

Factores situacionales asociados a la desvinculación académica. Vínculos entre procrastinación y compromiso en estudiantes universitarios

Rigo, Daiana Yamila¹; y Lubomirsky, Adelma Angela²

¹Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas; CONICET; Universidad Nacional de Río Cuarto

²Universidad Nacional de Río Cuarto

Palabras claves

AGENCIA
COMPROMISO
CLIMA DEL AULA
EXPERIENCIA EDUCATIVA

Información de contacto

daianarigo@hotmail.com

Resumen

Los estudiantes universitarios transitan un proceso de adaptación necesaria para poder establecer una relación con el conocimiento académico -y la vida universitaria- que perdure en el tiempo y lograr recibirse. No obstante, algunos no consiguen comprometerse o suelen desvincularse y postergan las acciones que permiten alcanzar la meta. El objetivo de la presente investigación fue describir los vínculos existentes entre procrastinación y el proceso de desvinculación-vinculación académica e indagar los factores contextuales que inciden en ello. Participaron estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de dos Licenciaturas, Educación Inicial y Educación Física, contando un número total de 102 alumnos. La edad media es de 20,55 años con una desviación estándar de 3,7 años, lo que caracteriza a un grupo que reencuentra cursando materias de los primeros años de sus respectivas carreras. Se utilizó un diseño mixto, se administraron dos cuestionarios. Para valorar la percepción de los estudiantes acerca de su compromiso- desvinculación académica, se usó un cuestionario que integra sus 4 dimensiones: afectiva, cognitiva, conductual y agéntica. Para indagar sobre las tres primeras, se tomaron los ítems del University Student Engagement Inventory, desarrollado por Maroco, Maroco, Campos y Fredricks (2016), mientras que, para la última, se retomó los aportes de Veiga (2013). Para alorar procrastinación, se utilizó la escala de Tuckman (ATPS), de Furlán, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2012). Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para indagar los factores situaciones relacionados a la temática en estudio. Los resultados muestran que los estudiantes más comprometidos tienden en promedio a procrastinar menos que los alumnos que se perciben más desvinculados, mencionando diversos factores asociados a la configuración de la clase. Lo encontrado permite definir entornos poderosos de aprendizaje donde los estudiantes puedan comprometerse con sus estudios y autogestionar los tiempos, ampliando las posibilidades de alcanzar sus metas.

1. Introducción

Jackson, Weiss, Lundquist y Hooper (citado en Sánchez Hernández, 2010) entienden la procrastinación como una tendencia irracional, un comportamiento evitativo donde se demoran tareas que deberían ser realizadas, por ser consideradas tediosas o aburridas y que no van a generar placer, por lo tanto, el sujeto decide aplazarlas y el paso del tiempo impide que esas tareas vuelvan a ser pensadas como algo proyectado. Steel (citado en González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013) comprenden que “este retraso intencional se realiza a pesar de que las personas sean conscientes de que, dicha demora, les pueda generar una disminución de su bienestar y, más aún, un incremento del malestar psicológico “hasta el punto de la incomodidad subjetiva” (p. 118).

González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013) sostienen que la procrastinación no sólo es una consecuencia del mal manejo del tiempo, sino que consiste en una compleja interacción entre componentes afectivos, cognitivos y conductuales. Ferrari, Johnson y McCown (citado en Sánchez Hernández, 2010) explican un tipo específico de procrastinación: la procrastinación académica, que tiene que ver con la demora voluntaria en el ámbito académico, que puede deberse a la intención de realizar una actividad en cierto plazo, pero los estudiantes no se encuentran motivados o no tienen el deseo de realizarla, por el rechazo que les genera la tarea.

Los estudiantes universitarios nóveles, podrían ser los más propensos a generar conductas de procrastinación académica, por encontrarse en otros aspectos, en un proceso de apropiación con el conocimiento y cultura universitaria. Vélez (2005) considera que en el ingreso a la universidad se producen encuentros y/o desencuentros con los conocimientos y cultura académica que requieren de una

apropiación particular. No obstante, dicha apropiación no sucede de un momento a otro, sino que mediante los estudiantes van conociendo y reconociendo esta nueva cultura pueden pensarse a sí mismos como partícipe (o no) de ella. En un estudio realizado en Francia por Alain Coulon (1993, citado en Vélez, 2005), en cuanto al pasaje del nivel secundario a la universidad, se describen “tres tiempos” por los que transitan los ingresantes: tiempo de extrañamiento, de aprendizaje y adaptación progresiva a las nuevas reglas institucionales que supone un proceso de resocialización y por último, de afiliación, donde se adquiere el dominio de las nuevas reglas y el sentimiento de pertenencia hacia la institución como al conocimiento académico.

Navarro Roldán (2016) expone que algunos estudios indican que aproximadamente el 95% de los adolescentes reportan comportamientos procrastinadores y un deseo de reducirlos, siendo la adolescencia el período con mayor sensibilidad a estos comportamientos. Entonces, ¿qué acciones realizan o no los estudiantes universitarios?, ¿Qué hace que se revinculen con sus estudios y qué los desvinculan de estos?

Tomás, Guitiérrez, Sancho, Chierac y Romero (2015), entienden al compromiso académico en relación a la participación del estudiante y sus logros académicos, como un constructo multidimensional, donde por lo general se han tomado en cuenta tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual, a las cuales se ha añadido actualmente, el compromiso agéntico. Reeve y Tseng (citado en Tomás et al., 2015), definen la dimensión agéntica como la habilidad de los estudiantes para involucrarse en nuevas conductas en relación a los docentes, proponerse metas constructivas desde un proceso activo, tomando el control de manera autónoma y siendo responsable de ello. No obstante, Zyngier entiende que, aunque el desenganche o no implicación de los estudiantes ocasione un escaso compromiso en los aprendizajes académicos, la responsabilidad no debe recaer solamente en estos, sino también, en los elementos contextuales donde el sistema educativo debe asumir su lugar y transformarse (citado en González González, 2015).

La procrastinación y desvinculación académica permiten considerar no sólo factores personales en relación a la autorregulación de los estudiantes, su compromiso y motivaciones, sino además, en los factores contextuales que podrían promover tales conductas, ya que desde una perspectiva sociocultural, existen contextos poderosos de aprendizaje, en tanto los estudiantes puedan ser estimulados a construir su conocimiento, realizar tareas significativas que impliquen la creatividad y actuaciones autónomas, trabajar en colaboración, entre otros (Rinaudo, 2014).

Rigo (2017; 2019) interpreta que en el compromiso de los estudiantes confluyen una multiplicidad de factores contextuales-situacionales que conectan y otros que los desenganchan, por ejemplo, las acciones docentes, en la ausencia de apoyo hacia la toma de mayor autonomía, la falta de estructura y claridad en las consignas, la baja percepción del valor de utilidad de lo enseñado, o la ausencia de desafíos. Todos elementos que pueden influir en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, quienes terminan asumiendo una participación más pasiva, disminuyendo los niveles de involucramiento y autorregulación.

En este escenario, y en el entrado del proyecto marco, entendemos que seguir profundizando sobre la configuración de los contextos instructivos es clave para apostar a nuevos conocimientos situados que devengan en acciones que, transferidas a la realidad de los estudios universitarios, ayuden a promover entornos poderosos de aprendizaje donde los estudiantes puedan comprometerse con sus estudios y autorregular los tiempos, ampliando las posibilidades de concluir sus estudios.

2. Metodología

La investigación de carácter descriptiva, se realizó conjugando metodologías cuantitativas y cualitativas, a partir de un diseño mixto (Sampieri, Collado y Lucio, 2010). El estudio desarrollado entre el año 2019 y 2020, tuvo como objetivo describir los vínculos existentes entre la

procrastinarían y compromiso-desvinculación académica en estudiantes universitarios. Asimismo, buscó indagar los factores contextuales que promueven la procrastinación y la desvinculación académica en alumnos universitarios.

2.1. Participantes

De esta primera parte del estudio participaron estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, de dos Licenciaturas, Educación Inicial (n=56) y Educación Física (n=46), contando un número total de 102 alumnos. La edad media es de 20,55 años con una desviación estándar de 3,7 años, lo que caracteriza a un grupo que reencuentra cursando materias de los primeros años de sus respectivas carreras, Creatividad de primer año de plan de estudio de Inicial y Didáctica de segundo año de futuros educadores físicos. Se solicitó el consentimiento informado a cada uno de los sujetos. Se trató de un muestreo por conveniencia. De la segunda parte, 50 de los participantes accedieron a una entrevista semiestructura.

2.2. Instrumentos

Para valorar la percepción de los estudiantes acerca de su compromiso- desvinculación académica, se usó un cuestionario que integra las 4 dimensiones del constructo: afectiva, cognitiva, conductual y de agencia personal. Para indagar sobre las tres primeras, se tomaron los ítems del University Student Engagement Inventory (USEI) desarrollado por Maroco, Maroco, Campos y Fredricks (2016), mientras que, para la última, se retomó los aportes de Veiga (2013), En total tiene 20 ítems, 5 por dimensión, cuyas opciones de respuestas en formato Likert de 6 puntos, marcan el acuerdo o el desacuerdo con cada proposición. De esta escala se analizó la estructura interna mediante análisis factorial confirmatorio y coeficiente alpha de Cronbach, encontrando resultados aceptables para una estructura de 4 dimensiones ($\chi^2=283,02$, $gl=164$, $p=.0001$, $\chi^2/gl=1.72$, $CFI=.80$, $GFI=.81$, $RMSE=.083$ -IC 90%=.066/.098-, $\eta^2=.74$). Mientras que, para valorar procrastinación se utilizó la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS), unidimensional, adaptada y validada por de Furlán, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2012), que incluye 15 ítems con una escala Likert de 5 puntos, que van de 1= “nunca” a 5= “siempre”.

También, se realizaron entrevistas durante el año 2020, mediadas por una plataforma virtual de libre acceso (JITSI), con algunos estudiantes, que participaron contestando los cuestionarios, para profundizar sobre los factores contextuales que promueven la procrastinación y la desvinculación académica. Se les preguntó específicamente sobre qué aspectos lo llevan a postergar las tareas académicas, ya sea por su modalidad, contenido o contexto en la cual se desarrollan, dando fundamentos; junto a la mención de aspectos de la clase que contribuyen y no a sus intereses, participación, autorregulación y expresión de perspectivas, también justificando su mención.

2.3. Procedimiento

La entrada al campo se realizó solicitando autorización a los profesores responsables de las asignaturas. En una primera instancia, durante el 2019, la recolección de datos se llevó a cabo los días pautados y acordados para no interferir en el dictado de las clases. Se les informó a los estudiantes los objetivos de investigación y se les solicitó un email de contacto para futuras consultas. La administración se efectuó cerca del final de cada materia, para que pudieran tener los estudiantes una visión general de los constructos a ser consultados. Los datos recolectados se cargaron en un programa estadístico, y cada protocolo se codificó para resguardar el anonimato de los estudiantes.

En una segunda instancia, durante el 2020, se realizaron entrevistas semiestructuradas de 30 minutos aproximadamente, desarrolladas virtualmente, por Jitsi.

2.4. Análisis de datos

Para describir los procesos de vinculación y desvinculación académica asociado a las manifestaciones afectivas, conductuales, cognitivas y de la agencia personal de los estudiantes, se usa en primera instancia la técnica de conglomerados, siguiendo las recomendaciones de Vilà-Bañós, Rubio-Hurtado, Berlanga-Silvente y Torrado-Fonseca (2014), para identificar distintas agrupaciones de estudiantes respecto a la percepción de estar más o menos comprometidos con la propuesta académica. Seguidamente, se analizan las variables en estudio para las agrupaciones derivadas del análisis, es decir se describen en función de las 4 dimensiones de compromiso y, particularmente, cómo cada agrupación se caracteriza en términos de procrastinación. Finalmente, se analizan los aportes que los estudiantes ofrecieron a modo de respuesta abierta en las entrevistas sobre las actividades que remarcaron como motivos para desvincularse y aplazar el trabajo académico, ya sea por su contenido, contexto o modalidad, marcando aspectos positivos y negativos de la configuración de la clase, interpretándose a modo de enriquecer la lectura de datos cuantitativos.

3. Resultados

De los análisis realizados se deriva la conformación de 2 grupos. De total de los estudiantes, 63 se reúnen bajo el grupo denominado 1, de los cuales, 32 son alumnos de la carrera de Educ. Inicial y 31 de Educ. Física; y el resto de los estudiantes (n=39) conforman otro grupo llamando 2, integrado por 14 alumnos de Educación física y 25 de Inicial.

Los dos grupos muestran que los estudiantes se ubican en un continuo de vinculación y desvinculación académica. La proporción de estudiantes comprometidos -grupo 2- es menor (p=0,38) que aquellos que informan percibirse más desvinculados -grupo 1- con la propuesta

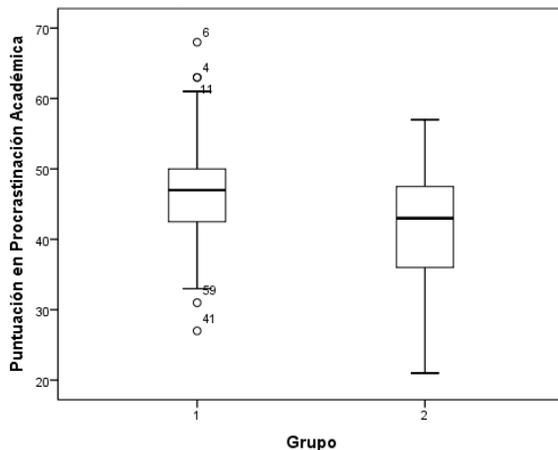
académica ($p=0,62$). Como se observa en la Tabla N°1, el grupo 2, tiende a tener puntuaciones medias más elevadas en cada una de las dimensiones de compromiso.

Tabla N°1. Estadísticos descriptivos para las dimensiones de compromiso

Dimensiones	Grupo	Media	Desviación estándar	
Compromiso Académico	Agéntico	1	15,44	4,84
		2	20,54	4,71
	Conductual	1	21,71	3,19
		2	25,46	2,16
	Afectivo	1	18,52	4,21
		2	21,77	3,12
Cognitivo	1	21,51	4,53	
	2	26,18	2,29	

Si se analiza cada grupo contemplando la variable procrastinación, encontramos que, el grupo 2, tiende en promedio ($\bar{X} = 41$; $SD=1.35$) a procrastinar menos que, el grupo 1 ($\bar{X} = 47$; $SD=0.94$), como se observa en el Gráfico N°1.

Gráfico N°1. Diagrama de caja para las puntuaciones de procrastinación académica por grupo identificado.



Finalmente, si analizamos las voces de los estudiantes, se encuentra en general que los factores contextuales que los lleva a perder el tiempo, postergar o hacer cosas que ya deberían estar hechas se relacionan con la clase y su configuración en varios aspectos. Remarcan como aburridas las exposiciones largas y el material bibliográfico de lectura, la falta de clases diversas y siempre

monótonas y, la ausencia de criterios de evaluación y más justos. Asimismo, mencionan el ruido como un elemento que no contribuye a seguir la clase y genera un clima tenso para seguir la explicación del profesor e impulsa a dejar de hacer la tarea durante la clase. Incluso el no lugar por parte del docente a participar, también es un motivo de aplazar trabajos académicos, junto a las dificultades o dudas no resueltas por los profesores. Los comentarios de los estudiantes se organizan en tres ejes:

1. Sobre el contenido, dicen:

Cuando estamos frente a temas que son aburridos o complejos

Material largo de leer y con palabras de difícil comprensión

Las clases teóricas con powerpoint suelen ser muy tediosas y eso hace que después el material de lectura no se lea, se deje de lado hasta el final.

Cuando el docente se sale del tema, te vas mentalmente de la clase.

2. Sobre los contextos, expresan:

Mucha charla de compañeras en clase, eso lleva a perder la atención y dejar la tarea que se desarrolla en la clase para realizarla en otro contexto. Y se acumula más tarea.

Cuando hay murmullo, ya que no permiten la concentración y dejas para leer después, pero no pedos y vas postergando.

No poder salir del aula, eso hace que todo sea feo y no tengas ganas de hacer los prácticos.

3. Sobre la modalidad, manifiestan:

No poder participar. Participación a la hora de hablar, sacarse dudas

La evaluación porque quedan contenidos afuera y los hemos aplicado o estudiado

Evaluaciones, que en un solo parcial entran las cuatro unidades

Método de corrección de las evaluaciones

Evaluaciones no son justas, por criterio del 50% de la pregunta resuelta para aprobar

Deberían ser más variadas las clases, no llaman la atención

Las clases teóricas con PowerPoint suelen ser muy tediosas

Mucha charla de compañeras en clase



Mucho contenido en powers, aburridos, facilitan la dispersión

Deberían ser más variadas las clases, no llaman la atención, al igual que las tareas son muy aburridas, los pateo para adelante.

Dar clases estructurales y técnicas

Tanto la evaluación como el material de lectura, son aspectos que parecen no contribuir al interés de los estudiantes, tanto en su modalidad de presentación como en su frecuencia o cantidad. A la vez, la falta de atención de algunos estudiantes genera a nivel interpersonal tensiones en el aula, mientras que otros tienden a aburrirse en la rutina que define la forma de enseñar de los profesores.

Mientras que, frente a la consulta de las acciones que realizan o no los estudiantes para implicarse y revincularse en sus aprendizajes académicos, mencionan la importancia de recordar las metas personales y académicas, tales como el recibirse, promocionar o regularizar las materias, redoblando el esfuerzo en cumplir con lo solicitado o bien piensan que el docente es quien debe hacer algo para que ellos no pierdan el interés y no sigan postergando sus actividades y plazos de entregas.

4. Consideraciones finales

La presente investigación, buscó describir el vínculo entre los procesos de vinculación-desvinculación y la procrastinación académica, y reconocer los factores contextuales que median sobre ese continuo de comportamientos y acciones.

Los resultados muestran que, los estudiantes cuyas manifestaciones afectivas, cognitivas, conductuales y agénticas se perciben más cerca de la poca participación, la falta de interés, el bajo monitoreo y las reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje y, la poca claridad de sus expectativas y metas para comunicarlas y modelar los contextos instructivos, se relacionan con una puntuación media inferior en procrastinación de quienes sí se valoran más comprometidos. Resultados similares, fueron hallados recientemente por Palacios-Garay, Belito Hilario, Bernaola Peña y Capcha Carrillo (2020), quienes apuntan que la procrastinación y el estrés académico inciden en el 'engagement' académico en universitarios se manera significativa.

En esa relación, los factores que toman relevancia desde la perspectiva de los estudiantes, se organizan al menos en tres ejes: modalidad de la clase y evaluaciones; contextos en los cuales se enseña y contenidos que se seleccionan como material de lectura. Los tres juegan un rol importante en los procesos de desvinculación y procrastinación académica y viceversa. Al respecto, la investigación de Zárate Depraect, Flores Flores, Achoy Murillo y Ramos Landeros (2020), concluye que los factores que ponen en riesgo el cumplimiento de las acciones a realizar en

el ámbito educativo, se relacionan con la falta de organización, y de motivación para realizar las tareas, lo que muestra similitud con el presente estudio.

Concluimos, que la procrastinación puede ser el reflejo de características situacionales que promueven el alejamiento de las actividades asignadas en el marco de las asignaturas, ligado al bajo compromiso que percibe el estudiante, lo que se muestra afín a la revisión realizada por Angarita Becerra (2012). En este marco, la propuesta de Rinaudo (2014), de generar contextos poderosos, puede pensarse como respuesta educativa para moldear los contextos instructivos en pos de estudiantes más comprometidos con las tareas académicas. Asimismo, en la agencia se encuentra un rol clave para que los estudiantes puedan autogestionar sus entornos educativos comunicando sus metas a fin de ajustar la propuesta a sus intereses (Rigo, Bechero, Irusta y Amaya, 2020).

Por último, en el contexto actual, de aprendizajes virtuales, como respuesta educativa de emergencia que moviliza la pandemia COVID-19, cabe interrogarse si el aula física, se trasladó sin más al ordenador, o si los cambios que pudieran ocurrir en esta nueva modalidad online compromete más a los estudiantes universitarios con sus responsabilidades y entregas académicas.

Referencias

- Angarita Becerra, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85-94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>
- Furlán, L., Heredia, D., Piemontesi, S. y Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9, 142 – 149.
- Garzón Umerenkova, A. y Gil Flores, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista complutense de educación*. 28 (1), 307- 324. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/49682/50135>
- González González, M. (2015) Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56743410011.pdf>
- González-Brignardello, M. P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10(1),117-134. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- Maroco, J., Maroco, A., Campos, J. y Fredricks, J. (2016). University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29:21. DOI 10.1186/s41155-016-0042-8
- Montenegro, A. (2017). Comprendiendo el concepto de compromiso agéntico de los estudiantes en su aprendizaje. *Understanding the Concept of Agentic Engagement for Learning*. *Colombian Applied Linguistics Journal*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412017000100009&script=sci_abstract&tIng=es
- Navarro Roldan, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, 21, .241-271. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5733142.pd>
- Palacios-Garay, J., Belito Hilario, F., Bernaola Peña, P., & Capcha Carrillo, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-Ensayos*, 45-53. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336FICAS>
- Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. *Investigando el aula de nivel primario de educación. Educaçãoem Revista*, 33, 1-24.

- Rigo, D. (2019). Los entornos educativos. Impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Educación y Ciencia*, 8 (51): 64-71. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/issue/view/58>
- Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. y Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Rinaudo, M., Paoloni, P., Fernández, A. (2014). Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo. *Cuadernos de Educación*. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Sánchez Hernández, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717321>
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., Romero, I. (2015). El compromiso escolar (schoolengagement) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1-2016, 119-135. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/et2016341119135/15158
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1): 441-450.
- Vélez, G. (2005). El ingreso: la problemática de acceso del acceso a las culturas académicas de la universidad. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo02.pdf>
- Vilà-Baños, R., Rubio-Hurtado, M., Berlanga-Silvente, V. & Torrado-Fonseca, M. (2014). Cómo aplicar un cluster jerárquico en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 113-127. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Zárate Depraect, N., Flores Flores, P., Achoy Murillo, L. y Ramos Landeros, M. (2020). Procrastinación Académica en Estudiantes de Medicina. *Sinergias Educativas*, 5(2), 252-259. <https://doi.org/10.37954/se.v5i2.135>