



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Procrastinación académica, percepciones de la evaluación y emociones de logro: las bases de una interacción

**María Azucena Ocampo Guzmán**

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional  
velalvarluz@hotmail.com marizuoc@gmail.com

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

Distintas evidencias presentadas en la literatura parecen revelar una interacción relevante entre las percepciones de la evaluación y las emociones de logro con las conductas de procrastinación académica. Para corroborar la naturaleza de esta relación, se emprendió un estudio de caso instrumental con los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, que cursaron el módulo Gestión y Administración de la Educación Superior III. En una primera etapa de trabajo, bajo un enfoque metodológico cuantitativo, se les solicitó responder el *Cuestionario sobre las percepciones de la evaluación, emociones de logro y conductas de procrastinación académica en estudiantes universitarios*. Los análisis de correlación estadística revelaron que los estudiantes tienden a experimentar un mayor número de emociones de logro negativas ante una percepción de la evaluación como emisión de juicios y un mayor número de emociones positivas ante una percepción de la evaluación como proceso de mejora. Así mismo, se observó que las tendencias de recurrir a conductas de procrastinación académica son mayores ante la experimentación de emociones de logro negativas, en comparación con las emociones de logro positivas. Finalmente, las puntuaciones permitieron visualizar que la tendencia de manifestar conductas de procrastinación académica es mayor ante una percepción de la evaluación centrada en la emisión de juicios y menor ante una percepción de la evaluación como proceso de mejora, pero dado que no fueron correlaciones significativas se arguye en la necesidad de continuar profundizando en su comprensión.

**Palabras clave:** procrastinación académica, emociones, percepciones, evaluación, educación superior.

## Introducción

Imagina que debes entregar un ensayo el día de mañana y en vez de empezar a trabajar en su escritura, eliges ver el siguiente capítulo de tu serie favorita, porque “sólo dura media hora”, después decides que ya empezarás, pero de repente le das *play* al siguiente video de *Facebook* que “ya será el último” y luego decides limpiar el cuarto, porque “no te sientes cómodo/a trabajando en esas condiciones”, por lo que terminas haciendo la tarea hasta la media noche a sólo unas escasas horas de su entrega. Esa acción de dejar para después lo que se podía hacer al instante es lo que se denomina procrastinación y dado que el postergamiento que se realiza es el de la elaboración de una tarea académica, se refiere específicamente a la procrastinación académica (Solomon y Rothblum, 1984), también llamada por algunos autores procrastinación en el estudio (Contreras-Pulache et al, 2011) o morosidad académica (González et al., 2006).

La postergación ocasional es común y aceptable, sin embargo, varios estudios han comenzado a resaltar una alta prevalencia de la procrastinación de hasta el 98% en los estudiantes de nivel superior (Jiao et al., 2011), situación de la que no quedan exentas las poblaciones universitarias mexicanas (García-Ayala et al., 2012). En el caso de México, su notoria presencia la ha llevado a ser considerada inclusive como una característica de la cultura nacional, tal como lo expresan algunos autores extranjeros al comparar el acto de la procrastinación con la actitud del “mañana al estilo mexicano”:

*In other words, Butler saw procrastination as the art of not doing one thing until some nebulous occurrence took place. He equated this style with the ‘mañana’ attitude of the people of Mexico, where intending to do something ‘tomorrow’ is quite acceptable, even though that tomorrow never comes (Briody, 1980, p. 12).*

Esta situación resulta preocupante, porque esta conducta de postergación no sólo retrasa la elaboración de los deberes escolares, sino por su clara constitución como una barrera en el logro del éxito escolar (Cao, 2012), en tanto las consecuencias y efectos que ha demostrado traer consigo para el ejecutante, generalmente observables en un pobre logro académico, la asignación de calificaciones más bajas en comparación con los estudiantes que no procrastinan (Tice y Baumeister, 1997; Beck, Koons y Milgram, 2000) e incluso, la reprobación y la deserción (Furlan, Ferrero y Gallart, 2014). En razón de esto, varias investigaciones se emprendieron con el propósito de controlar dicha conducta a través de la búsqueda y evaluación de técnicas e intervenciones que trataran su disminución; sin embargo, dado que la mayor parte de estos trabajos no han mostrado efectos permanentes, diversos investigadores han apuntado la necesidad de redirigir la investigación en la elucidación de su causas (Kim y Seo, 2015; Ugurlu, 2013).

Respecto a la etiología de la procrastinación académica, los modelos más actuales explican que la aparición de las conductas de retraso se encuentran relacionadas en gran medida con la percepción que el estudiante se forma acerca de la situación académica a enfrentar, a partir de sopesar: el valor de la tarea, las expectativas del profesor y el nivel de autoeficacia (cf. Schraw, Wadkins y Olafson, 2007; Kraus y Freund, 2016).

De acuerdo con los planteamientos de la teoría del valor-control propuesta por Pekrun y colaboradores, la percepción de estos elementos incita la experimentación de ciertas emociones de logro (tanto positivas como negativas) anticipadas a la actividad, derivadas del deseo de alcanzar la competencia o evitar la incompetencia en su desempeño (Elliot y Pekrun, 2011; Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002). Las percepciones de una precaria autoeficacia (control) y una tarea complicada o molesta (valor) promueven, generalmente, emociones negativas tales como el enojo ante la situación (Vermeeren, 2007), la vergüenza ante la posible falla (Fee y Tangney, 2000), la desesperanza en el logro de la encomienda (Tripathi et al., 2015) y/o la ansiedad ante los resultados y/o sus correspondientes consecuencias (Constantin, English y Mazmanian, 2017).

En respuesta a la aversión provocada por estas emociones, la procrastinación parece surgir como un mecanismo de reparación emocional a corto plazo que, al priorizar la mejora del estado afectivo del estudiante, lo impulsa a abandonar la tarea desagradable a manera de protección contra esos sentimientos poco placenteros y comprometerse a su vez, en la elaboración de actividades de ocio que son intrínsecamente más disfrutables (Tice, Bratslavsky y Baumeister, 2001; Sirois y Pychyl, 2013). Si este mecanismo de retraso no se activa de forma completamente volitiva, se visualizará una procrastinación pasiva, pero si se exhibe pleno control en su operación, será evidenciada una procrastinación de tipo activa (Chu y Choi, 2005).

Sin embargo, al mismo tiempo los datos revelan que un elemento que aparenta jugar un rol esencial en la configuración de la percepción de la situación y ha sido escasamente considerado, es la percepción de la evaluación, definida desde la pedagogía como el proceso cognitivo de reconocimiento e interpretación de las características, elementos, estímulos y demás información que componen las tareas de evaluación (Restrepo-Betancur y Luna-Cabrera, 2016; Van de Watering et al., 2008). Esta hipótesis partió de observar que las tareas escolares principalmente postergadas resultaron ser aquellas actividades relacionadas directamente con el rendimiento escolar del estudiante (traducido a la calificación), tales como la redacción de ensayos, seguido de la preparación de exámenes y la elaboración de las lecturas semanales, en comparación con el cumplimiento de actividades administrativas, de asistencia e institucionales en general (Solomon y Rothblum, 1984; Senécal, Koestner y Vallerand, 1995; Uzun, Demir y Ferrari, 2009; Prohaska, Morrill, Atilés y Pérez, 2000; Beswick, Rothblum y Mann, 1988).

Considerando la manera en que se comportan los elementos de la evaluación, los estudiantes pueden experimentar dos tipos básicos de la percepción de la evaluación: a) la percepción de la evaluación como emisión de juicios (derivada del paradigma tradicional), en la que se define como un ejercicio consistente en la medición y la calificación del estudiante y b) la percepción de la evaluación como proceso de mejora (derivada del paradigma constructivista), en la que se visualiza como una actividad continua de reflexión y reestructuración sobre el proceso formativo (Pons y Serrano, 2012).

Con relación a esto, las evidencias indican que si el sistema evaluativo es percibido por el estudiante como una examinación, un sistema de calificación (juicio), un sistema de alto compromiso (amenaza social) o un

sistema impuesto, es probable que genere emociones de aprehensión, inseguridad, enfado, miedo o ansiedad, llevándolo a procrastinar en un mayor nivel de frecuencia (Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013), en contraste con un estudiante que si percibe el sistema evaluativo como un ejercicio de mejora, ayuda, retroalimentación y progreso, sin repercusiones punitivas al error, mantendrá un perfil emocional benéfico (Paoloni y Vaja, 2013), lo que reducirá su probabilidad de procrastinación.

Esta hipótesis se respalda de forma complementaria con el estudio realizado por Clariana, Gotzens y Badia (2011), quienes en su objetivo de comparar los niveles de procrastinación de los universitarios de un curso de psicología basado en un sistema de evaluación continua, con la procrastinación presentada por los estudiantes evaluados sólo con un examen, encontraron una relación negativa alta entre el sistema de evaluación continua y la procrastinación ( $r=-.64$ ). A pesar de que las emociones no fueron una variable contemplada en su estudio, durante las entrevistas, los estudiantes mencionaron que les fue más difícil retrasar la elaboración de las tareas que les parecieron atractivas y benéficas, tales como los ejercicios de casos reales y los cuestionarios de opción múltiple debido a su utilidad para conseguir una mejor comprensión de los contenidos, en conjunto con una retroalimentación constante del profesor.

Aunque la investigación existente respalda de forma aislada que la percepción de la evaluación ejerce una influencia importante en las valoraciones y las emociones de logro que anteceden a la aparición de conductas de procrastinación académica, no se encontró hasta el momento un trabajo que examinase la relación sinérgica existente entre este tipo de percepciones, las emociones de logro que incentivan y las tendencias de procrastinación académica que generan, por lo que surgió la siguiente pregunta: ¿De qué manera participan las percepciones de la evaluación del aprendizaje y las emociones de logro ante la evaluación en el desarrollo de conductas de procrastinación académica experimentadas por los estudiantes?

Para dar respuesta a esta interrogante, se tuvo en cuenta que las percepciones de la evaluación y las emociones de logro que anteceden a la procrastinación académica surgen directamente de la interpretación que los estudiantes hacen de la dinámica escolar cotidiana, por lo que su comprensión sólo puede darse a través de la observación y el acercamiento a un contexto escolar real (Sandín, 2003). Ergo, se decidió desarrollar un estudio de caso con los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad de Colima, cursantes del módulo Gestión y Administración de la Educación Superior III (GAES III), dirigido a:

- identificar las percepciones de la evaluación del aprendizaje, las emociones de logro ante la evaluación y las conductas de procrastinación académica que experimentaron estos estudiantes específicamente dentro del módulo Gestión y Administración de la Educación Superior III, y
- describir la correlación estadística existente entre los tipos de percepciones de la evaluación del aprendizaje, los tipos de emociones de logro y las conductas de procrastinación académica presentadas.

## Desarrollo

La comprensión de la procrastinación académica como un mecanismo de reparación emocional de corto plazo que responde a un estado emocional generado de la percepción que los estudiantes construyen del carácter evaluativo y otros elementos de la situación académica a enfrentar, se explica desde una perspectiva epistemológica constructivista en la que se arguye que los individuos actúan en función de las interpretaciones que elaboran del medio (Bautista, 2011). Por tanto, para comprender la aparición y el desarrollo de la procrastinación académica, la perspectiva teórica interpretativa plantea viable su comprensión a través de la realización de un análisis fenomenológico que permita la deconstrucción y la reconstrucción de tal comportamiento a partir de los significados experimentados y autorreportados por los propios estudiantes (Bautista, 2011).

En línea a esta comprensión, se decidió emprender un estudio de caso instrumental, simple, posfacto y natural, de alcance descriptivo (Stake, 1999), en el que para obtener información sobre las percepciones de la evaluación, las emociones de logro relacionadas con la evaluación, la prevalencia y la tipología de las conductas de procrastinación académica que experimentaron los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad de Colima, dentro del curso GAES III desde su propia voz y para su cuantificación, se les solicitó en una primera etapa de trabajo, bajo un enfoque metodológico cuantitativo, responder el *Cuestionario sobre las percepciones de la evaluación, emociones de logro y conductas de procrastinación académica en estudiantes universitarios*, un instrumento que se elaboró específicamente para el objetivo de la presente investigación. El cuestionario se aplicó a una muestra final conformada por 86 estudiantes, de los cuales 23 fueron hombres y 63 mujeres con una media de edad de 22 años.

Una vez colectada la información, con ayuda del programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, V. 23 se analizaron los resultados numéricos en una primera etapa descriptiva basada en la contextualización de la muestra y en una segunda etapa centrada en la ejecución de un análisis de correlación multivariado de las tres principales variables.

## Principales resultados: colocando los primeros indicios

### Percepciones de la evaluación del aprendizaje, perfiles emocionales ante la evaluación, prevalencia y tipología de la procrastinación académica

Tomando en consideración los perfiles de las percepciones de la evaluación del aprendizaje examinados, el 96.51% (n=83) de los estudiantes reportó una percepción de la evaluación tendiente a observarla como un proceso de mejora, mientras que sólo el 3.48% (n=3) destacó una percepción de la evaluación como un ejercicio centrado en la emisión de juicios, lo que indicó una percepción promedio benéfica entre el alumnado sin diferencias relevantes entre los grupos.

Por su parte, los resultados respecto del perfil emocional de los estudiantes reflejan una dinámica evaluativa beneficiosa, dado que el valor promedio de las emociones positivas ( $M=3.58$ ,  $DE=.54$ ) resultó ser más alto en comparación con el valor promedio correspondiente a las emociones negativas ( $M=2.45$ ,  $DE=.64$ ), como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Media y desviación estándar para las emociones de logro ante la evaluación experimentada dentro del módulo GAES III

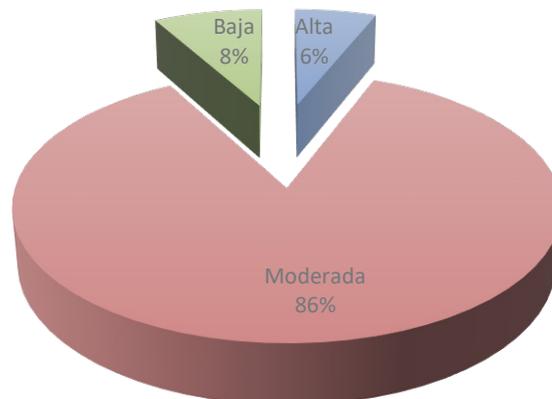
	Emociones de logro ante evaluación	
	M	DE
Disfrute	3.01	.74
Orgullo	3.63	.70
Esperanza	3.85	.58
Enojo	2.32	.74
Vergüenza	2.64	1.09
Ansiedad	2.79	.77
Desesperanza	1.89	.65
Apreciación general emociones positivas	3.58	.54
Apreciación general emociones negativas	2.45	.64

Nota: Elaboración propia. Alumnos de la Licenciatura en Pedagogía 2017 (n=86).

Considerando por separado las emociones incluidas en el perfil emocional general de los estudiantes ante la evaluación, los resultados muestran puntajes intermedios cercanos a altos en las escalas correspondientes a las emociones positivas al presentar puntuaciones iguales y superiores a 3, como en el caso del disfrute ( $M=3.01$ ,  $DE=.74$ ), el orgullo ( $M=3.63$ ,  $DE=.70$ ) y la esperanza ( $M=3.85$ ,  $DE=.58$ ), siendo esta última la de mayor ponderación. Por otra parte, las emociones negativas presentaron puntajes intermedios y bajos, como en el caso de la vergüenza ( $M=2.64$ ,  $DE=1.09$ ), la ansiedad ( $M=2.79$ ,  $DE=.77$ ), el enojo ( $M=2.32$ ,  $DE=.74$ ) y la desesperanza ( $M=1.89$ ,  $DE=.65$ ).

En relación a la frecuencia en que los estudiantes presentaron conductas de procrastinación académica ante sus procesos de evaluación, los puntajes indicaron una tendencia moderada general ( $M=2.55$ ,  $DE=.57$ ), con una moda de 74 estudiantes (86%) que se ubicaron en dicho nivel (véase gráfico 6) acompañados de 5 estudiantes con alta frecuencia (6%) y 7 con baja tendencia (8%). Con fundamento en estos puntajes, los resultados indican que el 92% de los estudiantes son procrastinadores en niveles moderados y altos, mientras que sólo el 8% de los estudiantes, al recurrir a estas conductas en porcentajes muy bajos, podrían ser calificados como no procrastinadores, según algunos autores (cfr. Hee, 2012; Chu y Choi, 2005; Ferrari y Tice, 2000).

Gráfico 1. Porcentajes de estudiantes con alta, moderada y baja frecuencia de procrastinación académica presentada por los estudiantes para la elaboración de las actividades del módulo GAES III. Alumnos de la Licenciatura en Pedagogía 2017 (n=86)



En cuanto a su tipología, el 53.5% (n=46) de los estudiantes perfilaron ejercer una procrastinación pasiva, mientras que el 46.5% (n=40) fueron perfilados como procrastinadores activos. Relacionado con su frecuencia, las puntuaciones indican que los estudiantes que procrastinaron en una alta frecuencia lo hacen mayormente bajo una forma pasiva, al contrario que los estudiantes que dijeron procrastinar en bajos niveles, quienes parecen tender a una postergación mayormente activa. Los procrastinadores moderados por su parte, mostraron un nivel de control intermedio.

#### **Interacciones correlaciones entre las percepciones de la evaluación, las emociones de logro y las conductas de procrastinación académica**

Tal como se muestra en la tabla 2, los resultados presentaron que la percepción de la evaluación centrada en la emisión de juicios se relacionó de forma moderada positiva con las emociones de logro negativas ( $r=.423$ ,  $n=84$ ,  $p < .001$ ) indicando que los estudiantes con este tipo de percepción suelen experimentar un mayor número de emociones de logro negativas, mientras que la percepción de la evaluación como mejora presentó una correlación moderada positiva con las emociones de logro positivas ( $r=.440$ ,  $n=86$ ,  $p < .01$ ).

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre las percepciones de la evaluación, las emociones de logro ante la evaluación y la procrastinación académica

Variable	1	2	3	4	5	
Percepción de la evaluación	1. Emisión de juicios					
	2. Proceso de mejora	-.243*				
Emociones de logro	3. Positivas	-.214*	.440***			
	4. Negativas	.423*	-.277*	-.499***		
Procrastinación académica	5. Frecuencia	.173	-.206	-.357**	.355**	
	6. Pasiva	.307**	-.221*	-.250*	.540***	.342**
	7. Activa	-.306**	.209	.252*	-.545***	-.362**

Nota: Elaboración propia. Fuente: Alumnos de la Licenciatura en Pedagogía 2017 (n=86). Niveles de significación: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

El segundo análisis correlacional mostró que la frecuencia de la procrastinación se relacionó de forma moderada negativa con las emociones de logro positivas ( $r = -.357$ ,  $n = 84$ ,  $p < .01$ ) y de forma moderada positiva con las emociones de logro negativas ( $r = .355$ ,  $n = 82$ ,  $p < .01$ ), confirmando un aumento en la tendencia a procrastinar ante la experimentación de emociones de logro negativas y una disminución de ésta ante un ambiente dominante de emociones positivas.

Finalmente, el tercer análisis mostró que la percepción de la evaluación como emisión de juicios se relacionó de forma débil y positiva con la frecuencia de procrastinación ( $r = .173$ ,  $n = 84$ ,  $p > .05$ ), mientras que la percepción de la evaluación como proceso de mejora correlacionó negativa y débilmente con la frecuencia de postergación ( $r = -.206$ ,  $n = 84$ ,  $p > .05$ ), aludiendo a que, ante una percepción de la evaluación como emisión de juicios, las tendencias de recurrir a la procrastinación académica son mayores y ante una percepción de la evaluación como mejora las tendencias a la procrastinación disminuyen; sin embargo, aunque las direcciones de la correlación confirmaron la hipótesis prevista, ninguna de las dos asociaciones fue significativa.

## Conclusiones

Los hallazgos anteriores resultan de suma relevancia porque respaldan empíricamente la importancia que juegan los procesos socio-afectivos promovidos desde los procesos de evaluación en el desempeño escolar. Con base en los análisis de correlación estadística realizados es posible aportar evidencias concretas que confirman que el carácter evaluativo de las actividades escolares también puede jugar un papel relevante en la promoción de conductas de procrastinación académicas a partir de las emociones de logro que genera en los estudiantes y ante las que actúan. Dado que la relación entre las percepciones de la evaluación y las conductas de postergación se encuentran mediadas por las emociones de logro, resulta hasta cierto punto lógico la ausencia de significatividad estadística presentada entre las percepciones de la evaluación y las conductas de procrastinación; sin embargo, esto parece indicar además, que existen otros elementos participantes en la

formación de las emociones de logro ante la evaluación que podrían estar ejerciendo una influencia mayor que la percepción de la evaluación, como podrían ser quizás el estilo del profesor o el tipo de actividades evaluativas. Ante esto, se plantea oportuno emprender una segunda etapa de trabajo de carácter cualitativo que permita profundizar en la naturaleza de cada una de las variables con el propósito de obtener una mejor comprensión de su interacción y elaborar una discusión de mayor riqueza.

## Referencias

- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Beck, BL & Koons, SR & Milgrim, DL. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, 15. 3-13.
- Beswick, G. Rothblum, E. y Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Briody, R. (1980). *An exploratory study of procrastination*. (Tesis de doctorado por Southern Illinois University). Recuperado de <http://www.worldcat.org/title/exploratory-study-of-procrastination/oclc/6909273>
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Chu, A. y Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-64. DOI: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Constantin, K., English, M. y Mazmanian, D. (2017). Anxiety, Depression, and Procrastination Among Students: Rumination Plays a Larger Mediating Role than Worry, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-13.
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E., Hinostroza-Camposano, W., Rojas-Bolívar, D., Espinoza-Lecca, E., Torrejón-Reyes, E., Conspira-Cross, C., (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), (1-5).
- Elliot, A. y Pekrun, R. (2011). Emotion in the Hierarchical Model of Approach-Avoidance Achievement Motivation. En Schutz, P. y Pekrun, R. *Emotion in Education* (pp. 57-71). United States of America: Educational Psychology Series.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 167-184.
- Furlan, L., Ferrero, M. y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los Exámenes, Procrastinación y Síntomas Mentales en Estudiantes Universitarios. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 6(3), 31-39.
- García-Ayala, J. Agitia, J., Acata, K., Rojas, F., Goldansky, P. y Alvarado, A. (2012). *Estudiantes de medicina con procrastinación académica: estudio descriptivo desde la teoría del análisis transaccional*. III Congreso Internacional de Educación Médica. DOI: 10.13140/RG.2.1.3008.9124
- González, D., Maytorena, M. de los Á., Lohr, F. y Carreño, E. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 1(15), 15-24.

- Jiao, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K., y Onwuegbuzie, A. (2012). Academic procrastination on the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119-138.
- Kim, K. y Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.038
- Kim, K. y Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.038
- Krause, K. y Freund, A. (2016). It's in the means: Process focus helps against procrastination in the academic context, 40(3), 422-437.
- Paoloni, V. y Vaja, A. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *INNOVUS Innovación Educativa*, 13(62), 135-159.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. (2002). Academic Emotions in student's Self-Regulated Learning and Achievement: A program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(1), (91-106).
- Pons, R. y Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1), 1-29.
- Prohaska, V., Morrill, P., Atilas, I., y Perez, A. (2000). Academic Procrastination by Nontraditional Students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5).
- Restrepo-Betancur, L. y Luna-Cabrera, G. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1–17. DOI: <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>
- Ricoy, M. y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Educación XXI*, 16(2), 321–342. DOI: 10.5944/educxx16.2.2645
- Sandin, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of educational psychology*, 99(1), 12-25.
- Senécal, C., Koestner, R. y Robert, J. (1995). The Journal of Social Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. DOI:10.1080/00224545.1995.9712234
- Sirois, F. y Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self, social and personality psychology compass, 7(2), 115-127.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. Stöber, J y Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458.

- Tice, D., Brastlavsky, E. y Baumeister, R. (2001). Emotional Distress Regulation Takes Precedence Over Impulse Control: If You Feel Bad, Do It! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67.
- Triphati, S., Pragyendu, Kochar, A. y Dara, P. (2015). Role of self-efficacy and hope in academic procrastination among undergraduate students, *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(4), 376-379.
- Ugurlu, C. (2013). Effects of decision making styles of school administrators on general procrastination behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 253-272.
- Ugurlu, C. (2013). Effects of decision making styles of school administrators on general procrastination behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 253-272. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059934.pdf>
- Uzun, O., Demir, A. y Ferrari, J. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-57. DOI: 10.3200/SOCP.149.2.241-257
- Van De Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. y Van Der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645-658. DOI: 10.1007/s10734-008-9116-6
- Vermeeren, D. (2007). Three keys to beating procrastination...Today! *Career Development & Education*, 39.