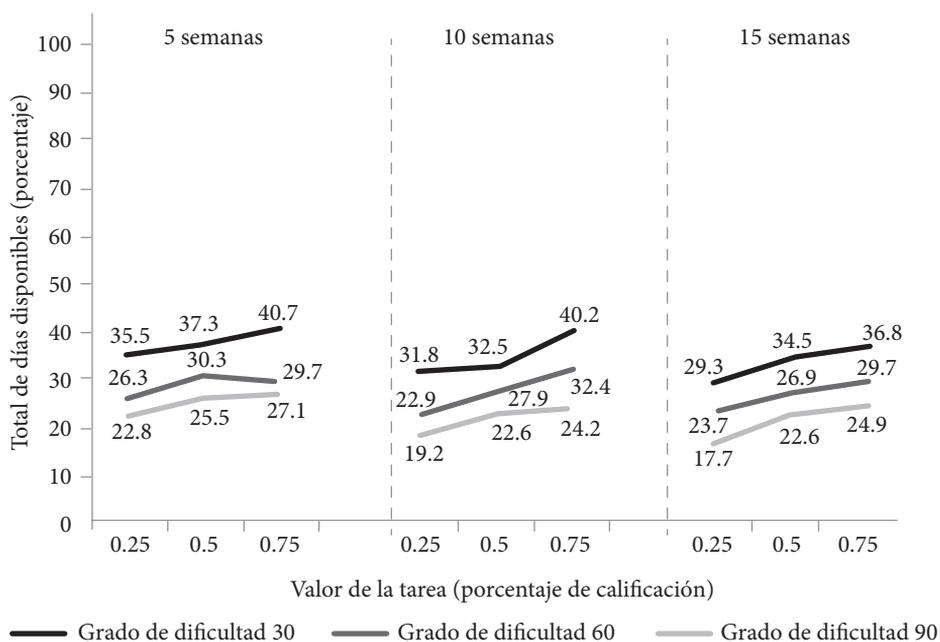


Nota. *Porcentaje del tiempo disponible que los participantes están dispuestos a dedicar a la tarea, en función de sus características.*

Para evaluar la existencia de estrategias diferentes en la asignación de tiempo a la tarea se realizó un análisis de conglomerados que arrojó la existencia de dos conglomerados. En el primer conglomerado (N=55) se observaron efectos principales para las tres variables estudiadas, Plazo, $F(2,53)= 7.77$, $p<.01$; Valor, $F(2,53)= 29.56$; Dificultad, $F(2,53)= 7.77$ $F(2,53)= 58.16$. No se encontraron efectos de interacción significativos para ninguna de las variables.

Figura 5

Disposición para dedicar tiempo a la tarea del CONGLOMERADO 1



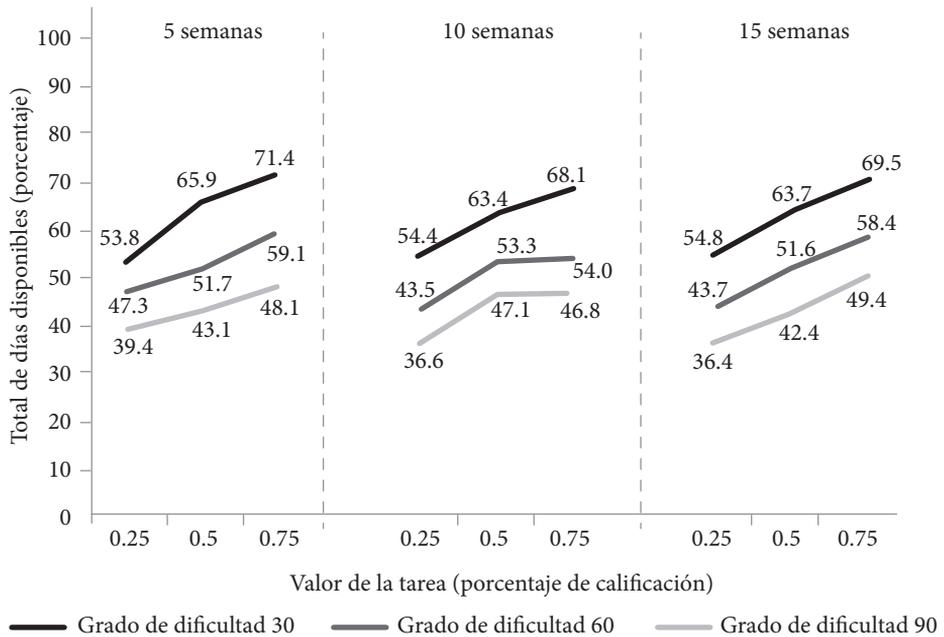
Nota. “Indolentes” (N=55). Promedio del porcentaje del tiempo disponible, que están dispuestos a dedicar a la tarea, los participantes que mostraron menor dedicación, respecto a la media grupal.

Como se observa en la Figura 5, en este conglomerado la disposición para dedicar tiempo a la tarea fue de entre el 17% y 40% del total de tiempo disponible, porcentaje que fue menor al promedio de todos los casos, por lo que este conglomerado se denominó el de “Los Indolentes”.

Para el segundo conglomerado (N=43), también se encontraron efectos principales significativos, pero solo para el Valor, $F(2,41)= 67.97$, $p<.01$ y la Dificultad, $F(2,41)= 61.01$, $p<.01$. Es interesante resaltar que para los estudiantes que conformaron este conglomerado, el Plazo no resultó una variable relevante en la integración de la información presentada. En este conglomerado la disposición a dedicar tiempo fue de entre el 63% y el 71% del total disponible, por lo que se les denominó el de “Los Involucrados” (Figura 6).

Figura 6

Disposición para dedicar tiempo a la tarea del CONGLOMERADO 2



Nota. “Involucrados” (N=43). Promedio del porcentaje del tiempo disponible, que están dispuestos a dedicar a la tarea, los participantes que mostraron mayor dedicación, respecto a la media grupal.

Resulta importante mencionar que los estudiantes que conformaron el conglomerado de “los Aplazadores” en la variable de disposición para iniciar la tarea no fueron necesariamente los mismos que “Los Indolentes” en la dis-

posición a dedicar tiempo a la tarea. De hecho, de los “Aplazadores” (N= 56), el 51% fueron “Indolentes”, y el 48% “Involucrados”. Así mismo, de los “Previsores” (N= 42), el 38% formaba parte de los “Involucrados” y el 62% de los “Indolentes”. Esta asimetría coincide con la falta de correlación entre la pertenencia a uno y otro conglomerado ($p>.05$).

Discusión

Los resultados de este trabajo señalan que, en general, las características de la tarea están asociadas a una mayor disposición al inicio temprano de la actividad y una mayor dedicación de tiempo a esta con niveles de dificultad mayores, un porcentaje de calificación mayor asociado al cumplimiento de esta y plazos de entrega más cortos.

Esta disposición de iniciar más tempranamente cuando el plazo es más corto (5 semanas) y aplazar más la actividad cuando el plazo es más largo (15 semanas), coincide con lo señalado en los trabajos sobre descuento temporal, respecto a cómo el descuento del valor de las consecuencias de estas actividades es mayor cuando el intervalo disponible es más amplio (Ainslie, 1975, 2010). Igualmente, existe coincidencia con lo que se ha visto en otros trabajos donde la procrastinación de actividades académicas decrementa al reducir los plazos de entrega (Ariely & Wertenbroch, 2002).

El efecto observado del valor de la actividad es consistente con trabajos donde aspectos como el atractivo de la tarea (Lay & Brokenshire, 1997; Milgram *et al.*, 1988; Sigall *et al.*, 2000), o el hacer explícitas las consecuencias de realizarla, o aumentar su atractivo al entregar recompensas por su realización, ayuda a reducir los niveles de procrastinación (Lay & Brokenshire, 1997; Rozental & Carlbring, 2014), esto se observó debido a que cuando las tareas representan un valor superior en la escala de evaluación, los estudiantes muestran una mayor disposición a iniciar las actividades más prontamente. Esto es interesante, pues, entonces no resulta del todo necesario manipular el atractivo subjetivo de la tarea (lo cual podría ser una tarea de gran complejidad), sino que mediante la estructura de evaluación es posible atender esta variable.

A diferencia de los trabajos donde niveles más altos de dificultad de la tarea o de mayor aversividad percibida por esta (Lay *et al.*, 1992; Senecal, 1997), se observó en este caso que los estudiantes mostraron una mayor disposición a

iniciar de forma temprana cuando la tarea tiene un nivel de dificultad superior. Este aspecto es interesante pues, aunque podría parecer contradictorio, hay que tener en consideración que en este caso se les preguntó a los estudiantes acerca de la disposición que tenían para comenzar la actividad; sin embargo, esta discrepancia puede estar dando cuenta de la brecha intención- acción que subyace al proceso mismo de la procrastinación, donde los planes originales para realizar una tarea no logran cumplirse y se termina postergando la actividad planeada (en Steel, 2007, 2011), lo cual también coincidiría con la posible reversión de preferencias a lo largo del tiempo (Ainslie, 2010).

Este último punto es de gran importancia si se considera esta potencial discrepancia, donde las intenciones originales del estudiantado pueden no necesariamente coincidir con su conducta académica, y, sin embargo, desde la disposición para administrar su tiempo –en este caso comenzar una actividad– se observan diferencias en función de las diferentes características de la tarea planteada.

El hecho mismo de que si una tarea dada representa un valor bajo dentro de la evaluación, se plantea como muy sencilla, o se brinda un plazo muy extendido para su realización y que los estudiantes muestren la disposición a realizarla habiendo pasado más de la mitad de ese plazo disponible resulta un aspecto preocupante, pues si se considera que probablemente, por la brecha intención-acción, el inicio de la tarea sea aún más demorado, y que dentro de la vida académica existen múltiples tareas (académicas y no académicas) compitiendo entre sí, no sería raro que, como ya ha visto que ocurre frecuentemente entre los estudiantes (Schiming, 2012), terminen realizando sus actividades justo antes de la fecha de entrega, lo cual puede afectar potencialmente el desempeño que muestran en esta, su posterior evaluación y, por tanto, su trayectoria académica.

El análisis de los patrones específicos de respuesta mediante la identificación de conglomerados permite observar la existencia de diferencias individuales y estrategias diferenciales en el manejo de los tiempos académicos, aun cuando todos los estudiantes se enfrentaron a las mismas combinaciones de características posibles.

La distinción entre los dos conglomerados a partir de la disposición más tardía (Aplazadores) o temprana (Previsores) de la tarea y, en particular, que esta distinción sea, en general, considerando que haya transcurrido o no la primera mitad del plazo disponible, no solo representa una ventaja metodológica

sobre otros trabajos donde dicha clasificación –procrastinadores altos y procrastinadores bajos– se hace a partir de una concepción de la procrastinación como un rasgo (Lay *et al.*, 1992; Rothblum *et al.*, 1986; Solomon & Rothblum, 1984), pues en este caso se utilizaron los propios patrones de integración mostrados; si no que, además, permite distinguir cómo la proporción de la mitad del plazo disponible es un referente importante para la disposición de inicio de la actividad –al ser la distinción más evidente entre ambos conglomerados–.

El traslape entre algunos puntos de las gráficas factoriales de los conglomerados y los efectos de interacción encontrados, pueden sugerir una función de integración promediante; el hecho de que estos empalmes ocurran en todos los casos cuando el nivel de dificultad planteado es el valor intermedio (60), puede estar sugiriendo la falta de sensibilidad para este valor o una complejidad mayor para tomar la decisión en estas circunstancias.

Los estudiantes “Previsores” sí integraron de forma conjunta la variable Plazo con el resto, lo cual se observa, pues para este conglomerado sí se encontraron efectos de interacción entre Valor, Dificultad y Plazo, mientras que los “Aplazadores” solo integraron de forma conjunta el Valor y la Dificultad. Esta consideración diferencial en la integración implica que, aunque en ambos conglomerados se integre de manera separada el valor de las variables, al hacerlo de manera conjunta, quienes están dispuestos a iniciar antes pueden asumir que, un plazo distinto para realizar la actividad permite valorar de forma diferente el resto de las variables; esto resulta más evidente cuando se observa que en el plazo más cercano (5 semanas) parece haber mayor indiferencia al nivel intermedio de dificultad y los valores extremos de la calificación.

En la conformación de conglomerados respecto a la disposición de invertir tiempo a la actividad, la función de integración fue claramente aditiva en ambos conglomerados, de modo que el efecto de cada variable es independiente para el proceso de integración. En este caso parece mucho más claro que el tiempo que deberá disponer para dedicar a una tarea es distinto, dadas las características de esta. Sin embargo, las diferencias en esta disposición son interesantes, entre los “Indolentes” la distancia entre las líneas resulta visualmente mucho menor, hay menos diferencia entre el tiempo que este grupo está dispuesto a dedicar a las actividades académicas respecto a los “Involucrados”. Un elemento interesante de este grupo, además de la distribución más amplia de esta disposición, es que para ellos el plazo disponible no representó una diferencia en el tiempo que están dispuestos a invertir.

Los resultados entre ambos conglomerados no solo describen diferencias individuales en aislado, sino que dan cuenta de que hay formas distintas en que los estudiantes están aproximándose a sus actividades académicas, y aun con esas diferencias las variables están mostrando un efecto más o menos homogéneo: si se programan tareas con mayor peso curricular, que se presenten como más desafiantes y se proponen plazos de entrega no excesivos puede atacarse la procrastinación de los estudiantes desde el escritorio del profesor. Cuando los plazos son más cercanos, los efectos de estas variables pueden ser más complicados de distinguir para los estudiantes, por lo que tal vez habrá que incrementar la saliencia de estas características dentro de la instrucción académica.

La falta de relación entre la disposición a iniciar una actividad y la dedicación de tiempo no implica una contradicción, sino las propias estrategias diferenciales en el manejo del tiempo académico por parte de los estudiantes. Probablemente en este caso intervengan otros factores como las expectativas de logro de la tarea en función de experiencias previas con tareas similares (Dickhäuser *et al.*, 2011), pero también esto da cuenta de cómo los estudiantes pueden conocer sus propias herramientas de estudio y ser sensibles a los requerimientos de la tarea y el efecto de esto sobre su propia procrastinación y desempeño académico (Baars *et al.*, 2021).

Existen diferencias entre los estudiantes desde la disposición que tienen para manejar su tiempo académico, aun sin haberse enfrentado a la tarea existen quienes querrán comenzar antes y quienes querrán hacerlo después, quienes querrán dedicarle menor tiempo y quienes querrán dedicarle más. El valor de la tarea, su dificultad y los plazos de entrega establecidos son variables relevantes sobre esta disposición, las variaciones en estas características tienen un claro efecto sobre la disposición misma que muestran los estudiantes.

Si es posible modificar la disposición que tienen los estudiantes para iniciar sus actividades académicas y dedicarles tiempo, supone un primer momento que puede promover un inicio temprano (o tardío) desde que, dentro del aula, se da la instrucción para una tarea. Comenzar este primer paso de modo que se incentive a los estudiantes de forma apropiada para su posterior ejecución pronta y eficiente, no es poca cosa, si es posible atacar la cadena disposición-trayectoria académica desde la planeación misma de las actividades, modificando cosas sencillas como las características de estas como parte del ejercicio docente –pero también de la planeación curricular– se estará apo-

yando al estudiantado con sus probables problemas de procrastinación desde un flanco que normalmente no se contempla (Rozenal & Carlbring, 2014).

Así, facilitar el manejo del tiempo que tienen los estudiantes al abordar la disposición que pueden mostrar ante sus deberes académicos, combatiendo el contexto donde los distractores se encuentran tan disponibles (Unda-López *et al.*, 2022), representaría un factor protector para el logro de los aprendizajes esperados y de las trayectorias académicas (Aydin *et al.*, 2019).

Aun cuando es posible que brindar apoyos a los estudiantes para que administren mejor sus tiempos académicos pueda no impactar directamente en sus calificaciones, ciertamente dotarles de estas herramientas puede facilitar sus trayectorias académicas respecto a su experiencia dentro de un programa y su uso del tiempo en diferentes ámbitos (Espinoza, 2023), más para estudiantes que carecen de estas habilidades *a priori* y a quiénes este tipo de acciones pueden beneficiar en su rendimiento académico también (Baars *et al.*, 2021).

Es especialmente importante si consideramos que el uso de herramientas educativas a distancia se ha expandido tras la crisis sanitaria, por lo que las actividades asíncronas, aun dentro de los sistemas de educación escolarizados, son cada vez más frecuentes, manteniendo la existencia de fechas límite, pero incrementando la cantidad de distractores, haciendo crucial el mantener condiciones óptimas que faciliten a los estudiantes lidiar con su propia procrastinación en las actividades académicas.

Una de las limitaciones más claras del presente trabajo es que no se evaluó la ejecución real en tareas académicas, en tiempos de entrega ni en desempeño académico. Aunque la disposición de iniciar una actividad nos habla de un proceso de toma de decisiones complejo, que, efectivamente, integra las diferentes variables aquí consideradas, la decisión de dedicarle más o menos tiempo a una actividad puede no solo depender de las características de esta, sino del tiempo que queda disponible, dado que se inició tardíamente, por ejemplo, de la experiencia que se ha tenido en situaciones similares, etc.

Sobre este último punto, otros trabajos han abordado el papel de variables equivalentes a las estudiadas aquí en la ejecución real de tareas escolares, encontrando efectos parecidos, pero patrones más extremos de postergación, incluyendo la experiencia con la actividad como un moderador importante del efecto de estas variables y los patrones de procrastinación, $F(1,19)=14.94$, $p>.01$, lo que sugiere que el contacto con los requerimientos de la tarea puede reducir el aplazamiento de esta, dando cuenta de la complejidad de este fenómeno, pero la

importancia que mantienen el valor y dificultad de la tarea sobre esta conducta (Ortega, 2017).

Por su carácter multifactorial, la procrastinación es un fenómeno desde el cual se le puede abordar desde múltiples perspectivas y considerando distintas variables (Rozenal & Carlbring, 2014). Sin embargo, considerando las limitaciones del presente trabajo, queda por responder si la ejecución en una tarea real diferirá considerablemente de la disposición reportada en este estudio. Sería interesante, así mismo, indagar a fondo cómo estos patrones en la disposición y conducta académica sobre los tiempos de inicio de las actividades impactan sobre la trayectoria de los estudiantes (Baars *et al.*, 2021).

Referencias

- Ainslie, G. (1975). Specious reward: a behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 84(4), 463–496. <https://doi.org/10.1037/h0021468>
- Ainslie, G. (2010). Procrastination: The Basic Impulse. In C. Andreou & M. White (Eds.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination* (pp. 11–27). Oxford University Press.
- Anderson, N. (1976). Equity judgments as information integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(3), 291–299. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.33.3.291>
- Anderson, N. (1996a). *A functional theory of cognition*.
- Anderson, N. (1996b). Functional Algebra. In *A functional theory of cognition* (pp. 37–76). Psychology press.
- Anderson, N. (1996c). Psychological measurement theory. In *A functional theory of cognition* (pp. 77–106). Psychology press.
- Anderson, N. (2008). Unified Theory of cognition. In *Unified social cognition* (pp. 1–28). Psychology press.
- ANUIES. (2022). *Anuario Estadístico de la población escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021*.
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, Deadlines, and Performance: Self-Control by Precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219–224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441>

- Aydin, S., Öztürk, A., Büyükköse, G. T., Er, F., & Sönmez, H. (2019). An investigation of drop-out in open and distance education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 40–57. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.003>
- Baars, G. J. A., Schmidt, H. G., Hermus, P., van der Molen, H. T., Arnold, I. J. M., & Smeets, G. (2021). Which students benefit most from an intervention aimed at reducing academic procrastination? *European Journal of Higher Education*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1999294>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent Association between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35–56. <https://doi.org/1040-726X/04/0300-0035/0>
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153–167. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)
- Burger, A. (2017). *Factors and experiences related to the academic success of students in the Faculty of Humanities* (Issue Enero). University of the Free State, Bloemfontein.
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*, 53(5), 487–505. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9241-4>
- Colmenares, L. (2006). *Integración de información contextual en los juicios de equidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Day, V., Mensink, D., & O’Sullivan, M. (2014). Patterns of Academic Procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120–134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- De Vries, W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). Dropouts or disappointed? different reasons for dropping out of higher education. *Revista de La Educacion Superior*, XL(160), 29–48.
- Dickhäuser, O., Rinhard, M.-A., & Englert, C. (2011). How task experience influences student’s performance expectancies: The role of certainty.

- Psychological Reports*, 109(2), 380–388. <https://doi.org/10.2466/07.11.20.PR0.109.5.380-388>
- Espinoza, B., S., E., (2023). Autogestión conductual en la enseñanza de habilidades profesionales. Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L., & Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 71–85.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lay, C. H., & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology*, 16(1), 83–96. <https://doi.org/10.1007/s12144-997-1017-9>
- Lay, C. H., Knish, S., & Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26(3), 242–257. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(92\)90042-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(92)90042-3)
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The Procrastination of Everyday Life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197–212.
- Moonaghi, H. K., & Tahereh, B. B. (2017). Academic procrastination and its characteristics: A narrative review. *Future of Medical Education Journal*, 11(2), 43–51.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Ramírez-Gil, E., Reyes-Castillo, G., Rojas-Solís, J. L., & Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de La Salud*, 20(3), 1–26. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394.
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5(September), 1488–1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>

- Saghir Ahmad, Ayesha Batool, & Abid Hussain Ch. (2019). Path Relationship of Time Management and Academic Achievement of Students in Distance Learning Institutions. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, V(II), 191–208. https://users.ugent.be/~mvalcke/CV/TIME_JLD_2011.pdf
- Schiming, R. C. (2012). Patterns of Homework Initiation for Web-based Activities in Economics : A Study of Academic Procrastination. *Journal of Economic Educators*, 12(1), 13–25.
- Senecal, C. (1997). Trait and situational factor of procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 889–903.
- SEP. (2021). *Principales cifras 2020_2021*. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful Thinking and Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 283–296.
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2011). *Procrastinación. Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. Grijabo.
- Umerenkova, A. G., & Flores, J. G. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educacion*, 28(1), 307–324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Unda-López, A., Osejo-Taco, G., Vinuesa-Cabezas, A., Paz, C., & Hidalgo-Andrade, P. (2022). Procrastination during the COVID-19 Pandemic: A Scoping Review. *Behavioral Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/bs12020038>
- Webber, D. A., & Ehrenberg, R. G. (2010). Economics of Education Review Do expenditures other than instructional expenditures affect graduation and persistence rates in American higher education ? *Economics of Education Review*, 29(6), 947–958. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.04.006>
- Zotti, R. (2015). Should I stay ou should I go? Dropping out from university: an empirical analysis of students performances. *ALMALAUREA Working Papers*, 70.