

María del Socorro Rodríguez Guardado^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>
Catalina Juárez Díaz²
<https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>

¹ Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Facultad de Educación, Puebla, México. mariadelsoorro.rodriguez@upaep.mx

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas, Puebla, México. catalina.juarez@correo.buap.mx

Perspectivas sobre autoeficacia y procrastinación académica desde diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes de bachillerato

Perspectives on Academic Self-efficacy and Procrastination from Different Learning Styles in Senior High School Students

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.1919>

Recibido: 06 de mayo de 2024

Aprobado: 22 de agosto de 2024

Publicado: 24 de septiembre de 2024

* Autor para correspondencia:
María del Socorro Rodríguez Guardado.
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Facultad de Educación, Puebla Universidad, 21 Sur Barrio de Santiago. CP 72410, mariadelsoorro.rodriguez@upaep.mx

Para citar este artículo:
Rodríguez Guardado, M.^a del S. y Juárez Díaz, C. (2025). Perspectivas sobre autoeficacia y procrastinación académica desde diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes de bachillerato. *Papeles*, 17(33), e1919.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n33.1919>



Resumen

Introducción: los estudios que atienden a la diversidad de estilos de aprendizaje, la autoeficacia y procrastinación académica para profundizar en su relación en favor de un mejor aprovechamiento escolar se han intensificado; por ello, la pregunta a responder en este estudio es ¿cuáles son las perspectivas del estudiantado de bachillerato con diferentes estilos de aprendizaje sobre la autoeficacia y la procrastinación académica? Para dar respuesta, el objetivo fue identificar las perspectivas del estudiantado de bachillerato, con diferentes estilos de aprendizaje, sobre la autoeficacia y la procrastinación académica. **Metodología:** se siguió un método cualitativo de paradigma interpretativo con enfoque hermenéutico en el que participaron voluntariamente nueve estudiantes (tres mujeres, seis hombres) de un bachillerato público de Puebla (México), con edad promedio de 16,6 años. Se empleó, antes del estudio el cuestionario Quirón Test y, posteriormente la entrevista semiestructurada para la obtención de información. **Resultados y discusión:** las participaciones evidenciaron que el establecimiento de metas en los estilos de aprendizaje, las asignaturas y las tareas asignadas influyen en su autoeficacia y procrastinación. La falta de gestión de materiales, actividades y distractores causan, en gran medida, la dilación de los deberes escolares. **Conclusiones:** se sugiere promover estrategias pedagógicas innovadoras en los ambientes escolares para atender a los diferentes estilos de aprendizaje del estudiantado y lograr mayor autoeficacia y menor procrastinación académica.

Palabras clave:

Bachillerato; estilo cognitivo; estudiante; éxito escolar; perspectivas; procrastinación

Abstract

Introduction: Studies that address the diversity of learning styles, self-efficacy, and academic procrastination to deepen their relationship in favor of better school achievement have intensified, therefore the question to be answered in this study is what are the perspectives of High School students with different learning styles on self-efficacy and academic procrastination? To respond, the objective of the research was to identify the perspectives of senior high school students, with different learning styles, on self-efficacy and academic procrastination. **Methodology:** A qualitative method of interpretive paradigm with a hermeneutic approach was followed in which nine students (3 women, 6 men) from a public high school in the city of Puebla, Mexico voluntarily participated; with average age of 16.6 years. The Quirón Test questionnaire and the semi-structured interview were used to obtain information. **Results and discussion:** The participations showed that the establishment of goals in learning styles, subjects and assigned tasks influence their self-efficacy and procrastination. The lack of

Keywords:

High school; cognitive style; student; school success; perspectives; procrastination

management of materials, activities and distractions causes, to a large extent, the procrastination of schoolwork. Conclusions: It is suggested to promote innovative pedagogical strategies in school environments to address the different learning styles of students to achieve greater self-efficacy and less academic procrastination.

1. Introducción

Los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y procrastinación académica se señalan como aspectos relevantes para el aprendizaje del estudiantado, puesto que se ha encontrado evidencia sobre su incidencia en el rendimiento académico (Atalay, 2019; Figueroa Escudero y Pérez Castro, 2023; Yerdelen et al., 2016). Si el profesorado repara en su atención, se podría enriquecer el proceso del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, lo cual es uno de los propósitos de la educación en el contexto mexicano. Específicamente, el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS) hace énfasis en ello, puesto que concibe la educación como medio de desarrollo social y como un proceso continuo y permanente desde los 0 a los 23 años, donde el estudiantado debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender, actualizarse continuamente y ajustarse a las transformaciones del mundo en constante cambio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

En referencia a las pesquisas sobre estilos de aprendizaje, González-Pons et al. (2023) en su estudio con un enfoque cuantitativo de diseño no experimental encontraron cuatro estilos de aprendizaje en el estudiantado, a saber: predominancia en el teórico, seguido del reflexivo, activo y pragmático. Los autores afirman que, independiente de conocer los estilos para un mejor rendimiento académico, es necesario considerarlos para fomentar diversas habilidades de tipo cognitivo, afectivo, instrumental y social demandadas en la formación educativa. Otros se interesan por distinguir su predominancia en un estudio

de caso o muestran evidencia sobre su efecto en el aprendizaje (Arsyad, 2018; Fong-Silva et al., 2021). Otros estudios cuantitativos revelan una asociación con la autoeficacia (Atalay, 2019; Gökdağ y Güven, 2017; Laffita-Azpiazú y Guerrero-Seide, 2017).

Con respecto a los estudios centrados en la autoeficacia académica, Malkoç y Mutlu (2018) reportaron la correlación entre ella con la motivación académica y la procrastinación académica. También la autoeficacia académica se vincula con el rendimiento académico (Canpolat, 2019; García García et al., 2021). En esta línea, Figueroa Escudero y Pérez Castro (2023) aportan evidencia con respecto al efecto positivo de sentido de autoeficacia académica para la conclusión de nivel universitario y logro de metas académicas, a pesar de los obstáculos que los participantes enfrentaron en su trayectoria escolar.

Al respecto de la procrastinación, se ha encontrado que el mayor reto que enfrenta el estudiantado es elaborar sus tareas escolares a tiempo, puesto que tienden a aplazarlas. En otro estudio, Yerdelen et al. (2016) observaron correlación entre la ansiedad y la procrastinación con bajos niveles de autoeficacia académica.

Los estudios presentados en este apartado revelan la asociación de los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y la procrastinación académica y la pertinencia para abordarlos con un diseño de tipo cualitativo, puesto que los estudios hasta ahora mencionados son de corte cuantitativo. Así que desde el enfoque cualitativo se pueden conseguir las voces que los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje que tienden a un alto o bajo sentido de

capacidad para realizar las actividades académicas y con tendencia a procrastinar en el bachillerato. En este sentido, el objetivo de la investigación fue identificar las perspectivas del estudiantado en bachillerato, con diferentes estilos de aprendizaje, sobre la autoeficacia y la procrastinación académica.

1.1 Estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son los comportamientos producto de la combinación de factores cognitivos, metacognitivos y afectivos, los cuales se manifiestan al aprender, sentir, actuar o pensar (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2010); se pueden evidenciar por lo que los estudiantes hacen o se limitan a hacer por su aprendizaje (Leaver, 1997). Además, pueden incidir en la aceptación o rechazo de algunas estrategias o actividades que se promueven en el aula (Alonso et al., 1997). Para identificar los estilos de aprendizaje, se han elaborado un gran número de cuestionarios, entre ellos, el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje; el inventario de estilos de aprendizaje II de tipo cognitivo; el inventario visual, auditivo y cinestésico de modelo sensorial; el inventario de estilos de aprendizaje de preferencia multifactorial (Pantoja Ospina et al., 2013), y el cuestionario Quirón Test en el cual se consideran ocho estilos de aprendizaje enmarcados en cuatro dimensiones: percepción (analítico-global), autonomía (autónomo), orientación (práctico-teórico) y sensorial (visual-verbal). Cabe mencionar que los estilos y las dimensiones son retomados de las propuestas de Dunn y Dunn, Witkin y Goodenough, Kolb y Fry y Fleming y Mills, respectivamente (Lozano Rodríguez et al., 2016). Las características de los estilos de aprendizaje y las estrategias convenientes para cada estilo de aprendizaje, de acuerdo con Lozano Rodríguez et al. (2016), se presentan a continuación.

El alumnado con estilo analítico es exhaustivo, metódico, lógico, crítico, aprende con

información minuciosa, se adentra en las ideas, con el trabajo individual, se compromete con las tareas, es poco empático con sus compañeros. Los foros de discusión, redacción de ensayos, monografías o argumentos, organizadores gráficos o debates son estrategias favorables en su aprendizaje.

El estudiante con estilo global se caracteriza por ser sensible, sociable, táctil e intuitivo; facilita su aprendizaje por el empleo y análisis de modelos; realiza subtareas y comprende la esencia de lo que aprende; trabaja colaborativamente en proyectos, y resuelve problemas, acertijos o participa en desafíos o *rallys*.

Un estudiante con estilo dependiente/heterónimo gustoso aprende cuando un par o docente lo orienta o guía. Necesita que le indique qué tan certeramente están elaboradas sus tareas, exámenes y resultados. Puede ser cálido, sensible y manipulable. Asume posturas o construye sus ideas influidas por personas con poder o mando. Es recomendable que trabaje de forma colaborativa o en equipos con estudiantes con estilos de aprendizaje independiente, tener instrucciones claras, controlar y prever las actividades asignadas, ver y sentir el apoyo del docente incide en su seguridad.

Los alumnos con estilo independiente/autónomo son lógicos, firmes, fríos y proactivos. Aprenden por medio de la observación y reflexión sin la necesidad de la guía o ayuda

Los estilos de aprendizaje son los comportamientos producto de la combinación de factores cognitivos, metacognitivos y afectivos, los cuales se manifiestan al aprender, sentir, actuar o pensar.

de sus pares o docentes; son difíciles de persuadir. Es conveniente trabajar en colaboración con estudiantes con predominancia de estilos de aprendizaje dependiente y monitorear o supervisar a su equipo.

El alumnado con estilos de aprendizaje teórico disfruta del aprendizaje a nivel abstracto, es un orador sobresaliente, desarrolla extenso vocabulario, se le complica la concreción de ideas. Entre las actividades que favorecen su aprendizaje, se encuentran el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos. También le ayuda a desafiar su intelecto con acertijos o enigmas y explorar o analizar conceptos abstractos o ideas.

El estudiantado con estilo práctico son personas que son hábiles en la concreción de ideas, ponen en práctica la teórica, disfrutan de la ejecución de proyectos y práctica, se adaptan a contextos nuevos, son abiertas. Es de provecho para su aprendizaje usar simuladores, hacer prácticas de laboratorio, participar en excursiones y en demostraciones en vivo.

A los estudiantes con estilo visual, les ayuda aprender cualquier material o recurso que pueda observar, entre ellos, imágenes, diagramas, fotografías, organizadores gráficos. Los recursos que se recomienda implementar en las aulas son documentales, videoconferencias, películas, series, gráficos.

El estilo verbal caracteriza a los estudiantes que aprenden mejor con explicaciones que escuchan o cuando se expresan de forma oral en foros de discusión, argumentos, discursos o conferencias. El docente debería promover la argumentación en trabajo grupal o grupos de colaboración, emplear audios, organizar debates, promover asistencia a clases magistrales o a audioconferencias.

1.2 Procrastinación académica

Hace algunas décadas la acción de postergar actividades era justificable, sin embargo, en tiempos actuales pasó a ser un aspecto



negativo asociado a la falta de productividad y, en contextos académicos, se asoció a resultados poco satisfactorios en el rendimiento académico (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019). Así, la procrastinación se ha estudiado desde diferentes teorías, por ejemplo, Manchado Porras y Hervías Ortega (2021) explican que desde la perspectiva de las teorías conductuales este tipo de acciones se presentan porque se han reforzado con estímulos positivos. En las teorías cognitivas, la explicación dirige la mirada hacia las personas cuando presentan pensamientos desadaptativos causados por la baja autoeficacia, esto implica acciones automáticas de incapacidad ante la realización de una tarea. Los teóricos se inclinan por considerar que en la procrastinación se aprecia tanto el aspecto conductual como el cognitivo.

La *dilación académica*, vocablo utilizado como sinónimo de procrastinación académica, se centra específicamente en el retraso y el aplazamiento de las tareas académicas. Según Yong (2010), citado en Yerdelen et al. (2016), se define como “una tendencia irracional a retrasar el comienzo o la finalización de una tarea académica” (p. 63). Se relaciona con la falta de plazos, la incapacidad para lograr objetivos, la falta de regulación

de emociones y de gestión de tiempo para realizar alguna actividad, el retraso en el estudio, bajas calificaciones e, incluso, la deserción de los cursos. Por ello, se considera uno de los factores por superar más importantes para el éxito estudiantil. Se estima que entre el 80 % y el 95 % de los estudiantes universitarios sufren de procrastinación académica. Además, que el 30 % al 50 % de los estudiantes tienen problemas con las tareas primarias, como escribir un trabajo de fin de curso, prepararse para los exámenes y hacer lecturas semanales (Yerdelen et al, 2016).

De hecho, muchos estudiantes no tienen suficiente impulso para iniciar su trabajo académico, incluso cuando tienen la intención de completarlo antes de la fecha límite. Curiosamente, esta conducta no es advertida conscientemente por las personas procrastinadoras (99 %), eso hace necesario concientizarlas sobre las causas, el momento, el lugar, los distractores que provocan esa conducta y la seriedad del problema para que, de forma juiciosa, la pueda corregir y prevenir. Una estrategia sugerida es escribir sobre la actividad postergada, la causa de la demora y un plan de acción para evitar la demora en la realización de tareas. Otra pauta invita a iniciar la actividad sin importar que tan difícil o poco atractiva sea, de modo que las emociones o los pensamientos de incomodidad que se generan al pensar sobre alguna tarea postergada se desvanecen, puesto que en la ejecución de las actividades se puede dar cuenta de que la complejidad o sentimiento de molestia atribuidos a la tarea no son como lo había imaginado (Salzgeber, 2018).

1.3 Autoeficacia

Bandura (1997) define el concepto de autoeficacia y hace la distinción con respecto a la autoestima. El autor explica que, en algunos casos, se emplean como sinónimo; no obstante, la autoestima se refiere a la valoración personal, mientras la autoeficacia se

relaciona con el juicio de la percepción que tiene una persona para realizar una tarea y lograr un objetivo, es el sentirse capaz. Al aclarar esta diferencia, se puede comprender que la autoeficacia interviene en la determinación personal para realizar una acción e influye en el esfuerzo sostenido para lograr una tarea y enfrentar situaciones adversas, lo cual lleva a mantener la motivación para resolver problemas que se presenten con un mayor éxito. En el contexto educativo, cuanto mayor sea la percepción de autoeficacia, mejor será el desempeño del estudiantado, además, se debe considerar que este constructo se relaciona también con sentimientos positivos; por ello, promover acciones que lo incrementen en el estudiantado permitirá tener mejores resultados en sus aprendizajes.

La autoeficacia en el campo de la enseñanza es uno de los aspectos más importantes para promover la motivación de los estudiantes y la mejora de su rendimiento académico, además, esta relación ha sido tema de investigación. Yasin et al. (2022) relatan que las personas con alta autoeficacia tienden a estar más comprometidas, entusiasmadas y más satisfechas con sus tareas académicas. Las investigaciones también han confirmado que la autoeficacia se desarrolla y mejora durante las experiencias, a pesar de que estas puedan ser negativas (Bandura, 1997).

Según la literatura, los entornos escolares pueden influir en el sentido de autoeficacia de los estudiantes y sus creencias de autoeficacia pueden verse afectadas para los estudiantes (Spillers y Lovett, 2022). Esto da la pauta para proponer metodologías que impliquen una contextualización del aprendizaje que atienda a los intereses del estudiantado, asimismo, evitar seleccionar determinadas asignaturas para algunos estudiantes que muestren o no habilidades para estas. Es decir, las personas tienden a elegir tareas y actividades en las que se sienten capaces y consideran tener aptitudes para lograr el éxito; por ello, si se consideran escenarios contextualizados, los

Tabla 1. Información general de los participantes

Participante	Género	Edad (años)	Estilo
P1	Masculino	16	Combinado
P2	Masculino	16	Teórico, predominancia alta
P3	Femenino	18	Global, predominancia alta
P4	Masculino	17	Visual, predominancia media
P5	Masculino	16	Verbal, predominancia alta
P6	Femenino	16	Verbal, predominancia media
P7	Masculino	17	Analítico, predominancia alta
P8	Masculino	17	Analítico, predominancia alta
P9	Femenino	17	Dependiente, predominancia alta

Fuente: elaboración propia.

estudiantes pueden interesarse más en los aprendizajes, fijar objetivos elevados y perseverar para alcanzarlos.

2. Metodología

El objetivo de la investigación fue identificar las perspectivas del estudiantado de bachillerato con diferentes estilos de aprendizaje sobre la autoeficacia y la procrastinación académica. Para cumplir con ello, se siguió una metodología cualitativa de paradigma interpretativo con enfoque hermenéutico que, de acuerdo con Bautista (2021), se define como la práctica de la interpretación y, con ello, conocer los significados que los individuos dieron a sus experiencias y mirar las cosas desde otro punto de vista al describir, comprender e interpretar lo evidenciado.

2.1 Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia debido a la disponibilidad de los participantes, quienes se encontraban en periodo de la regularización de materias durante el verano. Accedieron a ser entrevistados de manera voluntaria nueve estudiantes de bachillerato, 33,33 % mujeres ($n = 3$) y 66,66 % hombres ($n = 6$), en edades de entre

16 y 18 años ($M = 16,6$). Los participantes se seleccionaron antes de la caracterización de sus estilos de aprendizaje en mayo de 2023 mediante el cuestionario Quirón Test. Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas en junio del mismo año (tabla 1).

2.2 Técnica de recolección

Previo al estudio, los estilos de aprendizaje se identificaron con el instrumento Quirón Test compuesto por 56 ítems, este instrumento mostró en su versión original validada un índice de fiabilidad de 0,931 y para cada una de las dimensiones los valores de alfa de Cronbach oscilaron entre 0,798 y 0,890 (Rodríguez Sabiote et al., 2005). El cuestionario indaga las características socio-demográficas género, edad y semestre de estudios, así como permite distinguir ocho estilos de aprendizaje: teórico, práctico, dependiente, independiente, visual, auditivo, global y analítico (Lozano Rodríguez et al., 2016). Este instrumento fue diseñado por los autores para ambientes virtuales, pero puntualizan que también se puede adaptar para la modalidad presencial. El propósito de este instrumento fue categorizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, pero no se empleó para fines cuantificables.

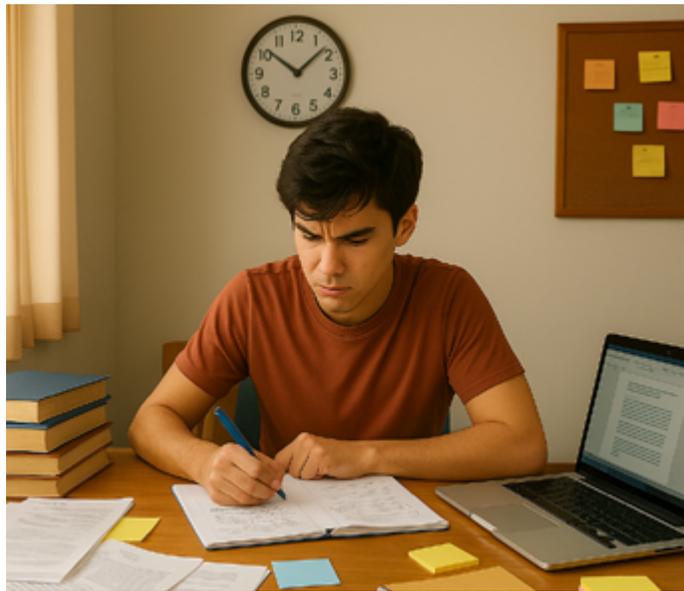
Posteriormente, se realizó una entrevista semiestructurada para conocer las razones y las circunstancias que podrían llevar al estudiantado con alto rendimiento académico a procrastinar, así como el sentimiento que experimentan cuando se sienten o no capaces para realizar las tareas. La entrevista constó de seis preguntas:

- Cuando tienes trabajos escolares, ¿los haces de inmediato o los dejas para el último momento (Sí/No. ¿Por qué?)
- ¿Qué actividades o trabajos escolares dejas para el último momento? ¿Por qué?
- Si se te dificulta alguna tarea, ¿pides ayuda? (Sí/No. ¿Por qué?)
- ¿Te sientes capaz y confiado para realizar tus actividades escolares en el semestre que estás cursando? ¿En todas las asignaturas o solo en algunas?
- ¿Te crees preparado para enfrentar los retos académicos (examen, trabajo con mayor grado de dificultad, próximos estudios)? (Sí/No. ¿Por qué?)
- ¿Has pensado qué te gustaría estudiar?

2.3 Procedimiento

Los participantes accedieron a ser entrevistados una vez se les dio a conocer el propósito del estudio y ser informados sobre el uso y la confidencialidad con los que se utilizarían los datos. La recolección de la información se llevó a cabo por medio de entrevistas, las cuales se grabaron a través de la aplicación grabadora de voz, la duración promedio fue de 9' 79", y fueron realizadas en las instalaciones del bachillerato.

Los criterios de rigor se llevaron a cabo de acuerdo con Castillo y Vásquez (2003), de esta manera la credibilidad, la auditabilidad y la aplicabilidad se evidenciaron a través de las conversaciones aportadas por los participantes sobre sus sentimientos y pensamientos. Las entrevistadoras mostraron



escucha activa, reflexiva y las grabaciones de las entrevistas permitieron realizar transcripciones textuales que fueron representativas para el objeto de estudio.

Para el análisis de la información, se siguió un procedimiento inductivo acorde con Rodríguez Sabiote et al. (2005), en el que no se consideraron categorías iniciales para indagar las razones de los estudiantes en procrastinar o en sus creencias de autoeficacia. Para ello, primero, se transcribieron las aportaciones de los participantes tal y como fueron escuchadas. Segundo, las autoras leyeron y por medio de un análisis inductivo codificaron las primeras tres entrevistas de manera independiente para establecer las razones y las circunstancias de los participantes y después contrastar sus propuestas. Tercero, las autoras compararon los códigos identificados y dialogaron para acordar una lista de categorías, la cual sirvió de base para continuar con el análisis de las evidencias restantes. Cuarto, las autoras organizaron los extractos que se emplearon en la sección de los resultados en una hoja de Excel 2016. En la tabla 2, se presentan las categorías resultantes del análisis de la información y sus definiciones.

Tabla 2. Definición general de las categorías obtenidas del análisis de la información

Categoría	Definición
Razones para procrastinar una actividad académica	Argumentos que los estudiantes exponen para justificar la dilación de sus deberes escolares.
Internas:	El estudiante los atribuye a sí mismo. Por ejemplo, preferencia por hacer otras actividades en vez de las académicas.
Externas:	El estudiante los atribuye a circunstancias creadas por otros. Por ejemplo, el estilo de enseñanza del docente, el contenido de la asignatura.
Razones para creerse capaz ante una actividad académica	Son pensamientos que los estudiantes generan sobre su autoeficacia.
Internas:	Pensamientos y acciones de las creencias que el estudiante tiene de sí mismo. Por ejemplo, “Creo que puedo sacar buena calificación en el examen”.
Externas:	El estudiante muestra su capacidad o no a otras personas o circunstancias. Por ejemplo, “El profesor me explicó muy bien el tema”.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados y discusión

En los resultados, se presentan, primero, las razones internas y externas que originan la tendencia a procrastinar de los participantes. Posteriormente, se mencionan los pensamientos con respecto a la autoeficacia (figura 1).

3.1 Razones en procrastinación: internas de comportamiento

3.1.1 Evitar la solicitud de ayuda a compañeros

Los participantes demostraron que en la mayoría de los estilos de aprendizaje evitan solicitar ayuda a sus compañeros, prefieren

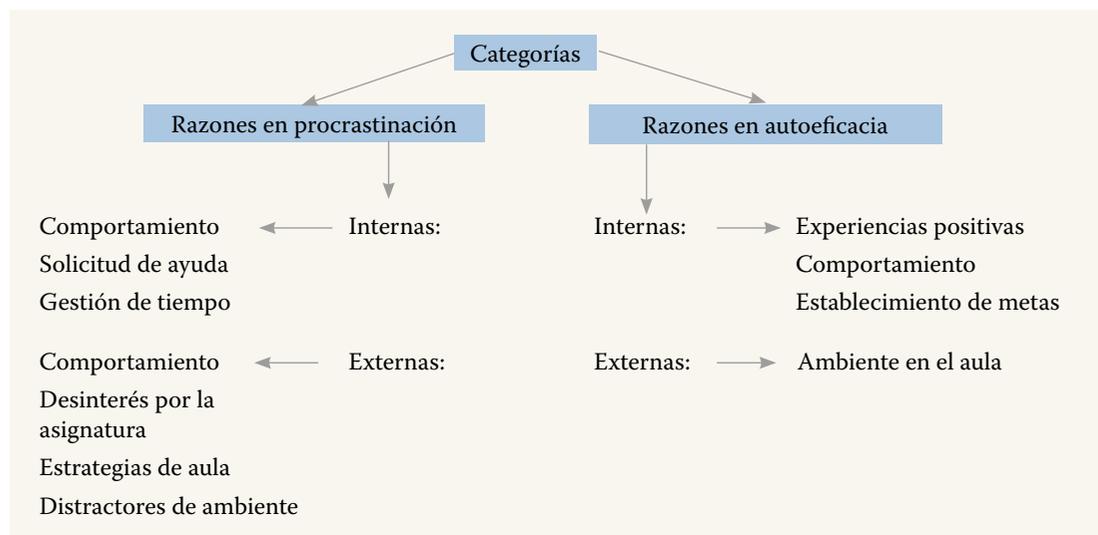


Figura 1. Categorías encontradas

Fuente: elaboración propia.

solucionar los problemas académicos en solitario o consultando videos tutoriales o directamente con el profesor. Al respecto, dos participantes comentaron:

No pido ayuda a mis compañeros y dependiendo del tema, si no entendí nada, investigo en internet o le pregunto al maestro. (P7, analítica predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Busco tutoriales o en alguna otra fuente, pero no con nadie especial, porque siento que yo puedo hacerlo. Entonces, lo hago sola porque luego me revuelvo si alguien me explica. Busco ayuda solo con el maestro en clase. Cuando me quedan dudas, busco a maestros que me ayudan en YouTube, hacen guías en internet. (P3, global, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Estos resultados abren un área de oportunidad para fomentar en el aula la cooperación y el trabajo colaborativo en el estudiantado, asimismo, fortalecer las habilidades interpersonales en todos los estilos de aprendizaje, específicamente, es de vital importancia para los alumnos con Eglobal, a quienes el trabajo colaborativo es idóneo para su aprendizaje (Lozano Rodríguez et al., 2016).

3.1.2 Gestión de tiempo

Los hallazgos indican que algunos participantes postergan la realización de las tareas de manera voluntaria por considerar que tienen suficiente tiempo para ello. Esos pensamientos favorecen la procrastinación académica, la cual se asocia con resultados de aprendizaje poco provechosos (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019) y es un desafío para los estudiantes superarla (Yerdelen et al., 2016). Al respecto, expresaron:

Normalmente, me espero hasta un día antes o dos días antes. Siempre he sido así. Sí lo entrego, pero lo dejo hasta el final desde la primaria. (P8, analítico, alta, 18 de julio de 2022)

Los dejo para la fecha de entrega porque digo “tengo tiempo”. Aunque tengo otros trabajos atrasados, me confío que tengo tiempo”. (P9, dependiente, alta, 18 de julio de 2022)

Veo el tiempo y digo “faltan otros días”, “faltan 4 días”. Yo soy así de que digo “ay, sí me da tiempo”. Y me la paso jugando y cuando veo llega el día y digo “¡oh!, maldición, ya no lo hice”, entonces lo hago a última hora y me sale mal, siempre me sale mal. (P2, teórico alto, 13 de julio de 2022)

Por otro lado, también retrasan la realización de trabajo escolar porque su interés está centrado en otros aspectos. Tal como un participante indicó:

Lo dejo para el último momento porque sinceramente yo le tomo más importancia a otras cosas que no son de la escuela que no debería ser así, pero es por eso. (P6, verbal, medio, 18 de julio de 2022)

Estos resultados permitieron observar que el estudiantado retrasa la elaboración de sus actividades académicas por la inadecuada gestión de tiempo. Generalmente, la dilación se asocia con el manejo del tiempo, el mayor reto para el estudiantado se encuentra en hacer tiempo



para las tareas (Yerdelen et al., 2016). Como se ha podido observar, los participantes se involucran en otras actividades al pensar que tendrán tiempo suficiente para su realización, aunque esas actividades no le aportan al cumplimiento escolar o en su aprendizaje. De modo que inciden en el estudio de última hora, en la disminución del esfuerzo para elaborar las tareas, en el descuido del proceso de elaboración de los proyectos y en la conformidad con los resultados obtenidos, aunque estos no son satisfactorios. Similarmente, Jacques y Boisier-O. (2018) encontraron que los jóvenes se esmeran menos por su trabajo escolar, descuidan su rendimiento y formación académica presente y futura al dejar las actividades escolares para lo último. Por ello, se debería concientizar al estudiantado sobre la necesidad desarrollar estrategias de gestión de tiempo que les permita terminar en el tiempo asignado sus tareas académicas.

3.2 Razones de procrastinación: comportamiento externo

3.2.1 Distractores del ambiente

Asimismo, los participantes intencionalmente dejan a un lado sus tareas escolares por distractores. Al respecto, los participantes comentaron:

A la hora de entrega, veo que no hice los trabajos porque estoy jugando con el celular, se me va el tiempo. (P5, verbal, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Me la paso jugando o me desestresa pensar en otra cosa, hago actividades para perder el tiempo, solo dejo que pase el tiempo y ya me voy y no hago nada, absolutamente nada. (P2, teórico, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Me sentía capaz, pero reprobé. Lo que pasó es que no hice las actividades porque me la pasé jugando todo el tiempo. Me concentré más en el juego

que en las asignaturas y, como siempre, lo hago después. Entonces, dejé el de electrónica porque ya casi estaba terminado, pero no contaba que el día de entrega mi proyecto no funcionaría, un led falló y no pude aprobar. (P2, teórico, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Por medio de estos hallazgos, se puede inferir que el principal distractor de los participantes es el juego, el cual incide de forma negativa en el cumplimiento escolar. Se debe concientizar al estudiantado sobre las causas que originan la postergación de la tarea en invitarlos a ejecutar un plan de acción para iniciar la actividad con prontitud sin importar el grado de dificultad o que tan atrayente la consideren, puesto que en la elaboración de la tarea los pensamientos o sentimientos negativos atribuidos a la tarea se van eliminando (Salzgeber, 2018).

Por otro lado, se observó que, en ocasiones, la procrastinación es más bien obligada porque hay quehaceres que se les asignan a los jóvenes en el contexto familiar. Respecto a ello, se mencionó:

Lo dejo para el último porque los fines de semana mis papás me ocupan, las hago los lunes por la mañana lo más rápido que no me reprobren en las materias. (P3, global, alta, 13 de julio de 2022)

3.2.2 Desinterés por asignaturas

En este estudio, los entrevistados comparten experiencias en las que se observa que la procrastinación se relaciona con el gusto por la asignatura y por el interés que tengan en la tarea. En los siguientes testimonios, se puede observar cómo el estilo de aprendizaje en P4 da a conocer un disgusto por la literatura y deja al final los trabajos correspondientes; no obstante, el P5 comenta tener un disgusto por las matemáticas y preferencia por la literatura:

De las materias que no me gustan, son los trabajos que dejó hasta el último. Podría

ser literatura se me hace muy tediosa, es mucho leer. (P4, visual, predominancia media, 13 de julio de 2022)

Las más fáciles las hago al principio, como es la literatura, porque son trabajos de investigar quién es el autor y diferenciar cosas, por eso, los hago rápido. (P5, verbal, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

3.2.3 Gestión de materiales y actividades

Con respecto de la gestión de materiales y actividades, uno de los participantes comentó:

Depende del proyecto que sea, por ejemplo, si es de elaborar maquetas, los voy haciendo; si se tiene que comprar algo, voy haciendo presupuesto, o si son actividades que son de investigación, esas las hago primero. Los trabajos que dejo al final son los que requieren gastos y son más elaborados o requieren de reflexión. (P7, analítico, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

Otro participante indicó:

Me espero hasta uno o dos días antes, pero siempre hago lo que voy a entregar. Depende del trabajo que sea: si es un trabajo que lleva un proceso o laboratorio, sí suelo realizarlo; pero, cuando son trabajos sencillos, los dejo al final. El trabajo fácil, pues, es sencillo, no se me va a complicar y digo “lo hago después”. A veces, calculo mis tiempos, a veces me llega a fallar y no lo termino, pero normalmente sí. (P8, analítico, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

Es en una materia en particular que dejó los trabajos al final, la de Historia, cuando normalmente es una exposición y entonces luego pasan los equipos por filas y normalmente mi fila es la última en pasar, por eso es por lo que los hago hasta el último. (P9, dependiente, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

3.2.4 Estrategias en el aprendizaje y evaluación

En esta categoría, las aportaciones de los participantes ponen de manifiesto la necesidad de contextualizar las tareas, hacerlas atractivas y no repetitivas. Los resultados concuerdan con las propuestas de Spillers y Lovett (2022) al hacer hincapié en la importancia que tiene considerar el contexto y el interés de los estudiantes para el diseño de las experiencias de aprendizaje. Dos participantes expresaron que el tipo de evaluación no son pertinentes:

Tuve problemas en Biología porque el maestro hace exámenes orales y me costaba aprenderlos de memoria porque me distraigo rápido, cuando estoy estudiando me canso rápido, me aburro, y ya quiero hacer otra cosa. Entonces me voy y ya no estudio, y cuando hago el examen, me pongo nervioso y contesto lo que me acuerdo, a veces me quedo en blanco. (P5, verbal predominancia alta, 13 de julio de 2022)

Las estrategias de evaluación empleadas podrían ajustarse al EVerbal, en este caso, se podría evaluar con un debate o con un escrito que requiera la argumentación más que la repetición de información memorizada (Lozano Rodríguez et al., 2016).

En el siguiente testimonio, se observa que la estrategia seleccionada puede ser un factor de procrastinación:

En la asignatura de Historia, me fui a regularización porque no tenía mi libreta, me piden la libreta como criterio de evaluación, pero no me gusta tomar apuntes. (P7, analítico, alta, 18 de julio de 2022)

En el caso del estudiante analítico, se observa que la forma en que es evaluado no se ajusta a su estilos de aprendizaje. De modo que se podría considerar la participación en un foro de discusión, un ensayo, una monografía,

organizadores gráficos o debate como estrategia de evaluación, puesto que favorecen el EAnalítico (Lozano Rodríguez et al., 2016).

3.3 Razones sobre autoeficacia: internas

3.3.1 Sentimientos y experiencias positivas

En los hallazgos, se observó que tres participantes, dos de segundo y uno de cuarto semestre, se sentían capaces de realizar las actividades durante los periodos escolares que han concluido. Uno porque disfruta hacer cualquier tarea asignada, otra participante porque ya tiene idea de lo que hará en el semestre posterior y otra más porque los resultados obtenidos en las evaluaciones fueron aprobatorios. Los participantes comentaron:

Siento que tengo la capacidad de hacer cualquier cosa, puedo decir que me gustaría hacer cualquier cosa, no me aburriría haciendo cualquier trabajo, me gusta de todo. (P1, combinado predominancia media, 12 de julio de 2022)

Me siento capaz para quinto semestre porque a los alumnos les tocó el proyecto de informática y yo lo pasé a heredar y ya lo conozco, ya sé qué debo hacer, cómo mejorarlo. (P3, global alto, 13 de julio de 2022)

En el último parcial, me di cuenta de que sí puedo y de si me lo propongo sí puedo, pasé todas mis materias. En Inglés y Literatura, tuve problemas y pensé que me iba a ir a regularización, pero sí es fácil. (P6, verbal, medio, 18 de julio de 2022)

Los testimonios presentados permitieron reconocer el sentido de autoeficacia, puesto que los extractos resaltan pensamientos positivos sobre su capacidad para realizar tareas académicas. Como se notó en el caso del participante 1, quien se creía capaz de hacer cualquier cosa porque le gusta llevar a cabo sus tareas, o el compromiso que denota la participante 3, quien va a mejorar un proyecto que realizará el próximo semestre. Al respecto, Yasin et al. (2022) señalan que las personas con alta autoeficacia tienden a estar más comprometidas y entusiasmadas. En el caso de la participante 6, se percibe que, a pesar de enfrentar dificultades en algunas asignaturas, se dio cuenta de que tiene la capacidad de tener resultados favorables. Tal y como lo indican García García et al. (2021), la autoeficacia es imprescindible en la formación de los estudiantes porque está vinculada con el rendimiento académico. En el mismo orden de ideas, Figueroa Escudero y Pérez Castro (2023) indican que un sentido positivo de autoeficacia incide en el logro de metas académicas a pesar de los obstáculos que se presentan a los estudiantes.

3.3.2 Comportamientos que inhiben la procrastinación

Los estudiantes demuestran determinados comportamientos para evitar procrastinar, estas son acciones voluntarias e intencionadas que ponen en evidencia la capacidad de planeación para realizar sus trabajos. En las siguientes aportaciones, los estudiantes dan evidencias de ese proceder deliberado no solo en la selección de los trabajos que les parecen fáciles o difíciles, sino que demuestran una

Los estudiantes demuestran determinados comportamientos para evitar procrastinar, estas son acciones voluntarias e intencionadas que ponen en evidencia la capacidad de planeación para realizar sus trabajos.

puesta en acción que da evidencia de organización para dedicar tiempo a todas las asignaturas o para evitar estar en un estado emocional incómodo:

Normalmente, tengo un pizarrón en mi cuarto, entonces, voy anotando cuáles son más rápidos y cuáles son de los que me tardo más o los que necesitan internet para hacerlos, normalmente, los que hago primero. (P3, global alto, 13 de julio de 2022)

Hago los trabajos escolares saliendo de la escuela para no tener presión a la hora de la entrega. (P1, combinado: analítico, teórico, práctico visual, verbal, media, 12 de julio de 2022)

Por ejemplo, tengo tres tareas, hago la que primero se me hace más fácil. Conscientemente voy sabiendo que tengo menos tarea y al dejar la de mayor dificultad al último siento que tengo más tiempo libre para hacerlo... los trabajos con calidad. (P1, combinado predominancia media. Analítico, teórico, práctico visual, verbal, 12 de julio de 2022)

3.3.3 Metas profesionales

El establecimiento de metas está asociado a un alto sentido de autoeficacia, lo que lleva a un compromiso mayor sin importar los retos que se presenten (Yasin et al., 2022). Los testimonios mostraron que el estudiantado tiene metas establecidas con un plan futuro y que ello los alienta a cumplir con sus tareas académicas. Los testimonios compartidos dan evidencia de una autoeficacia elevada, es posible que su estilo influya en su determinación para la toma de decisiones y de confianza en su capacidad:

Una ingeniería en electrónica quiero ir a estudiar a Estados Unidos, me gustaría estudiar una o tres carreras. (P1, combinado predominancia media. Analítico, teórico, práctico visual, verbal, 12 de julio de 2022)

Me quiero ir de militar, por ejemplo, estoy en informática y se me ocurre ingeniero en informática dentro del Ejército. (P7, analítico, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

3.4 Razones sobre autoeficacia: externas

3.4.1 Complejidad y falta de autoeficacia en las tareas

Por el contrario, se observó que algunos participantes no se creen competentes para hacer las tareas escolares. Una participante tiene esa creencia desde la primaria, otros imaginan que la complejidad de las tareas aumentará o que no ha aprendido lo suficiente, otro por la dependencia que tiene en el equipo con quien trabaja y una participante por su incapacidad para aprobar un examen. Los participantes señalaron:

Cuando iba en la primaria, como que los maestros me hacían dudar de mi capacidad, entonces, crecí con ese miedo; cuando yo participo, digo “no sé si esté bien” porque tengo ese miedo, me ha costado superarlo. (P9, dependiente alta, 18 de julio de 2022)

Siento que me falta saber más sobre las materias que vienen para no estar atrasado para el futuro. (P5, verbal, predominancia alta, 13 de julio de 2022)

No porque no sé, siento que me va a comer quinto semestre, cómo van a cambiar los maestros, siento que no va a ser lo mismo, me va a costar trabajo adaptarme, siento que va a aumentar la complejidad de los proyectos y de los exámenes. (P4, visual, predominancia media, 13 de julio de 2022)

Depende, por así decirlo, si tengo que hacer un trabajo, solo lo hago, pero, sí es un trabajo en equipo, yo digo “ups, pues el equipo se va a encargar”; aunque me fui a regularización porque me confié,

me confié mucho de mis equipos; cuando trabajo en equipo, si me tocan más inteligentes, pues, digo “ah, pues, ya tenemos un buen equipo, entonces, me relajo”. (P8, analítico, predominancia alta, 18 de julio de 2022)

Los hallazgos permitieron visualizar cómo la influencia negativa en el sentido de eficacia que ejerció una figura de poder (maestro) en la participante persiste en el nivel medio superior. De acuerdo con Lozano Rodríguez et al. (2016), los alumnos dependientes pueden ser manipulados y construir sus ideas sobre sí mismos por lo que otro le dice. Esa imagen de sí misma refleja bajo nivel de autoeficacia, la cual debe promover acciones que eleven la autoeficacia en el estudiantado porque permitirá tener mejores resultados en sus aprendizajes y sentimientos positivos sobre sí mismo (Bandura, 1997). Por otro lado, el sentido de autoeficacia se mostró bajo porque los alumnos visualizan un contexto de aprendizaje con mayor complejidad, falta de conocimientos, dependencia, en otros, o por el temor a fracasar en una tarea académica; estos hallazgos puntualizan la necesidad de trabajar en el fortalecimiento del nivel de

la autoeficacia académica, puesto que, de acuerdo con Laffita-Azpiazú y Guerrero-Seide (2017), la autoeficacia contribuye al esfuerzo realizado por las personas para lograr sus objetivos y enfrentar situaciones difíciles con actitud positiva.

3. Conclusiones

Al atender al objetivo de este trabajo, identificar las perspectivas del estudiantado de bachillerato con diferentes estilos de aprendizaje sobre la autoeficacia y la procrastinación académica, se encontró que, indistintamente del estilo de aprendizaje que mostró el estudiantado, existe una tendencia a procrastinar, lo cual sugiere que se debe cuidar el tipo de actividades que se les asigna, porque muchas no corresponden a las habilidades que potencian la autoeficacia de los estudiantes, por lo que se inclinan a procrastinar. Se pudo observar que el estudiantado establece metas que esperan cumplir, tienen expectativas con respecto a las asignaturas y a las actividades que deben efectuar; sin embargo, pueden encontrar obstáculos que les impiden lograr sus objetivos. Estos pueden ser desde una evaluación complicada, una tarea que demande tiempo y concentración excesiva, un docente que no acompañe activamente al estudiante, lo que puede ocasionar sentimientos de frustración, baja autoeficacia y actitudes que lleven a procrastinar.

Por parte de los docentes, podrían propiciar actividades que despierten el interés, la curiosidad y motivación, que atiendan a la diversidad de los estilos de aprendizaje, así como hacer conciencia en el estudiantado sobre los beneficios que tiene para el aprendizaje la solicitud de ayuda, el trabajo colaborativo y las interacciones sociales. Asimismo, promover en el aula la planeación de las actividades para acentuar los beneficios que tienen prever, organizar y gestionar



espacios y tiempos para el logro de metas no solo en el ámbito académico. Aunado a ello, incrementar el interés a través de las tareas académicas, de tal modo que reten el intelecto del estudiantado, esto podría evitar la procrastinación, debido a que los participantes mostraron una mejor organización en tareas que les interesaban. Hay que tener presente que el retraso en la ejecución de deberes académicos lleva al fracaso escolar; esto trae como resultado algunas emociones o estados negativos en los estudiantes, tales como estrés, tristeza, depresión y preocupación (Yerdelen et al., 2016), lo que impide un desarrollo integral en el estudiantado.

Los antecedentes mencionados y los hallazgos detectados en este estudio indican la importancia de la relación bidireccional entre procrastinación y autoeficacia, así como la sugerencia de profundizar en el estudio de los estilos de aprendizaje y la procrastinación (Lechuga-Moreno et al., 2023). En esta línea, el estudiantado con alto nivel de autoeficacia podría enfrentar retos académicos con interés y optimismo; por ello, es posible que consigan más éxitos que los que tienen un bajo nivel de autoeficacia (Laffita-Azpiazú y Guerrero-Seide, 2017).

En el periodo pospandémico, en el que esta investigación se llevó a cabo, pudo haber afectado la manera en que los estudiantes dirigen sus intereses y plantean sus metas académicas. Comprender el origen de la procrastinación podría permitir la identificación de estrategias emocionales o programas de atención en los que se promueva el sentido de autoeficacia para reducir los niveles de procrastinación o nulificar su presencia en las aulas (Malkoç y Mutlu, 2018).

Este estudio transversal abrió la puerta para tener presente que una investigación longitudinal podría ampliar los hallazgos sobre cambios en los estilos de aprendizaje, autoeficacia y procrastinación en el avance formativo de los estudiantes. Se podría profundizar en

cómo se fortalece el sentido de autoeficacia, cómo se va modificando la predominancia de los estilos de aprendizaje durante el ingreso y egreso del estudiantado en el nivel medio superior, asimismo, si la procrastinación puede disminuir si en el aula se atiende a las áreas de oportunidad encontradas en este trabajo.

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes que voluntariamente participaron en las entrevistas y que mostraron el interés por conocer los resultados para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Conflicto de intereses

Las autoras no presentan conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Se contó con el permiso de la institución y con el consentimiento informado de los participantes. El proyecto de investigación se registró con el oficio número SIEPFL-A-2024-002 en la Facultad de Lenguas, Departamento de Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación (María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz), análisis de datos (María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz), metodología (María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz) y revisión (María del Socorro Rodríguez Guardado y Catalina Juárez Díaz). Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Aguilera Pupo, E. y Ortiz Torres, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior: Una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26-41. <https://doi.org/10.55777/rea.v3i5.900>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnósticos y mejora* (7.ª ed.). Mensajero.
- Arsyad, S. (2018). Students' learning style: A case study of senior high schools in Bengkulu. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 3(1), 25-39. <https://jurnal.unissula.ac.id/index.php/edulite/article/viewFile/2162/1850>
- Atalay, T. D. (2019). Learning styles and teacher efficacy among prospective teachers based on diverse variables. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), 484-494. <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i3.19609>
- Atalaya Laureano, C. y García Ampudia, L. (2019). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bautista, P. (2021). *Procesos de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones* (2.ª ed.). Manual Moderno.
- Canpolat, A. M. (2019). The relationship between academic self-efficacy, learning styles and epistemological Beliefs: A Study on the Students of the School of Physical Education and Sports. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(4), 610-617. <https://doi.org/10.18844/cjes.v11i4.4401>
- Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. <https://doi.org/10.25100/cm.v34i.3.269>
- Figuroa Escudero, E. y Pérez Castro, J. (2023). Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1643. https://doi.org/10.33010/ie_riediech.v14i0.1643
- Fong-Silva, W., Colpas-Castillo, F. y Causado-Moreno, E. (2021). Estilo de aprendizaje y su asociación con la autoeficacia, conocimientos previos y motivación intrínseca en estudiantes de ingeniería. *IPSA SCIENTIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 81-93. <https://doi.org/10.25214/27114406.1367>
- García García, J., Sánchez Miranda, M. P. y Muñoz García, M. G. (2021). Validación y adaptación de la escala de autoeficacia matemática para niños del noreste de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1244. https://doi.org/10.33010/ie_riediech.v12i0.1244
- Gökdağ, M. y Güven, M. (2017). Self-efficacy, learning strategies and learning styles of teacher candidates: *Anadolu University example. Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337. <https://doi.org/10.18039/ajesi.333735>
- González-Pons, A. A., Tapia, L. y Amorós-Teijeiro, M. (2023). Predominancia de estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de carreras de educación secundaria. *RECIE: Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 105-122. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp105-122>
- Jacques, P. V. y Boisier-O, G. (2018). La calidad en las instituciones de educación superior: Una mirada crítica desde el institucionalismo. *Revista Educación*, 43(1), 605-622. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30855>
- Laffita-Azpiázú, P. y Guerrero-Seide, E. (2017). Una hipótesis sobre la relación entre estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *EduSol*, 17(58), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475752821010/475752821010.pdf>
- Leaver, B. L. (1997). *Teaching the whole class*. Corwin Press.

- Lechuga-Moreno, E. I., Simental-Chávez, L. y López-Villa, E. J. (2023). Evaluación de estilos de aprendizaje entre las licenciaturas de Enfermería y Psicología. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), e487. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1509>
- Lozano Rodríguez, A., Tijerina Salas, B. A. y García Cué, J. L. (2016). Implementación del instrumento Quirontest para medir estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado en línea. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 240-267. <https://doi.org/10.55777/rea.v9i17.1053>
- Malkoç, A. y Mutlu, A. K. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Manchado Porras, M. y Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243-258. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I. y Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: Una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 64(7) 9-105. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce79.105>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos: Proceso general y criterios de calidad. *Revista Inter-nacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Salzgeber, N. (2018). *Stop procrastinating: A simple guide to hacking laziness, building self discipline, and overcoming. CreateSpace.*
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Común, EMS 2022: Proyecto de transformación de la Educación Media Superior La Nueva Escuela Mexicana.* <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/MarcoCurricularComunEMS2022.pdf>
- Spillers, J. y Lovett, M. (2022). Do they feel ready? Self-efficacy of career and technical education high school student. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(1), 1-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1344352>
- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S. y Komariah, E. (2022). Self-efficacy of english language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 81-97. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187>
- Yerdelen, S., McCaffrey, A. y Klassen, R. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>
- Yong, F. L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and communication students in a private university. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-71.