



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: XIII Número: 3 Artículo no.:31 Período: 1 de mayo del 2026 al 31 de agosto del 2026**

**TÍTULO:** Procrastinación académica en docentes de posgrado: entre la autorregulación y las condiciones estructurales de la formación docente.

**AUTOR:**

1. Dr. Misael Enríquez Félix.

**RESUMEN:** Este estudio analiza la procrastinación académica en docentes de posgrado del CRESO mediante un enfoque cuantitativo. Los resultados muestran mayor postergación en estudiantes iniciales y menor en docentes con mayor experiencia. Se concluye que la procrastinación está influida tanto por factores de autorregulación como por condiciones estructurales del contexto educativo.

**PALABRAS CLAVES:** procrastinación académica, formación docente, posgrado, autorregulación, desigualdad educativa.

**TITLE:** Academic procrastination among graduate faculty: between self-regulation and the structural conditions of faculty training.

**AUTHOR:**

1. PhD. Misael Enríquez Félix.

**ABSTRACT:** This study analyzes academic procrastination among postgraduate faculty at CRESO using a quantitative approach. The results indicate higher levels of postponement among early-career faculty and lower levels among those with greater experience. It is concluded that procrastination is influenced both by self-regulation factors and by structural conditions within the educational context.

**KEY WORDS:** Academic procrastination, teacher training, postgraduate studies, self-regulation, educational inequality.

## INTRODUCCIÓN.

La formación docente en el nivel de posgrado constituye un espacio estratégico para el fortalecimiento del sistema educativo, al incidir directamente en la profesionalización del magisterio y en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, estos procesos formativos no se desarrollan en condiciones homogéneas, sino que se encuentran atravesados por múltiples tensiones derivadas de factores individuales, institucionales y estructurales que influyen en las trayectorias académicas de los docentes en formación.

En este contexto, uno de los fenómenos que ha cobrado relevancia en la investigación educativa es la procrastinación académica, entendida como la postergación voluntaria de tareas relevantes a pesar de conocer sus posibles consecuencias negativas (Steel, 2007). Esta conducta ha sido ampliamente estudiada en población estudiantil universitaria, donde se ha asociado con bajo rendimiento académico, dificultades en la autorregulación y afectaciones al bienestar psicológico (Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007); no obstante, su análisis en contextos de posgrado, particularmente en poblaciones docentes, ha sido menos explorado.

A diferencia de los estudiantes tradicionales, los docentes en formación de posgrado enfrentan una doble exigencia: por un lado, cumplir con las demandas académicas propias de su formación, y por otro, responder a las responsabilidades laborales inherentes a su ejercicio profesional. Esta situación genera condiciones específicas que pueden incidir en la organización del tiempo, la motivación y la capacidad de autorregulación, elementos centrales en la comprensión de la procrastinación académica.

En el contexto mexicano, estas dinámicas no pueden analizarse de manera aislada de las condiciones estructurales que caracterizan al sistema educativo. Diversos estudios han señalado que las trayectorias educativas están profundamente atravesadas por desigualdades asociadas a factores como la ubicación geográfica, el acceso a recursos, la infraestructura y las condiciones laborales del magisterio (Torche, 2010; Reimers, 2024). En particular, los docentes que laboran en contextos rurales o en condiciones de

mayor vulnerabilidad enfrentan desafíos adicionales que pueden incidir en sus procesos de formación continua.

La procrastinación académica no puede entenderse únicamente como un problema individual vinculado a la falta de disciplina o motivación, sino como un fenómeno complejo que se configura en la intersección entre factores personales y contextuales. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el análisis de docentes en formación de posgrado, cuya experiencia educativa se encuentra mediada por condiciones laborales, sociales e institucionales específicas.

A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar la procrastinación académica en estudiantes de posgrado del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), considerando variables sociodemográficas y contextuales que permitan comprender este fenómeno desde una perspectiva integral. En particular, se busca identificar patrones de comportamiento asociados a la postergación de actividades académicas, así como explorar su relación con variables como la experiencia profesional, el nivel educativo de adscripción, y el contexto geográfico.

Con ello, se pretende contribuir a la comprensión de la procrastinación académica en contextos de formación docente, integrando dimensiones psicológicas y estructurales, y aportando elementos para el diseño de estrategias educativas y políticas de formación más pertinentes y equitativas. Este estudio parte de la premisa de que la procrastinación académica en docentes en formación de posgrado no puede comprenderse exclusivamente como una falla individual de autorregulación, sino como un fenómeno situado que se configura en la intersección entre condiciones estructurales, trayectorias profesionales y demandas institucionales.

## **DESARROLLO.**

### **Procrastinación académica y autorregulación.**

La procrastinación académica ha sido definida como la tendencia a posponer tareas académicas de manera voluntaria, aun cuando se es consciente de que dicha postergación puede generar consecuencias negativas

(Steel, 2007). Este fenómeno ha sido conceptualizado como una falla en los procesos de autorregulación, entendida como la capacidad del individuo para planificar, monitorear y controlar su comportamiento en función de metas específicas (Zarrin & Gracia, 2020).

Desde una perspectiva teórica, la procrastinación se encuentra estrechamente vinculada con la motivación y el valor percibido de las tareas. De acuerdo con Steel (2007), los individuos tienden a postergar aquellas actividades que perciben como poco atractivas, difíciles o con recompensas diferidas en el tiempo. Este planteamiento se articula con la teoría de la autodeterminación, la cual señala que la motivación autónoma y el sentido de competencia influyen de manera significativa en la regulación de la conducta académica (Ryan & Deci, 2001).

En el ámbito educativo, la procrastinación se ha asociado con estrategias de aprendizaje menos eficaces, dificultades en la gestión del tiempo y menores niveles de desempeño académico (Solomon & Rothblum, 1984; Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2017). Estudios recientes han destacado su relación con variables emocionales, tales como el estrés, la ansiedad y el bienestar subjetivo (Diener et al., 2018; Serey et al., 2025).

Investigaciones recientes han ampliado la comprensión de la procrastinación académica a lo largo del ciclo educativo, evidenciando que este fenómeno no se limita a la educación superior. En una revisión de alcance, González-Brignardello et al. (2023) señalan que la procrastinación en niños y adolescentes se asocia con dificultades en la autorregulación, la gestión del tiempo y el control emocional, así como con variables como la ansiedad y la motivación académica.

Si bien esos estudios se centran en etapas tempranas del desarrollo, sus hallazgos permiten identificar patrones consistentes que pueden persistir en niveles educativos posteriores, lo que sugiere la relevancia de analizar la procrastinación como un fenómeno transversal a lo largo de las trayectorias formativas.

**Procrastinación en contextos de formación docente.**

Si bien la procrastinación ha sido ampliamente estudiada en estudiantes universitarios, su análisis en poblaciones docentes en formación de posgrado presenta características particulares. En estos contextos, los estudiantes no solo enfrentan las demandas académicas propias de su formación, sino también las exigencias laborales derivadas de su práctica profesional.

Esta doble condición genera tensiones que pueden incidir en la capacidad de autorregulación, especialmente en términos de gestión del tiempo y priorización de tareas. De acuerdo con Valenzuela et al. (2020), el desarrollo de habilidades de autorregulación en estudiantes adultos está influido por factores como la experiencia previa, la carga laboral y las condiciones del entorno educativo.

Estudios recientes han señalado que la procrastinación en contextos educativos no puede entenderse únicamente como un problema individual, sino como un fenómeno que se encuentra mediado por factores contextuales y organizacionales (Turner & Hodis, 2023). Las condiciones institucionales, la estructura de los programas académicos y el acompañamiento pedagógico juegan un papel relevante en la forma en que los estudiantes gestionan sus actividades.

**Desigualdad educativa y condiciones estructurales.**

En el contexto latinoamericano, y particularmente en México, las desigualdades educativas constituyen un elemento central para la comprensión de los procesos formativos. Diversos estudios han documentado cómo factores como la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico, y el acceso a recursos inciden en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional (Torche, 2010; Neidhöfer et al., 2017).

Desde una perspectiva de política educativa, la desigualdad en el acceso y las condiciones de la educación puede entenderse también como una problemática vinculada al cumplimiento del derecho a la educación. Horbath y Gracia (2016) señalan, que a pesar de los avances en cobertura educativa en México, persisten brechas significativas en términos de calidad, equidad y condiciones de acceso, particularmente en contextos vulnerables. Estas desigualdades no solo afectan a los estudiantes en etapas iniciales, sino que

se extienden a los procesos de formación continua del profesorado, generando condiciones diferenciadas para el desarrollo académico. Las dificultades asociadas a la procrastinación académica pueden estar relacionadas con limitaciones estructurales que inciden en las oportunidades reales de formación, lo que refuerza la necesidad de analizar este fenómeno desde una perspectiva que articule lo individual con lo institucional y lo político.

Desde una perspectiva histórica, las desigualdades educativas en México también pueden entenderse a partir de los procesos de configuración del sistema educativo y de las tensiones entre distintos actores institucionales y sociales. Rockwell (2022) señala, que el desarrollo del proyecto de educación rural en el país estuvo marcado por la interacción entre influencias externas e internas, así como por las condiciones específicas de los contextos locales. Estas dinámicas evidencian que la educación en contextos rurales ha estado históricamente atravesada por desafíos estructurales que han condicionado tanto la práctica docente como los procesos de formación. Las condiciones actuales de los docentes en formación no pueden desvincularse de estas trayectorias históricas, lo que refuerza la necesidad de analizar fenómenos como la procrastinación académica desde una perspectiva que considere la persistencia de desigualdades en el sistema educativo.

En México, la desigualdad educativa no solo se expresa en términos individuales o institucionales, sino también en una dimensión territorial claramente diferenciada. Estudios recientes han demostrado que existen brechas significativas en el acceso a recursos educativos y oportunidades de desarrollo en función de la ubicación geográfica. Clément y Piasser (2021), mediante análisis espacial y estimaciones a pequeña escala, evidencian que las desigualdades en ingreso y educación se distribuyen de manera heterogénea en el territorio nacional, afectando de forma particular a regiones rurales y con menor desarrollo económico. Estas condiciones generan contextos educativos diferenciados que inciden en las trayectorias formativas de los docentes, configurando escenarios en los que factores como la carga laboral, el acceso a recursos y la infraestructura influyen en los procesos de aprendizaje. Analizar la procrastinación académica en

contextos de formación docente implica considerar estas desigualdades territoriales como elementos que pueden incidir en la organización del tiempo y en el cumplimiento de las demandas académicas.

La desigualdad educativa en México no es un fenómeno reciente, sino que tiene raíces históricas profundas vinculadas a la configuración del sistema educativo en contextos rurales e indígenas. Molodchikova (2024) documenta cómo, desde las primeras políticas educativas del siglo XX, las escuelas rurales enfrentaban condiciones limitadas en términos de infraestructura, recursos y reconocimiento de los saberes locales. Estas dinámicas históricas han contribuido a la persistencia de brechas educativas, que en la actualidad, continúan influyendo en las condiciones de formación docente, particularmente en contextos rurales, lo que refuerza la necesidad de analizar los procesos educativos desde una perspectiva estructural y de larga duración.

En el contexto mexicano, las políticas educativas recientes han enfatizado la necesidad de una formación integral que trascienda los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en contenidos académicos. Bonilla-Rius (2020) señala que las reformas educativas en México han puesto de manifiesto la importancia de considerar al estudiante como un sujeto situado, cuyas condiciones sociales, emocionales y contextuales influyen de manera directa en sus procesos de aprendizaje. Este enfoque resulta particularmente relevante en la formación docente, donde las trayectorias académicas no pueden desvincularse de las condiciones laborales, institucionales y territoriales en las que se ejerce la práctica educativa. Así, comprender fenómenos como la procrastinación académica implica reconocer que estos no solo responden a variables individuales, sino también a las condiciones estructurales que configuran las oportunidades reales de aprendizaje.

En el caso específico del magisterio, estas desigualdades se manifiestan en condiciones laborales diferenciadas, especialmente entre contextos urbanos y rurales. Investigaciones recientes han señalado que los docentes que laboran en zonas rurales enfrentan mayores desafíos relacionados con la infraestructura, la conectividad y el acceso a recursos educativos (Mora, 2020; Calderón, 2022).

En esta misma línea, resulta pertinente considerar las particularidades de los contextos educativos vinculados a comunidades rurales e indígenas, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran profundamente articulados con el territorio y el conocimiento comunitario. Briseño-Roa (2023) destaca que las prácticas educativas en estos contextos no solo responden a estructuras escolares formales, sino que se sustentan en dinámicas colectivas, saberes locales y formas de organización social propias. Estas condiciones implican desafíos adicionales para los docentes en formación, quienes deben articular demandas académicas institucionales con realidades socioculturales complejas; en consecuencia, fenómenos como la procrastinación académica pueden estar influenciados por tensiones entre modelos educativos estandarizados y contextos educativos diversos, lo que refuerza la necesidad de analizarlos desde una perspectiva situada.

Desde esta visión, la procrastinación académica puede interpretarse también como un fenómeno situado, influido por las condiciones estructurales en las que se desarrollan las trayectorias formativas. Esto implica reconocer que la postergación de actividades no responde únicamente a características individuales, sino que también puede estar vinculada a limitaciones contextuales que afectan la organización del tiempo y el cumplimiento de las demandas académicas.

En referencia a lo anterior, integrar el análisis de la procrastinación con una perspectiva de desigualdad permite avanzar hacia una comprensión más amplia del fenómeno, evitando enfoques reduccionistas y contribuyendo al diseño de políticas educativas más equitativas.

## **Metodología.**

### ***Diseño de investigación.***

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional. Este tipo de diseño permite analizar la relación entre variables sin manipulación directa, observando los fenómenos en su contexto natural (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Desde una perspectiva analítica, el estudio busca comprender la procrastinación académica como una manifestación de procesos de autorregulación en contextos de formación docente, particularmente en escenarios atravesados por desigualdades estructurales como la ubicación geográfica, las condiciones laborales y las trayectorias profesionales. El diseño adoptado permite generar una “fotografía contextualizada” del fenómeno en el nivel de posgrado, articulando variables individuales y contextuales.

### ***Participantes y contexto de estudio.***

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de posgrado del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), institución que articula la formación docente en diversas regiones del estado, incluyendo contextos urbanos y rurales.

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, integrando una muestra de 104 docentes-estudiantes adscritos a diferentes unidades académicas, tales como Escuelas Normales y sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Desde una perspectiva sociodemográfica, la muestra presenta las siguientes características:

- Sexo: 76% mujeres y 24% hombres, consistente con la feminización histórica del magisterio.
- Edad: Media de 31.3 años (DE = 6.4), con un rango entre 22 y 56 años.
- Experiencia profesional: Promedio de 7.7 años de servicio docente.
- Nivel educativo de adscripción: Predominancia en primaria (46.2%) y secundaria (29.8%).
- Contexto geográfico: 82.7% en zonas urbanas y 17.3% en zonas rurales (principalmente municipios como Etchojoa y Huatabampo).

Este último aspecto resulta particularmente relevante, ya que permite incorporar el análisis de la procrastinación académica en relación con condiciones estructurales diferenciadas, como el acceso a recursos tecnológicos, conectividad y cargas laborales, factores que inciden en las oportunidades de desarrollo profesional en contextos educativos diversos.

***Instrumento.***

Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), adaptada y validada por Domínguez-Lara et al. (2014), la cual ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas en población universitaria, incluyendo una estructura bifactorial compuesta por Autorregulación académica (9 ítems) y Postergación de actividades (3 ítems). El instrumento emplea un formato tipo Likert de cinco puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre). En el estudio original, la escala reporta niveles adecuados de confiabilidad ( $\alpha = .816$  para la escala total) y evidencia de validez basada en análisis factorial confirmatorio.

Para el presente estudio, se realizó la recodificación de los ítems invertidos con el fin de que puntuaciones más altas reflejen mayores niveles de procrastinación académica, facilitando la interpretación de los resultados.

***Análisis psicométrico del instrumento en la muestra.***

Con el fin de verificar la consistencia interna del instrumento en el contexto específico de docentes en formación de posgrado, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de  $\alpha = .823$  para la escala global.

Por dimensiones:

- Autorregulación académica:  $\alpha = .821$
- Postergación de actividades:  $\alpha = .752$

Estos valores se consideran adecuados, especialmente tomando en cuenta el número reducido de ítems en el segundo factor.

Adicionalmente, se evaluó la pertinencia del análisis factorial mediante el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. El valor obtenido para el índice KMO fue de .192, lo cual indica una baja adecuación muestral para la realización de análisis factorial; no obstante, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ( $\chi^2(66) = 2435.14, p < .001$ ), lo que evidencia que la matriz de correlaciones

no es una matriz identidad. Estos resultados sugieren, que si bien existe correlación entre los ítems, la estructura factorial del instrumento debe interpretarse con cautela en esta población específica.

### ***Procedimiento.***

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación digital del instrumento a través de formularios en línea, distribuidos entre estudiantes inscritos en programas de maestría del CRESOON durante el ciclo escolar vigente.

Se implementó un protocolo de consentimiento informado, garantizando:

- Participación voluntaria.
- Anonimato de los participantes.
- Confidencialidad de la información.

El estudio se desarrolló en apego a la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados en México.

### ***Análisis de datos.***

El procesamiento y análisis de los datos se realizó mediante el software estadístico jamovi (versión 2.3), el cual permitió llevar a cabo tanto el análisis descriptivo como inferencial de la información recabada. En una primera etapa, se efectuó una exploración de los datos con el propósito de identificar valores atípicos, verificar la consistencia de las respuestas, y examinar la distribución de las variables, considerando indicadores como la media, la desviación estándar y la dispersión de los puntajes.

Posteriormente, se estimó la confiabilidad interna de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) mediante el coeficiente alfa de Cronbach, tanto para la escala global como para cada una de sus dimensiones. Este procedimiento permitió corroborar la consistencia del instrumento en la población de estudio y su adecuación para el análisis posterior.

En cuanto al análisis inferencial, se emplearon pruebas estadísticas acordes con los objetivos del estudio. Para comparar los niveles de procrastinación entre grupos independientes, se utilizó la prueba t de Student, mientras que las diferencias entre múltiples grupos se analizaron mediante un análisis de varianza (ANOVA) de un factor; además, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson con el fin de examinar la relación entre variables cuantitativas, particularmente entre la experiencia profesional docente y los niveles de procrastinación académica.

De manera complementaria, se incorporaron medidas de tamaño del efecto, tales como el estadístico d de Cohen y la eta cuadrada ( $\eta^2$ ), con el propósito de valorar la magnitud práctica de las diferencias encontradas, más allá de su significancia estadística. Este enfoque permite una interpretación más robusta de los resultados en el contexto educativo, facilitando la comprensión de la relevancia de los hallazgos en términos de su impacto real en la formación docente.

## **Resultados.**

### ***Caracterización sociodemográfica y laboral de la muestra.***

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 104 estudiantes de posgrado adscritos al Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON). En términos de distribución por sexo, se observa una predominancia del género femenino (76%), lo cual es consistente con la composición histórica del magisterio en el contexto mexicano.

La edad de los participantes presentó una media de 31.3 años ( $DE = 6.4$ ), con un rango que oscila entre los 22 y los 56 años, lo que evidencia una población heterogénea en términos de trayectoria personal y profesional. En relación con la experiencia laboral, los participantes reportaron un promedio de 7.7 años de servicio docente.

Respecto al nivel educativo en el que se desempeñan, se identificó una mayor concentración en educación primaria (46.2%) y secundaria (29.8%), seguidos por bachillerato (18.3%) y preescolar (5.7%). En cuanto al contexto geográfico de adscripción, el 82.7% labora en zonas urbanas, mientras que el 17.3% se

encuentra en contextos rurales, lo que introduce una dimensión relevante para el análisis de condiciones diferenciadas en el ejercicio docente.

Tabla 1. Distribución sociodemográfica y laboral de los estudiantes de posgrado (N = 104).

Variable	Categoría	n	%
Sexo	Mujer	79	76.0
	Hombre	25	24.0
Nivel educativo	Preescolar	6	5.7
	Primaria	48	46.2
	Secundaria	31	29.8
	Bachillerato	19	18.3
Contexto	Urbano	86	82.7
	Rural	18	17.3
Semestre	Primero	72	69.2
	Tercero	32	30.8

Fuente: Elaboración propia.

### *Análisis psicométrico y descriptivo de la escala.*

La consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de  $\alpha = .823$  para la escala global. Para las dimensiones específicas, el factor de autorregulación académica presentó un  $\alpha = .821$ , mientras que el factor de postergación de actividades reportó un  $\alpha = .752$ , lo que indica niveles adecuados de fiabilidad.

Tras la recodificación de los ítems invertidos, la puntuación media global de procrastinación académica se ubicó en 28.4 puntos (DE = 5.4), dentro de un rango posible de 12 a 60 puntos.

El análisis descriptivo por ítem permitió identificar que las conductas con mayor tendencia a la procrastinación se relacionan principalmente con actividades académicas percibidas como menos atractivas. En particular, los ítems vinculados con la postergación de lecturas y trabajos en cursos no

preferidos presentaron las medias más elevadas, seguidos por la tendencia a dejar tareas para el último momento.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems con mayor tendencia a la procrastinación.

Ítem	Media	DE
7. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	3.12	1.02
6. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	2.95	1.14
1. Dejo las tareas para el último minuto	2.89	1.08
11. Terminar trabajos importantes con tiempo de sobra (invertido)	3.24	0.98

Fuente: Elaboración propia.

### *Comparación de niveles de procrastinación según variables académicas.*

Con el propósito de analizar las diferencias en los niveles de procrastinación académica en función del avance en el programa de posgrado, se realizó una prueba t de Student para muestras independientes. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de primer semestre (M = 29.1; DE = 5.2) y aquellos de tercer semestre (M = 26.8; DE = 4.9),  $t(102) = 2.15$ ,  $p = .034$ .

Estos hallazgos muestran que los estudiantes en etapas iniciales del posgrado presentan mayores niveles de procrastinación en comparación con aquellos con mayor avance académico.

Tabla 3. Comparación de niveles de procrastinación académica según semestre.

Variable	Semestre	n	Media	DE	t	p
Procrastinación	Primero	72	29.1	5.2	2.15	.034
	Tercero	32	26.8	4.9		

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para comparar los niveles de procrastinación según el nivel educativo en el que los participantes desempeñan su labor docente. Los resultados evidenciaron diferencias en las medias entre los grupos, observándose mayores niveles de procrastinación en docentes de educación secundaria y bachillerato en comparación con los de preescolar y primaria.

Tabla 4. Niveles de procrastinación según nivel educativo de adscripción docente.

<b>Nivel educativo</b>	<b>n</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>
Preescolar	6	27.6	4.1
Primaria	48	28.1	5.3
Secundaria	31	30.2	5.8
Bachillerato	19	29.8	6.2

Fuente: Elaboración propia.

### ***Relación entre variables sociodemográficas y procrastinación.***

Finalmente, se examinó la relación entre variables cuantitativas mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados mostraron una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa entre los años de servicio docente y los niveles de procrastinación académica ( $r = -.284$ ;  $p = .004$ ), lo que indica, que a mayor experiencia profesional, menores son los niveles de procrastinación.

Se observó una alta correlación positiva entre la edad y los años de servicio ( $r = .884$ ;  $p < .01$ ), lo cual resulta consistente con la trayectoria laboral de los participantes.

Tabla 5. Correlaciones entre variables cuantitativas (N = 104).

Variables	1	2	3
1. Edad	—		
2. Años de servicio	.884**	—	
3. Procrastinación (EPA)	-.212*	-.284**	—

\*Nota: \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Fuente: Elaboración propia.

### Discusión.

El presente estudio tuvo como propósito analizar la procrastinación académica en estudiantes de posgrado del ámbito docente, incorporando variables sociodemográficas y contextuales que permiten comprender este fenómeno desde una perspectiva integral. Los resultados obtenidos aportan evidencia relevante tanto en el plano psicométrico como en la comprensión del fenómeno en contextos educativos marcados por condiciones estructurales diferenciadas.

En primer lugar, los resultados de consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) evidencian niveles adecuados de fiabilidad tanto para la escala global como para sus dimensiones específicas. Estos hallazgos son congruentes con estudios previos que han validado el instrumento en poblaciones universitarias (Domínguez-Lara et al., 2014), lo cual respalda su uso en contextos de formación docente de nivel posgrado; no obstante, el hecho de que la escala mantenga su consistencia en una población con experiencia profesional sugiere que la procrastinación académica no es exclusiva de estudiantes jóvenes, sino que persiste en trayectorias formativas avanzadas.

En relación con los patrones conductuales observados, los resultados indican que las formas más frecuentes de procrastinación se vinculan con tareas académicas percibidas como poco atractivas, particularmente la lectura y elaboración de trabajos en cursos de menor interés. Este hallazgo coincide

con el modelo teórico de la procrastinación propuesto por Steel (2007), quien plantea que la postergación de actividades está influida por la interacción entre la motivación, la expectativa de éxito y el valor percibido de la tarea. De esta manera, las actividades que implican menor recompensa inmediata tienden a ser postergadas en favor de otras que generan mayor gratificación o urgencia.

Se identificó que los estudiantes de primer semestre presentan niveles significativamente mayores de procrastinación en comparación con aquellos de semestres avanzados. Este resultado puede interpretarse como parte de un proceso de adaptación progresiva a las exigencias del posgrado. Desde la teoría de la autodeterminación, Ryan y Deci (2001) señalan que la autorregulación se fortalece conforme los individuos desarrollan mayores niveles de autonomía y control sobre sus procesos de aprendizaje; es decir, los estudiantes con mayor trayectoria académica podrían haber desarrollado estrategias más eficaces de organización, planificación y regulación de su conducta académica.

La correlación negativa encontrada entre los años de servicio docente y los niveles de procrastinación sugiere que la experiencia profesional se asocia con una mayor capacidad de autorregulación. Este hallazgo es consistente con investigaciones que destacan el desarrollo de competencias metacognitivas a lo largo de la trayectoria laboral (Valenzuela et al., 2020); sin embargo, es importante señalar, que esta relación no implica causalidad, sino que refleja una asociación que puede estar mediada por múltiples factores, como la carga laboral, el contexto institucional y las condiciones de ejercicio docente.

En relación con el análisis psicométrico del instrumento, si bien los resultados de consistencia interna evidencian niveles adecuados de fiabilidad, el análisis de adecuación muestral mostró un valor bajo en el índice KMO (.192), lo que sugiere limitaciones para la identificación de una estructura factorial robusta en esta población; no obstante, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ( $\chi^2(66) = 2435.14$ ,  $p < .001$ ), indicando la existencia de correlaciones entre los ítems.

Estos hallazgos, lejos de invalidar el uso del instrumento, abren una línea de interpretación relevante en el contexto del presente estudio. A diferencia de investigaciones previas realizadas con estudiantes

universitarios tradicionales (Domínguez-Lara et al., 2014), la población analizada en este trabajo presenta características particulares, al tratarse de docentes en formación de posgrado que combinan actividades académicas con responsabilidades laborales.

La baja adecuación muestral reflejada en el índice KMO puede interpretarse como un indicio de que la procrastinación académica, en este tipo de población, no se estructura de manera homogénea en dimensiones claramente diferenciadas, como ocurre en muestras más tradicionales. Esto sugiere, que el constructo podría manifestarse de forma más compleja y contextualizada, influido por variables externas como la carga laboral, las condiciones institucionales, y el contexto sociogeográfico.

Los resultados refuerzan la necesidad de analizar la procrastinación académica más allá de modelos psicométricos estandarizados, incorporando enfoques que consideren la interacción entre factores individuales y estructurales. Este planteamiento es consistente con estudios que destacan la influencia del contexto en los procesos de autorregulación y desempeño académico (Reimers, 2024; Torche, 2010).

Estos hallazgos sugieren la pertinencia de desarrollar instrumentos o modelos de medición más sensibles a las características de poblaciones docentes en formación, particularmente en contextos donde las condiciones de desigualdad pueden incidir en la organización del tiempo y en el cumplimiento de las demandas académicas.

Particularmente, los docentes que laboran en contextos rurales enfrentan desafíos adicionales, como limitaciones en conectividad, mayores distancias y condiciones laborales más exigentes, lo que puede incidir en su capacidad para cumplir con las demandas académicas del posgrado. Desde esta perspectiva, la procrastinación puede interpretarse no solo como una falla individual de autorregulación, sino también como una respuesta situada en contextos de alta demanda y recursos limitados. Este enfoque permite transitar de una visión individualizante del fenómeno hacia una comprensión más estructural e integrada. Desde una perspectiva más amplia, estos resultados también pueden interpretarse a partir de enfoques críticos que cuestionan la universalidad de los modelos educativos estandarizados. García-Arias, Corbetta

y Baronnet (2023) plantean la necesidad de avanzar hacia procesos de descolonización educativa en América Latina, reconociendo la existencia de múltiples formas de conocimiento y aprendizaje que no siempre se alinean con las lógicas académicas tradicionales. Las tensiones que enfrentan los docentes en formación de posgrado pueden entenderse como el resultado de la interacción entre exigencias institucionales homogéneas y contextos socioculturales diversos; así, la procrastinación académica podría interpretarse no solo como una dificultad individual, sino también como una manifestación de desajustes entre los modelos educativos dominantes y las realidades en las que los sujetos desarrollan sus trayectorias formativas.

Esta interpretación encuentra sustento en evidencia reciente sobre la distribución territorial de las desigualdades educativas en México. Clément y Piasser (2021), a partir de análisis espaciales y estimaciones a pequeña escala, demuestran que las brechas en ingreso y educación no se distribuyen de manera homogénea, sino que presentan una fuerte concentración en determinadas regiones del país, particularmente en aquellas con menor desarrollo económico. Estas condiciones configuran entornos educativos diferenciados que inciden en las oportunidades de formación y en las condiciones de trabajo docente. Los resultados del presente estudio pueden interpretarse a la luz de estas desigualdades estructurales, sugiriendo que la procrastinación académica no solo responde a procesos individuales de autorregulación, sino también a limitaciones contextuales vinculadas con la disponibilidad de recursos, la carga laboral y las condiciones territoriales en las que se desarrollan las trayectorias formativas.

Este enfoque encuentra respaldo en investigaciones recientes que han analizado la procrastinación académica desde modelos integrales. Huang, Li, Li y Ding (2025), mediante un análisis de redes, identifican que la procrastinación se encuentra estrechamente vinculada tanto con variables psicológicas, como la ansiedad y la motivación, como con factores ambientales relacionados con el contexto educativo. Estos hallazgos refuerzan la interpretación de la procrastinación como un fenómeno multidimensional, en el que la interacción entre lo individual y lo contextual resulta determinante. En el caso del presente

estudio, esta perspectiva permite comprender que las conductas de postergación observadas en docentes en formación no pueden desvincularse de las condiciones estructurales en las que desarrollan sus trayectorias académicas.

Adicionalmente, la literatura ha señalado que la procrastinación académica se asocia con niveles más bajos de bienestar subjetivo y mayores niveles de estrés y ansiedad (Diener et al., 1985; Diener et al., 2018). En el caso de docentes en formación, estas condiciones pueden impactar no solo en su desempeño académico, sino también en su práctica profesional, generando implicaciones más amplias en el sistema educativo; por lo tanto, abordar la procrastinación no solo implica mejorar el rendimiento académico, sino también contribuir al bienestar integral de los docentes.

Desde una perspectiva más amplia del bienestar, es posible comprender las implicaciones de la procrastinación más allá de sus efectos inmediatos en el rendimiento académico. Keyes et al. (2002) distinguen entre el bienestar hedónico, asociado con la satisfacción y las emociones positivas, y el bienestar eudaimónico, vinculado con el desarrollo personal, el sentido de propósito y el funcionamiento óptimo del individuo. En este sentido, la procrastinación académica puede afectar no solo el cumplimiento de tareas, sino también la percepción de eficacia personal y el desarrollo profesional de los docentes en formación. Esta relación resulta especialmente relevante en contextos de posgrado, donde las demandas académicas se articulan con trayectorias laborales, configurando escenarios que pueden impactar de manera integral en el bienestar de los sujetos; por ende, considerar que el bienestar subjetivo no depende exclusivamente de variables individuales, sino que se encuentra fuertemente influido por condiciones sociales, económicas e institucionales.

El *World Happiness Report* (Helliwell et al., 2020) destaca que factores como la seguridad laboral, el apoyo social y las condiciones de vida inciden de manera significativa en los niveles de bienestar de las personas. En el caso de los docentes en formación de posgrado, estas condiciones pueden interactuar con las demandas académicas, influyendo en su capacidad de organización y en la gestión de sus

responsabilidades; de esta manera, la procrastinación académica puede entenderse también como un fenómeno vinculado al bienestar, en el que las condiciones contextuales desempeñan un papel relevante. En términos de implicaciones, los resultados del estudio sugieren la necesidad de diseñar estrategias institucionales orientadas a fortalecer la autorregulación académica en estudiantes de posgrado, especialmente en las etapas iniciales de formación; además, se vuelve fundamental considerar las condiciones contextuales de los docentes, particularmente en entornos rurales o con alta carga laboral, al momento de diseñar programas de formación continua. Esto implica reconocer que las dificultades en el cumplimiento académico no pueden desvincularse de las condiciones estructurales en las que se desarrollan las trayectorias profesionales.

El estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el uso de un muestreo no probabilístico limita la generalización de los resultados. En segundo lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables; por ello, se sugiere que futuras investigaciones incorporen diseños longitudinales y modelos explicativos más complejos, así como un análisis más profundo de variables contextuales, con el fin de avanzar hacia una comprensión más integral de la procrastinación académica en contextos educativos.

## **CONCLUSIONES.**

El presente estudio permitió analizar la procrastinación académica en estudiantes de posgrado del ámbito docente, evidenciando que se trata de un fenómeno complejo que no puede explicarse únicamente desde variables individuales, sino que se encuentra influido por factores contextuales, académicos y profesionales.

En términos psicométricos, se confirmó la adecuada consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en una población de docentes en formación de posgrado, lo cual respalda su uso en contextos educativos más allá del nivel universitario tradicional. Este hallazgo contribuye a la validación

del instrumento en escenarios profesionalizantes, donde las dinámicas de estudio se encuentran atravesadas por condiciones laborales y responsabilidades adicionales.

Desde el análisis empírico, se identificó que las conductas de procrastinación se concentran principalmente en tareas académicas percibidas como poco atractivas, particularmente aquellas relacionadas con la lectura y la elaboración de trabajos en cursos de menor interés. Del mismo modo, se encontró que los estudiantes en etapas iniciales del posgrado presentan mayores niveles de procrastinación, lo que sugiere la existencia de un proceso de adaptación progresiva a las exigencias académicas.

La relación negativa entre los años de servicio docente y los niveles de procrastinación indica que la experiencia profesional puede contribuir al desarrollo de estrategias de autorregulación, aunque esta relación debe entenderse como parte de un entramado más amplio de factores personales y contextuales.

Uno de los aportes centrales del estudio radica en la incorporación de una perspectiva contextual para el análisis de la procrastinación académica. Los resultados permiten sostener que esta no solo responde a características individuales, sino que también se encuentra condicionada por las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo. En particular, las diferencias entre contextos urbanos y rurales, así como las condiciones laborales del magisterio, configuran escenarios diferenciados que inciden en las posibilidades de organización y cumplimiento académico.

En este sentido, la procrastinación puede interpretarse también como un fenómeno situado, vinculado a las condiciones materiales y simbólicas en las que los docentes desarrollan sus trayectorias formativas. Este enfoque resulta relevante para evitar interpretaciones reduccionistas que responsabilicen exclusivamente al individuo, invisibilizando las limitaciones estructurales que enfrentan los sujetos en contextos educativos desiguales.

A partir de estos hallazgos, se desprenden diversas implicaciones para la práctica educativa y la política de formación docente. En primer lugar, se hace necesario diseñar estrategias institucionales orientadas al

fortalecimiento de la autorregulación académica, especialmente en las etapas iniciales del posgrado. En segundo lugar, es fundamental considerar las condiciones contextuales de los docentes, particularmente en entornos rurales o con alta carga laboral, al momento de estructurar programas de formación continua, incorporando esquemas más flexibles y sensibles a dichas realidades.

Resulta pertinente considerar la evidencia disponible sobre estrategias para la reducción de la procrastinación académica. Salguero-Pazos y Reyes-De-Cózar (2023), a partir de una revisión sistemática, identifican que las intervenciones más efectivas se centran en el fortalecimiento de la autorregulación, la gestión del tiempo y el acompañamiento académico. Estos enfoques no solo abordan las conductas de postergación desde una perspectiva individual, sino que también incorporan elementos contextuales, como el diseño de actividades y el apoyo institucional. En el caso de la formación docente en posgrado, estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y organizacionales que reconozcan las condiciones reales en las que los docentes desarrollan sus trayectorias académicas.

Finalmente, el estudio abre líneas de investigación futuras orientadas a profundizar en el análisis de la procrastinación desde modelos explicativos más complejos, integrando variables como el bienestar subjetivo, la carga laboral, la motivación y las condiciones institucionales. Igualmente, se sugiere el desarrollo de estudios longitudinales que permitan comprender la evolución de la procrastinación a lo largo de las trayectorias formativas docentes.

Esos resultados contribuyen a una comprensión más amplia de la procrastinación académica en el posgrado, articulando dimensiones psicológicas y estructurales, y aportando evidencia relevante para el diseño de políticas y prácticas educativas más equitativas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Bonilla-Rius, E. (2020). Education truly matters: Key lessons from Mexico's educational reform for educating the whole child. En F. M. Reimers (Ed.), *Audacious education purposes* (pp. 115–136). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_5)

2. Briseño-Roa, J. (2023). Indigenous land-based education in Mexico: Practices to perpetuate communal knowledge of territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 19(3), 593–602. <https://doi.org/10.1177/11771801231188181>
3. Calderón, M. (2022). Rural education and the state in Mexico: The legacy of Elena Torres Cuellar. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(10), 40–62. <https://doi.org/10.1177/01614681221139526>
4. Clément, M., & Piaser, L. (2021). Geography of Income and Education Inequalities in Mexico: Evidence from Small Area Estimation and Exploratory Spatial Analysis. *The European Journal of Development Research*, 34, 703–732. <https://doi.org/10.1057/s41287-021-00386-0>
5. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
6. Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
7. Domínguez-Lara, S. A., Villegas García, G., & Centeno Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293–304.
8. García-Arias, J., Corbetta, S., & Baronnet, B. (2023). Decolonizing education in Latin America: Critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. *British Journal of Sociology of Education*, 44(8), 1394–1412. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2234088>
9. Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la prueba Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 43(1), 149–163.

10. González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A scoping review. *Children*, 10(6), 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
11. Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., & De Neve, J.-E. (Eds.). (2020). World happiness report 2020. Sustainable Development Solutions Network. <https://worldhappiness.report/2020/>
12. Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.
13. Horbath, J., & Gracia, M. A. (2016). El derecho a la educación: Un análisis a partir de la política educativa de las dos últimas décadas en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 11(1), 171–191. <https://doi.org/10.18359/ries.1373>
14. Huang, S., Li, Z., Li, J., & Ding, X. (2025). A network analysis of academic procrastination, psychological and environmental factors among medical students. *BMC Psychology*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02916-5>
15. Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
16. Molodchikova, T. (2024). Rural schools and indigenous education in Yucatan (Mexico) in the 1930s. *History and Archives*, 6(1), 45–57. <https://doi.org/10.28995/2658-6541-2024-6-1-45-57>
17. Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
18. Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2017). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database. *Journal of Development Economics*, 134, 329–349. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.05.016>

19. Reimers, F. M. (2024). The quest for educational equity in Mexico. *Daedalus*, 153(4), 206–220. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_02112](https://doi.org/10.1162/daed_a_02112)
20. Rockwell, E. (2022). Did Teachers College Influence the Mexican Rural School Project? Unraveling External and Internal Relations Among Key Actors (1915–1930). *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124, 16 - 39. <https://doi.org/10.1177/01614681221137108>
21. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
22. Salguero-Pazos, M., & Reyes-De-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228>
23. Serey, A., Martínez-Líbano, J., & Barahona-Fuentes, G. (2025). Emotional Regulation and Subjective Well-Being in Adolescents: A Systematic Review. *Mental Health: Global Challenges*, 8, 14 - 26. <https://doi.org/10.56508/mhgcj.v8i1.240>
24. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
25. 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>
26. Torche, F. (2010). Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, 83(2), 85–110. <https://doi.org/10.1177/0038040710367935>

27. Turner, M., & Hodis, F. (2023). A Systematic Review of Interventions to Reduce Academic Procrastination and Implications for Instructor-based Classroom Interventions. *Educational Psychology Review*, 35, 1-39. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09838-x>
28. Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. (2020). Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
29. Zarrin, S. A., & Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 34–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261814.pdf>

#### **DATOS DEL AUTOR.**

1. **Misael Enríquez Félix.** Doctor en Administración Educativa. Docente de la Escuela Normal Superior Plantel Navojoa, en Sonora, México. Correo electrónico: [ensn.menriquez@creson.edu.mx](mailto:ensn.menriquez@creson.edu.mx)  
<https://orcid.org/0000-0002-4677-2837>

**RECIBIDO:** 27 de febrero del 2026.

**APROBADO:** 1 de abril del 2026.