

Martín-Antón, Luis J.; Aramayo-Ruiz, Karina Pamela;
Rodríguez-Sáez, José Luis; Saiz-Manzanares, M.ª Consuelo
La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol
de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico
Educación XX1, vol. 25, núm. 2, 2022, Julio-Diciembre, pp. 65-88
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.31553>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70672510004>

La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico

Procrastination in pre-service teachers: the role of learning strategies and academic achievement

Luis J. Martín-Antón ^{1*} 

Karina Pamela Aramayo-Ruiz ² 

José Luis Rodríguez-Sáez ¹ 

M.ª Consuelo Saiz-Manzanares ³ 

¹ Universidad de Valladolid, Spain

² Universidad privada de Santa Cruz, Bolivia

³ Universidad de Burgos, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: luisjorge.martin@uva.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Martín-Antón, L.J., Aramayo-Ruiz, K.P., Rodríguez-Sáez, J.L. & Saiz-Manzanares, M.C. (2022). La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico [Procrastination in pre-service teachers: the role of learning strategies and academic achievement]. *Educación XX1*, 25(2), 65-88. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31553>

Fecha de recepción: 18/09/2021

Fecha de aceptación: 10/01/2022

Publicado online: 29/06/2022

RESUMEN

Un alto porcentaje de alumnado universitario posterga sus actividades académicas, siendo causa de dificultades académicas y personales. El objetivo de este trabajo fue identificar y caracterizar la procrastinación académica, y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas, estrategias socioafectivas, y con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de formación del profesorado. La muestra estuvo formada por 794 estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, y Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, que completaron la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)*, la *Escala de Evaluación de Procrastinación para Estudiantes (PASS)*, y las escalas *Estrategias Metacognitivas* y *Estrategias Socioafectivas* de las escalas ACRA. Mediante análisis descriptivos, correlacionales, contraste de medias, y de regresión lineal jerárquica, se constata que hay un alto porcentaje de estudiantes que procrastinan habitualmente, y que consideran que esta conducta les es perjudicial. Se produce una relación negativa entre la procrastinación académica con el rendimiento académico, y el uso de estrategias metacognitivas y socioafectivas. Las mujeres presentan menor grado de procrastinación académica que los varones, aunque consideran que es una conducta más perjudicial para sus actividades académicas, que atribuyen la falta de empatía y baja autoconfianza, mientras que los varones lo hacen a la búsqueda de excitación. Las variables más explicativas de la conducta procrastinadora son el bajo uso de estrategias metacognitivas y la falta de energía y autocontrol. No se encuentran diferencias entre cursos, edad o si realizan o no alguna actividad laboral. Se discuten las implicaciones de los resultados en actuaciones específicas para reducir la procrastinación en estudiantes universitarios.

Palabras clave: procrastinación académica, estrategias metacognitivas, estrategias socioafectivas, rendimiento académico, género, formación inicial del profesorado

ABSTRACT

A high percentage of university students postpone their academic activities, which leads to academic and personal difficulties. The aim of this work is to identify and describe academic procrastination and its link to the use of metacognitive learning strategies, socio-affective strategies, and academic performance in pre-service teachers. The sample was made up of 794 bachelor's and master's degree students in teacher education who completed the *Academic Procrastination Scale*, the *Procrastination Assessment Scale-Student (PASS)*, and the *Metacognitive Strategies* and *Socio-affective Strategies* scales of the ACRA scales. Descriptive, correlational, sample contrast, and hierarchical linear regression analysis shows there is a high percentage of students who habitually procrastinate, and who believe their behavior to be detrimental to them. Academic procrastination is negatively related to academic performance and the use of metacognitive and socio-affective strategies. Women evidence a lower level of academic procrastination than their male counterparts, although they believe it to be more detrimental to their academic activities. There are also differences

in that women attribute the problem more to a lack of empathy and lack of self-confidence, whereas in men the problem is linked to the search for excitement. The variables which most predict procrastination are the low use of metacognitive strategies and the lack of energy and self-control. No differences were found between the years of the degree, age or regarding whether students are working or not, or the dedication this entails. We discuss the implications of the results in specific actions aimed at reducing procrastination behavior in university students.

Key words: academic procrastination, metacognitive learning strategies, socio-affective learning strategies, academic achievement, gender, pre-service teacher education

INTRODUCCIÓN

La procrastinación académica es el retraso voluntario pero irracional de tareas o acciones respecto a lo previsto, con consecuencias perjudiciales para la persona (Steel, 2007), y que manifiesta una insuficiencia en los procesos de autorregulación (Zhao et al., 2019). Implica un patrón cognitivo y conductual que durante todo el proceso puede provocar sentimientos de ansiedad, inquietud, agotamiento, e incluso depresión y sentimientos negativos (Steel & Klingsieck, 2016), aunque no en todos los estudiantes, sino que depende más de las consecuencias que tiene en el bajo rendimiento académico (Hen & Goroshit, 2020). Se estima que entre el 70 y 90% de los estudiantes universitarios postergan sus actividades académicas (Goroshit & Hen, 2021). De ellos, alrededor del 30% lo hacen de manera habitual (Hayat et al., 2020).

Algunos autores consideran que la procrastinación académica puede deberse al miedo al fracaso (Abdi Zarrin et al., 2020), a dificultades en la gestión del tiempo (Garzón-Umerenkova & Gil, 2017), o a la aversión hacia la tarea (Visser et al., 2018). Por otra parte, Gil et al. (2020) diferencian entre aquellos que procrastinan por una inadecuada respuesta a las exigencias de la tarea o por temor e inseguridad, de aquellos que lo hacen por una búsqueda de excitación (Fernie et al., 2018), y que podría sugerir la existencia de una forma activa de procrastinación, caracterizada por un retraso intencional de las tareas para mejorar la eficacia, y tendría una menor afectación en el rendimiento, en comparación con aquellos que procrastinan por un problema autorregulatorio (Suárez-Perdomo & Feliciano-García, 2020).

Procrastinación y estrategias de aprendizaje

Este déficit en la autorregulación del aprendizaje podría estar en la base de la conducta procrastinadora. Diversos estudios encuentran una relación negativa entre procrastinación y estrategias de aprendizaje, especialmente con las metacognitivas

(Howell & Watson, 2007), que son de especial importancia en la autorregulación del aprendizaje (de la Fuente et al., 2021), ya que implican un autoconocimiento y automanejo de los procesos de aprendizaje, dirigido a su planificación, regulación y evaluación. No sería tan crucial el momento de comienzo de la tarea, como el cumplimiento del plan realizado, la supervisión del mismo (Franz, 2020) y, si es necesario, la aplicación de medidas correctoras. Los estudiantes procrastinadores no son plenamente conscientes de llevar suficientemente preparada la tarea para poder superarlo (Sæle et al., 2017).

Sin embargo, las estrategias metacognitivas están condicionadas por el control y manejo del estudiante de variables socioemocionales, y cuya relación con la procrastinación ha sido menos estudiada, centrándose en: (a) estrategias socioafectivas, como la interacción social, el apoyo social, y participación académica (Goroshit & Hen, 2021), que implica acciones para obtener apoyos de otros o cooperar; (b) estrategias afectivas involucradas en la regulación emocional (Wang et al., 2021), el autocontrol y reducción de la ansiedad, las expectativas negativas, y en la implementación de mecanismos para evitar distractores (de la Fuente et al., 2021); y (c) estrategias motivacionales, como el establecimiento de metas personales que contribuyen a la activación, regulación y mantenimiento de la conducta de estudio (Román & Gallego, 1994), y que tiene efectos positivos en el rendimiento y en el bienestar afectivo. Varios estudios encuentran relación directa entre baja procrastinación y alta motivación, mientras otros consideran la procrastinación como variable mediadora entre la motivación y el rendimiento académico (Bäulke et al., 2021). Parece claro que una de las variables que marca la diferencia entre los diferentes grados de procrastinación es la falta de motivación intrínseca y un locus de control externo (Visser et al., 2018).

Procrastinación y rendimiento académico

La relación entre procrastinación y rendimiento académico es uno de los focos en los que se ha centrado la investigación, encontrando una relación negativa entre ambas variables, que se produce en mayor medida con las calificaciones de tareas inmediatas, como la de un examen o trabajo (Hen & Goroshit, 2020), y en menor medida con las calificaciones medias de un curso o titulación, como ocurre, por ejemplo, con el *Grade Point Average* o *GPA* (Goroshit & Hen, 2021), o las medidas autoinformadas del rendimiento (Fernie et al., 2018). Esta relación negativa entre procrastinación y rendimiento académico se mantiene en todos los cursos académicos por los que discurre el estudiante (Kljajic & Gaudreau, 2018), y se asocia con una baja autoeficacia. Otros encuentran que no es influyente en sí misma, sino que está mediada por un mecanismo de perfeccionismo desadaptativo (Kurtovic et al., 2019), en el que la persona está continuamente preocupada por sus

errores, sentimiento de incapacidad y de culpa (Limone et al., 2020), relacionándose así con una alta procrastinación y un bajo rendimiento académico. Ocurre todo lo contrario con el perfeccionismo adaptativo, y cuyo esfuerzo viene determinado por una alta expectativa de logro, utilizando más estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas (Howell & Watson, 2007), y que incluso les permite tener más tiempo para pensar en la tarea y atender a los detalles, no afectando al rendimiento.

Procrastinación académica, género, curso y actividad laboral

Respecto al género, varios estudios indican un mayor porcentaje de varones que presentan conductas dilatorias (Hayat et al., 2020), aunque el porcentaje de varianza explicada de la procrastinación por el género es bajo (Balkis & Duru, 2017; Garzón-Umerenkova & Gil, 2017). Respecto a la edad, parece que los estudiantes más jóvenes procrastinan más que aquellos más mayores (Kim & Seo, 2015). Sin embargo, otros estudios no encuentran relación entre grado de procrastinación con la edad y curso (Pala et al., 2011). Por último, se podría esperar que los estudiantes que compatibilizan sus estudios con alguna actividad laboral procrastinen en mayor medida que aquellos que se dedican en exclusiva a la actividad académica, debido a la reducción de tiempo disponible y duplicidad de responsabilidades. De hecho, es una de las razones principales asociadas al abandono de los estudios universitarios. Sin embargo, parece que no es una variable diferencial en el grado de procrastinación (Gil et al., 2020).

Procrastinación académica y formación inicial del profesorado

Un porcentaje considerable de los docentes tienden a procrastinar en su labor docente, experimentando emociones negativas por dicha conducta (Laybourn et al., 2019). Por ello, conocer la conducta procrastinadora de los estudiantes de títulos conducentes a la labor docente tiene especial importancia, en comparación con estudiantes de otras áreas de conocimiento. En este sentido, la incidencia de esta conducta en este colectivo es similar al de otros estudiantes universitarios. Concretamente, Balkis & Duru (2009) encuentran que el 23% de estos estudiantes presentaba una alta procrastinación, mientras que otro 27% de ellos tenían un nivel medio de procrastinación, y con mayor porcentaje de los varones (Suárez-Perdomo & Feliciano-García, 2020). Por el contrario, el curso no tendría un efecto significativo (Özer & Yetkin, 2018). La procrastinación en estos estudiantes tiene además una relación negativa con el rendimiento académico, las actitudes positivas hacia la escuela y el docente, la autopercepción académica, la motivación y la autorregulación (Kármén et al., 2015). Concretamente, la procrastinación de estos

estudiantes aumenta a medida que disminuye el uso de estrategias de aprendizaje (Dunn & Hayakawa, 2021). En consecuencia, el entrenamiento en autorregulación y estrategias motivacionales en estos estudiantes puede reducir reducir la conducta procrastinadora, como así muestran experiencias en esta línea (Visser, 2020).

Propósito del estudio

Como afirman Barnová y Krásna (2021), la procrastinación en los estudiantes de formación inicial del profesorado puede considerarse un problema específico y persistente, que tiene un impacto directo en su práctica docente en el futuro, y en el que además hay una alta relación entre procrastinación académica y procrastinación general, tendiendo a procrastinar también en su vida privada. En consecuencia, la procrastinación es una conducta a tener en cuenta en la formación de futuros educadores, ya que serán los que en su día pueden facilitar una enseñanza a su propio alumnado de educación infantil, primaria y secundaria, que prevenga el desarrollo de una conducta procrastinadora en edades tempranas. Sin embargo, los estudios realizados de manera específica con este colectivo son escasos, con muestras pequeñas, y que no ahondan en el rol de las estrategias metacognitivas y socioafectivas del aprendizaje.

El objetivo fue identificar y caracterizar la conducta procrastinadora de los estudiantes universitarios que cursan títulos de formación inicial del profesorado (Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, y Máster en Formación del Educador Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional), profundizando en el poder explicativo que tiene el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivo, socioafectivo, y el rendimiento académico en la conducta procrastinadora. Todo ello en función de variables que pueden condicionar la frecuencia y causas de esta conducta, como el género, curso, y el tiempo dedicado a alguna actividad laboral, si es que el estudiante compatibiliza esta actividad con sus estudios.

MÉTODO

Participantes

Participaron 724 estudiantes universitarios (622 mujeres) de grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de ocho campus universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Hay una mayoría de estudiantes de género femenino al ser títulos con cursan

mayoritariamente mujeres (77.5% según la Estadística de Indicadores Universitarios del Ministerio de Educación), especialmente los grados de Educación Infantil y Primaria. Tienen edades comprendidas entre los 18 y 56 años ($M = 22$, $SD = 5.18$), con calificaciones medias de entre 4 y 9.4 puntos ($M = 7.3$, $SD = 0.94$). El 26.8 % realiza algún trabajo remunerado, con una actividad semanal de entre 2 y 60 horas ($M = 20.2$, $SD = 13.16$). La distribución de sus características se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de Frecuencias de las Características de la Muestra

Características	<i>n</i>	%
Edad		
Hasta 20 años	441	55.6%
Más de 20 años	353	44.4%
Género		
Femenino	622	78.3%
Masculino	172	21.7%
Cursos		
Iniciales	513	64.6%
Finales	281	35.4%
Nota media		
4 a 5.9 puntos	41	5.2%
6 a 7.9 puntos	538	67.7%
8 a 10 puntos	215	27.1%
Actividad laboral semanal		
Ninguna	582	73.3%
Hasta 20 horas	127	16.0%
Más de 20 horas	85	10.7%

Variables e instrumentos

La *Escala de Procrastinación Académica* (EPA, Busko, 1998). Es un instrumento muy utilizado en el ámbito latinoamericano debido a que proporciona una medida general de la procrastinación académica (Domínguez-Lara, 2018; Trujillo-Chumán & Noé-Grijalva, 2020), breve, y con ítems de formulación corta y comprensible, que se aplica principalmente a estudiantes de educación superior. Está compuesta por 16 ítems tipo Likert de cinco puntos, de 1 (*siempre, me ocurre siempre*) a 5 (*nunca, no me ocurre nunca*). Tiene una estructura unifactorial y un coeficiente de consistencia interna de la versión original de $\alpha = .86$. Álvarez (2010) realiza la adaptación del

instrumento al español, obteniendo una estructura unifactorial, acorde al diseño original de la escala, con un coeficiente de consistencia interna de $\alpha = .87$.

La *Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes* (PASS, Solomon & Rothblum, 1984, adaptado por Garzón-Umerenkova & Gil, 2017). Es una escala muy utilizada en enseñanzas medias y superiores, ya que no solo mide la intensidad de la conducta procrastinadora, sino también el impacto que tiene en el estudiante, y las razones a las que atribuye dicha conducta. Consta de 44 ítems en escala tipo Likert de cinco puntos, de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*), divididos en dos partes. Los primeros 18 ítems identifican con qué frecuencia procrastina, si le supone un problema, y si querría reducir esa conducta. Los 26 ítems restantes agrupan cinco razones para procrastinar: (a) búsqueda de excitación, con un coeficiente de consistencia interna de $\alpha = .81$; (b) falta de energía y autocontrol, con $\alpha = .82$; (c) perfeccionismo, $\alpha = .71$; (d) ansiedad a la evaluación, $\alpha = .72$; y (e) poca asertividad y baja autoconfianza, $\alpha = .76$.

Las propiedades psicométricas del instrumento son adecuadas, con un buen ajuste al modelo Rasch, y con todos los ítems con funcionamiento diferencial. También presenta unos índices adecuados de validez discriminante y predictiva, con correlaciones negativas y significativas entre la procrastinación y la gestión del tiempo y las calificaciones.

Las *Escalas Metacognitiva y Socioafectiva* de las escalas ACRA (Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo, Román & Gallego, 1994). Es un instrumento diseñado en el contexto español cuya finalidad es medir del uso de estrategias de aprendizaje, basado en el modelo multialmacén de Atkinson–Shiffrin, identificando diferentes estrategias, técnicas y tácticas de aprendizaje en función de su especificidad. Es muy utilizado en países de habla hispana, tanto para la medida en sí de estrategias, como para el análisis de las relaciones entre estrategias de aprendizaje con otras variables psicoeducativas. Está formado por varias escalas independientes con ítems tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, desde 1 (*nunca o casi nunca*) hasta 4 (*siempre, o casi siempre*). Este instrumento fue revisado en 2013, pasando a considerar las dos partes que constituyan la escala de apoyo al procesamiento de la información como dos escalas independientes: la *Escala de Estrategias Metacognitivas*, compuesto por 17 ítems, con una validez de constructo $r = .91$, y una consistencia interna de $\alpha = .89$, y la *Escala de Estrategias Socioafectivas* tiene 18 ítems, con un $r = .96$, y $\alpha = .89$.

Procedimiento

El trabajo ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Investigación con Medicamentos (CEIm, Hospital Clínico Universitario de Valladolid), número de referencia PI 21-2258. Previa aprobación de los responsables académicos, se remitió un mensaje a los estudiantes en el que se les informaba del objetivo de la investigación,

y se solicitaba la colaboración en la cumplimentación de unos cuestionarios mediante el acceso a un enlace, y en el que en la primera pantalla se les informaba de las garantías éticas, el código de aprobación del comité de ética a la investigación, así como el consentimiento informado, imposibilitando seguir con el cuestionario en caso de no aceptarlo. Junto a los cuestionarios, se les solicitaba información referente a la edad, universidad y campus, titulación, curso, nota media del curso anterior (en caso de cursar un grado) o titulación anterior (si cursaban un máster) que constaba en la aplicación informática de gestión académica disponible por los estudiantes. Por último, se les solicitaba información sobre la dedicación laboral y número de horas, si era el caso. Para el análisis de datos, se diferenció a los estudiantes en dos grupos, entre aquellos que inician sus estudios (dos primeros cursos), y los estudiantes que se encontraban en la última etapa de la carrera (a partir del tercer curso). Con la finalidad de comprobar si existían diferencias significativas en la conducta procrastinadora en relación al rendimiento académico, se categorizó a los estudiantes en aquellos con mayor y menor rendimiento tomando como calificación de corte 8 dado que el rendimiento académico de los estudiantes participantes están en un nivel medio-alto ($M = 7.3$, $SD = 0.94$), no habiendo diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de grado y máster, $t(792) = 1.18$, $p = .238$.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos, análisis correlacionales, y análisis inferenciales de diferencias de medias entre grupos. Para ello, se calculó el coeficiente de correlación r de Pearson, la prueba paramétrica de t de dos grupos independientes, incluyendo el cálculo del tamaño del efecto g de Hedges, con los puntos de corte: (a) $g = 0.20$ tamaño del efecto pequeño; (b) $g = 0.50$ tamaño del efecto moderado; y (c) $g = 0.80$ tamaño del efecto grande.

Con el fin de estimar el valor predictivo de algunas variables en el grado de procrastinación, se aplicó un análisis de regresión lineal jerárquica, con el método de introducción sucesiva de variables, que incluyó las siguientes variables independientes en sucesivos pasos: (1) Las estrategias metacognitivas, estrategias socioafectivas, y el rendimiento académico sin categorizar; (2) hasta qué punto procrastinar le supone un problema, y hasta qué punto le gustaría reducir su conducta procrastinadora; (3) las razones de procrastinación: búsqueda de excitación, falta de energía y autocontrol, perfeccionismo, ansiedad a la evaluación, y la poca asertividad y baja autoconfianza; y (4) el género y el nivel académico (introducidas como variables ficticias), y las horas dedicadas a la actividad laboral. Se calcularon los coeficientes de regresión (R), y determinación (R^2 y R^2 ajustado), los coeficientes no estandarizados (B), los coeficientes estandarizados (β), el aumento de R^2 (ΔR^2) y de F (ΔF) para comprobar si los modelos estaban o no anidados. Respecto al ajuste del

modelo, se revisan los supuestos de no autocorrelación (estadístico Durbin-Watson), la no colinealidad (índices FIV y de tolerancia), la no existencia de valores atípicos de alta influencia (distancia de Cook), y los análisis de varianza para comprobar que la varianza explicada por la regresión es significativamente superior a la no explicada.

El análisis estadístico de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 26.

RESULTADOS

Análisis descriptivo y correlacional

Un 84.6% de los estudiantes manifiesta procrastinar en diversas ocasiones. De ellos, el 34.5% lo identifican con una conducta que realizan de manera habitual y generalizada. A un 49.6% les resulta una conducta muy problemática para su desarrollo académico, a lo que se suma otro 38.4% que también le resulta a veces problemática. Por último, destaca que al 90% les gustaría reducir su conducta procrastinadora. De ellos, al 70.6% le gustaría reducirla siempre. La razón más frecuente a la que se atribuye la procrastinación es la ansiedad por la evaluación.

En la Tabla 2 se muestran los coeficientes de correlación entre las variables de estudio, con especial interés en los correspondientes a la relación entre el rendimiento académico, estrategias metacognitivas y socioafectivas, con la procrastinación. En este sentido, cabe destacar la alta correlación negativa que se produce entre procrastinación académica y el uso de estrategias metacognitivas, $r(792) = -.49$, $p < .001$. También se produce una correlación significativa entre procrastinación y las estrategias socioafectivas $r(792) = -.35$, $p < .001$, y el rendimiento académico, $r(792) = -.30$, $p < .001$. No se producen correlaciones significativas entre las razones de procrastinación y las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. Tampoco entre el grado de procrastinación y las horas dedicadas al entorno laboral, $r(792) = -.06$, $p = .152$.

La correlación más alta se produce entre el grado de procrastinación (escala EPA) y la frecuencia de procrastinación (primera parte de la escala PASS), $r(792) = .64$, $p < .001$, dado que ambas miden la conducta procrastinadora, aunque desde enfoques complementarios. Sin embargo, no hay correlación entre el grado de procrastinación y el que dicha conducta le suponga un problema al sujeto $r(792) = -.07$, $p = .093$, pero sí el querer reducir dicha conducta, $r(792) = .14$, $p = .001$. Aquellos que sí identifican que tienen un problema les gustaría cambiar la conducta procrastinadora, $r(792) = .48$, $p < .001$. Las razones de la procrastinación que más relacionadas están entre sí, son la falta de energía y autocontrol con la búsqueda de excitación, $r(792) = .47$, $p < .001$, y la poca asertividad y baja autoconfianza, $r(792) = .62$, $p < .001$, junto con la ansiedad a la evaluación y el perfeccionismo, $r(792) = .53$, $p < .001$.

Tabla 2
Matriz de Correlaciones entre las Variables de Estudio (n = 794)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. EPA	—												
2. PASS	.64	—											
3. Problema	-.07	.14	—										
4. Cambio	.14	.29	.48	—									
5. Razón 1	.33	.28	-.02	.01	—								
6. Razón 2	.37	.40	.13	.18	.47	—							
7. Razón 3	.15	.06	.16	.07	.33	.35	—						
8. Razón 4	.12	.07	.15	.10	.23	.31	.53	—					
9. Razón 5	.14	.17	.19	.20	.38	.62	.42	.47	—				
10. EA MCog.	-.49	-.35	.04	-.03	-.16	-.14	-.17	-.15	-.06	—			
11. EA SAfec.	-.35	-.25	.01	-.02	-.06	-.10	-.17	-.10	-.04	.56	—		
12. Rend. Acad.	-.30	-.22	-.02	-.05	-.12	-.14	-.06	.05	-.16	.14	.13	—	
13. Horas	-.06	-.03	-.10	-.02	.10	-.07	-.05	.06	-.08	-.01	-.03	.06	—
<i>M</i>	50.41	16.14	17.66	20.36	8.91	26.61	7.91	6.35	15.49	49.99	50.28	7.20	20.44
<i>SD</i>	7.87	3.80	4.54	5.66	3.32	6.50	3.02	2.31	4.16	8.60	7.90	0.92	12.74

Nota. EPA = Grado de procrastinación académica, rango [16.80], PASS= Frecuencia de procrastinación académica [6.30], Problema = Procrastinar le supone un problema [6.30], Cambio = Le gustaría reducir la conducta procrastinadora [6.30], Razón 1= Búsqueda de Excitación [5.25], Razón 2 = Falta de energía y autocontrol [10.50], Razón 3 = Perfeccionismo [3.15], Razón 4 = Ansiedad a la evaluación [2.10], Razón 5 = Poca asertividad y baja autoconfianza [6.30]. EA_MCog. = Estrategias metacognitivas [17.68], EA_SAfec. = Estrategias socioafectivas [18.72], Rend. Acad. = Rendimiento académico [0.10], Horas = Horas dedicadas a la actividad laboral.

Género

En la Tabla 3 se puede comprobar que los varones obtienen puntuaciones superiores en el grado de procrastinación académica ($M = 53.68, SD = 8.01$) que las mujeres ($M = 49.62, SD = 7.39$), $t(792) = 4.85, p < .001$, con un tamaño del efecto moderado $g = 0.54$. Lo mismo ocurre con la frecuencia de procrastinación, con puntuaciones superiores de los varones ($M = 16.99, SD = 3.92$) sobre las mujeres ($M = 15.93, SD = 3.76$), $t(792) = 2.50, p = .013$, con un tamaño del efecto pequeño $g = 0.28$. Sin embargo, procrastinar parece suponer un mayor problema para las estudiantes ($M = 18.18, SD = 4.42$) que para sus compañeros varones ($M = 16.42, SD = 4.56$), $t(792) = -3.55, p < .001$, con un tamaño del efecto pequeño $g = 0.40$.

Respecto a las razones por las que se procrastina, los varones presentan niveles significativamente más altos en búsqueda de excitación ($M = 9.66, SD = 3.18$) que las mujeres ($M = 8.11, SD = 2.82$), $t(792) = 4.80, p < .000$, con un tamaño del efecto moderado $g = 0.53$. Por el contrario, en la identificación de la poca asertividad y baja autoconfianza como causa de procrastinación, se produce con mayor intensidad en las mujeres ($M = 15.72, SD = 4.46$) que en los varones ($M = 14.43, SD = 4.21$), $t(792) = -2.59, p = .010$, con un tamaño del efecto pequeño $g = 0.29$.

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas, valor de t, significación y tamaño del efecto, de la procrastinación académica en función del género

Variable	Género				t	p	Hedges' g
	Varones (n = 172)		Mujeres (n = 622)				
	M	SD	M	SD			
Grado de procrastinación académica	53.68	8.01	49.62	7.39	4.85	< .001	0.54
Frecuencia de procrastinación académica	16.99	3.92	15.93	3.76	2.50	.013	0.28
Procrastinar le supone un problema	16.42	4.56	18.18	4.42	-3.55	< .001	0.40
Querer reducir su procrastinación	19.47	5.32	20.45	5.64	-1.58	.115	
Búsqueda de Excitación	9.66	3.18	8.11	2.82	4.80	< .001	0.53
Falta de energía y autocontrol	26.88	6.09	26.90	6.50	-0.04	.971	

Variable	Género				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Hedges' g</i>
	Varones (<i>n</i> = 172)		Mujeres (<i>n</i> = 622)				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Perfeccionismo	7.39	2.67	7.81	2.99	-1.27	.206	
Ansiedad a la evaluación	6.24	2.30	6.42	2.35	-0.70	.485	
Poca asertividad y baja autoconfianza	14.43	4.21	15.72	4.46	-2.59	.010	0.29

Rendimiento académico

Una de las variables en las que más diferencias se producen en el grado y motivos de procrastinación es el rendimiento académico (Tabla 4). Aquellos con mayor rendimiento académico procrastinan significativamente menos ($M = 47.51$, $SD = 7.58$) que aquellos con un rendimiento académico menor ($M = 51.51$, $SD = 7.86$), $t(792) = 4.93$, $p < .001$, con un tamaño del efecto moderado $g = 0.51$. Lo mismo ocurre con la frecuencia de procrastinación, entre aquellos con mayor rendimiento ($M = 14.88$, $SD = 3.74$) y menor rendimiento ($M = 16.52$, $SD = 3.83$), $t(792) = 4.33$, $p < .000$, con un tamaño del efecto pequeño $g = 0.43$. También se producen diferencias significativas en tres de las razones por las que se procrastina: búsqueda de excitación, falta de energía y autocontrol, y poca asertividad y baja autoconfianza. En todas ellas, con puntuaciones menores en aquellos con un rendimiento académico superior, y con tamaños del efecto pequeños.

Tabla 4

*Medias y desviaciones típicas, valor de *t*, significación y tamaño del efecto, en la procrastinación académica en función del rendimiento académico*

Variable	Rendimiento Académico				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Hedges' g</i>
	Hasta 7.9 (<i>n</i> = 579)		De 8 a 10 (<i>n</i> = 215)				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Grado de procrastinación académica	51.51	7.86	47.51	7.58	4.93	< .001	0.51
Frecuencia de procrastinación académica	16.52	3.83	14.88	3.74	4.33	< .001	0.43

Variable	Rendimiento Académico				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Hedges' g</i>
	Hasta 7.9 (<i>n</i> = 579)		De 8 a 10 (<i>n</i> = 215)				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Procrastinar le supone un problema	17.79	4.46	17.78	5.01	0.01	.989	
Querer reducir su procrastinación	20.66	5.55	19.53	5.78	2.04	.042	0.20
Búsqueda de Excitación	8.98	3.18	8.25	3.45	2.25	.025	0.23
Falta de energía y autocontrol	27.14	6.14	25.16	7.10	3.06	.002	0.31
Perfeccionismo	7.77	2.89	7.99	3.28	-0.75	.457	
Ansiedad a la evaluación	6.39	2.27	6.12	2.46	1.16	.245	
Poca asertividad y baja autoconfianza	15.80	4.15	14.22	4.09	3.81	< .001	0.38

Curso, edad y actividad laboral

Solo se encuentran diferencias significativas en atribuir la postergación de las tareas a la falta de energía y autocontrol. Los que están en el inicio de sus estudios universitarios presentan puntuaciones superiores ($M = 9.15$, $SD = 3.45$) respecto a los que están ya finalizándolos ($M = 8.50$, $SD = 3.02$), $t(792) = 2.30$, $p = .022$, con un tamaño del efecto pequeño $g = 0.20$. No se encuentran diferencias significativas en ninguna de las variables entre las categorías en las que se ha codificado la edad de los estudiantes. En cuanto a la dedicación o no del estudiante a alguna actividad laboral, solo se producen diferencias significativas en la falta de energía y autocontrol, con puntuaciones superiores por aquellos que realizan alguna actividad laboral ($M = 9.39$, $SD = 3.49$) en comparación con aquellos que no lo hacen ($M = 8.74$, $SD = 3.24$), $t(792) = 2.14$, $p = .032$, con un tamaño del efecto pequeño, $g = 0.20$. Profundizando en esta causa de procrastinación, no se encuentran diferencias significativas entre aquellos que trabajan a tiempo completo ($M = 9.39$, $SD = 3.30$) o a tiempo parcial ($M = 9.38$, $SD = 3.63$), $t(166) = -0.01$, $p = .994$.

Análisis de regresión lineal jerárquica

Una vez aplicada la introducción sucesiva de las variables en los diferentes pasos (Tabla 5), todos ellos son significativos ($F_1 = 78.47$, $p < .001$; $F_2 = 54.87$, $p < .001$; F_3

= 50.69, $p < .001$; y $F_4 = 39.23$, $p < .001$), y producen incrementos significativos de R^2 y F ($\Delta R^2_1 = .40$, $\Delta F_1 = 78.47$, $p < .001$; $\Delta R^2_2 = .04$, $\Delta F_2 = 12.16$, $p < .001$; $\Delta R^2_3 = .16$, $\Delta F_3 = 26.74$, $p < .001$) excepto en el paso 4 ($\Delta R^2_4 = .00$, $\Delta F_4 = 1.02$, $p = .385$). En consecuencia, el modelo resultante con las variables seleccionadas explica un 58% de la varianza, siendo la varianza explicada significativamente superior a la no explicada. El valor de Durbin-Watson está cercano a 2 ($d = 1.91$), por lo que no podría asumirse que se produce autocorrelación. Los valores FIV se encuentran en el rango [1.07, 2.07], menores de 10. Los índices de tolerancia están en el rango [.49, .93], no inferiores a .10, por lo que se descarta que se produzca colinealidad entre las variables. La distancia de Cook no supera el límite de 1 en ninguno de los casos, [.000, .036], con $M = .003$.

Las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico explican ya un 39% de la varianza. En consecuencia, un escaso uso de estrategias metacognitivas y socioafectivas, junto a un bajo rendimiento académico, son variables significativamente predictivas de una mayor procrastinación. En este sentido, destacan las estrategias metacognitivas con un mayor coeficiente ($\beta = -.35$, $p < .001$), pero también el rendimiento académico ($\beta = -.17$, $p < .001$), y, aunque en menor medida, las estrategias socioafectivas ($\beta = -.08$, $p < .05$). También son significativas el considerar la procrastinación como un problema ($\beta = -.09$, $p < .05$) y hasta qué punto le gustaría reducir esa tendencia a posponer las tareas ($\beta = .14$, $p < .01$).

Respecto a las causas que atribuyen los estudiantes a su conducta procrastinadora, destaca la falta de energía y autocontrol como causa explicativa de la procrastinación ($\beta = .33$, $p < .001$), seguido del perfeccionismo ($\beta = .21$, $p < .001$), la búsqueda de excitación ($\beta = .20$, $p < .001$) y la ansiedad a la evaluación ($\beta = .12$, $p < .01$). Sin embargo, la atribución a la poca asertividad y baja autoconfianza no es significativa.

Tabla 5

Resultados globales del análisis de regresión lineal jerárquica del grado de procrastinación (EPA)

Variable	<i>B</i>	<i>SE B</i>	95% CI	β	<i>R</i> ² adj.	ΔR^2	ΔF	<i>p</i>
Paso 1					.39	.40	78.47	< .001
Rendimiento académico	-2.03	.381	[-2.78 -1.28]	-.22***				
Estrategias metacognitivas	-0.44	.046	[-0.53 -0.35]	-.48***				
Estrategias socioafectivas	-0.15	.055	[-0.26 -0.04]	-.13**				
Paso 2					.41	.04	12.16	< .001
Rendimiento académico	-1.93	.370	[-2.66 -1.20]	-.21***				

Variable	B	SE B	95% CI	β	R ² adj.	ΔR ²	ΔF	p
Estrategias metacognitivas	-0.42	.045	[-0.51 -0.33]	-.45***				
Estrategias socioafectivas	-0.14	.054	[-0.24 -0.31]	-.12*				
Procrastinar le supone un problema	-0.30	.082	[-0.46 -0.141]	-.17***				
Querer reducir su procrastinación	0.31	.068	[0.18 0.44]	-.21***				
Paso 3					.58	.16	26.74	< .001
Rendimiento académico	-1.53	.324	[-2.17 -0.90]	-.17***				
Estrategias metacognitivas	-0.32	.039	[-0.40 -0.25]	-.35***				
Estrategias socioafectivas	-0.09	.046	[-0.18 0.01]	-.08*				
Procrastinar le supone un problema	-0.16	.072	[-0.31 -0.02]	-.09*				
Querer reducir su procrastinación	0.20	.060	[0.09 0.32]	-.14**				
Búsqueda de Excitación	0.51	.106	[0.30 0.72]	-.20***				
Falta de energía y autocontrol	0.42	.062	[0.30 0.54]	-.33***				
Perfeccionismo	0.58	.121	[-0.81 -0.34]	-.21***				
Ansiedad a la evaluación	0.41	.154	[-0.71 -0.10]	-.12**				
Poca assertividad y baja autoconfianza	-0.12	.094	[-0.30 0.07]	-.06				
Paso 4					.58	.00	1.02	.385
Rendimiento académico	-1.44	.335	[-2.10 -0.78]	-.16***				
Estrategias metacognitivas	-0.31	.040	[-0.39 -0.23]	-.33***				
Estrategias socioafectivas	-0.09	.047	[-0.18 0.00]	-.08*				
Procrastinar le supone un problema	-0.16	.073	[-0.30 -0.01]	-.09*				
Querer reducir su procrastinación	0.21	.060	[0.09 0.32]	-.14***				
Búsqueda de Excitación	0.48	.109	[0.27 0.70]	-.19***				

Variable	B	SE B	95% CI	β	R ² adj.	ΔR ²	ΔF	p
Falta de energía y autocontrol	0.42	.062	[0.30 0.54]	-.33***				
Perfeccionismo	0.56	.122	[-0.80 -0.32]	-.21***				
Ansiedad a la evaluación	0.43	.155	[-0.74 -0.13]	-.13**				
Poca assertividad y baja autoconfianza	-0.10	.097	[-0.29 0.09]	-.05				
Género	-1.02	.728	[-2.45 0.42]	-.05				
Curso	-0.39	.612	[-1.60 0.81]	-.02				
Horas de dedicación laboral	-0.02	.030	[-0.08 0.04]	-.02				

Nota. R²adj = R² ajustado, CI = intervalo de confianza para B.

*p < .05, **p < .01, ***p < .001.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era profundizar en la relación entre la procrastinación académica y el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas, socioafectivas y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de títulos de educación (grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, y Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y formación Profesional). Destaca el alto porcentaje de estudiantes que afirman postergar la realización de tareas académicas (85%), y de ellos, un porcentaje no despreciable que lo hacen muy frecuentemente (35%). Estos resultados confirman la alta procrastinación de los estudiantes universitarios, y que coindice con los obtenidos por Bäulke et al. (2021), en el que entre el 33 y el 50% de los estudiantes procrastinan de manera habitual, o el de Hayat et al. (2020) que identificó un 29.3% de estudiantes altamente procrastinadores. Sin embargo, el mayor porcentaje encontrado en los estudiantes de títulos de formación del profesorado indicaría que es una conducta más frecuente que en otros títulos académicos, a diferencia de lo encontrado por Balkis y Duru (2009) en este colectivo. Esto viene a afianzar que es una conducta extendida, incluso teniendo en cuenta que suelen sobreestimar su frecuencia procrastinadora cuando se mide mediante autoinformes (Kim & Seo, 2015). Independientemente de sus efectos negativos en el rendimiento, o que sea inconsciente o intencional, encontramos que al 50% de todos los estudiantes les genera un intenso malestar, conducta que además la gran mayoría desearía reducir

(71%); en coherencia con los hallazgos de Balkis y Duru (2017) sobre el impacto que tiene la procrastinación académica en la satisfacción por la vida académica.

Las estrategias metacognitivas y socioafectivas, y el rendimiento, sin considerar otras variables, ya suponen un 39% de la varianza explicada de la conducta procrastinadora, y es que esta conducta tiene una relación negativa con las estrategias de aprendizaje, especialmente con las metacognitivas (-.49), lo que indica una menor planificación, regulación y evaluación de los procesos de aprendizaje. Precisamente las estrategias metacognitivas son las que mayor poder explicativo tienen de la conducta procrastinadora. Kármén et al. (2015) identifica como una de las causas principales de procrastinación de los futuros docentes la falta de autocontrol. Del mismo modo, Limone et al. (2020) encuentran que los componentes metacognitivos del aprendizaje, junto a la gestión del tiempo, tienen un gran poder explicativo en la postergación de las tareas, y con mayor intensidad en los varones, al presentar un menor uso de este tipo de estrategias. De la Fuente et al. (2021) enfatizan la importancia del proceso de regulación del aprendizaje, de forma que un aumento de este proceso regulatorio implicaba un mayor nivel de confianza académica, lo que se asociaba a un descenso de la procrastinación. Por el contrario, una disminución en la regulación ocasionaba un aumento en la procrastinación. En definitiva, tal y como indica Franz (2020), no es tan importante el momento en el que se comienza la tarea, sino el cumplimiento del plan realizado, y la supervisión de la aplicación del mismo.

La misma tendencia encontramos entre procrastinación y estrategias socioafectivas, aunque con menor intensidad (-.35), teniendo también un poder explicativo significativo de la postergación académica, enfatizando la importancia de los procesos que ayudan al estudiante a prepararse psicológicamente para enfrentarse de manera óptima al aprendizaje, y en donde el uso no adecuado de estrategias de regulación motivacional puede aumentar la procrastinación (Steel, 2007). Wang et al. (2021) encuentran que el uso de autorecompensas, el establecimiento de metas personales, el diálogo interno, y las recompensas basadas en la introducción de características agradables en la actividad, predicen de manera significativa la baja procrastinación académica de los estudiantes. Sin embargo, las estrategias socioafectivas van más allá, implementando mecanismos de búsqueda de apoyo social, cooperación o la evitación de conflictos; o las afectivas, encargadas del autocontrol, manejar la ansiedad y reducir el efecto de los estímulos distractores.

Respecto al rendimiento académico, también es una variable explicativa, obteniendo una correlación negativa significativa con ambas medidas de procrastinación (-.30 y -.22), similar a los resultados del trabajo de Balkis y Duru (2009) con futuros docentes, y que encontraron una correlación entre ambas variables de -.28. Es algo que ocurre también con estudiantes universitarios de otras áreas. Los estudios de Sæle et al. (2017) encuentran una correlación de

–.16 entre procrastinación y el *Grade Point Average* (GPA), o los obtenidos en los metaanálisis realizados por Kim y Seo (2015), y Steel (2007), y cuyas correlaciones se encontraban en el rango de –.16 a –.25.

Por otra parte, no debemos olvidar las razones por las que postergan las actividades, y en el que en el estudio destaca la falta de energía y autocontrol como causa más frecuente en aquellos estudiantes que más procrastinan, siendo además la que mayor poder explicativo tiene, lo que indicaría un menor uso de procesos de autorregulación en estos estudiantes (Balkis & Duru, 2017). Estos resultados son similares a los de Zhao et al. (2019), en los que la procrastinación correlacionó negativamente con la gestión del tiempo y el autocontrol, aunque con menor poder predictivo que el encontrado en nuestro estudio, lo que indicaría una menor gestión del tiempo de los futuros docentes, habilidad fundamental en su labor profesional futura. Cabe también destacar la ansiedad ante la evaluación como una de las causas más frecuentes de procrastinación en los sujetos de la muestra. En este sentido, Dunn y Hayakawa (2021) encuentran que los futuros docentes con pensamientos atribucionales de bajo esfuerzo presentan mayores niveles de procrastinación, afectando a los procesos de evaluación. En esta misma línea, Abdi Zarrin et al. (2020) afirman que el miedo al fracaso, junto a un bajo nivel de responsabilidad, predicen una alta procrastinación. Las pruebas de evaluación del entorno universitario no suelen ser de entrega inmediata, sino planificadas al inicio de las asignaturas, y con plazos de entrega amplios, requiriendo una dedicación previa constante, no asumible solo en días previos al momento de la evaluación. Tal y como afirma Bäulke et al. (2021), al requerir mayor autonomía en el aprendizaje, tienen que organizar tiempos y recursos no condicionados a resultados inmediatos que puedan servir de estímulo. De no ser así, aumenta la probabilidad de que llegue el momento en el que tiene que responder ante la tarea sin haber realizado las acciones oportunas como para percibir que lo puede realizar con éxito, generando ansiedad ante el momento de la evaluación.

Respecto al género, encontramos que los varones presentan conductas procrastinadoras con mayor intensidad que las mujeres, lo que coincide con otros estudios con población general universitaria (Limone et al., 2020), pero también con resultados de estudios realizados con futuros docentes (Akdemir, 2019) y que podría explicar el menor rendimiento académico que tienen los varones en estos títulos académicos (Barnová & Krásna, 2021), teniendo en cuenta además que el alumnado de estos títulos es mayoritariamente femenino. En nuestro estudio, los varones atribuyen la conducta procrastinadora en mayor medida que las mujeres a la búsqueda de excitación, lo que puede estar relacionado con la impulsividad, mientras que las mujeres lo hacen a la falta de empatía y autoconfianza, lo que indica un mayor peso de los factores afectivos en las mujeres que en los varones (Abdi Zarrin et al., 2020). Al igual que Özer y Yetkin (2018), no se han encontrado

diferencias relevantes entre estudiantes de cursos iniciales o finales. Tampoco entre aquellos que se dedican en exclusividad a los estudios y los que realizan alguna actividad laboral, ni en relación al tiempo de dedicación laboral. En consecuencia, la disponibilidad de tiempo no es un factor influyente en la conducta procrastinadora, sino la planificación y autorregulación que se haga del mismo, resultados coincidentes con los de Garzón-Umerenkova et al. (2020) realizados con estudiantes universitarios de distintas titulaciones.

Dado que las estrategias de aprendizaje son procedimientos intencionales, conscientes y aprendidos, se podrían incorporar la enseñanza de este tipo de estrategias al inicio de los estudios universitarios como medida de reducción o prevención de la procrastinación, a la vez que se les instruye en la enseñanza de estrategias de aprendizaje dirigidas a su futuro alumnado, especialmente la autorregulación y gestión del tiempo, incidiendo en la reducción de la ansiedad ante la evaluación. Todo ello al inicio de la carrera, ya que es un momento en el que los estudiantes tienen que adaptar sus estrategias ya adquiridas en la enseñanza secundaria, a las exigencias y tiempos que conllevan los estudios universitarios. Este tipo de entrenamiento se puede facilitar de manera explícita mediante la tutorización o mentoría con los estudiantes, por modelado de los docentes de cada asignatura, enfatizando la importancia de la autorregulación del aprendizaje y la búsqueda de apoyos socioafectivos que lo faciliten, reduzca la ansiedad, impida la influencia de estímulos distractores y promueva el bienestar académico, siempre de manera contextualizada. Por otro lado, como señalan Steel y Klingsieck (2016), la flexibilidad instruccional de los docentes universitarios también puede incidir en la reducción de la conducta procrastinadora, promoviendo la percepción de autonomía y las expectativas de logro. Todo ello es de especial relevancia en futuros profesionales de la educación, ya que servirán de modelo de procesos de enseñanza y aprendizaje estratégico con su alumnado, independientemente de la etapa educativa en la que imparten docencia.

Este estudio no está exento de limitaciones, como las derivadas de las investigaciones transversales, especialmente en relación al curso y edad de los estudiantes. Por otra parte, los resultados se deben circunscribir a las titulaciones de educación, o en su extensión, al campo de las ciencias sociales y jurídicas. En este sentido, predomina el alumnado femenino, y la dinámica de la clase y estrategias metodológicas distan de las utilizadas en otras áreas de conocimiento. Por último, cabe destacar la limitación del uso de autoinformes en vez de observaciones directas, y a su vez, la diferencia de medir el rendimiento mediante pruebas de desempeño en vez de usar las calificaciones académicas. En consecuencia, se deberían realizar estudios que profundicen en la variación de la procrastinación desde un estudio longitudinal inter e intracurso; y mediante estudios multinivel, diferenciar la procrastinación en tareas que se desarrollan a lo largo del curso, y las

exigencias que ello conlleva a cada estudiante, teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que presentan algunos de los estudiantes.

NOTAS

El trabajo ha sido financiado por el proyecto nº. VA088G18 correspondiente a las subvenciones a Grupos de Investigación Reconocidos de Universidades Públicas de Castilla y León (Orden de 20 de noviembre de 2017, BOCYL nº. 225, de 23 de noviembre).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 34–43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, And its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18–32. http://eku.comu.edu.tr/index/5/1/mbalkis_eduru.pdf
- Balkis, M., & Duru, 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. <http://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Barnová, S., & Krásna, S. (2021). General procrastination and academic procrastination in pre-service teachers in the Slovak Republic. *The Journal of International Education Science*, 27(8), 1–11. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.50845>
- Bäulke, L., Daumiller, M., & Dresel, M. (2021). The role of state and trait motivational regulation for procrastinatory behavior in academic contexts: Insights from two diary studies. *Contemporary Educational Psychology*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101951>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis doctoral, University of Guelph]. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- de la Fuente, J., Sander P., Garzón-Umerenkova, A., Vera-Martínez, M. M., Fadda S., & Gaetha, M. L. (2021). Self-regulation and regulatory teaching as determinants of academic behavioral confidence and procrastination in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 12, 602904. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.602904>

- Dunn, K., & Hayakawa, T. (2021). Destination irrational procrastination: An exploration of the role of attributional thinking and self-regulation on procrastination in synchronous online graduate studies. *Online Learning*, 25(2), 276–290. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2205>
- Fernie, B. A., Kopar, U. Y., Fisher, P. L., & Spada, M. M. (2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. *Journal of Affective Disorders*, 240, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.07.018>
- Franz, I. (2020). Unintentional procrastination, self control, and academic achievements. *Education Economics*, 28(5), 508–525. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1801596>
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil, J. (2017). Propiedades psicométricas del TMBS en universidades. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 50–59. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1340>
- Garzón-Umerenkova, A., Gil, J., & de la Fuente, J. (2020). Rasgos demográficos, académicos y personales asociados a tres tipos de procrastinación en el alumnado universitario. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 49–65. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.69513>
- Gil, J., De Besa, M. R., & Garzón-Umerenkova, A. (2020). ¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 38, 183–200. <http://doi.org/10.6018/rie.344781>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter? *Current Psychology*, 40, 2490–2498. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3>
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement, *Shiraz E Medical Journal*, 21(7), e96049, <https://doi.org/10.5812/semj.96049>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39, 556–563. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3>
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Kármén D., Kinga, S., Edit, M., Susana, F., Kinga, K. J., & Réka, J. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 45-49. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.009>

- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2018). Does it matter if students procrastinate more in some courses than in others? A multilevel perspective on procrastination and academic achievement. *Learning and Instruction*, 58, 193–200. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.005>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism, *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1–26. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Laybourn, S., Frenzel, A. C., & Fenzl, T. (2019) Teacher procrastination, emotions, and stress: A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 10, 2325. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02325>
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184. <http://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Özer, Z., & Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89–99. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/966/373>
- Pala, A., Akyıldız, M., & Bağrı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418–1425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.381>
- Román, J., & Gallego, S. (1994). *ACRA Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Sæle, R. G., Dahl, T. I., Sørli, T., & Friberg, O. (2017). Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. *High Education*, 74, 757–774. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0075-z>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Suárez-Perdomo, A., & Feliciano-García, L. (2020). Influencia del perfil de procrastinación activa en el rendimiento académico del alumnado de

- Ciencias de la Educación. *Bordón*, 72(3). 157–170. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.73642>
- Trujillo-Chumán, K., & Noé-Grijalva, M. (2020). La escala de Procrastinación académica-EPA: validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes peruanos. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 98-107. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Visser, L. (2020). *Academic Procrastination among First-year Student Teachers*. Ridderprint BV.
- Visser, L., Korthagen, F. A. J., & 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00808>
- Wang, Y., Gao, H., Sun, C., Liu, J., & Fan, X. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, 178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110866>
- Zhao, J., Meng, G., Sun, Y., Xu, Y., Geng, J., & Han, L. (2019). The relationship between self-control and procrastination based on the self-regulation theory perspective: the moderated mediation model. *Current Psychology*, 40(10), 5076-5086. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00442-3>