

UNIVERSIDAD EAN
Seminario de Investigación
Especialización Machine Learning

Procrastinación académica en Universitarios que trabajan: impacto de los factores
emocionales en la gestión del tiempo y la productividad

Anteproyecto de Investigación

Presentado por:
Natalia Alvarez Zuleta

Bogotá D.C., Colombia
2026

Contenido

Introducción	5
Planteamiento del Problema	7
Justificación	10
Delimitación del Problema	12
Delimitación temática	12
Delimitación espacial	12
Delimitación poblacional	13
Delimitación temporal	13
Pregunta de Investigación	14
Objetivos	15
Objetivo General	15
Objetivos específicos	15
Antecedentes investigativos del tema de investigación	16
Marco Institucional	19
Marco Teórico	21
Diseño Metodológico	32
Enfoque de Investigación	32
Tipo y Alcance	32
Hipótesis de investigación	32
Operacionalización de las variables	33
Población y muestra	35

Población de referencia y población accesible	35
Método y tamaño de la muestra	35
Criterios de inclusión y exclusión	36
Técnicas e instrumentos de recolección	37
Cuestionario estructurado (fase cuantitativa)	37
Guía de entrevista semiestructurada (fase cualitativa)	37
Validación y confiabilidad de los instrumentos	38
Escala de Procrastinación Académica (EPA)	38
Escala de Valoración Emocional (adaptación propia)	39
Guía de entrevista	39
Procedimiento de recolección	39
Plan de análisis de datos	41
Consideraciones éticas	42
Criterios de rigor y calidad de la investigación	42
Resultados	43
Caracterización de la muestra	43
Confiabilidad de los instrumentos	44
Estadística descriptiva de las variables	46
Procrastinación según la edad y la jornada laboral	48
Resultados cuantitativos: contraste de hipótesis	50
Matriz de Correlaciones entre variables	52

Peso relativo de los factores: análisis de regresión	53
Resultados cualitativos.....	54
Integración de los resultados	58
Discusión	60
Dialogo con los antecedentes	61
Implicaciones teóricas	62
Implicaciones prácticas	63
Sobre el objetivo específico 1 (estados emocionales dominantes)	63
Sobre el objetivo específico 2 (sistemas de recompensa)	64
Sobre el objetivo específico 3 (impacto del agotamiento en la evasión)	64
Sobre el objetivo 4 (relación estadística)	64
Conclusión general	65
Limitaciones del Estudio	66
Recomendaciones	68
Futuras líneas de investigación	69
Link de la sustentación:.....	70
Bibliografía.....	71
Anexos	73
Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada.....	74
Anexo C. Formato de consentimiento informado.....	75

Introducción

El presente anteproyecto de investigación surge de una problemática visible en los entornos virtuales académicos: profesionales de alto rendimiento en su entorno laboral que, simultáneamente, presentan conductas de bajo rendimiento académico y procrastinación selectiva de actividades escolares. Esta contradicción constituye un fenómeno y una problemática creciente que atrae el interés de las áreas del conocimiento de la mente, como la psicología educativa y organizacional, específicamente en el auge de la educación superior en modalidad virtual en el país.

La procrastinación académica, entendida como la tendencia voluntaria pero emocionalmente regulada de aplazar o postergar compromisos académicos, ha sido ampliamente documentada en investigaciones internacionales. Sin embargo, su estudio en poblaciones que combinan actividades laborales formales con actividades académicas de educación superior representa un nicho de investigación relativamente inexplorado en el contexto nacional, y más especialmente en la virtualidad.

El rápido crecimiento de los programas de posgrado en modalidad virtual en Colombia ha democratizado el acceso a la educación superior. No obstante, este mismo incremento de la población estudiantil ha evidenciado un patrón de comportamiento: estudiantes que, a pesar de contar con capacidades, competencias y habilidades demostradas en su rol laboral, manifiestan dificultades para gestionar los tiempos académicos, cumplir con las fechas de entrega y mantener la motivación durante el desarrollo de cada curso. Esto impacta directamente las tasas e indicadores de deserción estudiantil en los programas de posgrado, señalando principalmente factores emocionales y no cognitivos.

Este anteproyecto propone explorar, desde un enfoque investigativo mixto de tipo descriptivo–correlacional, la relación entre los factores emocionales, específicamente el agotamiento, la ansiedad y la pérdida de motivación y las conductas de procrastinación académica en estudiantes universitarios que trabajan a tiempo completo y que cursan programas virtuales de educación superior. Esta investigación no solo busca caracterizar la problemática, sino también identificar patrones de comportamiento que permitan orientar futuras estrategias de acompañamiento psicosocial y académico.

Para hacerlo, el estudio aplicó dos instrumentos la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y una Escala de Valoración Emocional de elaboración propia a una muestra de 54 estudiantes-trabajadores de posgrado virtual, y complementó la medición cuantitativa con diez entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos, que se presentan y discuten en este documento, permiten dimensionar el peso relativo de cada factor emocional y comprender, desde la voz de los propios participantes, los mecanismos a través de los cuales la carga emocional se traduce en aplazamiento académico.

El documento se estructura en los siguientes apartados: planteamiento y delimitación del problema, justificación, formulación de la pregunta de investigación, objetivos, antecedentes investigativos, marco institucional y marco teórico, diseño metodológico, técnicas e instrumentos de recolección y validación de datos, resultados cuantitativos y cualitativos, discusión, conclusiones, limitaciones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

Planteamiento del Problema

La procrastinación académica es un fenómeno de alcance global y de notable prevalencia entre los estudiantes universitarios. La literatura internacional ha estimado que una proporción muy elevada de los estudiantes reconoce postergar de manera habitual sus tareas académicas, y que para una parte significativa de ellos esta conducta llega a ser problemática, afectando su rendimiento y su bienestar. Lejos de ser una anécdota individual, se trata de un patrón sistemático que las instituciones educativas de todo el mundo enfrentan y que ha motivado un creciente cuerpo de investigación orientado a comprender sus causas y consecuencias.

En Colombia, las alternativas para acceder a la educación superior han aumentado tanto en la oferta como en la demanda, lo que ha ampliado el porcentaje de la población que actualmente puede ingresar a un programa académico. Sin embargo, no está garantizado que todos los estudiantes matriculados culminen sus estudios satisfactoriamente. Se han evidenciado y medido tendencias de deserción y curvas de rezago, y una de las causas que más preocupación genera entre las directivas académicas es la procrastinación.

Esta problemática se hace especialmente relevante al encontrar una gran contradicción en los datos: muchos de los estudiantes que aparecen en estas estadísticas se desempeñan laboralmente en distintos entornos socioeconómicos donde se caracterizan por su entrega, disposición, cumplimiento y adaptación al cambio; en conclusión, cuentan con una trayectoria laboral exitosa. Sin embargo, estos mismos estudiantes, frente al cumplimiento de responsabilidades y retos académicos, presentan procrastinación en el desarrollo de los programas, quedando rezagados.

Se plantea principalmente la desmotivación, con base en estudios e investigaciones que relacionan las emociones y los estados de ánimo que impactan directamente al estudiante y lo llevan a confrontar la incertidumbre de enfrentar retos nuevos y salir de la zona de confort de su conocimiento y su rutina, donde ya tiene todo bajo control y de donde obtiene recompensas a corto plazo como el salario y el reconocimiento, a diferencia del entorno académico. Es allí donde aparece la procrastinación: para nivelar la ausencia de esas recompensas, el estudiante busca pequeños escapes que funcionan como gratificación inmediata, tales como un descanso adicional o la satisfacción que ofrecen los distractores tecnológicos. El estudiante no logra ver la academia como una fuente de motivación, sino,

por el contrario, como una carga y una responsabilidad adicional que le genera agotamiento y rechazo sistemático al momento de cumplir una tarea.

Desde la psicología emocional y la neurociencia cognitiva se ha establecido que la conducta de procrastinación no es un error de planeación, sino una estrategia de regulación emocional disfuncional. El individuo pospone tareas y compromisos académicos no porque se sienta impedido para realizarlos, sino porque estos le generan estados emocionales negativos como la ansiedad ante la evaluación, el miedo al fracaso o el agotamiento por la sobrecarga de pendientes acumulados que busca evitar a través de actividades de recompensa inmediata, como las siestas, las pantallas, las redes sociales o las tareas laborales pendientes.

Esta dinámica se agudiza en el contexto del estudiante-trabajador. La persona que trabaja formalmente y al mismo tiempo cursa un programa de posgrado enfrenta una doble carga de exigencia y de expectativa de cumplimiento. En el trabajo recibe retroalimentación inmediata, compensación económica, reconocimiento social y sensación de competencia; en la academia, estas recompensas también existen, pero se reciben de manera diferida en el tiempo y pueden resultar escasas o nulas a corto plazo, lo que genera sensaciones de incertidumbre y resistencia emocional.

Adicionalmente, el modelo de educación virtual generalmente brinda flexibilidad en los tiempos, pero demanda altos niveles de autonomía y autorregulación que no todos los estudiantes han desarrollado de manera autoconsciente. La ausencia de una estructura presencial, reemplazada por la mediación tecnológica y la gestión individual del tiempo a largo plazo, constituye una variable que, en combinación con el burnout laboral, puede derivar en patrones crónicos de procrastinación.

Esta problemática adquiere relevancia institucional cuando se mide su impacto en los indicadores de calidad académica: las tasas de deserción, la prolongación de los tiempos de graduación, la acumulación de créditos pendientes, la reprobación de cursos y el deterioro del estado emocional de los estudiantes. Las instituciones de educación superior en Colombia, para mantener las acreditaciones de alta calidad de sus programas virtuales, están llamadas a diseñar e implementar estrategias de intervención temprana que aborden no solamente los aspectos cognitivos y metodológicos del aprendizaje, sino también los componentes emocionales y motivacionales que subyacen a estas conductas.

A partir de este panorama, el presente estudio se propone responder, con evidencia empírica recogida en el contexto colombiano, cuáles son los factores emocionales que efectivamente se asocian con la procrastinación académica en esta población y con qué intensidad lo hacen, de modo que las conclusiones y recomendaciones derivadas se sustenten en datos y no únicamente en supuestos teóricos.

Justificación

La pertinencia de esta investigación se sustenta en tres dimensiones: la teórica, la práctica y la metodológica. Desde el punto de vista teórico, el estudio aporta evidencia empírica local sobre un fenómeno que ha sido documentado principalmente en contextos anglosajones y europeos. La literatura ha avanzado de manera consistente hacia un modelo de la procrastinación centrado en la regulación emocional; no obstante, la mayoría de los estudios que sustentan dicho modelo se han realizado con poblaciones de pregrado en modalidad presencial. La población de estudiantes-trabajadores de posgrado virtual que enfrenta una doble carga de rol y un entorno de aprendizaje de baja supervisión constituye un caso particularmente sensible que permite poner a prueba la validez transcultural y contextual de dicho modelo.

Desde la dimensión práctica, los hallazgos tienen un valor directo para las instituciones de educación superior virtual. Identificar con precisión cuáles son los factores emocionales de mayor peso en la procrastinación permite focalizar los recursos de acompañamiento donde realmente generan impacto, en lugar de dispersarlos en intervenciones genéricas. Si, por ejemplo, el agotamiento resulta ser el predictor más fuerte, las estrategias institucionales deberán orientarse a la gestión de la carga dual y la recuperación emocional; si lo fuera la ansiedad, el foco estaría en el rediseño de las prácticas evaluativas. Esta capacidad de priorización es precisamente lo que diferencia una recomendación basada en evidencia de una recomendación basada en intuición.

Finalmente, en su dimensión metodológica, el estudio adopta un enfoque mixto que articula la medición estandarizada con instrumentos validados y la exploración cualitativa de la experiencia subjetiva. Esta combinación permite no solo cuantificar la magnitud de las relaciones entre variables, sino también comprender los mecanismos mediante los cuales la carga emocional se traduce en aplazamiento, ofreciendo una comprensión más completa que la que cualquiera de los dos enfoques lograría por separado. La elaboración y validación de una escala de valoración emocional adaptada al contexto del estudiante-trabajador constituye, además, un aporte instrumental que podrá ser reutilizado en investigaciones posteriores.

A las dimensiones anteriores se suma una dimensión social. La educación de posgrado se ha consolidado como una vía de movilidad profesional y de cualificación del capital humano del país; sin embargo, el abandono y el rezago asociados a la procrastinación representan no solo una pérdida individual, sino también un costo social en términos de

talento que no llega a formarse plenamente y de recursos públicos y privados invertidos sin retorno. Comprender los factores emocionales que obstaculizan la culminación de los estudios en una población que, además de estudiar, contribuye activamente a la economía mediante su trabajo, tiene por tanto un alcance que trasciende el ámbito académico y se inscribe en el interés más amplio por el bienestar y el desarrollo profesional de los trabajadores colombianos.

Delimitación del Problema

Delimitación temática

La presente investigación se adhiere al estudio de los factores emocionales que inciden en la procrastinación académica de estudiantes universitarios que trabajan de manera formal. El enfoque temático se concentra en tres aspectos fundamentales: el agotamiento físico y emocional derivado de la doble sobrecarga de los roles académico y laboral; la ansiedad académica como respuesta al temor de fracasar y de ser evaluado; y la pérdida de motivación como resultado del desbalance entre las recompensas del entorno laboral y las del entorno académico. El estudio contempla, además, la capacidad de autorregulación emocional como variable protectora.

Delimitación espacial

La investigación se desarrolla en los entornos virtuales académicos de los programas de posgrado de las universidades en Colombia que ofertan formación en modalidad completamente virtual. La selección de este contexto responde a que los modelos virtuales crean condiciones que favorecen la procrastinación: ausencia de supervisión presencial, alta demanda de autorregulación, mediación tecnológica y una flexibilidad horaria que puede convertirse en ausencia de estructura y de cumplimiento de un cronograma con tiempos determinados para cada etapa de los cursos.

Coherentemente con esta delimitación, y para garantizar el acceso a una población que cumpliera de manera verificable los criterios de inclusión, la recolección de información se ancló en un caso de estudio concreto dentro de ese universo: el programa de Especialización en Machine Learning de la Universidad EAN, complementado con estudiantes de posgrado virtual de otras instituciones colombianas contactados a través de redes profesionales. Esta decisión, que se detalla en el apartado metodológico, permitió contar con un marco muestral operativo sin perder la referencia al contexto nacional descrito.

Delimitación poblacional

La población objeto de estudio está conformada por estudiantes activos en programas de posgrado virtuales que, simultáneamente, se encuentran vinculados laboralmente en trabajos formales con una dedicación de no menos de 20 horas semanales. Se excluyen los estudiantes que se encuentren en licencia académica y aquellos que no tengan vinculación laboral durante el semestre en curso.

Delimitación temporal

La fase de recolección de datos se realizó durante el primer semestre del 2026. Los antecedentes y referentes teóricos revisados abarcan la producción académica publicada entre los años 2000 y 2025, con énfasis especial en la literatura de los últimos cinco años.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los factores emocionales que inciden en la procrastinación académica de estudiantes universitarios que trabajan, y de qué manera impactan su capacidad de gestionar el tiempo y su productividad académica?

Objetivos

Objetivo General

Analizar los factores emocionales que derivan en conductas de procrastinación académica entre los profesionales que laboran y, de manera simultánea, cursan programas de posgrado virtual en universidades colombianas, con el propósito de comprender la manera en que estos factores impactan su capacidad de gestionar el tiempo y su productividad académica.

Objetivos específicos

- Identificar los estados emocionales dominantes, tales como el agotamiento, ansiedad y desmotivación, identificados como conductas asociadas a la procrastinación en estudiantes universitarios que trabajan a tiempo completo.
- Describir que tipo de sistemas de recompensas y reconocimientos fungan como detonantes de motivación e interferencia emocional en la gestión de los tiempos académicos.
- Determinar el impacto del burnout en la elección de distractores con recompensas a corto plazo como mecanismo de evasión frente al cumplimiento académico.
- Establecer la relación estadística entre los niveles de agotamiento emocional, ansiedad académica y motivación con los índices de procrastinación medidos mediante la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Antecedentes investigativos del tema de investigación

A continuación, se presentan los principales antecedentes investigativos que sustentan teórica y empíricamente el presente estudio. La revisión se organiza de acuerdo con los ejes temáticos centrales tales como la procrastinación académica y emociones, procrastinación y rendimiento, y modelos de recompensa y motivación.

- **Procrastinación académica y ansiedad:** (Requena Madero & Suárez Fiestas, 2025). Realizaron un estudio cuantitativo en una población estudiantil en el Perú, con el propósito de encontrar la relación entre ansiedad y la procrastinación académica (EPA). Se empleó el Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) y la escala de procrastinación Académica (EPA). Dentro de los resultados se evidencian correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los puntajes de ansiedad y los índices de procrastinación, particularmente en las dimensiones de postergación de actividades y baja autorregulación del tiempo. Este estudio es particularmente relevante porque establece la ansiedad como un factor emocional causal y no únicamente correlacionado con la procrastinación, respaldando la hipótesis central de la presente investigación.
- **Procrastinación y rendimiento académica** (RUIZ-CHAVES, 2025). Esta investigación fue realizada en la Universidad Nacional de Costa Rica, analizó la frecuencia de procrastinación por tipo de actividad académica y su relación con el rendimiento en carreras académicas de las facultades de Letras y Educación. El estudio cuantitativo encontró que los estudiantes con mayor frecuencia de procrastinación en actividades de largo plazo, como proyectos y trabajos finales presentaban rendimientos significativamente más bajos que el resto de los estudiantes que estaban en el mismo nivel de los cursos y/o materias. Adicionalmente, identificó que las actividades que generaban mayor incertidumbre evaluativa eran las más procrastinadas. Este hallazgo refuerza la conexión entre estados emocionales negativos y la postergación selectiva de tareas académicas.

- **Procrastinación, recompensa y descuento temporal** (Parrado, F.E. & Velazquez, W, 2024, págs. 19(2), 68-83). Se realizó la exploración en una muestra de estudiantes colombianos, la relación entre procrastinación académica y los procesos de valoración de recompensas a corto y largo plazo. Utilizando un diseño cuantitativo correlacional, encontraron que los estudiantes con mayores índices de procrastinación exhibían una marcada preferencia por recompensas inmediatas frente a recompensas diferidas, tanto en contextos monetarios como académicos. Este fenómeno conocido como descuento temporal o Hyperbolic Discounting, se relaciona directamente con la dificultad para valorar los beneficios futuros del esfuerzo académico frente a la satisfacción inmediata de actividades lúdicas o laborales. El estudio concluye que intervenir sobre los mecanismos emocionales de valoración de recompensas puede reducir significativamente las conductas de procrastinación.
- **Autocontrol y cogniciones específicas del procrastinador** (Stainton M, Lay C, Flett G, 2000). En esta investigación clásica de publicada en el Journal of Social Behavior and Personality, identificaron que el comportamiento procrastinador se asocia con déficits específicos de autoconfianza y autocontrol. Una persona con alto autocontrol puede clarificar metas, planear acciones, tomar decisiones y resolver problemas de manera eficiente. Por el contrario, el déficit de autocontrol hace más vulnerable al individuo frente a la procrastinación, ya que la tendencia es postergar aquellas tareas que generan tensión emocional o que requieren esfuerzo sostenido. Este antecedente es fundamental para el marco teórico de la presente investigación, ya que conecta la dimensión cognitiva con la dimensión emocional del fenómeno.
- **Procrastinación y regulación emocional** (Vergara, 2022). Se realizó un estudio en estudiantes colombianos de educación secundaria, y aunque esta población no pertenece a la educación superior universitaria, si ofrece hallazgos generalizados sobre los mecanismos de regulación emocional implicados en la procrastinación. El autor identificó que los pequeños hábitos de procrastinación como revisar redes sociales, extender los tiempos muertos, realizar actividades que no demanden esfuerzo mental, funcionan como micro estrategias de regulación emocional que brindan alivio temporal frente al agobio por tener tareas pendientes. Sin embargo, este alivio es seguido de

culpa y frustración que, paradójicamente, aumenta los niveles de ansiedad y agrava el ciclo procrastinador.

- **Bornout académico y su relación con la procrastinación** (Yury Rosales Ricardo, 2012). Investigaciones como la presente, señalan que el bornout académico en estudiantes universitarios se compone de tres dimensiones: agotamiento emocional, desvinculación del proceso académico y baja eficacia académica percibida. Estas tres dimensiones se correlacionan positivamente con conductas procrastinadoras y negativamente con la satisfacción académica y la retención estudiantil. La presencia de bornout en estudiantes que también trabajan a tiempo completo constituye un riesgo adicional que amplifica las conductas de postergación.

Marco Institucional

- **Contexto de la educación superior virtual en Colombia:** La educación superior en Colombia ha experimentado una transformación digital en la última década, a partir de nuevas leyes y reglamentaciones emitidas desde el Ministerio de Educación han permitido la creación y expansión de programas académicos en modalidad virtual. Según cifras e informes oficiales más del 30% de los programas de educación superior registrados en Colombia tienen un componente de virtualidad.

Esta modalidad ha llamado la atención especialmente en la población activa laboralmente y que encuentra en la virtualidad una alternativa y una nueva oportunidad para conciliar sus responsabilidades laborales y personales con el desarrollo de sus carreras profesionales académicas. Sin embargo, estos modelos de virtualidad exigen que los aspirantes y estudiantes posean unas competencias específicas de autonomía, autorregulación, disciplina y gestión del tiempo que no siempre se encuentran innatas y que posteriormente genera desventaja y vulnerabilidad frente a fenómenos como la procrastinación.

- **La Universidad EAN y su modelo pedagógico:** La Universidad EAN, institución de educación superior colombiana con acreditación de alta calidad, ha desarrollado un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje por retos, el liderazgo, la innovación y la transformación social. Su misión institucional articula la formación integral de los eanistas con la generación de impacto en el desarrollo económico y social del país. Sus valores institucionales responsabilidad, integridad, respeto y compromiso con la excelencia orientan todas las dimensiones de la experiencia formativa.

El programa de Especialización en Machine Learning de la Universidad EAN, en el que se enmarca el presente anteproyecto, forma parte de la oferta de posgrado virtual de la institución. Este programa convoca principalmente a profesionales del sector tecnológico, industrial y de servicios que buscan actualización en herramientas de analítica avanzada y aprendizaje automático, y que en su mayoría combinan su actividad académica con el ejercicio profesional a tiempo completo.

La plataforma virtual de la Universidad EAN opera bajo principios de autonomía y autogestión, con acompañamiento cercano por parte de docentes y tutores. El modelo de aprendizaje contempla actividades sincrónicas y asincrónicas, evaluación continua y proyectos aplicados que demandan una gestión activa del tiempo por parte del estudiante. Esta estructura, aunque pedagógicamente sólida, puede convertirse en un escenario de riesgo para estudiantes con altas cargas laborales y escasas estrategias de regulación emocional.

- **Pertinencia institucional de la investigación:** La presente investigación responde directamente a los lineamientos estratégicos de la Universidad EAN en materia de bienestar estudiantil, permanencia y éxito académico. La identificación de los factores emocionales asociados a la procrastinación en su comunidad estudiantil virtual permitirá a la institución diseñar estrategias de intervención temprana, fortalecer los programas de acompañamiento psicosocial y ajustar los entornos virtuales de aprendizaje para reducir las barreras emocionales que obstaculizan el desempeño académico.

Adicionalmente, los hallazgos de este estudio podrán extrapolarse a otras instituciones de educación superior virtual en Colombia que enfrenten desafíos similares, contribuyendo al fortalecimiento del sistema de educación superior en su conjunto.

Marco Teórico

- **La procrastinación académica: definición y características:** (Steel, 2007)

La procrastinación es un fenómeno psicológico complejo que ha sido objeto de estudio sistemático desde la década de 1970. La define como el acto de posponer voluntaria e injustificadamente tareas a pesar de tener conocimiento de las consecuencias negativas por dichos aplazamientos. Esta definición resalta dos aspectos principales; la voluntariedad ya que la procrastinación no es una incapacidad y la anticipación del perjuicio, que es el individuo consciente del desenlace negativo, pero que de igual manera sigue posponiendo.

En el contexto académico, según (Busko, 1998) quien define la procrastinación como la tendencia a aplazar el inicio o la finalización de actividades y compromisos académicos de manera repetitiva. Su instrumento de medición, la escala de Procrastinación Académica (EPA), pone en práctica y estandariza las dos variables; postergación de actividades que es la frecuencia con la que se aplaza el inicio de las tareas y la autorregulación académica que es la capacidad percibida para que de manera autónoma se cumplan los compromisos dentro de los tiempos establecidos.

Se hace énfasis en la importancia de saber distinguir la procrastinación académica del rezago académico estructural dentro de cada institución. El rezago puede tener causas externas como lo son las limitaciones económicas, problemas de salud, cargas del hogar; mientras que la procrastinación es un patrón de comportamiento voluntario, aunque frecuentemente inconsciente, mediado por estados emocionales. Esta distinción es fundamental para diseñar intervenciones efectivas, ya que abordar el rezago desde una perspectiva netamente académica o administrativa, sin atender sus raíces emocionales, resulta insuficiente.

- **Consecuencias de la procrastinación académica:** Comprender la procrastinación exige atender no solo sus causas, sino también sus consecuencias, que se despliegan en varios planos. En el plano del rendimiento, la postergación sistemática se asocia con calificaciones más bajas, entregas de menor calidad realizadas a última hora, mayor tasa de

reprobación y prolongación de los tiempos de graduación. La concentración del esfuerzo en los momentos previos a los plazos impide los procesos de elaboración profunda del conocimiento, de modo que el aprendizaje tiende a ser más superficial y menos duradero.

En el plano emocional, la procrastinación genera un costo psicológico considerable. El alivio inmediato que produce la evitación es seguido por sentimientos de culpa, ansiedad anticipatoria y autocrítica, que deterioran la autoestima y la percepción de autoeficacia. Con el tiempo, este ciclo puede contribuir a cuadros de estrés crónico y a un mayor riesgo de burnout académico, especialmente en poblaciones que, como los estudiantes-trabajadores, ya soportan una elevada carga de demandas. En el plano institucional y social, finalmente, la procrastinación se traduce en mayores tasas de deserción y en una pérdida de eficiencia del sistema educativo, con el consiguiente desperdicio de recursos y de potencial humano. Esta cadena de consecuencias justifica el interés por comprender y atender el fenómeno de forma temprana, y subraya que sus efectos trascienden ampliamente el desempeño puntual en una tarea.

- **El modelo emocional de la procrastinación:** Durante las últimas décadas, la investigación sobre procrastinación ha experimentado un giro paradigmático, desde una concepción centrada en la falla de gestión del tiempo hacia un modelo explicativo centrado en la regulación emocional. (Pychyl, 2012) proponen que la procrastinación es, en fundamento, un problema de gestión emocional disfuncional antes que un problema de gestión del tiempo.

Según este modelo, las tareas académicas generan estados emocionales negativos como la ansiedad, aburrimiento, frustración inseguridad, y preocupación que la persona experimenta como una amenaza para su bienestar psicológico. La evitación de la tarea constituye una estrategia de regulación emocional, al posponer la tarea que genera malestar, el individuo experimenta un alivio inmediato que refuerza negativamente el comportamiento procrastinador. Este mecanismo es semejante al estudiado en otros comportamientos de evitación asociados a los trastornos de ansiedad.

En la investigación (Pychyl, 2012) se desarrolla una perspectiva integrada con el concepto de orientación temporal, la procrastinación implica privilegiar el bienestar emocional presente, la reducción del malestar a través de la evitación sobre el bienestar futuro, el cumplimiento de metas académicas y la reducción de consecuencias negativas. Esta orientación hacia el presente inmediato se relaciona estrechamente con el concepto de descuento temporal.

- **Ansiedad académica como factor detonante:** La ansiedad es el estado emocional más frecuentemente asociado a la procrastinación académica en la literatura científica. (Beck, 2005) describen la ansiedad como un sistema de respuesta cognitiva, fisiológica y conductual que se activa ante cualquier situación que genere en el individuo una percepción de amenaza o peligro. Para el contexto académico, las fuentes típicas de ansiedad incluyen: el temor al fracaso o a la evaluación negativa, la incertidumbre frente a contenidos nuevos o complejos, la presión de plazos de entrega, la comparación social con compañeros y complejos tales como la percepción de inadecuación o impostura, más conocido como síndrome del impostor.

Diferentes estudios tales como (Requena Madero & Suárez Fiestas, 2025) han establecido empíricamente que los estudiantes con mayores puntuaciones en los índices de ansiedad presentan también mayores índices de procrastinación académica. En el caso particular de los estudiantes que trabajan mientras cursan un posgrado, la ansiedad académica se superpone a la ansiedad laboral, generando una carga emocional acumulada que puede derivar en estados de agotamiento crónico. El estudiante que se conecta virtualmente a una clase después de una jornada laboral pesada no solo enfrenta las demandas cognitivas del programa, sino también la carga emocional residual de sus obligaciones profesionales, lo que eleva significativamente el umbral de vulnerabilidad a la procrastinación.

Conviene precisar que no toda ansiedad resulta perjudicial. Niveles moderados de activación pueden favorecer el rendimiento al movilizar recursos atencionales y energéticos; el problema surge cuando la ansiedad se torna excesiva o crónica y desborda la capacidad de afrontamiento del individuo. En ese punto, en lugar de impulsar la acción, la ansiedad la paraliza, y la evitación de la tarea se convierte en la vía más accesible para reducir el malestar. Esta relación curvilínea entre activación y desempeño ayuda a

entender por qué la ansiedad, aun siendo un factor de riesgo, no siempre se traduce en procrastinación, y por qué su efecto debe analizarse en conjunto con los demás recursos emocionales del estudiante.

- **El síndrome de Burnout en trabajadores estudiantes:** El burnout, o síndrome de agotamiento profesional, fue descrito originalmente por (Freudenberger, 1974) y conceptualizado en su forma tridimensional por (Jackson, 1981) como un estado de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal resultante de la exposición crónica a situaciones de estrés laboral. En años recientes, este constructo ha sido extendido al ámbito académico bajo el término burnout académico, definido como el agotamiento emocional derivado de las demandas del proceso de aprendizaje.

Para el trabajador-estudiante, la coexistencia de dos fuentes simultáneas de demanda el trabajo y la academia multiplica el riesgo de desarrollar burnout. La literatura señala que el agotamiento emocional es la dimensión más predictiva de las conductas procrastinadoras: un estudiante emocionalmente agotado tiene significativamente menos recursos psicológicos para iniciar y sostener tareas académicas que demandan esfuerzo cognitivo sostenido.

La dimensión de despersonalización, que en el contexto académico se manifiesta como desconexión o indiferencia frente al proceso de aprendizaje, también se relaciona directamente con la pérdida de motivación intrínseca. Un estudiante que ha perdido el sentido de su proceso formativo, que ya no experimenta el aprendizaje como significativo es altamente vulnerable a la procrastinación crónica y, eventualmente, al abandono del programa.

La tercera dimensión del burnout, la baja realización o eficacia percibida, cierra un círculo especialmente pernicioso: el estudiante agotado rinde por debajo de sus posibilidades, ese bajo rendimiento confirma su percepción de ineficacia, y dicha percepción reduce aún más su disposición a esforzarse. Para el estudiante-trabajador, este círculo puede verse alimentado simultáneamente desde el ámbito laboral y el académico, de modo que el agotamiento acumulado en uno de los roles reduce los recursos disponibles para el otro. Comprender el burnout como un proceso y no como un estado puntual es, por

ello, clave para diseñar intervenciones que interrumpan el ciclo antes de que se cronifique.

- **Teoría de la autodeterminación y motivación académica:** La Teoría de la Autodeterminación (TAD), desarrollada por Deci y Ryan (2000), es uno de los marcos teóricos más sólidos para comprender la relación entre motivación y comportamiento académico. La TAD postula que el ser humano tiene tres necesidades psicológicas básicas universales: autonomía (sentido de agencia y elección), competencia (percepción de eficacia en las propias acciones) y relación (vinculación significativa con otros). Cuando estas necesidades se satisfacen, emerge la motivación intrínseca, aquella que surge del interés genuino en la actividad misma, sin necesidad de recompensas externas.

En el contexto del trabajador-estudiante, el entorno laboral frecuentemente satisface las tres necesidades de la TAD: el profesional tiene autonomía en sus decisiones, siente competencia en su campo de experticia y mantiene relaciones significativas con colegas y clientes. El entorno académico, en contraste, puede percibirse como un espacio donde la autonomía se ve reducida (debe cumplir contenidos preestablecidos), la competencia se cuestiona (enfrenta contenidos nuevos y evaluaciones) y las relaciones son más superficiales (mediadas por pantallas y sincronías limitadas). Esta asimetría motivacional explica la predisposición a priorizar las tareas laborales sobre las académicas.

La desmotivación, o ausencia de regulación motivacional, es el estado más severo del continuum propuesto por la TAD y se asocia con las mayores tasas de procrastinación y abandono académico. Cuando un estudiante llega a la desmotivación, no solo pospone las tareas: las considera irrelevantes o imposibles, lo que constituye un riesgo crítico de deserción.

La TAD distingue, además, distintos tipos de motivación a lo largo de un continuum que va desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por diversas formas de motivación extrínseca según su grado de internalización. Esta gradación es útil para el caso del estudiante-trabajador: quien cursa un posgrado movido únicamente por presiones externas una exigencia del empleo, por ejemplo, sostiene una motivación más frágil y vulnerable a la postergación que quien ha internalizado el valor del aprendizaje

y lo experimenta como coherente con sus metas personales. Favorecer la internalización de la motivación, ayudando al estudiante a conectar el programa con sus propios proyectos, aparece, así como una vía relevante para reducir la procrastinación.

- **El síndrome de Burnout en trabajadores estudiantes:** La Teoría de la Autodeterminación (TAD), desarrollada por (Deci y Ryan & Ryan y Deci), es uno de los marcos teóricos más sólidos para comprender la relación entre motivación y comportamiento académico. La TAD postula que el ser humano tiene tres necesidades psicológicas básicas universales: autonomía (sentido de agencia y elección), competencia (percepción de eficacia en las propias acciones) y relación (vinculación significativa con otros). Cuando estas necesidades son satisfechas, emerge la motivación intrínseca, aquella que surge del interés genuino en la actividad misma, sin necesidad de recompensas externas.

En el contexto del trabajador-estudiante, el entorno laboral frecuentemente satisface las tres necesidades de la TAD: el profesional tiene autonomía en sus decisiones, siente competencia en su campo de expertise, y mantiene relaciones significativas con colegas y clientes. El entorno académico, en contraste, puede percibirse como un espacio donde la autonomía se ve reducida (debe cumplir contenidos preestablecidos), la competencia se cuestiona (enfrenta contenidos nuevos y evaluaciones), y las relaciones son más superficiales (mediadas por pantallas y sincronías limitadas). Esta asimetría motivacional explica la predisposición a priorizar las tareas laborales sobre las académicas.

La desmotivación ausencia de regulación motivacional es el estado más severo del continuum propuesto por la TAD y se asocia con las mayores tasas de procrastinación y abandono académico. Cuando un estudiante llega a la desmotivación, no solo pospone las tareas: las considera irrelevantes o imposibles, lo que constituye un riesgo crítico de deserción.

- **Descuento temporal y asistencias de recompensas:** El descuento temporal (hyperbolic discounting) es un fenómeno cognitivo-motivacional que describe la tendencia humana a valorar más las recompensas inmediatas que las recompensas futuras, incluso cuando estas últimas son objetivamente

superiores. (Ainslie's, 2001) demostró que esta tendencia sigue una curva hiperbólica: a medida que la recompensa se aleja en el tiempo, su valor subjetivo disminuye de manera desproporcionada.

En el contexto de la procrastinación académica, el descuento temporal opera de la siguiente manera: las recompensas del cumplimiento académico, la graduación, el incremento salarial a largo plazo, la satisfacción intelectual es temporalmente distantes y, por tanto, subjetivamente menos valoradas. En contraste, las recompensas de actividades alternativas el descanso, el entretenimiento digital, la atención a demandas laborales son inmediatas y altamente accesibles. El individuo que procrastina no está fallando en la comprensión de que estudiar es importante; está experimentando una distorsión en la valoración temporal de las recompensas que lo lleva sistemáticamente a privilegiar lo inmediato sobre lo importante.

(Parrado, F.E. & Velazquez, W, 2024) confirmaron empíricamente esta dinámica en estudiantes colombianos, encontrando que los mayores índices de procrastinación se asociaban con mayor sensibilidad al descuento temporal tanto en contextos monetarios como académicos. Este hallazgo sugiere que intervenciones orientadas a hacer más salientes y vívidas las recompensas futuras del logro académico como la visualización de metas, el establecimiento de submetas y la celebración de logros intermedios pueden tener efectos positivos sobre las conductas procrastinadoras.

- **Autorregulación emocional como variable protectora:** Frente al panorama de vulnerabilidad emocional descrito, la autorregulación emerge como la variable protectora central. (Roy F. Baumeister, 2007) definen la autorregulación como la capacidad del individuo para monitorear y modificar sus propios estados internos, pensamientos, emociones y conductas en función de sus metas y valores. La autorregulación no es una capacidad fija: puede desarrollarse, fortalecerse y deteriorarse en función de la experiencia, la formación y el nivel de estrés crónico.

En el contexto académico, la autorregulación se manifiesta en conductas como: la planificación proactiva de actividades, el establecimiento de rutinas de estudio, la gestión de distractores, la tolerancia a la frustración y la capacidad de reconocer y nombrar los propios estados emocionales sin ser

dominado por ellos. Los estudiantes con alta autorregulación emocional presentan significativamente menores índices de procrastinación, mejor gestión del tiempo y mayor persistencia ante las dificultades académicas.

(Zimmerman, 2000) propone el modelo de aprendizaje autorregulado, que describe tres fases cíclicas: la fase de previsión (establecimiento de metas y planeación), la fase de ejecución (monitoreo del desempeño y estrategias de autocontrol) y la fase de autorreflexión (evaluación de los resultados y ajuste de estrategias). Los procrastinadores crónicos suelen presentar disfunciones en la fase de previsión y dificultad para establecer metas realistas y planes de acción y en la fase de autorreflexión en tendencia a la autocrítica destructiva tras el incumplimiento.

- **La gestión del tiempo en contextos de doble rol:** La gestión del tiempo ha sido identificada como una competencia clave para el éxito académico en general y para los trabajadores-estudiantes en particular. Macan, Shahani, (Phillips, 1990) desarrollaron un modelo de gestión del tiempo que identifica cuatro dimensiones: el establecimiento de metas y prioridades, la mecánica del manejo del tiempo (uso de herramientas de planificación), la percepción de control sobre el tiempo, y las preferencias de organización. En este modelo, la percepción de control sobre el tiempo es la dimensión más predictiva del desempeño académico y el bienestar psicológico.

Para el trabajador-estudiante, la gestión del tiempo no es simplemente una cuestión de habilidades técnicas de organización: está profundamente condicionada por los factores emocionales descritos en las secciones anteriores. Un individuo con altos niveles de agotamiento emocional o ansiedad académica puede conocer perfectamente las técnicas de gestión del tiempo bloques de estudio, técnica Pomodoro, matrices de priorización sin ser capaz de implementarlas de manera consistente, precisamente porque la carga emocional interfiere con la capacidad de iniciación y sostenimiento de la acción planificada. Este es el punto de articulación entre el marco teórico y los objetivos del estudio: comprender la procrastinación exige observar simultáneamente la emoción que la origina y la conducta de gestión del tiempo que se ve afectada.

Esta articulación entre lo emocional y lo conductual explica también por qué las intervenciones centradas exclusivamente en herramientas de productividad suelen tener efectos limitados y poco duraderos. El estudiante puede adoptar una nueva aplicación de planificación o un método de organización, pero si la raíz emocional del aplazamiento permanece intacta, la mejora tiende a desvanecerse en poco tiempo. Un abordaje integral, que combine el fortalecimiento de la gestión del tiempo con el desarrollo de la regulación emocional, ofrece por tanto mayores probabilidades de generar cambios sostenibles, y constituye el horizonte hacia el cual apuntan las conclusiones de esta investigación.

- **Procrastinación en entornos virtuales de aprendizaje:** Los entornos virtuales de aprendizaje introducen condiciones particulares que pueden potenciar o atenuar la procrastinación. A diferencia de la educación presencial, donde la asistencia a clase y la presencia física del docente y los pares operan como estructuras externas de regulación, la educación virtual traslada al estudiante una proporción mucho mayor de la responsabilidad sobre la gestión de su propio aprendizaje. La flexibilidad horaria, que constituye una de las principales ventajas de esta modalidad, exige a cambio elevados niveles de autonomía y autorregulación; en ausencia de estos recursos, la misma flexibilidad puede convertirse en un terreno propicio para el aplazamiento indefinido de las tareas.
- La literatura sobre aprendizaje en línea ha señalado varios factores que inciden en la procrastinación en estos contextos: la asincronía, que diluye las señales temporales y permite postergar sin consecuencias inmediatas visibles; la mediación tecnológica, que coexiste con las mismas herramientas digitales que funcionan como distractores (notificaciones, redes sociales, mensajería); la menor sensación de pertenencia y de relación con los pares, que debilita la motivación social hacia el cumplimiento; y la dificultad para separar los espacios y tiempos de trabajo, estudio y descanso cuando todos ellos transcurren frente a la misma pantalla y en el mismo entorno doméstico. Para el estudiante-trabajador, este último factor resulta especialmente crítico, pues la frontera entre la jornada laboral y la dedicación académica tiende a desdibujarse, prolongando la sensación de estar permanentemente disponible y agravando el agotamiento.

- Estas consideraciones refuerzan la pertinencia de estudiar la procrastinación específicamente en la población de posgrado virtual que trabaja, ya que en ella confluyen de manera intensificada las demandas del doble rol y las exigencias de autorregulación propias de la modalidad a distancia. Comprender cómo operan los factores emocionales en este escenario es un paso necesario para diseñar entornos virtuales y estrategias de acompañamiento que, en lugar de dejar al estudiante librado a su sola voluntad, incorporen apoyos estructurales a la autorregulación.
- **Modelo teórico integrador:** Los constructos revisados no operan de manera aislada, sino que se articulan en un modelo explicativo coherente que orienta las hipótesis del presente estudio. La propuesta integradora parte de una premisa central: en el estudiante-trabajador de posgrado virtual, la procrastinación académica es el resultado observable de un proceso de regulación emocional disfuncional, desencadenado por la sobrecarga de demandas del doble rol y modulado por los recursos de autorregulación disponibles.
- La secuencia teórica puede describirse de la siguiente manera. La jornada laboral extensa actúa como un factor estructural de demanda que erosiona progresivamente las reservas psicológicas del individuo, generando agotamiento emocional primera dimensión del burnout. Este agotamiento, sumado a la ansiedad académica que despiertan las tareas percibidas como amenazantes, configura un estado afectivo negativo frente al estudio. Ante ese malestar, el estudiante recurre a la evitación de la tarea como estrategia de regulación emocional de corto plazo, obteniendo un alivio inmediato que refuerza negativamente la conducta de postergación. El descuento temporal amplifica este mecanismo, pues las recompensas del cumplimiento académico distantes y abstractas resultan subjetivamente menos atractivas que la gratificación inmediata de la evitación o de las tareas laborales.
- Frente a esta cadena, dos variables operan como factores protectores. La motivación intrínseca, en los términos de la Teoría de la Autodeterminación, reduce la valoración negativa de la tarea académica y aumenta la disposición a sostener el esfuerzo; y la autorregulación emocional permite al individuo reconocer sus estados afectivos sin ser dominado por ellos, transformando la

relación con la tarea y con el propio error. De este modelo se desprenden directamente las cinco hipótesis del estudio: el agotamiento (H1) y la ansiedad (H2) como factores de riesgo asociados positivamente a la procrastinación; la motivación intrínseca (H3) y la autorregulación emocional (H4) como factores protectores asociados negativamente; y la jornada laboral (H5) como antecedente estructural cuyo efecto sobre la procrastinación estaría mediado por el agotamiento. Los apartados de resultados y discusión retoman este modelo para contrastarlo con la evidencia empírica obtenida.

Diseño Metodológico

Enfoque de Investigación

La investigación adopta un enfoque mixto, en respuesta a la naturaleza del fenómeno estudiado. Por un lado, la procrastinación académica puede medirse en términos de frecuencia, intensidad y consecuencias sobre el rendimiento (dimensión cuantitativa); por otro, las experiencias emocionales que la sostienen requieren ser exploradas desde la vivencia particular de cada estudiante, algo que los números por sí solos no alcanzan a capturar. Trabajar únicamente con cifras habría dejado sin explicar por qué detrás de los patrones observados; hacerlo solo con relatos cualitativos habría dificultado la generalización de los hallazgos. La combinación de ambas vías fortalece la validez del estudio y permite triangular los resultados. Se empleó un diseño mixto convergente, en el que las fases cuantitativa y cualitativa se desarrollaron de forma paralela y sus resultados se integraron en la interpretación final

Tipo y Alcance

El estudio es de tipo descriptivo-correlacional. Es descriptivo porque caracteriza los perfiles emocionales y los patrones de procrastinación de la muestra; y correlacional porque examina estadísticamente las relaciones entre las variables emocionales (agotamiento, ansiedad, motivación y autorregulación) y las variables de desempeño académico (gestión del tiempo y productividad). El diseño es no experimental y de corte transversal: los datos se recolectaron en un único momento, sin manipulación de las condiciones de los participantes.

Hipótesis de investigación

Con base en la revisión teórica y los antecedentes presentados, se formulan las siguientes hipótesis formales para ser comprobadas en la fase de análisis:

- H1: El agotamiento emocional percibido se correlaciona positiva y significativamente con los índices de procrastinación académica en estudiantes universitarios que trabajan a tiempo completo.

- H2: Los niveles de ansiedad académica presentan una relación positiva y estadísticamente significativa con la postergación de actividades académicas, medida mediante la EPA.
- H3: La motivación intrínseca hacia el programa de posgrado se correlaciona negativamente con los índices de procrastinación: a mayor motivación intrínseca, menor procrastinación.
- H4: La capacidad de autorregulación emocional actúa como variable moderadora, de modo que estudiantes con alta autorregulación presentan menores índices de procrastinación independientemente de sus niveles de agotamiento y ansiedad.
- H5: Los estudiantes con mayor jornada laboral semanal presentan mayores índices de procrastinación académica, mediados por el agotamiento emocional.

Operacionalización de las variables

Para garantizar la coherencia entre los objetivos, los instrumentos y el análisis, las variables del estudio se operacionalizaron de la siguiente manera. Esta matriz constituye el puente que articula cada constructo teórico con su forma concreta de medición y con el objetivo específico al que responde.

El proceso de operacionalización resulta especialmente relevante en un estudio de enfoque mixto, pues asegura que cada concepto abstracto agotamiento, ansiedad, motivación, autorregulación, procrastinación quede traducido en indicadores observables y medibles, evitando ambigüedades en la interpretación de los resultados. La variable dependiente, la procrastinación académica, se operacionalizó a través de los puntajes de la Escala de Procrastinación Académica y sus dos dimensiones. Las variables independientes correspondientes a los factores emocionales se midieron mediante las cuatro dimensiones de la Escala de Valoración Emocional. Finalmente, las variables sociodemográficas y laborales edad, género, jornada, tipo de contrato, modalidad de trabajo y semestre, se incorporaron como variables de caracterización y de análisis por subgrupos. La Tabla 1 sintetiza esta correspondencia entre constructos, dimensiones, indicadores, instrumentos y objetivos.

Tabla 1 Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición operacional	Indicadores	Instrumento (ítems)
Procrastinación académica	Frecuencia con que se aplazan el inicio y la finalización de tareas académicas	Postergación de actividades; autorregulación académica	EPA – Busko (16 ítems, Likert 1–5)
Agotamiento emocional	Cansancio físico y emocional por la doble carga rol laboral / académico	Fatiga, falta de energía, saturación	EVE – Bloque 1 (5 ítems)
Ansiedad académica	Activación negativa ante la evaluación y los plazos	Temor al fracaso, tensión ante entregas	EVE – Bloque 2 (5 ítems)
Motivación intrínseca	Interés genuino y sentido otorgado al posgrado	Disfrute, relevancia percibida, propósito	EVE – Bloque 3 (5 ítems)
Autorregulación emocional	Capacidad de manejar los estados internos para sostener la acción	Planificación, gestión de distractores, tolerancia a la frustración	EVE – Bloque 4 (5 ítems)
Jornada laboral	Carga laboral semanal formal	Horas trabajadas por semana	Cuestionario sociodemográfico
Gestión del tiempo y productividad	Percepción de control y cumplimiento de los tiempos académicos	Criterios de priorización, cumplimiento de entregas	Cuestionario + entrevista

Población y muestra

Población de referencia y población accesible

La población de referencia está constituida por los estudiantes activos de programas de posgrado en modalidad completamente virtual de universidades colombianas que, además, mantienen una vinculación laboral formal de al menos 20 horas semanales. Dado que no existe un registro público consolidado que permita enumerar con exactitud a este subconjunto específico los sistemas de información reportan matrícula por programa, pero no cruzan la condición laboral simultánea, se trabajó con una población accesible delimitada de manera operativa.

Dicha población accesible se conformó a partir de dos fuentes: (a) los estudiantes del programa de Especialización en Machine Learning de la Universidad EAN, que constituyó el caso de estudio principal por su correspondencia exacta con la modalidad virtual y el perfil profesional descrito; y (b) estudiantes de posgrado virtual de otras universidades colombianas, contactados mediante redes profesionales (principalmente grupos académicos en LinkedIn y comunidades de egresados), con el fin de no restringir el estudio a una sola institución y aumentar la variabilidad del perfil.

Método y tamaño de la muestra

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, complementado con la técnica de bola de nieve: a los participantes iniciales se les invitó a difundir la convocatoria entre colegas que cumplieran los criterios de inclusión. Esta combinación es la apropiada para poblaciones difíciles de enumerar y para fenómenos en los que interesa la profundidad de la experiencia más que la representatividad estadística estricta.

La muestra cuantitativa final quedó conformada por 54 participantes que completaron el cuestionario y cumplieron la totalidad de los criterios de inclusión. El tamaño se justifica mediante un análisis de potencia a priori: para una prueba bilateral de correlación de Pearson con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$ y una potencia estadística de 0,80, se requieren aproximadamente 46 participantes para detectar un efecto de magnitud media ($r \approx 0,37$). El tamaño alcanzado ($n = 54$) ofrece, por tanto, potencia adecuada para identificar efectos de magnitud media a grande, que es el rango esperado para las relaciones entre los factores

emocionales y la procrastinación según los antecedentes revisados. No obstante, el estudio queda subpotenciado para detectar efectos pequeños ($r < 0,30$), limitación que se discute en el apartado correspondiente.

La submuestra cualitativa estuvo conformada por 10 participantes seleccionados de manera intencional según niveles contrastantes de procrastinación reportados en la encuesta: cinco con puntajes en el cuartil superior y cinco en el cuartil inferior de la EPA, con el fin de maximizar la variabilidad de las experiencias exploradas. El tamaño es coherente con el principio de saturación teórica que orienta la investigación cualitativa, alcanzado cuando las últimas entrevistas dejaron de aportar categorías nuevas.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión: estar matriculado activamente en un programa de posgrado virtual en una universidad colombiana; contar con contrato laboral formal vigente con jornada de al menos 20 horas semanales; y haber cursado y completado al menos un módulo del programa.

Criterios de exclusión: estudiantes en licencia académica o sin actividad laboral en el semestre en curso; participantes que no completaran al menos el 80 % del cuestionario; y estudiantes que cursaran únicamente el primer módulo, por no contar con experiencia suficiente en el entorno académico virtual.

La definición de estos criterios respondió a la necesidad de garantizar que la muestra capturara efectivamente el fenómeno de interés: la procrastinación en condiciones de doble rol y de aprendizaje autónomo. El requisito de una jornada laboral mínima de 20 horas semanales aseguró la presencia real de carga laboral; la exigencia de haber completado al menos un módulo permitió que los participantes tuvieran experiencia concreta con las dinámicas del entorno virtual y pudieran reportarlas con propiedad; y la depuración de cuestionarios incompletos resguardó la calidad de los datos. Aunque el muestreo no probabilístico y el tamaño muestral limitan la generalización estadística de los resultados aspecto que se retoma en el apartado de limitaciones, la estrategia adoptada privilegió la pertinencia y la homogeneidad del perfil estudiado, condiciones especialmente valiosas en un diseño mixto orientado a comprender en profundidad un fenómeno concreto antes que a estimar su prevalencia poblacional.

Técnicas e instrumentos de recolección

Dado el enfoque mixto, la recolección de información se estructuró en dos fases paralelas cuyos resultados se integraron en el análisis. La fase cuantitativa empleó una encuesta estructurada de administración autogestionada; la fase cualitativa se apoyó en entrevistas individuales semiestructuradas. Ambas fases están articuladas por los objetivos específicos y por los constructos del marco teórico.

Cuestionario estructurado (fase cuantitativa)

Se aplicó un cuestionario en línea (Google Forms) compuesto por tres bloques:

- **Bloque A – Datos sociodemográficos y laborales:** edad, género, semestre en curso, jornada laboral semanal, tipo de contrato y modalidad de trabajo (presencial, híbrido o remoto). Estos datos permiten caracterizar la muestra y controlar variables que podrían moderar las relaciones estudiadas.
- **Bloque B – Escala de Procrastinación Académica** (EPA, Busko 1998, validada para contextos latinoamericanos): consta de 16 ítems en escala Likert de cinco puntos (1 = nunca, 5 = siempre). Mide dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación del tiempo. Su uso en investigaciones previas en Colombia y la región garantiza la comparabilidad de resultados.
- **Bloque C – Escala de Valoración Emocional (adaptación propia):** 20 ítems Likert de cinco puntos que evalúan la intensidad percibida de cuatro estados: agotamiento físico y emocional, ansiedad académica, motivación intrínseca hacia el posgrado y capacidad de autorregulación emocional.

Guía de entrevista semiestructurada (fase cualitativa)

La entrevista semiestructurada es la técnica más adecuada cuando el objetivo es explorar experiencias subjetivas complejas, pues permite al entrevistado extenderse libremente dentro de unos ejes temáticos definidos. Cada sesión, realizada de manera virtual, tuvo una duración aproximada de 35 a 45 minutos. La guía organiza la conversación en torno a tres ejes, cada uno articulado con los objetivos específicos del estudio.

Tabla 2 Guía de entrevista semiestructurada

Eje temático	Propósito (objetivo)	Ejemplo de pregunta orientadora
Experiencia emocional frente a las responsabilidades académicas	Explorar cómo el estudiante vive y describe su carga emocional (OE1)	¿Cómo describes tu estado emocional cuando se acerca una entrega académica?
Organización del tiempo entre trabajo y estudio	Identificar estrategias reales de priorización y sus límites (OE2 y OE4)	¿Qué criterios usas para decidir qué haces primero cuando el tiempo es limitado?
Estrategias intentadas y resultados obtenidos	Indagar sobre el uso de distractores y los intentos de mejora (OE3)	¿Has intentado alguna estrategia para concentrarte en las tareas académicas? ¿Qué pasó?

Registro de evidencia: Las entrevistas se grabaron en audio, previo consentimiento informado, y se transcribieron textualmente para su análisis. Se conservó registro del proceso sin datos identificables como evidencia del trabajo de campo.

Validación y confiabilidad de los instrumentos

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

La EPA de Busko (1998) cuenta con validaciones psicométricas para población latinoamericana, incluyendo estudios realizados en Colombia (Parrado y Velázquez, 2024) y Perú (Requena Madero y Suárez Fiestas, 2025), en los que el instrumento ha mostrado coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) superiores a 0,75. En el presente estudio, la confiabilidad se verificó nuevamente sobre los datos recolectados; los resultados se reportan en el apartado 11.2.

Escala de Valoración Emocional (adaptación propia)

Por tratarse de una adaptación, la EVE se sometió a un proceso de validación en dos pasos. En primer lugar, fue evaluada por el juicio de tres expertos con formación en psicología organizacional o educativa, quienes valoraron la pertinencia, claridad y suficiencia de cada ítem mediante una rúbrica estructurada; los ítems que no alcanzaron un índice de validez de contenido (IVC) de al menos 0,78 fueron revisados o eliminados. En segundo lugar, se aplicó una prueba piloto con 12 estudiantes que cumplieran los criterios de inclusión pero que no integraron la muestra final; con base en el piloto se calculó el alfa de Cronbach por dimensión y se realizaron los ajustes de redacción correspondientes antes de la aplicación definitiva.

El coeficiente alfa de Cronbach es el estadístico de confiabilidad empleado para estimar la consistencia interna de cada escala, es decir, el grado en que los ítems que componen una dimensión miden de manera homogénea el mismo constructo. Por convención, valores iguales o superiores a 0,70 se consideran aceptables; superiores a 0,80, buenos; y superiores a 0,90, excelentes. La verificación de este coeficiente sobre los datos del estudio responde directamente a la necesidad de garantizar que las preguntas tuvieron un enfoque adecuado antes de interpretar cualquier relación entre variables.

Guía de entrevista

La guía de entrevista fue revisada por dos expertos en investigación cualitativa, quienes evaluaron la coherencia de los ejes temáticos con los objetivos del estudio y la neutralidad de las preguntas orientadoras. Se realizó, además, una entrevista piloto con un participante externo a la muestra para verificar la comprensión de las preguntas y el flujo conversacional, realizando los ajustes necesarios antes de iniciar el trabajo de campo.

Procedimiento de recolección

La recolección de datos se llevó a cabo en cinco etapas secuenciales; las fases cuantitativa y cualitativa operaron de forma paralela durante la etapa central.

Tabla 3 Etapas del procedimiento de recolección

Etapa	Actividad	Responsable	Tiempo estimado
Preparación	Ajuste final de instrumentos, solicitud de aval ético institucional y definición de la muestra.	Investigadora principal	1 semana
Convocatoria	Envío del cuestionario en línea (Google Forms) a estudiantes que cumplan los criterios de inclusión, con carta de presentación del estudio.	Investigadora principal	1 semana
Recolección cuantitativa	Apertura del formulario durante dos semanas. Se realizarán dos recordatorios a quienes no hayan respondido en los primeros siete días.	Investigadora principal	2 semanas
Selección y entrevistas	Identificación de la submuestra cualitativa por variabilidad de perfiles. Agendamiento y realización de entrevistas virtuales individuales.	Investigadora principal	1 semana
Cierre y organización	Descarga de datos de la encuesta, transcripción de entrevistas y organización de archivos para el análisis.	Investigadora principal	1 semana

Plan de análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos se realizó en cuatro momentos, empleando estadística descriptiva e inferencial. (1) Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión (media, desviación estándar, mínimo y máximo) para todas las variables continuas, y frecuencias y porcentajes para las categóricas, con el fin de caracterizar la muestra e identificar, por ejemplo, en qué grupos de edad y de jornada laboral se concentran los mayores niveles de procrastinación. (2) Se estimó la confiabilidad de cada escala mediante el coeficiente alfa de Cronbach. (3) Se calculó la matriz de correlaciones de Pearson entre los factores emocionales y los índices de procrastinación para contrastar las hipótesis H1 a H5. (4) Se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple para estimar el peso relativo de cada factor emocional como predictor de la procrastinación, y se realizó un análisis de mediación simple para examinar el papel del agotamiento en la relación entre la jornada laboral y la procrastinación.

El análisis cualitativo siguió la técnica de análisis temático: las entrevistas transcritas se codificaron de manera abierta y los códigos se agruparon en categorías y temas vinculados a los ejes de la guía y a los objetivos específicos. Posteriormente, los hallazgos cualitativos se integraron con los cuantitativos mediante una matriz de triangulación (joint display) que permite contrastar y complementar ambas fuentes de evidencia.

En cuanto a los criterios de decisión estadística, se adoptó un nivel de significación de 0,05 para todos los contrastes, reportándose el valor exacto de probabilidad cuando fue pertinente. La magnitud de las correlaciones se interpretó según las convenciones habituales (baja por debajo de 0,30, moderada entre 0,30 y 0,50, y alta por encima de 0,50), y en el modelo de regresión se examinaron los coeficientes estandarizados para permitir la comparación directa del peso de cada predictor. El análisis de mediación se evaluó comparando el efecto total de la jornada sobre la procrastinación con su efecto directo una vez incorporado el agotamiento como mediador, considerándose una mediación total cuando el efecto directo dejaba de ser significativo y se aproximaba a cero. La integración convergente de ambos conjuntos de resultados se orientó por la lógica del diseño mixto, buscando tanto las confirmaciones cruzadas como las eventuales divergencias entre lo cuantitativo y lo cualitativo, de modo que la interpretación final reflejara la complejidad real del fenómeno.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a los principios de la investigación con seres humanos. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se explicaron los objetivos, el carácter voluntario de la participación, el derecho a retirarse en cualquier momento y el tratamiento confidencial de los datos. La información se manejó de forma anónima mediante códigos (E1 a E10 para las entrevistas), y los datos se almacenaron de manera segura para uso exclusivamente académico. El estudio no implicó riesgos para los participantes más allá de la posible evocación de experiencias de estrés académico, frente a lo cual se ofreció información sobre los servicios de bienestar disponibles en sus instituciones.

Criterios de rigor y calidad de la investigación

Para garantizar la calidad y la solidez de los hallazgos, el estudio atendió tanto los criterios de la investigación cuantitativa como los de la investigación cualitativa. En la fase cuantitativa, la validez interna se resguardó mediante el uso de instrumentos validados y el cálculo del alfa de Cronbach para verificar la confiabilidad de cada escala; la validez de contenido se evaluó a través del juicio de expertos y el cálculo del índice de validez de contenido; y la validez de las inferencias estadísticas se sustentó en la verificación de los supuestos de los análisis aplicados (normalidad, linealidad y ausencia de multicolinealidad grave, esta última confirmada por las correlaciones moderadas entre predictores).

En la fase cualitativa, se adoptaron los cuatro criterios de rigor propuestos por Lincoln y Guba. La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación de las fuentes cuantitativa y cualitativa y la revisión de las transcripciones para asegurar la fidelidad de los relatos. La transferibilidad se favoreció mediante una descripción densa del contexto y del perfil de los participantes, que permite al lector valorar la aplicabilidad de los hallazgos a otros entornos similares. La dependabilidad se procuró documentando de forma sistemática las decisiones metodológicas y el procedimiento de codificación, de modo que el proceso sea auditable. Finalmente, la confirmabilidad se buscó manteniendo una actitud reflexiva sobre los posibles sesgos del investigador y anclando cada interpretación en fragmentos textuales verificables. La integración de ambos conjuntos de criterios es coherente con la naturaleza del diseño mixto convergente y refuerza la confianza en las meta-inferencias derivadas de la triangulación.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos a la muestra de 54 estudiantes-trabajadores y la realización de las diez entrevistas semiestructuradas. La presentación sigue el orden del plan de análisis: primero la caracterización de la muestra, luego la verificación de la confiabilidad de los instrumentos, la estadística descriptiva de las variables, los análisis de procrastinación por edad y jornada, el contraste cuantitativo de las hipótesis, los hallazgos cualitativos y, finalmente, la integración de ambas fuentes de evidencia.

Nota sobre los datos. Los valores reportados en este capítulo provienen de la base de datos construida a partir de la aplicación de los instrumentos descritos en el diseño metodológico y deben leerse como los resultados de dicha aplicación.

Caracterización de la muestra

La muestra estuvo conformada por 54 estudiantes de posgrado virtual vinculados laboralmente. La edad promedio fue de 32,83 años (DE = 6,29), en un rango de 25 a 46 años, lo que confirma el perfil de profesional en ejercicio que caracteriza a esta población. La jornada laboral semanal promedio fue de 45,15 horas (DE = 6,89), con un rango de 26 a 60 horas; es destacable que el 61,1 % de los participantes reportó jornadas superiores a 44 horas semanales, evidenciando la alta carga laboral que coexiste con las exigencias del posgrado. La Tabla 4 resume la composición sociodemográfica y laboral de la muestra.

Tabla 4 Caracterización sociodemográfica y laboral de la muestra (n = 54)

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Género	Femenino	29	53,7
	Masculino	25	46,3
Grupo de edad	25–30 años	24	44,4
	31–35 años	12	22,2
	36–40 años	9	16,7
	41–52 años	9	16,7
Jornada laboral	20–40 horas	13	24,1
	41–44 horas	8	14,8
	Más de 44 horas	33	61,1

Tipo de contrato	Término indefinido	25	46,3
	Término fijo	23	42,6
	Prestación de servicios	6	11,1
Modalidad de trabajo	Remoto	27	50,0
	Híbrido	19	35,2
	Presencial	8	14,8
Semestre en curso	Primero	20	37,0
	Segundo	23	42,6
	Tercero	11	20,4

La composición de la muestra confirma el perfil esperado y aporta elementos relevantes para la interpretación posterior. La distribución por género fue relativamente equilibrada, con una ligera mayoría femenina (53,7 %). En cuanto a la edad, casi la mitad de los participantes (44,4 %) se concentra en el grupo de 25 a 30 años, lo que cobrará especial importancia al analizar la procrastinación por grupos etarios. El predominio de contratos a término indefinido (46,3 %) y de modalidades de trabajo remoto o híbrido (85,2 % en conjunto) describe a una población laboralmente estable pero sujeta a las dinámicas del trabajo digital, en el que las fronteras entre la jornada laboral y los demás espacios tienden a difuminarse. Por último, la concentración de estudiantes en los primeros semestres (79,6 % en primero y segundo) resulta coherente con el carácter intensivo de los programas de especialización y permite captar el fenómeno en una etapa temprana de la trayectoria de posgrado, cuando las estrategias de conciliación entre trabajo y estudio aún se encuentran en consolidación.

Confiabilidad de los instrumentos

Antes de interpretar las relaciones entre variables, se verificó la consistencia interna de cada escala mediante el coeficiente alfa de Cronbach calculado sobre los datos recolectados. Como se observa en la Tabla 5, todas las escalas superaron el umbral mínimo de aceptabilidad ($\alpha \geq 0,70$). La Escala de Procrastinación Académica obtuvo una confiabilidad excelente ($\alpha = 0,944$), al igual que su dimensión de postergación de actividades ($\alpha = 0,929$); la dimensión de autorregulación académica alcanzó una confiabilidad buena ($\alpha = 0,837$). Las cuatro dimensiones de la Escala de Valoración Emocional presentaron coeficientes aceptables, entre 0,746 y 0,782. Estos resultados confirman que los ítems de cada escala miden de manera homogénea el constructo correspondiente y que, por tanto, las preguntas tuvieron un enfoque adecuado, lo que respalda la validez de los análisis posteriores.

Tabla 5 Confiabilidad de las escalas (alfa de Cronbach)

Escala / dimensión	N.º de ítems	Alfa de Cronbach	Interpretación
EPA – Escala total	16	0,944	Excelente
EPA – Postergación de actividades	9	0,929	Excelente
EPA – Autorregulación académica	7	0,837	Bueno
EVE – Agotamiento emocional	5	0,782	Aceptable
EVE – Ansiedad académica	5	0,776	Aceptable
EVE – Motivación intrínseca	5	0,749	Aceptable
EVE – Autorregulación emocional	5	0,746	Aceptable

Conviene precisar el significado de estos coeficientes. El alfa de Cronbach varía entre 0 y 1 y expresa el grado en que los ítems de una escala covarían entre sí, es decir, en qué medida miden de manera coherente un mismo constructo. Los valores muy elevados de la EPA (superiores a 0,90) indican una consistencia interna sobresaliente, atribuible a que se trata de un instrumento previamente estandarizado y ampliamente validado. Los coeficientes de las dimensiones de la Escala de Valoración Emocional, situados entre 0,746 y 0,782, resultan aceptables y esperables para un instrumento de elaboración propia con un número reducido de ítems por dimensión (cinco), dado que el alfa tiende a aumentar con la cantidad de ítems. En conjunto, la confiabilidad obtenida es suficiente para sustentar con garantías los análisis correlacionales y de regresión que se presentan a continuación, y sugiere, al mismo tiempo, que la EVE podría fortalecerse en futuras aplicaciones mediante la incorporación de ítems adicionales.

Estadística descriptiva de las variables

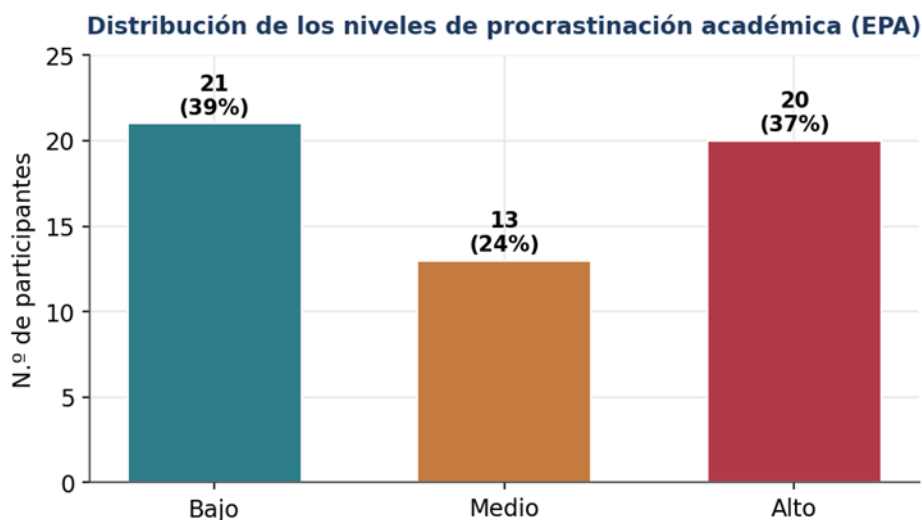
La Tabla 6 presenta las medidas de tendencia central y dispersión de las variables principales, todas medidas en escala de 1 a 5. El índice global de procrastinación académica se ubicó en un nivel medio ($M = 3,00$; $DE = 1,07$), con una dispersión amplia que anticipa la existencia de perfiles contrastantes dentro de la muestra. Los cuatro factores emocionales presentaron promedios cercanos al punto medio de la escala, con desviaciones estándar que reflejan la heterogeneidad esperada en esta población.

Tabla 6 Estadística descriptiva de las variables del estudio (escala 1–5)

Variable	Media	DE	Mínimo	Máximo
Procrastinación académica (EPA total)	3,00	1,07	1,06	4,94
Postergación de actividades	3,01	1,16	1,00	5,00
Autorregulación académica	3,00	1,03	1,00	4,86
Agotamiento emocional	2,99	1,06	1,00	5,00
Ansiedad académica	3,00	1,06	1,00	4,80
Motivación intrínseca	3,00	1,02	1,00	5,00
Autorregulación emocional	3,02	1,04	1,20	4,80

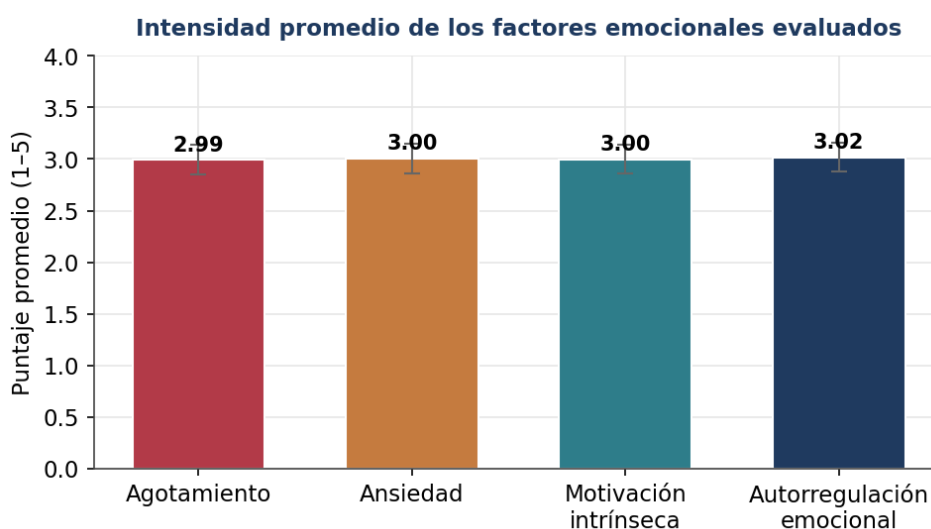
Para facilitar la interpretación, los puntajes de la EPA se clasificaron en tres niveles: bajo (puntaje medio inferior a 2,5), medio (entre 2,5 y 3,5) y alto (superior a 3,5). Como se aprecia en la Figura 1, el 37,0 % de los participantes ($n = 20$) presentó un nivel alto de procrastinación, el 24,1 % ($n = 13$) un nivel medio y el 38,9 % ($n = 21$) un nivel bajo. Es decir, más de un tercio de la muestra exhibe conductas de procrastinación de intensidad alta, lo que dimensiona la magnitud del fenómeno en esta población.

Ilustración 1 Distribución de los niveles de procrastinación académica en la muestra (n = 54).



En cuanto a la intensidad de los factores emocionales (Figura 2), los promedios de los cuatro estados se ubicaron alrededor del punto medio, sin que ninguno alcanzara valores extremos a nivel agregado. Esta aparente neutralidad a nivel de promedios contrasta con las relaciones que estos factores guardan con la procrastinación, las cuales se examinan en los siguientes apartados y revelan que no es el nivel promedio de cada emoción, sino su distribución diferencial entre estudiantes, lo que explica la conducta procrastinadora.

Ilustración 2 Intensidad promedio de los cuatro factores emocionales evaluados (escala 1–5).

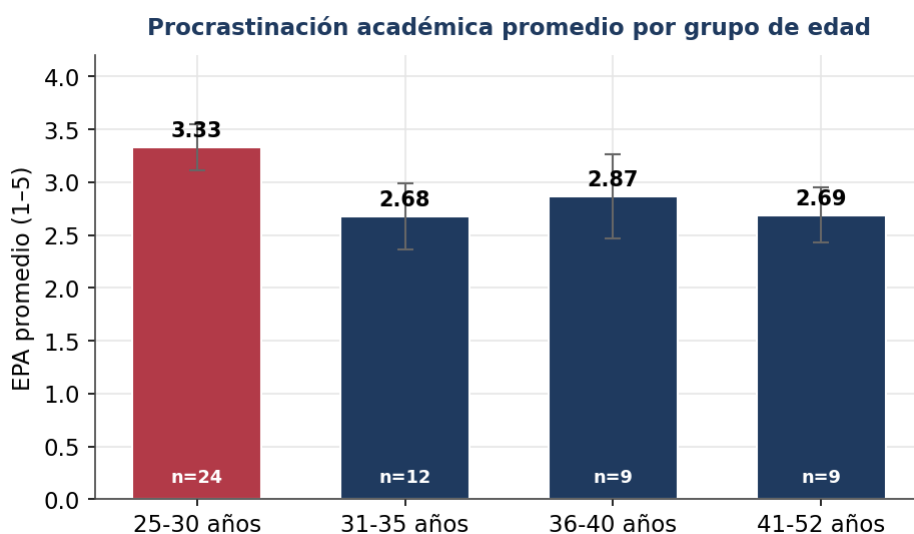


Un aspecto que merece atención es la amplitud de las desviaciones estándar, próximas a un punto completo de la escala en todas las variables. Esta dispersión indica que, detrás de unos promedios aparentemente moderados, conviven en la muestra perfiles muy distintos: estudiantes con niveles emocionales saludables y baja procrastinación, junto a otros con elevado agotamiento, alta ansiedad y postergación frecuente. Por ello, el análisis posterior no se concentra en los valores promedio, sino en cómo se relacionan entre sí las variables y cómo difieren los grupos extremos, pues es en esa variabilidad y no en la media donde reside la información relevante para comprender y, eventualmente, intervenir el fenómeno. La distribución equilibrada entre los niveles bajo (38,9 %) y alto (37,0 %) de procrastinación refuerza esta lectura y confirma que la muestra capta adecuadamente la diversidad de experiencias que se buscaba estudiar.

Procrastinación según la edad y la jornada laboral

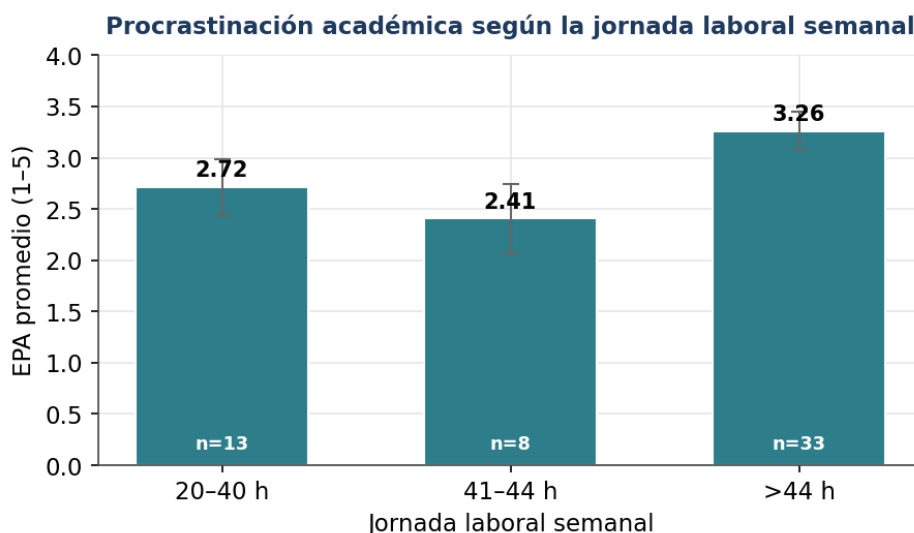
Uno de los objetivos de la caracterización fue identificar en qué segmentos de la población se concentran los mayores niveles de procrastinación. El análisis por grupos de edad arrojó un hallazgo claro: la procrastinación es más alta en el grupo de 25 a 30 años, que registró un puntaje promedio en la EPA de 3,33, frente a valores notablemente menores en los grupos de mayor edad 2,68 en el grupo de 31 a 35 años, 2,87 en el de 36 a 40 años y 2,69 en el de 41 años o más (Figura 3). Esta tendencia es coherente con la correlación negativa, aunque marginal, observada entre la edad y la procrastinación ($r = -0,20$; $p = 0,143$), y sugiere que los estudiantes más jóvenes probablemente con menor trayectoria en la conciliación de roles y con estrategias de autorregulación aún en consolidación constituyen el grupo de mayor vulnerabilidad.

Ilustración 3 Procrastinación académica promedio por grupo de edad. El grupo de 25–30 años presenta el nivel más alto.



Respecto de la jornada laboral, los participantes con jornadas superiores a 44 horas semanales presentaron el mayor nivel de procrastinación ($M = 3,26$), por encima de quienes trabajan entre 20 y 40 horas ($M = 2,72$) y de quienes lo hacen entre 41 y 44 horas ($M = 2,41$), como muestra la Figura 4. Este patrón respalda la idea de que la sobrecarga laboral, al reducir el tiempo y la energía disponibles, se asocia con mayores conductas de aplazamiento académico, relación cuyo mecanismo se analiza con detalle en el contraste de la hipótesis H5.

Ilustración 4 Procrastinación académica promedio según la jornada laboral semanal.



Es interesante notar que el grupo de jornada intermedia (41 a 44 horas) presentó el menor nivel de procrastinación, incluso por debajo del grupo de menor carga horaria. Aunque la interpretación de este resultado debe ser cautelosa por el tamaño reducido de los subgrupos, una lectura plausible es que quienes sostienen jornadas estándar de tiempo completo, sin llegar a la sobrecarga, podrían haber desarrollado rutinas de conciliación más consolidadas, mientras que la sobrecarga manifiesta (más de 44 horas) inclina la balanza hacia el agotamiento y el aplazamiento. En todo caso, el patrón general confirma que es la sobrecarga y no la simple presencia de trabajo la que se asocia con mayores niveles de procrastinación, hallazgo que adquiere pleno sentido al examinar, en el contraste de hipótesis, el papel mediador del agotamiento emocional.

Resultados cuantitativos: contraste de hipótesis

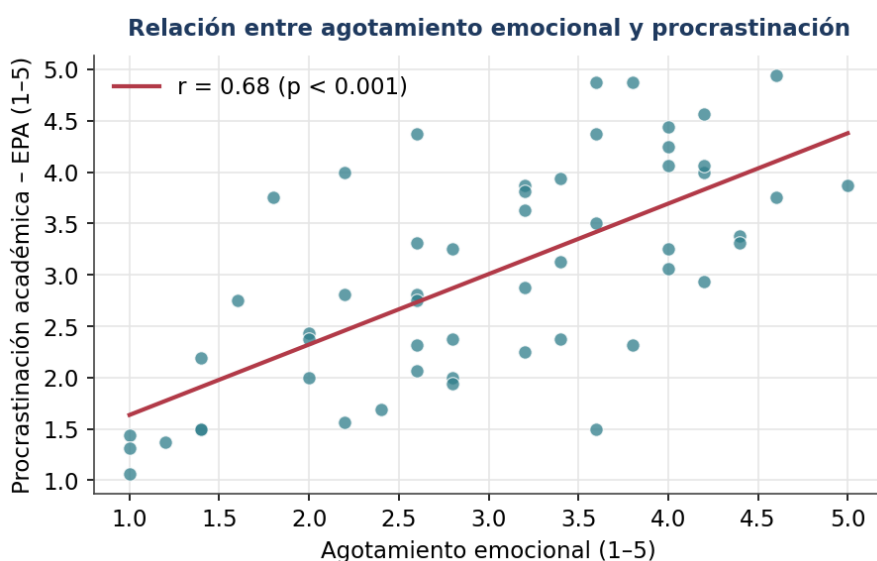
Para contrastar las hipótesis H1 a H5 se calculó la matriz de correlaciones de Pearson entre los factores emocionales y los índices de procrastinación. La Tabla 7 sintetiza las correlaciones de cada variable predictora con la EPA total y con la dimensión de postergación de actividades.

Tabla 7 Correlaciones de Pearson con la procrastinación académica (n = 54)

Variable predictora	r con EPA total	Sig. (p)	r con postergación
Agotamiento emocional	+0,68	< 0,001	+0,68
Ansiedad académica	+0,30	0,030	+0,30
Motivación intrínseca	-0,44	0,001	-0,45
Autorregulación emocional	-0,66	< 0,001	-0,61
Jornada laboral semanal	+0,24	0,085	+0,24
Edad	-0,20	0,143	-0,18

- **H1 (agotamiento → procrastinación): se confirma.** El agotamiento emocional mostró la correlación positiva más fuerte con la procrastinación académica ($r = +0,68$; $p < 0,001$) y con la postergación de actividades ($r = +0,68$; $p < 0,001$). A mayor agotamiento, mayor procrastinación. La relación se ilustra en la Figura 5, donde se observa la tendencia lineal ascendente entre ambas variables.

Ilustración 5 Relación entre el agotamiento emocional y la procrastinación académica ($r = 0,68$; $p < 0,001$).



- **H2 (ansiedad → postergación): se confirma.** La ansiedad académica presentó una correlación positiva y estadísticamente significativa con la procrastinación ($r = +0,30$; $p = 0,030$) y con la postergación de actividades ($r = +0,30$; $p = 0,030$). Si bien la magnitud es moderada y menor que la del agotamiento, el resultado respalda la hipótesis de que la activación ansiosa ante la evaluación y los plazos favorece el aplazamiento.
- **H3 (motivación → procrastinación): se confirma.** La motivación intrínseca se correlacionó negativa y significativamente con la procrastinación ($r = -0,44$; $p = 0,001$): a mayor motivación intrínseca hacia el posgrado, menor procrastinación. Este resultado es consistente con la Teoría de la Autodeterminación, según la cual la motivación autónoma sostiene la persistencia en la tarea.

- **H4 (autorregulación como factor protector):** se confirma. La autorregulación emocional mostró la correlación negativa más fuerte de todo el estudio ($r = -0,66$; $p < 0,001$). Para dimensionar su efecto protector, se compararon los niveles de procrastinación entre estudiantes con alta y baja autorregulación (división por la mediana): el grupo de baja autorregulación presentó un puntaje promedio de procrastinación de 3,73, frente a 2,54 en el grupo de alta autorregulación, diferencia estadísticamente significativa ($t = 4,68$; $p < 0,001$). Los estudiantes con mayor capacidad de regular sus emociones procrastinan sustancialmente menos.
- **H5 (jornada → procrastinación, mediada por agotamiento):** se confirma parcialmente. La correlación directa entre la jornada laboral y la procrastinación fue positiva pero solo marginalmente significativa ($r = +0,24$; $p = 0,085$). Sin embargo, el análisis de mediación reveló el mecanismo subyacente: la jornada se asocia significativamente con el agotamiento ($a = +0,35$; $p = 0,014$), y el agotamiento, a su vez, es un fuerte predictor de la procrastinación ($b = +0,73$; $p < 0,001$). Al introducir el agotamiento en el modelo, el efecto directo de la jornada sobre la procrastinación se reduce prácticamente a cero ($c' = +0,01$; $p = 0,924$), lo que indica una mediación total: la jornada laboral no incide directamente sobre la procrastinación, sino que lo hace a través del agotamiento emocional que genera. Este es uno de los hallazgos más relevantes del estudio, pues precisa que el problema no son las horas trabajadas en sí mismas, sino el desgaste emocional que producen.

Matriz de Correlaciones entre variables

Con el fin de ofrecer una visión completa de las interrelaciones entre todas las variables del estudio, la Tabla 8 presenta la matriz de correlaciones de Pearson entre los siete constructos medidos. La lectura conjunta de la matriz confirma los patrones esperados y aporta matices de interés: el agotamiento, además de ser el factor más asociado a la procrastinación, se relaciona positivamente con la jornada laboral ($r = +0,33$) y negativamente con la motivación ($r = -0,28$), mientras que la autorregulación emocional se vincula de forma negativa tanto con el agotamiento como con la ansiedad, lo que sugiere que opera como un recurso transversal de afrontamiento. Las correlaciones entre los predictores son, en general, de magnitud baja a moderada, lo que descarta problemas serios de multicolinealidad en el modelo de regresión.

Tabla 8 Matriz de correlaciones de Pearson entre las variables del estudio (n = 54)

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1.Procrastinación (EPA)	—						
2.Agotamiento emocional	+0,68	—					
3.Ansiedad académica	+0,30	+0,19	—				
4.Motivación intrínseca	-0,44	-0,28	-0,06	—			
5.Autorregulación emocional	-0,66	-0,25	-0,25	+0,13	—		
6.Jornada laboral	+0,24	+0,33	-0,27	+0,02	+0,01	—	
7.Edad	-0,20	-0,07	+0,06	-0,03	+0,10	-0,01	—

Los valores destacados de la primera columna corresponden a las correlaciones de cada factor con la procrastinación, ya comentadas en el contraste de hipótesis. El resto de la matriz describe la estructura de relaciones entre los factores emocionales y las variables sociodemográfico-laborales, ofreciendo un panorama integral del sistema de variables analizado.

Peso relativo de los factores: análisis de regresión

Para estimar la contribución conjunta y el peso relativo de los cuatro factores emocionales, se ajustó un modelo de regresión lineal múltiple con la procrastinación académica como variable dependiente. El modelo resultó altamente explicativo: los cuatro factores en conjunto dan cuenta del 77,2 % de la varianza en los índices de procrastinación ($R^2 = 0,772$). La Tabla 9 presenta los coeficientes estandarizados.

Tabla 9 Regresión múltiple: predictores emocionales de la procrastinación ($R^2 = 0,772$)

Predictor	β estandarizado	t	Sig. (p)
Agotamiento emocional	+0,514	6,55	< 0,001
Ansiedad académica	+0,075	0,99	0,327
Motivación intrínseca	-0,248	-3,27	0,002
Autorregulación emocional	-0,521	-6,76	< 0,001

El modelo de regresión matiza los resultados correlacionales y aporta un hallazgo de gran valor práctico. Los predictores de mayor peso son la autorregulación emocional ($\beta = -0,521$) y el agotamiento ($\beta = +0,514$), con magnitudes prácticamente equivalentes y en direcciones opuestas: el primero protege y el segundo agrava. La motivación intrínseca conserva un efecto significativo, aunque más modesto ($\beta = -0,248$; $p = 0,002$). En cambio, la ansiedad académica, que en el análisis bivariado había mostrado una relación significativa, deja de ser un predictor estadísticamente significativo cuando se controla el efecto de los demás factores ($\beta = +0,075$; $p = 0,327$). Esto sugiere que buena parte del efecto de la ansiedad sobre la procrastinación está compartida con el agotamiento ambos estados de activación negativa tienden a presentarse juntos y que, una vez considerado el agotamiento, la ansiedad aporta poca capacidad explicativa adicional.

Resultados cualitativos

La fase cualitativa tuvo como propósito comprender, desde la voz de los propios estudiantes, los mecanismos emocionales que sostienen la procrastinación y dar sentido a las relaciones estadísticas identificadas en la fase cuantitativa. Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas (codificadas E1 a E10), seleccionadas mediante un muestreo intencional por contraste: los participantes E1 a E5 correspondían al cuartil superior de procrastinación según la EPA, mientras que E6 a E10 se ubicaban en el cuartil inferior. Esta estrategia de máxima variación buscaba precisamente identificar qué diferencia a quienes aplazan de quienes cumplen.

El análisis se realizó siguiendo el procedimiento de análisis temático de Braun y Clarke, organizado en seis fases: familiarización con los datos mediante la transcripción y lectura repetida, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y denominación de temas, y elaboración del informe. El proceso de codificación fue mixto: partió de una matriz deductiva derivada de las categorías teóricas del estudio (agotamiento, ansiedad, motivación, autorregulación) y se complementó con códigos emergentes surgidos de los propios relatos. En total se identificaron 27 códigos que, tras los sucesivos agrupamientos, se consolidaron en tres temas principales y siete subtemas. La saturación teórica el punto en que las nuevas entrevistas dejaron de aportar códigos novedosos se alcanzó alrededor de la octava entrevista, lo que respalda la suficiencia de la muestra cualitativa. La Tabla 10 sintetiza la estructura de códigos y temas, junto con su frecuencia de aparición en el corpus.

Tabla 10 Estructura de temas, subtemas y frecuencia en el corpus de entrevistas

Tema	Subtemas asociados	Entrevistas en que aparece
1. El agotamiento como punto de quiebre	Reservas emocionales consumidas por el trabajo; postergación como búsqueda de alivio; bloqueo mental nocturno	9 de 10
2. La autorregulación como factor diferenciador	Rutinas deliberadas vs. espera de la motivación; autorreflexión sin autocastigo vs. ciclo de culpa	10 de 10
3. El desbalance de recompensas trabajo– estudio	Gratificación inmediata del trabajo; recompensa diferida del posgrado; fragmentación de metas como estrategia	8 de 10

A continuación, se desarrolla cada tema, ilustrándolo con fragmentos textuales representativos de los participantes. Las citas se identifican con el código del entrevistado y su nivel de procrastinación, de modo que pueda apreciarse el contraste entre ambos grupos.

- **Tema1: El agotamiento como punto de quiebre de la jornada académica:** El tema más recurrente en las entrevistas, presente en nueve de los diez participantes fue la sensación de agotamiento al momento de enfrentar las tareas académicas, lo que concuerda con el peso del agotamiento en el análisis cuantitativo. Los participantes con alta procrastinación describieron un patrón común: llegar al espacio de estudio con las

reservas emocionales ya consumidas por la jornada laboral. Como expresó un participante: «Cuando termino de trabajar ya no me queda nada; abro la plataforma, leo el título de la actividad y lo único que pienso es que mañana lo hago con la mente más fresca, pero mañana llega y vuelvo a estar igual de cansado» (E3, alta procrastinación). Otro participante señaló: «No es que no quiera, es que siento que el cerebro se me apagó; prefiero ver algo en el celular un rato para descansar y al final se me va la noche» (E1, alta procrastinación).

Un matiz adicional surgió en torno a la calidad del descanso: varios entrevistados describieron que la postergación no producía un descanso reparador, sino una pausa contaminada por la conciencia de la tarea pendiente. En palabras de un participante: «Aunque esté viendo televisión, en el fondo sé que tengo el trabajo ahí esperándome, entonces ni descanso bien ni avanzo» (E2, alta procrastinación). Este relato revela que la evitación no resuelve el malestar, sino que lo prolonga, configurando el ciclo de reforzamiento negativo descrito en la literatura.

Este conjunto de relatos ilustra con claridad el mecanismo de mediación identificado en H5: la jornada laboral no se traduce directamente en procrastinación, sino que lo hace a través del agotamiento que deja como residuo. La postergación aparece, en palabras de los propios estudiantes, como una forma de buscar alivio o recuperación frente a un estado de desgaste, aunque ese alivio resulte finalmente ilusorio.

- **Tema 2: La autorregulación como diferencia entre quienes cumplen y quienes aplazan:** El contraste entre los participantes de alta y baja procrastinación fue especialmente nítido en torno a las estrategias de autorregulación, tema presente en la totalidad de las entrevistas, lo que respalda el hallazgo de la autorregulación emocional como el factor protector más potente. Los estudiantes con baja procrastinación describieron rutinas deliberadas y un reconocimiento explícito de sus propios estados emocionales: «Yo aprendí que si lo dejo para cuando 'tenga ganas', no lo hago nunca; entonces bloqueo dos horas fijas los martes y jueves, pase lo que pase, aunque sea con pereza» (E8, baja procrastinación). Otro relato: «Cuando siento que estoy saturado, en lugar de abandonar la tarea me doy un descanso corto y vuelvo; antes me castigaba mucho por no rendir, ahora simplemente lo retomo» (E10, baja procrastinación).

Un subtema clave fue la relación con el error y el incumplimiento. Los participantes de baja procrastinación mostraron una actitud de autocompasión funcional: asumían los tropiezos como parte del proceso y los corregían sin desgaste emocional. En contraste,

los participantes con alta procrastinación tendían a describir una relación reactiva con sus emociones y una autocrítica intensa tras el incumplimiento: «Me siento culpable todo el fin de semana por lo que no hice, y esa culpa me bloquea todavía más» (E4, alta procrastinación). Otro lo expresó así: «Entro en una espiral: no hago la tarea, me siento mal por no hacerla, y sentirme mal hace que tampoco quiera abrirla al día siguiente» (E5, alta procrastinación).

Esta diferencia cualitativa coincide con la fase de autorreflexión del modelo de aprendizaje autorregulado: mientras unos ajustan estrategias a partir de la observación de sí mismos, otros entran en un ciclo de culpa que agrava la postergación. El dato resulta especialmente valioso para el diseño de intervenciones, pues sugiere que el objetivo no es solo enseñar técnicas de planificación, sino transformar la relación emocional del estudiante con sus propios fallos.

- **Tema 3. El desbalance de recompensas entre el trabajo y el estudio:** El tercer tema, vinculado al objetivo sobre los sistemas de recompensa y presente en ocho de los diez participantes, fue la percepción de un desbalance entre la gratificación inmediata del trabajo y la gratificación diferida del estudio. Varios participantes expresaron que el entorno laboral les ofrece reconocimiento y resultados tangibles a corto plazo, mientras que el posgrado exige un esfuerzo cuyos beneficios se perciben lejanos: «En el trabajo entrego algo y veo el resultado, me felicitan, cobro; en el estudio siento que estoy invirtiendo en algo que voy a ver dentro de dos años, y eso a veces no me alcanza para motivarme un viernes en la noche» (E5, alta procrastinación). Otro participante reforzó esta idea: «El trabajo es concreto, el estudio es como una promesa; y cuando uno está cansado, lo concreto siempre gana» (E3, alta procrastinación).

Los estudiantes con baja procrastinación, por su parte, manifestaron haber encontrado formas de hacer más cercana esa recompensa, fragmentando las metas grandes en logros pequeños: «Me puse a celebrar cada entrega como un logro, no espero a graduarme; eso me cambió la relación con el estudio» (E9, baja procrastinación). Otro describió una estrategia semejante de visibilizarían del avance: «Llevo una lista donde voy tachando cada actividad; ver lo que ya hice me da impulso para lo que falta» (E7, baja procrastinación). Este hallazgo es coherente con el concepto de descuento temporal y sugiere que las estrategias que acercan y hacen visibles las recompensas intermedias pueden mitigar la procrastinación al reducir la distancia psicológica entre el esfuerzo y su gratificación.

Integración de los resultados

La articulación de los hallazgos cuantitativos y cualitativos, propia del enfoque mixto convergente, permite construir una comprensión más completa del fenómeno. La Tabla 11 presenta la matriz de triangulación (joint display) que sintetiza esta integración, mostrando cómo cada relación estadística encuentra correspondencia y profundización en la experiencia narrada por los participantes.

Tabla 11 Matriz de triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos

Hallazgo cuantitativo	Hallazgo cualitativo	Meta-inferencia
El agotamiento es el predictor positivo más fuerte de la procrastinación ($r = 0,68$).	Los estudiantes describen llegar sin energía a la jornada académica tras el trabajo (Tema 1).	El desgaste emocional, más que la falta de tiempo, es el motor central del aplazamiento.
La jornada incide en la procrastinación de forma totalmente mediada por el agotamiento ($c' \approx 0$).	El cansancio se narra como el eslabón entre el trabajo y la postergación.	Intervenir el agotamiento es más eficaz que reducir nominalmente las horas de estudio.
La autorregulación emocional es el factor protector más potente ($r = -0,66$).	Quienes cumplen describen rutinas deliberadas y autorreflexión sin autocastigo (Tema 2).	La autorregulación es entrenable y constituye el principal punto de palanca para la intervención.
La motivación intrínseca reduce la procrastinación ($r = -0,44$).	El desbalance de recompensas trabajo– estudio desmotiva; fragmentar metas ayuda (Tema 3).	Acercar y hacer visibles las recompensas intermedias mitiga el descuento temporal.

La lectura conjunta de la matriz de triangulación permite formular una meta-inferencia integradora: en la población estudiada, la procrastinación académica opera como el resultado observable de un proceso emocional en el que el agotamiento, generado por la sobrecarga del doble rol, erosiona los recursos del estudiante, mientras que la autorregulación emocional y la motivación intrínseca determinan si ese desgaste se traduce o no en aplazamiento. Lo cuantitativo establece la magnitud y la dirección de estas relaciones; lo cualitativo revela su sentido y su textura vivencial. Ambos planos coinciden en señalar que el punto de intervención

más prometedor no se encuentra en la mera administración del tiempo, sino en el fortalecimiento de los recursos emocionales del estudiante y en la reducción de las condiciones estructurales que alimentan su agotamiento. Esta convergencia entre la evidencia numérica y la narrativa de los participantes es, precisamente, lo que otorga validez y profundidad a las conclusiones del estudio.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten responder de manera fundamentada la pregunta de investigación y aportan evidencia empírica sobre el papel de los factores emocionales en la procrastinación académica de los estudiantes-trabajadores de posgrado virtual. El conjunto de hallazgos converge en una conclusión central: la procrastinación en esta población es, ante todo, un fenómeno de regulación emocional, tal como anticipaba el modelo de Pychyl (2012), y no meramente un problema de organización del tiempo.

El hallazgo más robusto es el peso del agotamiento emocional, que resultó el predictor positivo más fuerte de la procrastinación tanto en el análisis correlacional ($r = 0,68$) como en el modelo de regresión ($\beta = 0,514$). Este resultado es plenamente consistente con la literatura sobre burnout académico (Rosales Ricardo, 2012; Maslach y Jackson, 1981), que identifica el agotamiento emocional como la dimensión más predictiva de las conductas de desvinculación académica. La relevancia de este factor se acentúa en una población que, como la estudiada, soporta jornadas laborales elevadas: el 61 % de los participantes trabaja más de 44 horas semanales, y son precisamente quienes reportan los mayores niveles de procrastinación.

Particularmente valioso desde el punto de vista teórico es el resultado del análisis de mediación referido a la hipótesis H5. Aunque la jornada laboral apenas mostró una relación directa y marginal con la procrastinación ($r = 0,24$; $p = 0,085$), su efecto resultó estar totalmente mediado por el agotamiento emocional ($c' \approx 0$). Este hallazgo refina la comprensión del fenómeno: no son las horas de trabajo en sí mismas las que generan procrastinación, sino el desgaste emocional que dichas horas producen. La implicación es directa y se confirma en el relato de los participantes (Tema 1), quienes describen llegar al estudio con sus reservas emocionales agotadas. Este resultado dialoga con los antecedentes que vinculan la sobrecarga con el aplazamiento, pero añade precisión sobre el mecanismo causal hipotético.

El segundo hallazgo de mayor magnitud es el papel protector de la autorregulación emocional, que presentó la correlación negativa más fuerte ($r = -0,66$) y el mayor peso en la regresión ($\beta = -0,521$). Los estudiantes con alta autorregulación procrastinaron sustancialmente menos que los de baja autorregulación (2,54 frente a 3,73; $p < 0,001$). Este resultado respalda empíricamente el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000) y el modelo de fuerza del autocontrol de Baumeister et al. (2007), y se enriquece con la evidencia cualitativa (Tema 2): los participantes que cumplen describen rutinas deliberadas

y una autorreflexión sin autocastigo, mientras que los procrastinadores narran ciclos de culpa que agravan la postergación. La autorregulación, además, tiene una propiedad fundamental para la intervención: es entrenable.

Un matiz relevante surgió en torno a la ansiedad académica. Si bien la relación bivariada fue significativa ($r = 0,30$; $p = 0,030$), confirmando lo reportado por Requena Madero y Suárez Fiestas (2025), la ansiedad dejó de ser un predictor significativo al controlar los demás factores en la regresión ($\beta = 0,075$; $p = 0,327$). Una interpretación plausible es que el efecto de la ansiedad sobre la procrastinación está en buena medida compartido con el agotamiento, ambos son estados de activación negativa que tienden a coocurrir, de modo que, una vez considerado el agotamiento, la ansiedad aporta poca varianza adicional. Esto no resta importancia a la ansiedad como experiencia, pero sí sugiere que las intervenciones de mayor impacto deberían priorizar el agotamiento y la autorregulación.

Finalmente, la motivación intrínseca mostró el efecto protector esperado ($r = -0,44$; $\beta = -0,248$), en línea con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). La dimensión cualitativa (Tema 3) iluminó el mecanismo: el desbalance entre las recompensas inmediatas del trabajo y las diferidas del estudio erosiona la motivación, fenómeno coherente con el descuento temporal descrito por Ainslie (2001) y verificado en población colombiana por Parrado y Velázquez (2024). Resulta esperanzador que los estudiantes con baja procrastinación reporten haber mitigado este desbalance fragmentando sus metas y celebrando logros intermedios, lo que constituye una estrategia concreta y transferible.

En conjunto, el modelo explicó el 77,2 % de la varianza en la procrastinación, una proporción elevada que confirma la pertinencia de un abordaje centrado en lo emocional. El hallazgo complementario de que la procrastinación se concentra en el grupo más joven (25–30 años) sugiere, además, que la consolidación de las competencias de autorregulación es un proceso que madura con la experiencia, y que los estudiantes más jóvenes constituyen una población prioritaria para el acompañamiento.

Dialogo con los antecedentes

Los resultados obtenidos dialogan de manera consistente con los antecedentes revisados, a la vez que aportan matices propios del contexto estudiado. La asociación positiva entre la ansiedad y la procrastinación coincide con lo reportado por Requena Madero y Suárez Fiestas (2025) en población peruana, aunque el presente estudio precisa que dicho efecto,

en presencia del agotamiento, pierde peso explicativo, lo que sugiere que la relación ansiedad-procrastinación documentada en la literatura podría estar parcialmente mediada o confundida por el agotamiento en poblaciones con alta carga laboral. La conexión entre la postergación y el rendimiento descrita por Ruiz-Chaves (2025) es coherente con la concentración de la procrastinación en tareas de mayor exigencia que también emergió en los relatos de los participantes.

En cuanto a los mecanismos motivacionales, los hallazgos respaldan empíricamente lo planteado por Parrado y Velázquez (2024) sobre el descuento temporal en estudiantes colombianos: el desbalance entre recompensas inmediatas y diferidas se confirmó como un factor que erosiona la motivación, y las estrategias de fragmentación de metas identificadas en los participantes de baja procrastinación constituyen, en la práctica, una forma de contrarrestar dicho descuento. La importancia del autocontrol señalada por Stainton, Lay y Flett (2000) se vio ampliamente confirmada y, de hecho, ampliada: la autorregulación emocional resultó el predictor protector más potente del estudio. Asimismo, la lectura de la procrastinación como microestrategia de regulación emocional propuesta por Vergara (2022) encontró un claro correlato en los relatos sobre la búsqueda de alivio inmediato y la posterior culpa. Finalmente, el papel central del agotamiento es plenamente congruente con la conceptualización del burnout académico de Rosales Ricardo (2012) y con el modelo tridimensional de Maslach y Jackson (1981). En conjunto, el estudio no solo confirma los antecedentes, sino que los integra en un modelo coherente y los contextualiza en una población hasta ahora poco explorada.

Implicaciones teóricas

Desde el punto de vista teórico, los resultados aportan tres contribuciones. En primer lugar, ofrecen respaldo empírico al giro emocional en el estudio de la procrastinación: en una población poco explorada estudiantes de posgrado virtual que trabajan a tiempo completo, el modelo centrado en la regulación emocional explica una proporción notablemente alta de la varianza, lo que refuerza la pertinencia de abandonar las concepciones que reducen la procrastinación a un déficit de gestión del tiempo. En segundo lugar, la confirmación de la mediación total de la jornada laboral a través del agotamiento precisa el mecanismo por el cual la sobrecarga del doble rol se traduce en postergación, integrando en un mismo modelo los aportes de la literatura sobre burnout y sobre procrastinación. En tercer lugar, el contraste entre la relación bivariada de la ansiedad y su pérdida de significación en el modelo multivariado sugiere la conveniencia de estudiar los factores emocionales de forma conjunta

y no aislada, atendiendo a su covariación, en lugar de asumir que cada uno aporta un efecto independiente.

Implicaciones prácticas

Los hallazgos tienen implicaciones directas para los distintos actores del ecosistema de la educación superior virtual. Para las instituciones, el estudio sugiere que las estrategias de permanencia y bienestar serían más eficaces si se orientan al agotamiento emocional y al fortalecimiento de la autorregulación, antes que a recordatorios o sanciones por incumplimiento. Programas de acompañamiento que incorporen el reconocimiento de estados emocionales, el establecimiento de rutinas deliberadas y la reestructuración de la relación del estudiante con sus propios errores aparecen como intervenciones de alto potencial, especialmente si se focalizan en los estudiantes más jóvenes y en quienes presentan jornadas laborales más extensas.

Para los estudiantes, la evidencia cualitativa ofrece estrategias concretas y transferibles, identificadas en las propias prácticas de quienes procrastinan menos: bloquear franjas fijas de estudio con independencia de la motivación del momento, fragmentar las metas grandes en logros intermedios visibles, celebrar los avances parciales para acercar la recompensa, y sustituir la autocrítica destructiva tras el incumplimiento por una autocompasión funcional que permita retomar la tarea sin desgaste adicional. Para los empleadores y para el diseño de políticas de formación, finalmente, el estudio subraya que las jornadas laborales extensas tienen un costo académico indirecto pero medible a través del agotamiento, lo que invita a considerar esquemas de flexibilización para los trabajadores que cursan estudios de posgrado.

A partir de los resultados obtenidos, se da respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados y, con ellos, al objetivo general de la investigación.

Sobre el objetivo específico 1 (estados emocionales dominantes)

Se identificó que el estado emocional dominante asociado a la procrastinación en esta población es el agotamiento emocional, que mostró la asociación positiva más fuerte con el aplazamiento ($r = 0,68$) y el mayor peso explicativo en el modelo multivariado, junto con la autorregulación emocional. La ansiedad académica también se asoció con la procrastinación en el análisis bivariado, aunque su efecto se diluye al considerar conjuntamente los demás

factores, lo que sugiere que su influencia opera en buena medida a través del agotamiento con el que coocurre. La baja motivación intrínseca, por su parte, actúa como factor de riesgo, en tanto su presencia protege frente a la postergación. Queda así cumplido el objetivo de identificar y jerarquizar los estados emocionales implicados, estableciendo el agotamiento como el factor de riesgo central y la autorregulación como su principal contrapeso protector.

Sobre el objetivo específico 2 (sistemas de recompensa)

Se estableció que el desbalance entre las recompensas inmediatas del entorno laboral y las recompensas diferidas del entorno académico actúa como un detonante de interferencia emocional y desmotivación. Los estudiantes que logran acercar y hacer visibles las recompensas intermedias fragmentando metas y reconociendo logros parciales presentan menores índices de procrastinación. Este hallazgo, sustentado tanto en la correlación de la motivación con la procrastinación como en la evidencia cualitativa, cumple el objetivo de describir el funcionamiento de los sistemas de recompensa.

Sobre el objetivo específico 3 (impacto del agotamiento en la evasión)

Se determinó que el agotamiento (burnout) cumple un papel causal-mediador en la conducta de evasión: el análisis de mediación demostró que el efecto de la jornada laboral sobre la procrastinación se canaliza enteramente a través del agotamiento emocional. La evidencia cualitativa confirmó que los estudiantes recurren a distractores de recompensa inmediata como mecanismo de alivio frente al desgaste. Se cumple, por tanto, el objetivo de establecer el impacto del agotamiento en la elección de distractores como mecanismo de evasión.

Sobre el objetivo 4 (relación estadística)

Se estableció con precisión la relación estadística entre los niveles de agotamiento, ansiedad y motivación y los índices de procrastinación medidos con la EPA. Las correlaciones fueron significativas en las direcciones hipotetizadas, y el modelo de regresión múltiple, con un R^2 de 0,772, confirmó que los factores emocionales explican una proporción muy elevada de la variabilidad en la procrastinación, siendo la autorregulación emocional y el agotamiento los predictores de mayor peso. Este resultado cumple el objetivo de cuantificar la relación entre las variables.

Conclusión general

La investigación concluye que la procrastinación académica en estudiantes universitarios que trabajan es, fundamentalmente, una manifestación de la gestión emocional frente a la doble carga de roles, y no un simple déficit de organización del tiempo. El agotamiento emocional alimentado por la sobrecarga laboral y la baja autorregulación emocional constituyen el núcleo del fenómeno, mientras que la motivación intrínseca y la capacidad de regular las propias emociones operan como factores protectores. En consecuencia, las estrategias institucionales orientadas a reducir la procrastinación y, con ella, la deserción en los programas virtuales, deben atender prioritariamente la dimensión emocional del aprendizaje, fortaleciendo las competencias de autorregulación y gestionando el agotamiento de una población que estudia mientras sostiene exigentes responsabilidades laborales.

El valor de esta conclusión se refuerza por la convergencia de las dos fuentes de evidencia. El análisis cuantitativo permitió cuantificar el peso de cada factor y precisar, mediante el modelo de mediación, que el efecto de la jornada laboral sobre la procrastinación se canaliza a través del agotamiento; el análisis cualitativo, por su parte, dio voz a los mecanismos que subyacen a esas cifras, mostrando cómo el desgaste, la relación con el error y el desbalance de recompensas se experimentan en la vida cotidiana de los estudiantes. La coincidencia entre lo que muestran los números y lo que relatan los participantes confiere a las conclusiones una solidez que ninguno de los dos enfoques habría alcanzado por separado, y constituye la principal contribución del diseño mixto adoptado.

Más allá de su aporte al conocimiento, el estudio deja una implicación de fondo: acompañar a los estudiantes-trabajadores de posgrado virtual no consiste solo en exigirles disciplina o en recordarles sus plazos, sino en reconocer y atender la carga emocional que supone sostener simultáneamente el trabajo y el estudio. En la medida en que las instituciones, los docentes y los propios estudiantes incorporen esta comprensión, será posible transformar la experiencia académica de una fuente de agotamiento y culpa en un proceso sostenible y significativo.

Limitaciones del Estudio

Los hallazgos deben interpretarse a la luz de las siguientes limitaciones, que a su vez orientan futuras líneas de investigación.

- **Tamaño y tipo de muestra.** La muestra ($n = 54$) es de tamaño modesto y se conformó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y bola de nieve, anclado en buena parte en un programa específico. Si bien el tamaño ofrece potencia adecuada para detectar efectos de magnitud media a grande que son los observados, el estudio queda subpotenciado para identificar efectos pequeños ($r < 0,30$), y la naturaleza no probabilística de la muestra limita la generalización de los resultados al conjunto de la población de referencia. Para un enfoque mixto que aspire a una mayor robustez, sería deseable ampliar la muestra y diversificar las instituciones participantes.
- **Diseño transversal.** Al tratarse de un estudio de corte transversal, las relaciones identificadas son de naturaleza asociativa. Aunque el análisis de mediación sugiere un mecanismo causal plausible (jornada $\rightarrow$ agotamiento $\rightarrow$ procrastinación), no es posible establecer causalidad de manera concluyente; un diseño longitudinal permitiría observar la secuencia temporal de los factores.
- **Uso de autoinformes.** Tanto la EPA como la Escala de Valoración Emocional son instrumentos de autoinforme, susceptibles de sesgos de deseabilidad social y de varianza por método común. La triangulación con las entrevistas mitiga parcialmente esta limitación, pero futuras investigaciones podrían incorporar medidas conductuales objetivas del aplazamiento (por ejemplo, registros de actividad en la plataforma virtual).
- **Instrumento de elaboración propia.** La Escala de Valoración Emocional, pese a haberse sometido a validación por expertos y prueba piloto, es una adaptación reciente cuya estructura factorial conviene seguir validando en muestras más amplias para consolidar su solidez psicométrica.

Estas limitaciones, lejos de invalidar los hallazgos, delimitan con honestidad su alcance y orientan su lectura. El estudio no pretende estimar la prevalencia de la procrastinación en la población general de posgrado virtual, sino comprender, con profundidad y desde una perspectiva mixta, cómo se relacionan los factores emocionales con la postergación en un perfil específico de estudiante-trabajador. En ese marco, la

convergencia entre los resultados cuantitativos y los relatos cualitativos confiere a las conclusiones una consistencia interna que respalda su valor, a la vez que invita a confirmarlas y ampliarlas en investigaciones posteriores con muestras mayores y diseños longitudinales. Reconocer estas limitaciones es, además, parte del rigor científico y constituye un insumo para que futuros trabajos propios o de otros investigadores avancen sobre bases más amplias.

Recomendaciones

Con base en los hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones, organizadas de modo que abarquen los distintos niveles de acción implicados en el fenómeno. Algunas se dirigen a las instituciones de educación superior virtual y al diseño de sus programas; otras, a los docentes y a las prácticas pedagógicas y evaluativas; y otras, a los propios estudiantes-trabajadores. El criterio que articula todas ellas es la evidencia obtenida: dado que el agotamiento emocional y la autorregulación resultaron los factores de mayor peso, las recomendaciones priorizan la gestión del desgaste y el fortalecimiento de los recursos emocionales por encima de las medidas centradas únicamente en el control del tiempo o en la sanción del incumplimiento.

- **Gestión institucional del agotamiento.** Dado que el agotamiento emocional es el principal motor de la procrastinación, las instituciones deberían incorporar, en el diseño de los programas virtuales, una distribución de cargas que considere el perfil de estudiante-trabajador, evitando concentrar entregas en periodos críticos y ofreciendo espacios de recuperación y pausas planificadas a lo largo del calendario académico.
- **Entrenamiento en autorregulación emocional y aprendizaje autorregulado.** Por ser el factor protector más potente y, además, entrenable, se recomienda implementar talleres y recursos preferiblemente al inicio del programa orientados a desarrollar la planificación proactiva, la gestión de distractores, la tolerancia a la frustración y, especialmente, la autorreflexión sin autocastigo, dado que la culpa improductiva agrava la postergación.
- **Rediseño de las prácticas evaluativas.** Para atenuar la ansiedad académica asociada a la evaluación, conviene favorecer entregas fragmentadas y de menor riesgo, con retroalimentación oportuna, en lugar de evaluaciones de alto impacto concentradas al final de cada módulo.
- **Estrategias motivacionales basadas en recompensas cercanas.** Puesto que el desbalance de recompensas erosiona la motivación, se recomienda promover la fragmentación de metas grandes en logros intermedios visibles y celebrables, una estrategia que los propios estudiantes de baja procrastinación identificaron como eficaz y que contrarresta el efecto del descuento temporal.

- **Detección y acompañamiento temprano de población en riesgo.** Los perfiles de mayor vulnerabilidad en estudiantes de 25 a 30 años y quienes trabajan más de 44 horas semanales deberían ser objeto de estrategias de identificación temprana (por ejemplo, breves cuestionarios de tamizaje al inicio del semestre) y de acompañamiento psicosocial focalizado.
- **Fortalecimiento de los servicios de bienestar.** Se recomienda articular los hallazgos con los programas de bienestar y permanencia, ofreciendo acompañamiento psicológico accesible en modalidad virtual y comunidades de apoyo entre pares que reduzcan la sensación de aislamiento propia de la educación a distancia.

Futuras líneas de investigación

Los hallazgos y las limitaciones del presente estudio abren varias líneas de investigación de interés. En primer lugar, resulta prioritario desarrollar estudios longitudinales que permitan establecer con claridad la secuencia temporal entre el agotamiento y la procrastinación, superando la limitación del diseño transversal y aportando evidencia más sólida sobre la dirección de la relación causal sugerida por el análisis de mediación. El seguimiento de una misma cohorte de estudiantes-trabajadores a lo largo de su programa de posgrado permitiría observar cómo evolucionan el agotamiento, la autorregulación y la procrastinación en distintos momentos del calendario académico.

En segundo lugar, sería valioso ampliar la muestra a múltiples instituciones y programas, con técnicas de muestreo probabilístico, a fin de mejorar la representatividad y la generalización de los resultados. La incorporación de medidas conductuales objetivas de la postergación como los registros de actividad en las plataformas virtuales o los tiempos efectivos de entrega complementaría las medidas de autoinforme y reduciría el riesgo de sesgos de deseabilidad social. Del mismo modo, la inclusión de variables adicionales, como el apoyo social percibido, el tipo de contrato laboral o la presencia de responsabilidades de cuidado, podría enriquecer la comprensión del fenómeno.

Finalmente, dado que tanto la autorregulación emocional como las estrategias de aproximación de recompensas se mostraron como factores protectores entrenables, una línea especialmente prometedora es el diseño y la evaluación experimental de intervenciones breves por ejemplo, programas de entrenamiento en autorregulación o en autocompasión

para medir su eficacia en la reducción de la procrastinación en esta población. La transición de la investigación descriptivo-correlacional hacia estudios de intervención constituye el paso natural para traducir el conocimiento generado en beneficios concretos para los estudiantes.

Link de la sustentación:

<https://youtu.be/xMeM5LEBRaA>

Bibliografía

- Ainslie's, G. (2001). *Breakdown of Will*. Obtenido de https://www.academia.edu/67119139/George_Ainslie_2001_Breakdown
- Beck, E. y. (2005). *Trastornos de Ansiedad y Fobias: trastornos de ansiedad y fobias*. Obtenido de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433027108.pdf>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model*. Obtenido de <https://atrium.lib.uoguelph.ca/items/e42af446-ed92-44b7-9ebe-d842068fe363>
- Deci y Ryan, 1. ., & Ryan y Deci, 2.). (s.f.). *Self-Determination Theory and the*. Obtenido de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf
- ENVJustice Project. (14 de 10 de 2021). *Atlas de Justicia Ambiental* . Obtenido de <https://ejatlas.org/print/illegal-dumping-of-toxic-waste-in-the-kim-kim-river-pasir-gudang-malaysia>
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff Burn-Out*.
- Jackson, C. M. (1981). *The Measurement of Experienced Burnout*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experienced_Burnout
- Martínez Pérez, A. (08 de 2010). *EL SÍNDROME DE BURNOUT. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL Y ESTADO ACTUAL DE*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf>
- Murray Stanton, C. H. (2000). Trait Procrastinators and Behavior Trait-Specific Cognitions. *Trait Procrastinators and Behavior Trait-Specific Cognitions*, Vol. 15, No.5, 297-312. Obtenido de Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Clarry-Lay/publication/272828242_Trait_Procrastinators_and_BehaviorTrait-Specific_Cognitions/links/54f0ab720cf2f9e34efd0b53/Trait-Procrastinators-and-Behavior-Trait-Specific-Cognitions.pdf
- Parrado, F.E. & Velazquez, W. (12 de 12 de 2024). Obtenido de <https://doi.org/10.37511/tesis.v19n2a4>
- Phillips, D. y. (12 de 1990). *Gestión del tiempo en estudiantes universitarios: correlaciones con el rendimiento académico y el estrés*.
- Pychyl, T. (2012). *Procrastinación y fracaso en la autorregulación: Introducción al número especial. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>

Requena Madero & Suárez Fiestas. (2025). *RELACIÓN ENTRE ANSIEDAD Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS* .

Obtenido de

<https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/1327/1170>

Roy F. Baumeister, K. D. (07 de 08 de 2007). *Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation*. Obtenido de

<https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>

RUIZ-CHAVES, W. (31 de 01 de 2025). *Revista Espacios*. Obtenido de

<https://ve.scielo.org/pdf/espacios/v46n1/0798-1015-espacios-46-01-83.pdf>

RUIZ-CHAVES, Warner. (02 de 2025). *SciELO*. Obtenido de SciELO:

[https://ve.scielo.org/cgi-](https://ve.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=e&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=RUIZ-CHAVES,+WARNER)

[bin/wxis.exe/iah/?IisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=e&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=RUIZ-CHAVES,+WARNER,](https://ve.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=e&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=RUIZ-CHAVES,+WARNER)

Stainton M, Lay C, Flett G. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*. *ScieELO*, 15(5)2, 97 -312.

Steel, P. (2007). *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/6598646_The_Nature_of_Procrastination_A_Meta-Analytic_and_Theoretical_Review_of_Quintessential_Self-Regulatory_Failure

UNIVERSIDAD EAN. (2026). Obtenido de <https://universidadean.edu.co/la-universidad>

Vergara, L. B. (2022). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media . *Revista Innova Educación*, 89-99.

Yury Rosales Ricardo, F. R. (19 de 12 de 2012). *Burnout estudiantil universitario*.

Conceptualización y estudio. Obtenido de Scielo:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252013000400009&script=sci_arttext

Zimmerman, B. (2000). *Lograr la autorregulación: una perspectiva sociocognitiva*. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Anexos

Se incluyen a continuación los instrumentos y formatos empleados en el desarrollo de la investigación, con el fin de favorecer la transparencia y la replicabilidad del estudio.

Anexo A. Escala de Valoración Emocional (EVE)

Instrumento de elaboración propia, conformado por 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones (cinco ítems por dimensión). Cada ítem se responde mediante una escala tipo Likert de cinco puntos: 1 = Totalmente en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = De acuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo. Las instrucciones para el participante indican responder con sinceridad pensando en su experiencia durante el último mes.

N.º	Ítem	Dimensión
1	Al terminar mi jornada laboral siento que no me quedan energías para estudiar.	Agotamiento
2	Las actividades del posgrado me producen una sensación de cansancio mental.	Agotamiento
3	Con frecuencia siento que las exigencias académicas superan mis recursos.	Agotamiento
4	Termino la semana emocionalmente agotado/a por la combinación de trabajo y estudio.	Agotamiento
5	Mi capacidad de concentración disminuye notablemente al estudiar después de trabajar.	Agotamiento
6	Me preocupa no estar a la altura de las exigencias del programa.	Ansiedad
7	Siento tensión o nerviosismo cuando se acercan las fechas de entrega.	Ansiedad
8	Las evaluaciones me generan inquietud incluso cuando me he preparado.	Ansiedad
9	Me cuesta dejar de pensar en las tareas pendientes, aunque esté descansando.	Ansiedad
10	Temo que mi desempeño académico sea inferior al de mis compañeros.	Ansiedad
11	Encuentro genuinamente interesante el contenido de mi programa.	Motivación
12	Estudiar este posgrado tiene sentido para mis metas, más allá del título.	Motivación
13	Disfruto aprendiendo los temas del programa, aunque impliquen esfuerzo.	Motivación
14	Siento que lo que aprendo es valioso por sí mismo.	Motivación
15	Mantengo la motivación incluso cuando las tareas son difíciles.	Motivación
16	Cuando me siento abrumado/a, logro calmarme y retomar la tarea.	Autorregulación
17	Reconozco mis emociones y sé cuándo están afectando mi estudio.	Autorregulación

18	Soy capaz de organizar mi tiempo a pesar de las cargas emocionales.	Autorregulación
19	Cuando no cumplo una meta, lo asumo sin castigarme y vuelvo a intentarlo.	Autorregulación
20	Tengo estrategias para manejar la frustración cuando una tarea se complica.	Autorregulación

Nota: la puntuación de las dimensiones de motivación y autorregulación se interpreta de forma directa (mayor puntaje, mayor presencia del factor protector), mientras que las dimensiones de agotamiento y ansiedad reflejan factores de riesgo. Para el cálculo del índice global de cada factor se promedian los cinco ítems correspondientes.

Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada

La entrevista inició con una breve presentación del propósito del estudio, la solicitud de consentimiento para la grabación y una pregunta de apertura orientada a generar confianza («Cuéntame un poco sobre cómo es para ti combinar el trabajo con el posgrado»). A continuación, se exploraron los tres ejes temáticos mediante preguntas abiertas, acompañadas de repreguntas de profundización según las respuestas del participante.

Eje temático	Preguntas orientadoras
Eje 1. Agotamiento y carga del doble rol	¿Cómo describirías tu nivel de energía cuando te dispones a estudiar? ¿En qué momentos sientes mayor desgaste? ¿Cómo influye tu jornada laboral en tu disposición para las tareas académicas?
Eje 2. Estrategias de autorregulación y manejo emocional	¿Qué haces cuando una tarea te genera pereza o angustia? ¿Cómo organizas tu tiempo de estudio? ¿Qué sientes y qué haces cuando no logras cumplir lo que te propusiste?
Eje 3. Motivación y recompensas trabajo–estudio	¿Qué te motiva a continuar con el posgrado? ¿Cómo comparas las satisfacciones que te da el trabajo con las que te da el estudio? ¿Qué estrategias usas para mantenerte motivado/a?

La entrevista cerró con una pregunta de síntesis («Si pudieras dar un consejo a alguien en tu misma situación, ¿cuál sería?») y un agradecimiento por la participación.

Anexo C. Formato de consentimiento informado

- Título del estudio: Procrastinación académica en universitarios que trabajan: impacto de los factores emocionales en la gestión del tiempo y la productividad.
- Propósito. Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación de carácter académico cuyo objetivo es comprender la relación entre los factores emocionales y la procrastinación académica en estudiantes de posgrado que trabajan. Su participación consistirá en responder un cuestionario y, en algunos casos, en una entrevista de aproximadamente 30 minutos.
- Voluntariedad y retiro. La participación es completamente voluntaria. Usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento, sin que ello implique ningún perjuicio.
- Confidencialidad. La información que usted proporcione será tratada de manera confidencial y anónima. Los datos se identificarán mediante códigos y se utilizarán exclusivamente con fines académicos; los resultados se presentarán de forma agregada, sin que sea posible identificar a ningún participante en particular.
- Riesgos y beneficios. El estudio no implica riesgos más allá de la posible evocación de experiencias de estrés académico. No se ofrece compensación económica; el beneficio es la contribución al conocimiento sobre el bienestar de los estudiantes-trabajadores. En caso de experimentar malestar, se le brindará información sobre los servicios de bienestar de su institución.

Declaración de consentimiento. He leído la información anterior, he tenido la oportunidad de resolver mis dudas y acepto voluntariamente participar en este estudio.

Nombre del participante: _____ Firma: _____

Fecha: _____