

**Factores asociados a la procrastinación académica y el cumplimiento del trabajo autónomo en estudiantes de la Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí (UTM)**

Factors associated with academic procrastination and compliance with autonomous work among leveling (foundation/remedial) students at the Technical University of Manabí (UTM)

Fatores associados à procrastinação acadêmica e ao cumprimento do trabalho autônomo em estudantes do Nivelamento da Universidade Técnica de Manabí (UTM)

José Luis Meza Ramírez, <https://orcid.org/0000-0003-1470-8854>

Tito Rubén Barreiro Linzán, <https://orcid.org/0000-0001-7446-819X>

Cindy Stefanie Álava Vásquez, <https://orcid.org/0009-0004-3078-1773>

Dayana Nathaly Jacome Macias, <https://orcid.org/0009-0001-5312-1776>

<sup>1</sup>Instituto de Admisión y Nivelación. Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador

Autor para correspondencia: jose.meza@utm.edu.ec

**RESUMEN**

En la educación universitaria virtual, el trabajo autónomo constituye un componente esencial para desarrollar autorregulación, gestión del tiempo y trabajo colaborativo siendo afectado por la procrastinación académica, afectando el rendimiento y la permanencia estudiantil. El objetivo fue analizar los factores asociados a la procrastinación académica y su relación con el cumplimiento del trabajo autónomo estudiantes de Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí. Se adoptó un enfoque mixto con un diseño no experimental con una muestra de 331 estudiantes. La prueba de Spearman evidenció un  $p < 0,001$ , donde la procrastinación académica se relaciona positivamente con las distracciones tecnológicas y negativamente con la planificación, la organización y la coordinación grupal, con diferencias entre áreas de conocimiento y tamaños de efecto pequeños. Se concluye que fortalecer la autorregulación, la planificación y la comunicación grupal resulta clave para favorecer el cumplimiento oportuno del trabajo autónomo en entornos virtuales.

**Palabras clave:** Autorregulación del aprendizaje, aprendizaje colaborativo virtual, gestión del tiempo, distracciones digitales, educación virtual.

**ABSTRACT**

In virtual higher education, autonomous work is an essential component for developing self-regulation, time management, and collaborative work skills. However, it is affected by academic procrastination, which negatively impacts academic performance and student retention. The objective of this study was to analyze the factors associated with academic procrastination and their relationship with the completion of autonomous work among Leveling Program students at the Technical University of Manabí. A mixed-methods approach with a non-experimental design was adopted, involving a sample of 331 students. Spearman's test showed a  $p < .001$ , indicating that academic procrastination is positively associated with technological distractions and negatively associated with planning, organization, and group coordination, with differences across fields of knowledge and small effect sizes. It is concluded that strengthening self-regulation, planning, and group communication is essential to promote the timely completion of autonomous work in virtual learning environments.

**Keywords:** Self-regulated learning, virtual collaborative learning, time management, digital distractions, virtual education.

**RESUMO**

Na educação superior virtual, o trabalho autônomo constitui um componente essencial para o desenvolvimento da autorregulação, da gestão do tempo e do trabalho colaborativo. No entanto, é afetado pela procrastinação acadêmica, impactando negativamente o desempenho acadêmico e a permanência estudiantil. O objetivo

deste estudo é analisar os fatores associados à procrastinação acadêmica e sua relação com o cumprimento do trabalho autônomo entre estudantes do Curso de Nivelamento da Universidade Técnica de Manabí. Foi adotada uma abordagem de métodos mistos, com desenho não experimental e uma amostra de 331 estudantes. O teste de Spearman evidenciou  $p < 0,001$ , indicando que a procrastinação acadêmica está positivamente relacionada às distrações tecnológicas e negativamente relacionada ao planejamento, à organização e à coordenação em grupo, com diferenças entre áreas do conhecimento e tamanhos de efeito pequenos. Conclui-se que o fortalecimento da autorregulação, do planejamento e da comunicação em grupo é fundamental para favorecer o cumprimento oportuno do trabalho autônomo em ambientes virtuais.

**Palavras-chave:** Autorregulação da aprendizagem, aprendizagem colaborativa virtual, gestão do tempo, distrações digitais, educação virtual

Recibido 21/08/2026 Aprobado 20/09/2026

## Introducción

En la educación superior contemporánea, el aprendizaje autónomo se ha consolidado como un elemento esencial dentro de los procesos formativos universitarios (Zimmerman, 2002). Las instituciones de educación superior buscan promover en los estudiantes el desarrollo de competencias vinculadas a la autorregulación del aprendizaje, la responsabilidad académica y el pensamiento crítico, las cuales resultan indispensables para enfrentar los desafíos del conocimiento en la sociedad actual (Broadbent & Poon, 2015; Panadero, 2017). En este marco, las actividades autónomas constituyen estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la participación activa del estudiante en su propio proceso formativo y a favorecer el desarrollo de competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida (García-Martínez & Santos, 2021).

El trabajo autónomo no se limita al estudio individual, sino que también puede desarrollarse mediante actividades colaborativas en las que los estudiantes coordinan esfuerzos, distribuyen responsabilidades y construyen conocimiento de manera conjunta (Johnson & Johnson, 2009). Este tipo de experiencias favorece el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y académicas que contribuyen al aprendizaje significativo (Dillenbourg, 2019), razón por la cual el aprendizaje colaborativo se ha convertido en una estrategia ampliamente utilizada en la educación superior para fortalecer la interacción entre pares y promover una participación más activa en las actividades académicas (Laal & Laal, 2020).

En los últimos años, la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje ha reforzado la relevancia del trabajo autónomo en la educación superior. El uso de plataformas digitales, recursos educativos en línea y herramientas colaborativas exige que los estudiantes desarrollen mayores niveles de autonomía y responsabilidad para cumplir con las actividades asignadas (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Esta exigencia se intensificó con la migración forzosa hacia la enseñanza remota de emergencia, la cual reveló tanto el potencial como las limitaciones de la autorregulación del aprendizaje cuando el estudiante debe gestionar de manera independiente sus estrategias de estudio en modalidad no presencial (Xu *et al.*, 2022).

La coordinación entre los integrantes de un grupo de trabajo puede convertirse en un desafío adicional cuando las actividades se desarrollan en entornos virtuales o híbridos (Hrastinski, 2019). La falta de experiencia en el trabajo colaborativo virtual, las limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos y las dificultades en la comunicación asincrónica pueden afectar el cumplimiento de las actividades académicas asignadas (Martín *et al.*, 2020; Rapanta *et al.*, 2021). Revisiones sistemáticas recientes sobre proyectos grupales en línea confirman que la participación desigual entre los miembros, la falta de claridad en las instrucciones y el debilitamiento de los vínculos interpersonales constituyen los principales obstáculos para el trabajo colaborativo virtual, incluso años después de la transición forzada a la modalidad no presencial (Donelan & Kear, 2023; Gómez Cano *et al.*, 2023; McKay & Sridharan, 2023).

Frente a estas exigencias, la procrastinación académica emerge como uno de los fenómenos que con mayor frecuencia afecta el cumplimiento de las actividades autónomas. Se define como la tendencia voluntaria e injustificada a posponer el inicio o la finalización de tareas académicas, pese a ser consciente de las consecuencias negativas que ello conlleva (Atalaya & García, 2020; Ayala *et al.*, 2020). Se trata de un comportamiento heterogéneo cuya intensidad varía entre los estudiantes: mientras algunos experimentan una procrastinación leve y episódica, otros presentan patrones más severos que requieren apoyo especializado (Rozental *et al.*, 2022), y sus consecuencias pueden extenderse más allá del ámbito académico hacia el bienestar psicológico general de los adolescentes y jóvenes universitarios (González Brignardello *et al.*, 2023).

Entre los factores asociados a la procrastinación académica destacan la falta de motivación, la gestión

inadecuada del tiempo, la sobrecarga académica y las distracciones digitales (Broadbent, 2017; Kahu & Nelson, 2018). En particular, el uso excesivo de dispositivos móviles y aplicaciones digitales durante el desarrollo de actividades académicas se ha identificado como un predictor consistente de la conducta procrastinadora, incluso al considerar el papel moderador de la disposición hacia la gestión del tiempo (Jin *et al.*, 2024). Asimismo, estudios realizados antes y durante la pandemia por COVID-19 muestran que, si bien la motivación académica tiende a mantenerse relativamente estable, los niveles de procrastinación aumentan de forma significativa cuando el aprendizaje se traslada a modalidades virtuales (Tisocco & Fernández Liporace, 2025). En el caso específico de las actividades grupales, también pueden presentarse dificultades relacionadas con la coordinación entre los integrantes del equipo, la distribución desigual de responsabilidades y el compromiso individual dentro del grupo (Salas-Pilco *et al.*, 2022). Estas dinámicas adquieren particular relevancia en la educación virtual, donde el aprendizaje colaborativo depende en gran medida de la comunicación mediada por tecnologías y de la capacidad de los estudiantes para autorregular tanto su desempeño individual como su participación en el trabajo conjunto.

En los programas de nivelación universitaria, estas dificultades pueden manifestarse con mayor intensidad debido a que los estudiantes se encuentran en una etapa de transición entre la educación secundaria y la educación superior. Durante este proceso, deben adaptarse a nuevas dinámicas de estudio, asumir mayores responsabilidades académicas y desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo en un periodo especialmente crítico para la permanencia estudiantil (Tinto, 2017; Yorke & Longden, 2004).

En el ámbito ecuatoriano, diversos estudios, como los desarrollados por Zumárraga-Espinosa & Cevallos-Pozo (2022); Estrada & Mamani (2020); Duda-Macera & Gallardo-Echenique (2022), han evidenciado que la procrastinación académica se asocia de forma significativa con menores niveles de autoeficacia y de rendimiento académico en estudiantes universitarios, así como con dificultades específicas para completar actividades académicas dentro de los plazos establecidos. No obstante, pese a la existencia de investigaciones relacionadas con el aprendizaje autónomo y el compromiso estudiantil, aún se observa una limitada exploración de los factores que influyen en el cumplimiento de tareas autónomas específicas dentro de los programas de nivelación universitaria, especialmente cuando estas se desarrollan en modalidad grupal y virtual. Muchos estudios se han centrado en el rendimiento académico general o en la motivación estudiantil, sin analizar con profundidad las dinámicas que influyen en la realización de actividades académicas concretas.

Con base en este planteamiento, cabe preguntarse: ¿qué factores asociados a la procrastinación académica influyen en el cumplimiento del trabajo autónomo en estudiantes de la Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí (UTM)? En consecuencia, el objetivo de la investigación fue analizar los factores académicos, motivacionales y contextuales asociados al cumplimiento de una tarea autónoma grupal en estudiantes de nivelación de carrera de la UTM.

## Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto con predominio cuantitativo, complementado con información cualitativa derivada de las percepciones estudiantiles sobre las dificultades que enfrentan durante el desarrollo del trabajo autónomo grupal en entornos virtuales.

El estudio se desarrolló bajo un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo-correlacional, orientado a analizar los factores asociados a la procrastinación académica y su relación con el cumplimiento del trabajo autónomo grupal en estudiantes del programa de Nivelación de Carrera de la Universidad Técnica de Manabí.

La población estuvo conformada por estudiantes que pertenecían a la nivelación de carrera de la Universidad Técnica de Manabí con un total de 6.487 postulante. La muestra estuvo conformada por 331 estudiantes, calculada mediante la fórmula para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad y participación voluntaria de los estudiantes.

Encuesta con escala tipo Likert fue aplicada mediante un formulario digital, lo que permitió recoger las percepciones de los estudiantes sobre los factores que influyen en el cumplimiento de la tarea autónoma grupal en el contexto de la educación virtual. Este trabajo integral se fundamentó en cinco dimensiones teóricas, sustentadas en instrumentos previamente validados:

- 1) **Procrastinación académica**, basada en Rozental et al. (2022);
- 2) **Gestión del tiempo**, sustentada en Duda-Macera y Gallardo-Echenique (2022);
- 3) **Motivación académica**, fundamentada en Tisocco y Fernández Liporace (2025);
- 4) **Distracciones digitales**, basada en Jin et al. (2024); y

5) **Cumplimiento del trabajo autónomo grupal virtual**, sustentado en McKay y Sridharan (2023).

El cuestionario estuvo compuesto por 16 ítems valorados en una escala Likert de cinco puntos (1 = Nunca; 5 = Siempre). A partir de estos ítems se obtuvieron cinco puntajes de dimensión: Procrastinación académica (P1-P5), Planificación y organización (P6-P7), Motivación e interés (P8-P10), Distracciones tecnológicas (P11-P13) y Coordinación y comunicación grupal (P14-P16).

La consistencia interna se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Las dimensiones Procrastinación académica ( $\alpha = 0,812$ ), Planificación y organización ( $\alpha = 0,730$ ), Distracciones tecnológicas ( $\alpha = 0,744$ ) y Coordinación y comunicación grupal ( $\alpha = 0,683$ ) mostraron niveles aceptables de fiabilidad. Por su parte, la dimensión Motivación e interés presentó  $\alpha = 0,198$ , valor inferior a los criterios mínimos recomendados para investigación social. En consecuencia, los resultados asociados con esta dimensión deben considerarse exploratorios y ser interpretados con prudencia. El análisis de consistencia sugirió que el ítem P10 presenta una baja correlación con los restantes ítems de la dimensión.

Estas dimensiones recogen aspectos vinculados con la organización del tiempo en entornos virtuales, la motivación académica, la coordinación del trabajo en grupo en línea, el uso de plataformas virtuales y la comunicación entre los integrantes del grupo.

Variable dependiente (VD): Procrastinación académica, entendida como la tendencia del estudiante a posponer actividades relacionadas con el trabajo autónomo grupal virtual. Esta variable fue medida mediante la puntuación obtenida en la dimensión Procrastinación académica (ítems P1-P5) del cuestionario aplicado.

Como indicador complementario de desempeño académico se consideró la calificación obtenida en el trabajo autónomo grupal (escala de 0 a 10 puntos), sin formar parte de los análisis correlacionales principales.

Variables independientes (VI): La variable se midió mediante la encuesta ya validada con la siguiente estructura; Planificación y organización (P6-P7) predictor con relación negativa moderada ( $p = -0,377$ ), motivación e interés (P8-P10) predictor con relación negativa débil ( $p = -0,142$ ), distracciones tecnológicas (P11-P13) predictor con la relación más fuerte ( $p = 0,493$ ) y mayor poder explicativo en la regresión ( $R^2 \approx 0,28$ ), coordinación y comunicación grupal (P14-P16) predictor con relación negativa moderada ( $p = -0,321$ ), área de conocimiento, variable independiente categórica (de agrupación), usada en el Kruskal.

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes. Por su parte, la información cualitativa fue examinada mediante análisis temático, lo que permitió identificar categorías relacionadas con los factores académicos, motivacionales y contextuales.

De manera complementaria, el análisis estadístico incluyó media, mediana, desviación estándar, cuartiles, rango intercuartílico y coeficiente de variación para los puntajes de dimensión. La normalidad se examinó mediante Shapiro-Wilk; al obtenerse  $p < 0,001$  en las cinco dimensiones, se utilizaron procedimientos no paramétricos para los análisis inferenciales. Se aplicó la correlación de Spearman ( $\rho$ ), con intervalos de confianza del 95 %, y la prueba de Kruskal-Wallis para comparar las dimensiones según el área de conocimiento. Se adoptó un nivel de significancia de  $\alpha = 0,05$  y se reportó  $\epsilon^2$  como tamaño del efecto para Kruskal-Wallis. Como análisis complementario exploratorio se estimaron regresiones lineales simples, reportando  $R^2$  sin atribuir causalidad. Los análisis se realizaron con Python mediante las librerías pandas y SciPy; los gráficos fueron generados con matplotlib.

## Resultados y Discusión

### Relaciones entre procrastinación académica y los factores analizados

Los resultados de la correlación de Spearman, presentados en la Tabla 1, evidencian que la procrastinación académica se relacionó significativamente con las cuatro dimensiones restantes. La asociación de mayor magnitud se produjo con las distracciones tecnológicas ( $p = 0,493$ ; IC 95 % [0,41, 0,57];  $p < 0,001$ ), con dirección positiva y fuerza moderada. La planificación y organización ( $p = -0,377$ ; IC 95 % [-0,47, -0,28];  $p < 0,001$ ) y la coordinación y comunicación grupal ( $p = -0,321$ ; IC 95 % [-0,41, -0,22];  $p < 0,001$ ) mostraron asociaciones negativas moderadas con la procrastinación. La relación con motivación e interés fue negativa y débil ( $p = -0,142$ ;  $p = 0,010$ ).

**Tabla 1. Correlaciones de Spearman de la procrastinación académica con las dimensiones asociadas**

| Relación                      | P      | IC 95 %        | P       | Fuerza   |
|-------------------------------|--------|----------------|---------|----------|
| Procrastinación-Planificación | -0,377 | [-0,47, -0,28] | < 0,001 | Moderada |
| Procrastinación-Motivación    | -0,142 | [-0,25, -0,04] | = 0,010 | Débil    |
| Procrastinación-Distracciones | 0,493  | [0,41, 0,57]   | < 0,001 | Moderada |
| Procrastinación-Coordinación  | -0,321 | [-0,41, -0,22] | < 0,001 | Moderada |

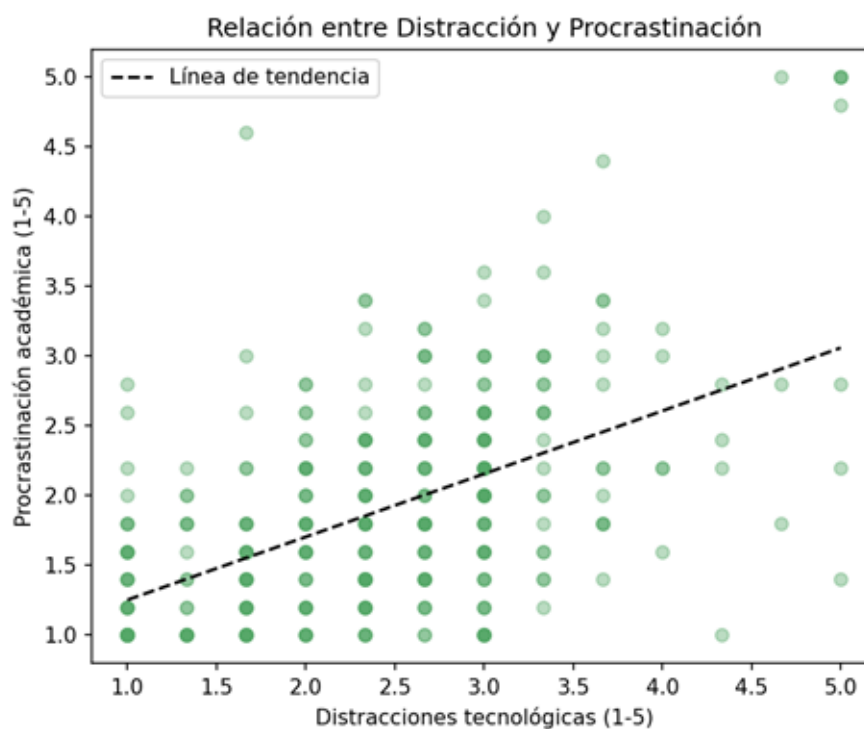
**Fuente:** n = 331.  $\rho$  = coeficiente de Spearman; IC = intervalo de confianza del 95 %. Las relaciones son correlacionales y no permiten inferir causalidad

Los resultados obtenidos permiten vincular los factores analizados con la procrastinación académica dentro del trabajo autónomo grupal. Aunque el promedio general de procrastinación fue bajo, existió una variabilidad considerable entre los estudiantes, y las asociaciones encontradas muestran que la postergación no se presenta de manera aislada, sino relacionada con aspectos de planificación, distracción y dinámica grupal.

### Distracciones tecnológicas y procrastinación

La Figura 1 permite apreciar visualmente la relación positiva entre distracciones tecnológicas y procrastinación académica. La tendencia de los puntos es consistente con el coeficiente obtenido: una mayor frecuencia de distracciones se asocia con una mayor tendencia a postergar las actividades.

**Figura 1. Distracciones tecnológicas y procrastinación académica**



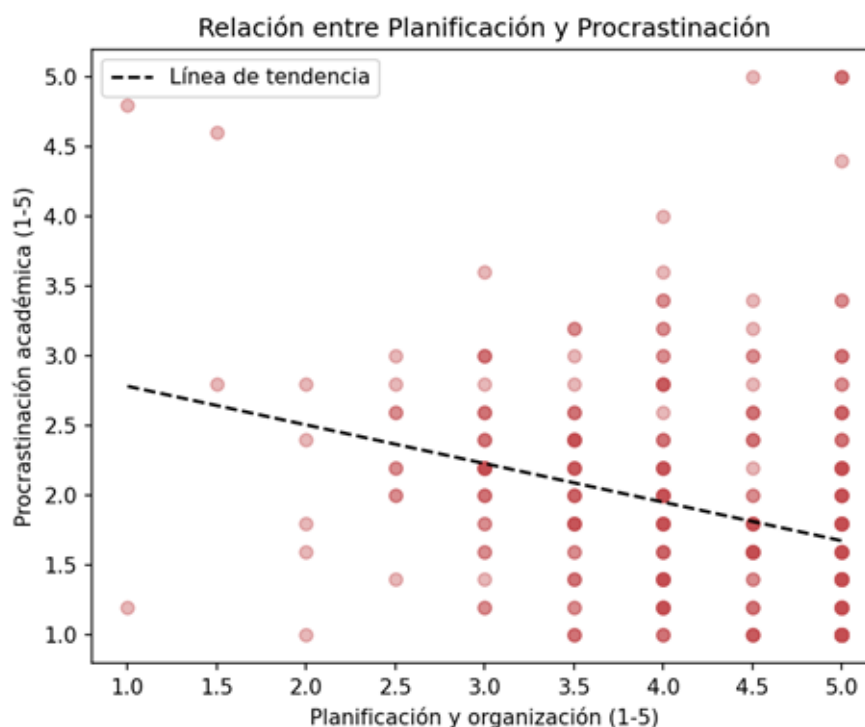
**Fuente:.** Diagrama de dispersión original del análisis estadístico;  $\rho = 0,493$ ;  $p < 0,001$

La asociación de mayor magnitud se observó entre distracciones tecnológicas y procrastinación ( $\rho = 0,493$ ;  $p < 0,001$ ). Este hallazgo coincide con Jin et al. (2024), quienes señalan que la distracción derivada del uso del teléfono inteligente se vincula con mayores niveles de procrastinación académica. También guarda relación con lo descrito por Duda-Macera y Gallardo-Echenique (2022), quienes identificaron el uso de videos y redes sociales, junto con la ausencia de hábitos de estudio consistentes, entre las experiencias asociadas a la postergación. En el contexto del trabajo autónomo virtual, las herramientas digitales son necesarias para desarrollar y coordinar la actividad, pero también pueden convertirse en una fuente de interrupciones que dificulte la continuidad del trabajo.

### Planificación y autorregulación del aprendizaje

La Figura 2 muestra la relación entre planificación y procrastinación académica. La tendencia descendente refleja que los estudiantes con mayores niveles de planificación y organización tienden a reportar menores niveles de procrastinación.

Figura 2. Planificación y procrastinación académica



Fuente:.. Diagrama de dispersión original del análisis estadístico;  $p = -0,377$ ;  $p < 0,001$

El aprendizaje autorregulado (SRL, por sus siglas en inglés) constituye una de las competencias más estudiadas en la psicología educativa contemporánea. Zimmerman (2002) lo define como el grado en que el estudiantado participa de manera metacognitiva, motivacional y conductual en su propio proceso de aprendizaje, gestionando metas, estrategias y niveles de esfuerzo. Según Panadero (2017) revisó los principales modelos teóricos del SRL y concluyó que, más allá de sus diferencias, todos coinciden en concebirlo como un proceso cíclico, multifase y multicomponente. Dicho ciclo generalmente se organiza en tres momentos: planificación, ejecución y autoevaluación del aprendizaje. La revisión sistemática de Edisherashvili et al. (2022), basada en 33 estudios internacionales, concluyó que la autorregulación adquiere una relevancia aún mayor en la educación a distancia, pues la ausencia de supervisión directa del docente obliga al estudiantado a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje de manera independiente.

La planificación y organización mantuvo una relación negativa moderada con la procrastinación ( $p = -0,377$ ;  $p < 0,001$ ). El resultado es coherente con la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje, en la cual la planificación, el monitoreo y la gestión de recursos constituyen procesos centrales para orientar el cumplimiento de las actividades académicas (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004; Panadero, 2017). Asimismo, Broadbent (2017) destaca la importancia de las estrategias de aprendizaje autorregulado en los entornos en línea, donde el estudiante debe asumir una mayor responsabilidad sobre la organización de su tiempo y esfuerzo.

### Coordinación y comunicación grupal

La coordinación y comunicación grupal también presentó una asociación moderada con la procrastinación ( $p = -0,321$ ;  $p < 0,001$ ). Este resultado se mantiene en formato tabular para evitar duplicar mediante una tercera figura información que ya queda sintetizada en la Tabla 1.

La coordinación y comunicación grupal también se relacionó negativamente con la procrastinación ( $p = -0,321$ ;  $p < 0,001$ ). Este resultado resulta pertinente para el propósito de la investigación, dado que la tarea analizada posee carácter grupal. La literatura sobre aprendizaje colaborativo plantea que la interacción, la distribución de responsabilidades y la coordinación entre pares forman parte de las condiciones necesarias para el funcionamiento del trabajo conjunto (Johnson & Johnson, 2009; Dillenbourg, 2019). En entornos virtuales, estas exigencias pueden intensificarse por las particularidades de la comunicación mediada por tecnologías y por la participación desigual entre integrantes (Rapanta et al., 2021; Donelan & Kear, 2023; McKay & Sridharan, 2023).

### Motivación e interés

La motivación e interés presentó una asociación negativa débil con la procrastinación ( $p = -0,142$ ;  $p = 0,010$ ). Sin embargo, esta relación debe interpretarse con especial cautela porque la dimensión obtuvo una consistencia interna inaceptable ( $\alpha = 0,198$ ). El comportamiento del ítem P10 sugiere que podría estar recogiendo un

componente relacionado con la coordinación del grupo más que con la motivación propiamente dicha. En consecuencia, los resultados vinculados con esta dimensión no ofrecen el mismo nivel de solidez que los correspondientes a procrastinación, planificación o distracciones tecnológicas.

### Diferencias según área de conocimiento

Como se observa en la Tabla 2, la prueba de Kruskal-Wallis identificó diferencias estadísticamente significativas entre áreas de conocimiento en Distracciones tecnológicas ( $H = 23,04$ ;  $gl = 9$ ;  $p = 0,006$ ) y Motivación e interés ( $H = 17,17$ ;  $gl = 9$ ;  $p = 0,046$ ). No se encontraron diferencias significativas en Procrastinación académica, Planificación y organización ni Coordinación y comunicación grupal. Aunque las dos comparaciones significativas alcanzaron el criterio estadístico establecido, sus tamaños de efecto fueron pequeños ( $\epsilon^2 = 0,044$  y  $\epsilon^2 = 0,026$ , respectivamente).

**Tabla 2. Prueba de Kruskal-Wallis y tamaño del efecto según área de conocimiento**

| Dimensión                          | H     | Gl | p     | $\epsilon^2$ | Magnitud    |
|------------------------------------|-------|----|-------|--------------|-------------|
| Procrastinación académica          | 15,96 | 9  | 0,068 | 0,022        | Pequeña     |
| Planificación y organización       | 11,64 | 9  | 0,234 | 0,008        | Muy pequeña |
| Motivación e interés               | 17,17 | 9  | 0,046 | 0,026        | Pequeña     |
| Distracciones tecnológicas         | 23,04 | 9  | 0,006 | 0,044        | Pequeña     |
| Coordinación y comunicación grupal | 14,22 | 9  | 0,115 | 0,016        | Pequeña     |

**Fuente:** n = 330 para este análisis; se excluyó la categoría con n = 1. H = estadístico de Kruskal-Wallis; gl = grados de libertad;  $\epsilon^2$  = épsilon al cuadrado

Las diferencias por área de conocimiento fueron estadísticamente significativas para distracciones tecnológicas y motivación e interés, pero los tamaños de efecto fueron pequeños. Por tanto, la significancia estadística encontrada no debe interpretarse como una diferencia de elevada relevancia práctica entre áreas. En procrastinación, planificación y coordinación no se observaron diferencias significativas, lo que sugiere que estos comportamientos presentan patrones relativamente similares entre las áreas incluidas en la muestra.

### Análisis complementario

Como análisis exploratorio complementario, se estimaron regresiones lineales simples de la procrastinación sobre cada una de las otras dimensiones. Las distracciones tecnológicas presentaron el mayor poder explicativo individual ( $b = 0,451$ ;  $R = 0,526$ ;  $R^2 = 0,277$ ;  $p < 0,001$ ), seguidas por planificación y organización ( $R^2 = 0,092$ ) y coordinación y comunicación grupal ( $R^2 = 0,052$ ). La motivación e interés mostró  $R^2 = 0,002$  y  $p = 0,478$ . Estos modelos complementan la descripción de las asociaciones y no deben interpretarse como evidencia de causa-efecto.

Implicaciones y limitaciones en la nivelación universitaria

Los programas de nivelación representan un periodo de transición entre la educación secundaria y la superior, en el cual el estudiantado debe adaptarse a nuevas dinámicas de estudio y asumir mayores niveles de autonomía, siendo esta una etapa especialmente crítica para la permanencia estudiantil (Tinto, 2017; Yorke & Longden, 2004).

En conjunto, los resultados respaldan la pertinencia de fortalecer estrategias de autorregulación, planificación del tiempo, manejo de distractores digitales y coordinación del trabajo grupal durante la etapa de nivelación. No obstante, debido al carácter transversal del análisis, estas asociaciones no permiten afirmar que algunos de estos factores causen directamente la procrastinación o determine por sí solo el cumplimiento del trabajo autónomo.

## Conclusiones

Los resultados del estudio muestran que, en los estudiantes de la Nivelación de la Universidad Técnica de Manabí analizados, la procrastinación académica se relaciona con factores vinculados al desarrollo del trabajo autónomo grupal. La asociación de mayor magnitud se presentó con las distracciones tecnológicas ( $p = 0,493$ ;  $p < 0,001$ ), seguida por la planificación y organización ( $p = -0,377$ ;  $p < 0,001$ ) y la coordinación y comunicación grupal ( $p = -0,321$ ;  $p < 0,001$ ).

En términos descriptivos, la muestra presentó bajos niveles promedio de procrastinación y niveles altos de planificación y coordinación grupal. Estos resultados no eliminan la presencia del problema, dado que se

observó una variabilidad relevante entre participantes, especialmente en procrastinación y distracciones tecnológicas.

Las diferencias según área de conocimiento fueron significativas para distracciones tecnológicas y motivación e interés, aunque sus tamaños de efecto fueron pequeños. Por ello, los hallazgos respaldan principalmente estrategias de carácter transversal dirigidas a mejorar la organización del tiempo, el control de distractores digitales, la corresponsabilidad y la coordinación entre los integrantes de las tareas autónomas grupales.

Las conclusiones relacionadas con motivación deben considerarse provisionales debido a la baja consistencia interna de esta dimensión. Asimismo, las asociaciones encontradas no pueden interpretarse en términos causales.

## Referencias bibliográficas

Atalaya, C., & García, L. (2020). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363–378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>

Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M., & Campos, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 40–52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>

Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *Internet and Higher Education*, 33, 24–32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.004>

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades de la enseñanza virtual. *Revista de Educación a Distancia*, 20(62), 1–15.

Dillenbourg, P. (2019). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.

Donelan, H., & Kear, K. (2023). Online group projects in higher education: persistent challenges and implications for practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 36(2), 435–468. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09360-7>

Duda-Macera, B., & Gallardo-Echenique, E. (2022). Caracterización de la procrastinación académica en estudiantado universitario peruano. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.20>

Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2022). Supporting self-regulated learning in distance learning contexts at higher education level: Systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 12, 792422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792422>

Estrada, E., & Mamani, H. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322–337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>

García-Martínez, I., & Santos, M. L. (2021). El aprendizaje autónomo en la educación superior: estrategias para su desarrollo en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 85–101.

González Brignardello, M. P., Sánchez Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A scoping review. *Children*, 10(6), 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>

Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V., & Santana González, Y. (2023). Factores que inciden en la procrastinación académica de los estudiantes de educación superior en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 421–431. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3995>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–12.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>

Jin, Y., Zhou, W., Zhang, Y., Yang, Z., & Hussain, Z. (2024). Smartphone distraction and academic anxiety: The mediating role of academic procrastination and the moderating role of time management disposition. *Behavioral Sciences*, 14(9), 820. <https://doi.org/10.3390/bs14090820>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

- Laal, M., & Laal, M. (2020). Collaborative learning: What is it? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31, 491–495.
- Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- McKay, J., & Sridharan, B. (2023). Student perceptions of collaborative group work (CGW) in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2227677>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 3, 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A., & Klingsieck, K. B. (2022). Procrastination among university students: Differentiating severe cases in need of support from less severe cases. *Frontiers in Psychology*, 13, 783570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(8), 569. <https://doi.org/10.3390/educsci12080569>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tisocco, F., & Fernández Liporace, M. (2025). Procrastination and academic motivation among students before and during the Covid-19 pandemic. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 22(1). <https://doi.org/10.53761/5d235491>
- Xu, L., Duan, P., Padua, S. A., & Li, C. (2022). The impact of self-regulated learning strategies on academic performance for online learning during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 1047680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1047680>
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Open University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad*, 17(2), 277–290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

**Conflicto de interés:** Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

#### **Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:**

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis, desarrollo y análisis de los datos que sustentan el presente manuscrito. Por lo tanto, asumimos públicamente la responsabilidad por su contenido y aceptamos que la lista de autores, en el orden indicado.

Asimismo, declaramos que se han cumplido los requisitos éticos establecidos para la publicación del manuscrito y que se ha consultado y observado las disposiciones contempladas en la Declaración de Ética y Mala Praxis en la Publicación de la revista.

Los autores han trabajado a partes iguales en la totalidad de la investigación y la elaboración del artículo científico.

**Declaración de originalidad del manuscrito:** Los autores confirman que este texto no ha sido publicado con anterioridad, ni ha sido enviado a otra revista para su publicación.