



RELACIÓN FUNCIONAL ENTRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y COMPROMISO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

FUNCTIONAL RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PROCRASTINATION AND STUDENT ENGAGEMENT IN HIGHER EDUCATION: AN ANALYSIS PROPOSAL

Juan Aspée (*)

Universidad Técnica Federico Santa María

José González

Yudi Herrera

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Chile

Resumen

El compromiso estudiantil es el involucramiento del estudiante en su proceso formativo, para lo cual destina tiempo y energía a dicho proceso, mientras que la procrastinación en estudiantes implica aplazar la ejecución de los deberes y acciones del proceso formativo. Este estudio propone un modelo de relación funcional entre estos fenómenos. Dicha relación se aplica en una muestra de 412 estudiantes de una universidad regional chilena. Así, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en el rango bajo y muy bajo de procrastinación (71,60% de la muestra). Los resultados evidencian que, si bien procrastinación y compromiso académico demuestran estar relacionados inversamente, no son estrictamente antagónicos. Asimismo, los niveles de procrastinación se muestran refractarios a los factores personales y de contexto, lo que lleva a la necesidad de analizar los factores psicológicos involucrados y de escudriñar nuevas relaciones entre el compromiso y la procrastinación académica.

Palabras clave: Actitud del estudiante; participación estudiantil; enseñanza superior; procrastinación académica; compromiso estudiantil.

Abstract

Student engagement is the involvement of students in their learning process, for which they allocate time and energy, while Procrastination means that students postpone the execution of the duties and actions of the training process. This study proposes a functional relationship model between these phenomena. This relationship is applied in a sample of 412 students from a regional Chilean university. Thus, most of the students are in the low and very low range of procrastination (71.60% of the sample). The results show that, although procrastination and academic student engagement prove to be inversely related, they are not strictly antagonistic. Likewise, the levels of procrastination are refractory to personal and context factors, which reveals the need to analyze the psychological factors involved and to examine new relationships between student engagement and academic procrastination.

Keywords: Student attitudes, student participation, higher education, academic procrastination, student engagement.

(*) Autor para correspondencia:

Agencia de Estudios Sociales, Viña del Mar, Chile.

Universidad Técnica Federico Santa María, Valparaíso, Chile.

Av. España 1680, Valparaíso

Correo de contacto:

juan.elias.aspee@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 22.05.2020

ACEPTADO: 06.01.2021

DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1116

1. Introducción

El aumento en la cobertura de la Educación Superior en Chile ha significado un cambio en el contexto educativo, posicionando al rendimiento académico y los factores asociados a este, como objetos de creciente interés para la investigación educativa y psicológica. En tal sentido, algunas investigaciones en el área asocian negativamente la procrastinación académica con el rendimiento académico (Hussain & Sultan, 2010; Kim & Seo, 2015) y concluyen que afecta el bienestar emocional de los estudiantes incidiendo en la aparición o desarrollo de estados de ansiedad y depresión (Spada, Nikčević, Moneta & Ireson, 2006), en tanto que su disminución influye positivamente en el compromiso académico (Zepke, 2014).

Mientras que la procrastinación en los estudiantes consiste en posponer, postergar o aplazar las actividades necesarias para el éxito educativo, el compromiso estudiantil corresponde al involucramiento de los estudiantes con su proceso formativo (Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008), resultando ser fenómenos de expresión opuesta o inversa, pero no excluyentes entre sí. De allí que el compromiso académico se exprese en acciones concretas de los estudiantes, formales o extraprogramáticas, en un tiempo y espacio delimitados (Aspeé, González & Cavieres-Fernández, 2018), en tanto, la procrastinación tiene lugar, justamente, al dejar de realizar dichas actividades.

Las investigaciones señalan que la manifestación del compromiso estudiantil se ve influenciada tanto por factores personales como por el entorno familiar, la situación económica y la trayectoria vital de los estudiantes (Lester, Brown-Leonard & Mathias, 2013), así como por factores del contexto de estudio (Kahu & Nelson, 2017; Zepke, 2014) y, en especial, por las pautas transaccionales de la cultura educativa de la que se forma parte (Brint, Cantwell & Hanneman, 2008; Carey, 2016).

Asimismo, el compromiso estudiantil en educación superior tiene diferentes orientaciones que varían desde desempeñarse académicamente hasta formarse para transformar la sociedad, sin embargo, es la orientación asociada con el rendimiento académico la más estudiada (Aspeé, González & Cavieres-Fernández, 2019), aunque existen investigaciones que iluminan respecto de la relación entre el componente ciudadano del compromiso de los estudiantes y el rendimiento académico, en una especie de agencia compleja (Aspeé, Cavieres-Fernández & González, 2018; Aspeé et al., 2018). Y, de hecho, es un fenómeno que afecta a una variedad de variables relacionadas, como el progreso académico, la retención o el abandono en la educación superior, especialmente en los primeros años de capacitación, debido a su multidimensionalidad, con áreas individuales y colectivas en covariación (Korhonen, Mattsson,

Inkinen & Toom, 2019). Así las cosas, el compromiso estudiantil es un fenómeno polisémico, expresado en la agencia de los estudiantes que se involucran durante sus estudios en una amplia gama de actividades (Kahn, 2017; Zepke, 2017).

En cuanto a la procrastinación, durante un poco más de una década, varios estudios han investigado dicho fenómeno desde una perspectiva metacognitiva (Fernie, Kopar, Fisher & Spada, 2018; Fernie & Spada, 2008) desde la cual se ha comprendido como un tipo de fallo de autorregulación en la gestión del tiempo (Garzón & Gil, 2017; Howell, Watson, Powell & Buro, 2006; Steel, 2007) y se ha diferenciado de la simple dilación, identificándola como una postergación poco razonable e innecesaria de una tarea, a pesar de estar consciente de su prioridad para el logro del éxito académico.

Del metaanálisis de 691 estudios referidos a la procrastinación, Steel (2007) concluye que los predictores fuertes y consistentes de la procrastinación fueron la aversión a las tareas, el retraso de las tareas, fallas en la autoeficacia y la impulsividad, así como la distracción, dificultades de organización y motivación al logro, todos factores de evidencia psicológica. De esta manera, la procrastinación resulta ser una compleja interacción de componentes afectivos, cognitivos y conductuales, tal como sus manifestaciones (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013), y en su expresión académica da cuenta de un patrón autorregulatorio deficiente en pos de las metas de aprendizaje (Garzón & Gil, 2017). De hecho, según Abdollahi, Maleki, Panahipour y Allen (2020), la procrastinación académica es un fenómeno común en los estudiantes, que puede tener un impacto negativo en el aprendizaje efectivo, el rendimiento académico, la autoestima y la calidad de vida.

Al igual que el compromiso estudiantil, la procrastinación está asociada a la deserción universitaria, pero en sentido inverso. Esto, pues mayores grados de procrastinación se asocian a mayor riesgo de deserción (Garzón & Gil, 2017), mientras que mayores grados de compromiso se asocian a menor riesgo de deserción (Díaz, 2008; Kahu & Nelson, 2017; Pineda-Báez et al., 2014; Tinto, 2006). De hecho, ambos fenómenos son parte de las variables de corte personal asociadas a la deserción, pero claramente en direcciones opuestas. Lo mismo ocurre para el caso del rendimiento académico, donde la procrastinación lo afecta negativamente (Rozental & Carlbring, 2014), al tiempo que el compromiso lo hace positivamente (Carini, Kuh & Klein, 2006; Greene, Marti & McClenney, 2008; Nora, Crisp & Matthews, 2011).

El estudio de Merhi, Sánchez-Elvira-Paniagua y Palací (2018) buscó determinar el papel que desempeñan diferentes variables académicas en la predicción del compromiso y el agotamiento/*burnout* académico. Estos autores logran analizar un constructo en el que se

encuentra, junto con otras, la variable de procrastinación, y aporta en la determinación de la relación entre compromiso y agotamiento académico. El desgaste académico se predijo principalmente por la percepción de las exigencias académicas y la procrastinación, e inversamente por el compromiso. Estos resultados evidencian que las variables de interés para este estudio están relacionadas a nivel predictivo, aunque actúan en interacción con otras variables personales como la eficacia. Sus resultados confirman las hipótesis de que diferentes variables predicen el compromiso y el agotamiento académico, principalmente la percepción de los recursos personales o las demandas académicas.

Por su parte, un reciente estudio español escudriñó las posibilidades de reducción de la procrastinación académica en estudiantes universitarios, junto con los cambios producidos en el autoconcepto académico y elementos motivacionales, demostrando que fomentar terapias de adaptación y de compromiso reducen la manifestación de conductas de procrastinación académica y sus negativas consecuencias (López-López, Pérez, Gutiérrez, Pompa & Fernández, 2020). Ahora bien, esto no quiere decir que compromiso estudiantil y procrastinación sean la manifestación contrapuesta del mismo fenómeno. Lo que se intenta indicar es que son fenómenos que, por algún motivo aún en investigación, se manifiestan de manera inversa y, por ende, existe una relación poco explorada.

Esta relación es evidente incluso cuando se estudia mediante una tercera variable. Por ejemplo, Closson y Boutilier (2017) analizaron la relación entre el perfeccionismo académico de estudiantes destacados, en el nivel de pregrado, y sus niveles de procrastinación y de compromiso, concluyendo que el perfeccionismo predijo el compromiso académico y la procrastinación. A grandes rasgos, quien presentaba mayores niveles de compromiso a su vez presentaba menores niveles de procrastinación. Y si bien ello no fue el centro del estudio, sí muestra que dichos fenómenos están vinculados.

A pesar de estar relacionados, no resulta abundante la bibliografía que profundiza en la correspondencia entre compromiso estudiantil y procrastinación y su reciprocidad con variables contextuales. Esto puede deberse a que el fenómeno de la procrastinación ha sido fundamentalmente estudiado desde perspectivas psicológicas (ver Hernández & Camargo, 2017) y solo parcialmente por enfoques educativos que se preocupan, principalmente, por el rol de la metacognición (autorregulación), lo que ha hecho que la comunicación del conocimiento producido en dicha área se socialice en revistas de especialidad psicológica. Esto, pese a que la procrastinación es un fenómeno complejo (Garzón & Gil, 2017), al igual que el compromiso estudiantil, y que incluye múltiples elementos personales y situacionales.

En este contexto, resulta relevante evidenciar la relación funcional mediante un modelo estadístico de dependencia entre procrastinación y compromiso estudiantil, como punto de partida para un diálogo más fructífero, de manera de conocer el real alcance de su reciprocidad. En tal sentido, González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013) indican que el grado de procrastinación académica es inverso al grado de compromiso estudiantil evidenciado. Como señalan estos autores, los efectos de uno se ven reducidos con la presencia del otro. Sin embargo, en rangos medios, la procrastinación ejerce un mayor efecto que el compromiso estudiantil. Por su parte, Aspeé, González y Cavieres-Fernández (2018) confeccionaron un índice de compromiso estudiantil que mide grados de compromiso y orientaciones predominantes de este, indicando que, como expresión compleja, existe una base fuerte de compromiso orientado a lo académico. En consecuencia, teniendo presente dichas premisas, a continuación, se propone un modelo relacional estadístico entre procrastinación académica y compromiso estudiantil académico que es aplicado y probado en una muestra de 412 estudiantes de educación superior, cuyos resultados se analizan y discuten.

2. Metodología

2.1. Modelación

La investigación fue no-experimental, de tipo cuantitativa, de corte transversal con alcance descriptivo y correlacional.

Este trabajo presenta una modelación de la procrastinación académica aplicada a un caso real, haciendo uso de los hallazgos de González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013) respecto de la interacción entre la procrastinación y el compromiso estudiantil, y de los hallazgos de Aspeé, González y Cavieres-Fernández (2018) respecto del índice de compromiso estudiantil formulado por los mismos.

Aspeé, González y Cavieres-Fernández (2018) construyeron un Índice de Compromiso Estudiantil (I_{CE}) en educación superior que es capaz de medir el grado del compromiso y la orientación predominante, que puede ser académica, personal-integral, ciudadana o compleja, entre otros aspectos. Desde dicho índice se construyó un Índice de Procrastinación (I_{Pr}), como contrapunto del grado de orientación académica del compromiso estudiantil.

El modelo relacional se expresa en un polinomio que permite cuantificar el nivel de procrastinación (I_{Pr}) en función del compromiso estudiantil (I_{CE}). La forma funcional de este

polinomio es: $I_{Pr}A = \frac{-5}{6}(I_{CE})^2 - \frac{1}{6}I_{CE} + 1$, donde I_{CE} representa el índice de compromiso en su orientación académica.

La forma gráfica de esta relación se presenta en la Figura 1.

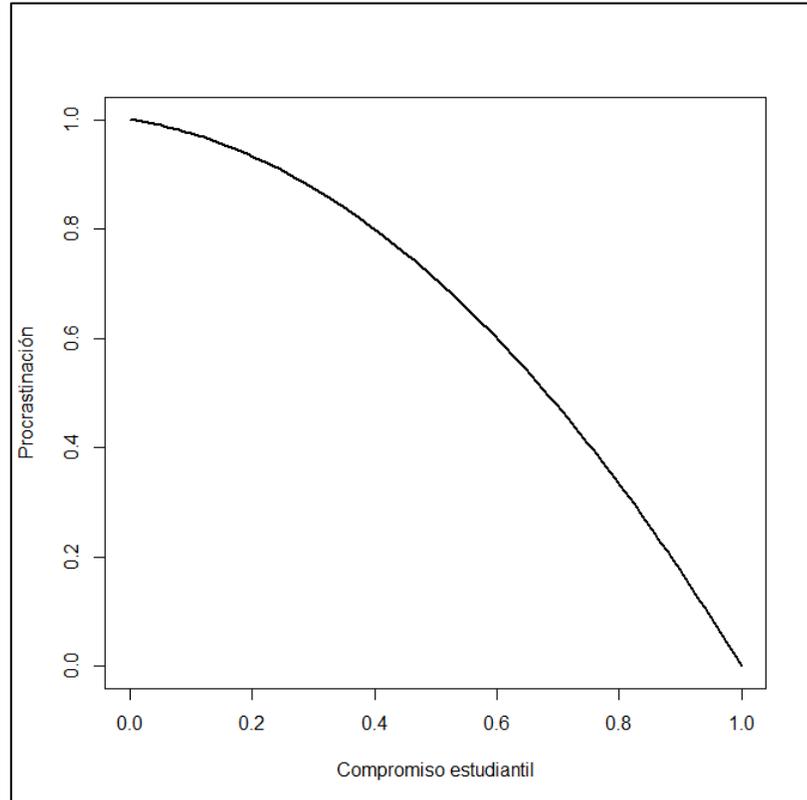


Figura 1: Modelo de relación funcional entre compromiso y procrastinación

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la representación gráfica no es lineal, evidenciando una curvatura en su centro, permitiendo así modelar, en rangos medios, el mayor efecto de la procrastinación en el compromiso estudiantil.

El modelo relacional que se propone tiene la particularidad de generar un isomorfismo entre la procrastinación y el compromiso estudiantil, por tanto, las categorías generadas para el compromiso estudiantil permiten la identificación de nuevas categorías en la procrastinación. Las categorías establecidas para el nivel de procrastinación son las siguientes:

Si $I_{Pr} \in [0,0; 0,3[$ procrastinación muy baja.

Si $I_{Pr} \in [0,3; 0,6[$ procrastinación baja.

Si $I_{Pr} \in [0,6; 0,8[$ procrastinación media.

Si $I_{Pr} \in [0,8; 0,9[$ procrastinación alta.

Si $I_{Pr} \in [0,9; 1,0]$ procrastinación muy alta.

Es importante indicar que el tamaño de las clases o intervalos de categorías son diferentes a los establecidos para el compromiso estudiantil, este aspecto es consecuencia de la no linealidad del modelo estadístico. Asimismo, el origen de este polinomio se debe a la relación parabólica entre nivel de procrastinación y el compromiso académico, y los coeficientes son el resultado de la posición de la parábola (coeficientes negativos) y regresión.

2.2. Caso de aplicación

El índice de procrastinación se aplicó en una muestra de 412 estudiantes de una universidad regional y estatal de Chile que habían sido sometidos a una evaluación previa del grado de compromiso estudiantil. Al conocer su I_{CE} se derivó el I_{Pr} . Es decir, conociendo su nivel de compromiso se derivó su nivel de procrastinación.

Esta muestra había sido seleccionada de manera probabilística durante el primer semestre del año 2017, proporcional al tamaño de la facultad y al año de ingreso a la institución, con un nivel de confianza del 95% y error de estimación del $\pm 5\%$.

3. Resultados

La Tabla 1 indica que existe un índice promedio de procrastinación de un 0,4665, es decir, en nivel bajo. De hecho, la mayor parte de los estudiantes analizados se encuentra en el rango bajo de procrastinación (un 49,03% de los casos), lo que, sumado a los estudiantes con un nivel muy bajo de procrastinación, alcanza un 71,60% de la muestra. Sin embargo, un 7,04% de los estudiantes presenta niveles altos y muy altos de procrastinación académica. Por su parte, el grupo de estudiantes con niveles altos y muy altos de procrastinación es más homogéneo que el grupo de estudiantes con niveles medios, bajos y muy bajos de procrastinación.

Tabla 1

Frecuencias y resúmenes estadísticos de niveles de procrastinación general

Nivel de procrastinación	Media	Desviación estándar	n	%
Muy bajo	0,1759	0,0909	93	22,57
Bajo	0,4552	0,0710	202	49,03
Medio	0,6690	0,0543	88	21,36
Alto	0,8473	0,0286	23	5,58

RELACIÓN FUNCIONAL ENTRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y COMPROMISO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

Muy alto	0,9179	0,0140	6	1,46
<i>Total</i>	0,4665	0,2098	412	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente con el modelo propuesto, a medida que se avanza en el nivel del compromiso estudiantil merma el nivel de procrastinación. No obstante, los niveles altos y muy altos de compromiso concentran el 76,45% de los casos (ver Tabla 2), muy distante del 7,04% de concentración de procrastinación en niveles alto y muy alto. Por su parte, el 21,36% de los estudiantes de la muestra evidencia niveles medios de procrastinación, mientras que el 16,99% de los mismos estudiantes evidencia niveles medios de compromiso (ver Tabla 2).

Tabla 2

Niveles de procrastinación y compromiso

Nivel de procrastinación	Nivel de compromiso (dimensión académica)				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Muy baja				93	93
Baja			184	18	202
Media		68	20		88
Alta	21	2			23
Muy alta	6				6
Total	27	70	204	111	412

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 expone estas diferencias entre procrastinación y compromiso de manera más elocuente, presentando los niveles de procrastinación y de compromiso de manera independiente. En ella se observa que cuando existe una mayor concentración de casos con altos niveles de compromiso, a su vez se presenta una menor concentración de casos con altos niveles de procrastinación.

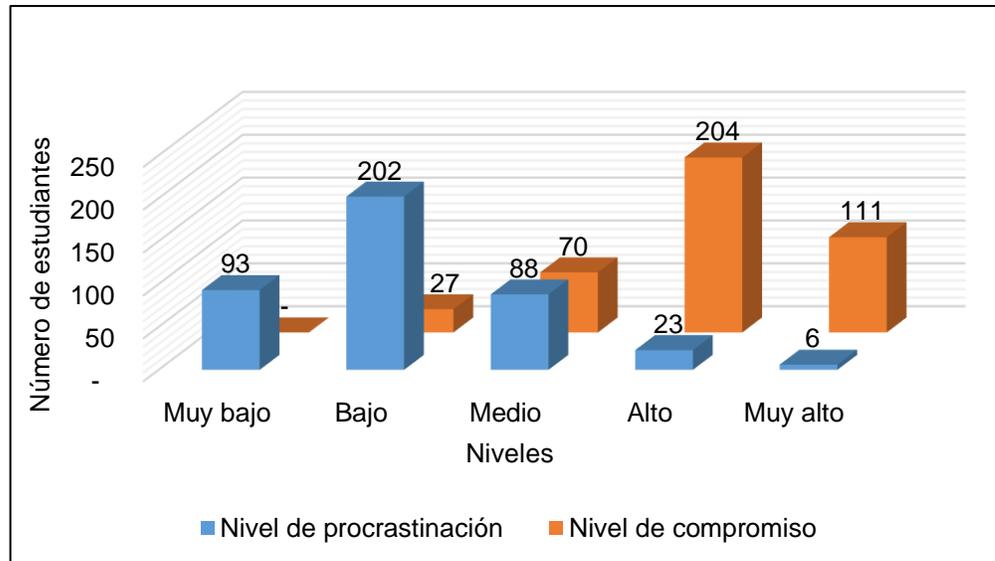


Figura 2: Niveles de procrastinación y compromiso evidenciados

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 3, hombres y mujeres presentan un nivel de procrastinación similar (bajo), pero con una asimetría negativa, por tanto, con tendencia a valores más altos que sus promedios. Asimismo, los estudiantes egresados de establecimientos educacionales privados presentan un índice de procrastinación menor que sus pares egresados de establecimientos municipales y particulares con subvención estatal. De hecho, su homogeneidad es mayor, aunque su asimetría también es negativa. Por su parte, son los estudiantes con padre o tutor con estudios básicos incompletos los que presentan un menor índice de procrastinación académica, siendo mayor en aquellos estudiantes con padres que alcanzaron como máximo la enseñanza media incompleta.

La Tabla 3 también nos indica que los estudiantes calificados dentro del primer quintil de ingreso per cápita tienen un mayor índice de procrastinación y que, al contrario, los estudiantes calificados dentro del quintil 4 son los que presentan el menor índice, siendo al mismo tiempo el grupo más homogéneo. Se aprecia a nivel descriptivo que el índice de procrastinación mengua en función de la experiencia académica acumulada, pero que se hace más evidente a contar del tercer año de estudio, es decir, los estudiantes de cursos superiores tienden a procrastinar en menor medida en comparación a los estudiantes de primer o segundo año, pero esto, por lo pronto, solo se evidencia desde el punto de vista descriptivo. Otro dato interesante de la Tabla 3 es que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) presentan un mayor índice de procrastinación que sus pares de otras facultades, y que, a su vez, son los estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas (FCNE) los que presentan un menor índice de procrastinación. Finalmente, la experiencia laboral parece jugar a favor de

menores índices de procrastinación, ya que quienes trabajaron antes de ingresar a la educación superior y quienes trabajan y estudian en paralelo, presentan menor procrastinación que quienes no trabajaron antes de ingresar a la educación superior y/o solo estudian en la actualidad.

Tabla 3

Índice de procrastinación (media de puntaje), según variables analizadas

Variable	Valor	Media	Desviación estándar	N
Sexo	Hombre	0,4740	0,2051	114
	Mujer	0,4636	0,2119	298
Tipo de establecimiento de origen	T1: establecimiento municipal	0,4725	0,2202	124
	T2: establecimiento particular subvencionado	0,4679	0,2054	272
	T3: establecimiento particular, sin subvención	0,3961	0,2014	16
Nivel educativo máximo de padre o tutores	N1: enseñanza básica incompleta	0,4067	0,2489	15
	N2: enseñanza básica completa	0,4178	0,1823	17
	N3: enseñanza media incompleta	0,5240	0,2134	38
	N4: enseñanza media completa	0,4705	0,2097	156
	N5: enseñanza superior incompleta	0,4587	0,1898	43
	N6: enseñanza superior completa	0,4673	0,2230	122
	N7: con estudios de postgrado y postítulo incompletos o completos	0,4253	0,1425	21
Quintil de ingreso per cápita	Quintil 1	0,4883	0,2092	85
	Quintil 2	0,4691	0,2157	128
	Quintil 3	0,4821	0,2079	94
	Quintil 4	0,3889	0,1875	38
	Quintil 5	0,4212	0,1882	21
Año de ingreso a la institución	5 años o más de estudios	0,4462	0,1905	79
	4 años de estudios	0,4597	0,2058	72
	3 años de estudios	0,4493	0,1929	69
	2 años de estudios	0,4849	0,2151	91
	1 año de estudios	0,4822	0,2335	101
Facultad de estudios	FA: Facultad de Artes	0,4810	0,1870	50
	FCE: Facultad de Ciencias de la Educación	0,5180	0,2000	39
	FCFD: Facultad de Ciencias Físicas y del Deporte	0,4228	0,1902	34
	FCNE: Facultad de Ciencias Naturales y Exactas	0,4014	0,2109	34
	FCS: Facultad de Ciencias de la Salud	0,4940	0,2347	103

RELACIÓN FUNCIONAL ENTRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y COMPROMISO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

	FCSO: Facultad de Ciencias Sociales	0,4535	0,1985	47
	FH: Facultad de Humanidades	0,4654	0,2059	73
	FI: Facultad de Ingeniería	0,4294	0,2016	32
Trabajó antes de estudiar	NO	0,4729	0,2116	178
	SÍ	0,4615	0,2088	234
Trabaja y estudia	NO	0,4719	0,2097	259
	SÍ	0,4572	0,2104	153

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 3 llevan a la necesidad de pruebas inferenciales, de manera de establecer si estas diferencias se deben al azar o a una relación de causa-efecto. En tal sentido, la comparación de medidas de localización indica que ninguna diferencia detallada anteriormente resulta significativa (ver Tabla 4), lo que expresa que ninguna variable de las analizadas –ni personales, ni de origen, ni institucionales, ni de experiencia académica– tiene efectos en el nivel de procrastinación observada (α 0,05).

Tabla 4

Comparación inferencial de medidas de localización de I_{Pr} según variables

Variable	Comparación de medidas de localización (I_{Pr})	
	Vía paramétrica (sobre media)	Vía no paramétrica (sobre mediana)
Sexo	t = 0,45991; df = 210,69; p-value = 0,6461	W = 17501; p-value = 0,6336
Tipo de establecimiento de origen	F = 0,957; p-value = 0,385	Kruskal-Wallis chi-squared = 1,3949; df = 2; p-value = 0,4979
Nivel educativo máximo de padres o tutores	F = 0,986; p-value = 0,434	Kruskal-Wallis chi-squared = 7,0754; df = 6; p-value = 0,3139
Quintil de ingreso per cápita	F = 1,941; p-value = 0,103	Kruskal-Wallis chi-squared = 8,695; df = 4; p-value = 0,06919
Años en la institución	F = 0,634; p-value = 0,639	Kruskal-Wallis chi-squared = 3,2255; df = 4; p-value = 0,5208
Facultad de estudios	F = 1,482; p-value = 0,172	Kruskal-Wallis chi-squared = 11,223; df = 7; p-value = 0,1292
Trabajó antes de estudiar	t = 0,54618; df = 378,48; p-value = 0,5853	Kruskal-Wallis chi-squared = 0,4939; df = 1; p-value = 0,4822
Trabaja y estudia	t = 0,68968; df = 318,24; p-value = 0,4909	W = 20922; p-value = 0,3417

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

De lo evidenciado es posible señalar que hombres y mujeres tienen similar nivel de procrastinación, lo mismo que estudiantes con o sin experiencia laboral, sin diferencia entre facultad de estudios y experiencia académica (año de carrera), ni estratos socioeconómicos. Esto, en primer lugar, representa un comportamiento diferente respecto del compromiso estudiantil, el que, en función del índice de Aspeé, González y Cavieres-Fernández (2018), se altera según facultad de estudios, que se cataloga como un factor de contexto. Así, la procrastinación se muestra como refractaria a esta condicionante, lo que es igual a indicar que los factores de contexto no alteran los niveles de procrastinación manifestados.

Estos resultados también refutan los hallazgos de Codina, Valenzuela, Pestana y Gonzalez-Conde (2018), quienes resaltan las influencias contextuales en la manifestación de la procrastinación en los estudiantes, situación que no se representa en la presente investigación, si bien dichos autores visualizan esta influencia en las prácticas de enseñanza (en el aula) y no necesariamente en la cultura educativa de la que se forme parte, como sí ocurre en el caso del compromiso estudiantil (Brint et al., 2008). Es decir, mientras que Aspeé, González y Cavieres-Fernández (2018) indican que el contexto educativo influye en el compromiso y Codina et al. (2018) que dicho contexto y sus prácticas influyen en la procrastinación, los resultados de esta investigación no acompañan dichas conclusiones, haciendo ver a la procrastinación como independiente del contexto educativo. Pero ¿será independiente de la cultura educativa de dicho contexto? Ello debe ser analizado en futuros estudios.

Teniendo en mente lo anterior, es posible que las variables psicológicas, no analizadas en este estudio, sean la variable clave en la procrastinación tal como ya lo advirtió Steel (2007), asociando la procrastinación con factores volitivos, misma conclusión a la que llegan Schödl, Raz y Kluger (2018). De hecho, es consistente con lo establecido por Closson y Boutilier (2017), quienes asocian, en una relación inversa, a la procrastinación con la autoperfección (perfeccionismo maladaptativo) y en una relación directa a la misma con el compromiso académico. No obstante, esto fomentaría su estudio por dicha vertiente, aunque la separaría de su expresión académica, o al menos la limitaría a una expresión de la procrastinación y no a un tipo de procrastinación propiamente tal.

Sin embargo, pensar exclusivamente en factores volitivos, que finalmente son personales, es en cierto grado desconocer o minimizar la responsabilidad que la institución tiene en la manifestación de este fenómeno. Es más, las investigaciones respecto al compromiso indican que mayores grados de compromiso favorecen la permanencia de los estudiantes en sus

estudios superiores, especialmente por medio de la integración social y académica que potencia, integración que se acrecienta por las experiencias educativas que pudiesen ofrecer las universidades (Aspeé, González y Cavieres-Fernández, 2018; Brint et al., 2008; Díaz, 2008). Esto es especialmente sensible en un contexto de masificación de la educación superior, donde el ingreso de estudiantes de estratos socioeconómicos más vulnerables hace necesario que las instituciones de educación superior aborden las dificultades académicas iniciales con las que ingresan los mismos (Carreño, Micin & Urzua, 2016; Micin, Farías, Carreño & Urzúa, 2018). Por ello, si lo anterior es cierto para el caso del compromiso, es probable que lo sea para la procrastinación, aun cuando no se haya detectado el factor institucional clave para su variabilidad.

Ahora bien, estos resultados pueden estar limitados justamente a la relación funcional establecida, sin embargo, dicha relación es consistente con lo evidenciado por González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013), por lo cual es plausible que la procrastinación, siendo una variable de contrapeso del compromiso estudiantil, no se afecte de la misma manera por los factores de origen de los estudiantes, ni por los factores de contexto, tal como lo mostraron los resultados de la presente investigación. Las conclusiones del estudio de Merhi et al. (2018) evidencian que, aunque el compromiso y el agotamiento académico (en su caso) demuestran estar relacionados inversamente, no son estrictamente antagónicos. Esto muestra que la interacción de este constructo de variables no actúa de manera reversible exactamente. Ello, guardando las diferencias, posibilita la comprensión de que en este estudio las variables institucionales no inciden de manera inversa en el aumento de la procrastinación, aunque sí en el compromiso. Por lo tanto, es recomendable que estudios posteriores aborden mejor este constructo y sus predictores. Como se indicó en un principio, estos fenómenos no son caras opuestas del mismo fenómeno, pero sí se manifiestan de manera inversa y, por ende, existe una relación poco explorada.

No obstante, un estudio de control que indague propiamente la manifestación de la procrastinación en conjunto con el compromiso estudiantil debe ser la vía para zanjar las posibles dudas que surgen de este estudio. En consecuencia, con base a los resultados de la presente investigación, dicho futuro estudio pudiera dar mayores luces respecto de cuáles son los factores con mayor peso en la manifestación de la procrastinación, si institucionales o personales, o una mezcla de ambos, y si comprueban que la relación funcional propuesta entre estos dos fenómenos (compromiso y procrastinación) se replica en la misma proporción y dirección indicada. El desafío queda abierto.

5. Conclusiones

La relación funcional propuesta entre procrastinación y compromiso estudiantil no es lineal. Si bien se entiende que se manifiestan de manera inversa, su fuerza no se experimenta de la misma forma. Así, la procrastinación ejerce mayor peso que el compromiso en grados medios. Sin embargo, la alta presencia de uno es la merma del otro, por lo que se deben fomentar mayores grados de compromiso estudiantil, lo que consecuentemente disminuirá la procrastinación académica, mejorando la experiencia educativa y sus logros.

Puesto que ninguna variable analizada resultó significativa en la modificación del grado de procrastinación académica, se deben efectuar mayores análisis. Así, resulta interesante aplicar este modelo en otra institución de educación superior de manera de confirmar si dicha independencia se replica. O, en un tenor similar, proponer una nueva relación entre procrastinación y compromiso estudiantil, especialmente en sus condicionantes psicológicas, no analizadas en el presente trabajo. Pero sin descuidar los factores institucionales.

7. Referencias Bibliográficas

- Abdollahi, A., Maleki, N., Panahipour, S., & Allen, K. A. (2020). Academic Hardiness as a Moderator between Evaluative Concerns Perfectionism and Academic Procrastination in Students. *The Journal of Genetic Psychology, 181*(5), 365-374. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1783194>
- Aspeé, J., Cavieres-Fernández, E., & González, J. (2018). El compromiso estudiantil ciudadano y su vínculo con el éxito educativo en la educación superior. *Revista Opción, 34*(86), 393-422. Recuperado desde <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24259>
- Aspeé, J., González, J., & Cavieres-Fernández, E. (2018). El Compromiso Estudiantil en Educación Superior como Agencia Compleja. *Formación universitaria, 11*(4), 95-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400095>
- Aspeé, J., González, J., & Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación, 30*(2), 399-421. <https://doi.org/10.5209/RCED.57518>
- Brint, S., Cantwell, A., & Hanneman, R. (2008). The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education, 49*(5), 383-402. doi:10.1007/s11162-008-9090-y
- Carey, P. (2016). The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 22*(1), 11-18. <https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1168754>
- Carini, R., Kuh, G., & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education, 47*(1), 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9>

- Carreño, B., Micin, S., & Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 29-39. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575>
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010>
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Gonzalez-Conde, J. (2018). Relations Between Student Procrastination and Teaching Styles: Autonomy-Supportive and Controlling. *Frontiers in Psychology*, 9(809), 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2018.00809
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>
- 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. *J. Affect. Disord.* 240(2018), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.07.018>
- Fernie, B. A., & Spada, M. M. (2008). Metacognitions about procrastination: a preliminary investigation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(03), 359-364. <https://doi.org/10.1017/S135246580800413X>
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- González-Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7034>
- Greene, T., Marti, N., & McClenney, K. (2008). The effort–outcome gap: differences for African American and Hispanic community college students in student engagement and

- academic achievement. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 513-539.
doi:10.1080/00221546.2008.11772115
- Hernández, A., & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.023>
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.385>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kahn, P. E. (2017). Higher education policy on student engagement: Thinking outside the box. *Higher Education Policy*, 30(1), 53-68. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0031-7>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(1), 26-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Korhonen, V., Mattsson, M., Inkinen, M., & Toom, A. (2019). Understanding the Multidimensional Nature of Student Engagement during the First Year of Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 10(1056), 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2019.01056
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1353/jhe.0.0019>
- Lester, J., Brown-Leonard, J., & Mathias, D. (2013). Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement. *Community College Review*, 41(3), 202-222. <https://doi.org/10.1177/0091552113496141>

- López-López, A., Pérez, L. T., Gutiérrez, J. L. G., Pompa, B. M., & Fernández, M. A. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto. *Clínica Contemporánea*, 11(e4), 1-16. <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- Merhi, R., Sánchez-Elvira-Paniagua, Á., & Palací, F. J. (2018). The Role of Psychological Strengths, Coping Strategies and Well-Being in the Prediction of Academic Engagement and Burnout in First-Year University Students. *Acción Psicológica*, 15(2), 51-68. <https://doi.org/10.5944/ap.15.2.21831>
- Micin, S., Farías, N., Carreño, B., & Urzúa, S. (2018). Beca Nivelación Académica: la experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. *Calidad en la Educación*, (42), 189-208. <https://doi.org/10.31619/caledu.n42.57>
- Nora, A., Crisp, G., & Matthews, C. (2011). A reconceptualization of CCSSE's benchmarks of student engagement. *The Review of Higher Education*, 35(1), 105-130. <https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0036>
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J., Rubiano-Bello, A., Pava-García, N., Suárez-García, R., & Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE*, 20(2), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238>
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Schödl, M. M., Raz, A., & Kluger, A. N. (2018). On the Positive Side of Avoidance Motivation: An Increase in Avoidance Motivation Reduces Procrastination among Students. *Applied Psychology*, 67(4), 655-685. <https://doi.org/10.1111/apps.12147>
- Spada, M., Nikčević, A., Moneta, G. B., & Ireson, J. (2006). Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on surface approach to studying. *Educational Psychology*, 26(5), 615-624. <https://doi.org/10.1080/01443410500390673>

- 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>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.21-90/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Zepke, N. (2014). Student engagement research in higher education: questioning an academic orthodoxy. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 697-708. <https://doi.org/10.10-80/13562517.2014.901956>
- Zepke, N. (2017). Student engagement beyond the mainstream. En *Student engagement in neoliberal times* (pp. 115-130). Singapore: Springer. http://doi-org-443.web-vpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-981-10-3200-4_7