



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

ESCUELA SUPERIOR DE ACTOPAN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TESIS

**RELACIÓN ENTRE PROCRASTINACIÓN
ACADÉMICA Y SÍNTOMAS DEPRESIVOS EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**Para obtener el título de
Licenciada en Psicología**

PRESENTA

Itzel Flores Alvarado

Director (a)

Lic. Ivonne Cruz López

Comité tutorial

Dra. Ivonne Hernández Moctezuma

Dra. Nancy Ivette López Granados

Dra. Diana Jiménez Pérez

Actopan, Hidalgo., julio 2026



MTRA. OJUKY DEL ROCÍO ISLAS MALDONADO
DIRECTORA DE ADMINISTRACION ESCOLAR
PRESENTE

Manifiesto a usted, que se autoriza el trabajo de investigación que bajo la dirección de la Lic. Ivonne Cruz López, que presenta la pasante en psicología: **Itzel Flores Alvarado** con número de cuenta **439844**, en la modalidad de Tesis, cuyo título es: **“Relación entre procrastinación académica y síntomas depresivos en estudiantes universitarios”**, ya que reúne los requisitos del decoro académico a que obligan los reglamentos en vigor para ser discutidos por los miembros del jurado.

Miembro del jurado	Función	Firma de aceptación del trabajo para su impresión formal
Lic. Ivonne Cruz López	Director(a)	
Dra. Nancy Ivette López Granados	Vocal	
Dra. Ivonne Hernández Moctezuma	Vocal	
Dra. Diana Jiménez Pérez	Suplente	

ATENTAMENTE
“Amor, Orden y progreso”
Actopan, Hidalgo, a 8 de julio de 2026

Mtro. Daniel Alberto Sánchez Cabrera
Director



Carretera México-Laredo Km. 120.5, Comunidad Daxthá, Prolongación Abasolo S/N, Actopan, Hidalgo, México C.P. 42500
Teléfono: 771 7172000 Ext. 50101 y 50102
esc_sup_actopan@uaeh.edu.mx

A **Dios**, quien me ha guiado y me ha brindado la resiliencia para seguir adelante.

A aquellos que caminaron junto a mi en los momentos más difíciles, familiares que jamás me dejaron sola, amistades que hicieron la carga menos pesada.

A todos los que formaron parte de este largo proceso, quiero extender un profundo agradecimiento por hacer este sueño posible, por ser fuente de inspiración y fortaleza.

A mis compañeros peludos, por su inigualable capacidad de brindar consuelo, su presencia hace de este camino más llevadero.

A mi madre, **Cristy**, por siempre creer en mí, aun cuando yo no podía, por toda la motivación, por todo tu sacrificio y amor, gracias.

A mi padre, **Erick**, quien desde el cielo guía mis pasos, tu ejemplo de perseverancia y sacrificio continúa impulsando mi día a día, gracias.

Este logro lo comparto con ustedes, por enseñarme que nada dura para siempre, ni siquiera la fría lluvia de noviembre.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	8
Capítulo I. Protocolo de Investigación.....	9
1.1 Planteamiento de problema.....	9
1.2 Justificación.....	11
1.2.1 Contexto y fundamentación teórica del problema.....	11
1.2.2 Relevancia del estudio y población beneficiada.....	13
1.2.3 Viabilidad técnica y metodológica.....	14
1.2.4 Consideraciones éticas.....	14
1.3 Pregunta de investigación.....	15
1.3.1 Pregunta general.....	15
1.3.2 Preguntas específicas.....	15
1.4 Objetivos.....	15
1.4.1 Objetivo general.....	15
1.4.2 Objetivos específicos.....	16
1.5 Hipótesis.....	16
1.6 Variables del estudio.....	16
1.7 Delimitación del estudio.....	17
1.7.1 Delimitación espacial.....	17
1.7.2 Delimitación temporal.....	17
1.7.3 Delimitación poblacional.....	17
Capítulo II. Marco Teórico.....	18
2.1 Definición de procrastinación	18
2.2 Tipos de procrastinación.....	22
2.3 Causas de la procrastinación.....	26
2.4 Consecuencias de la procrastinación.....	31
2.5 Modelos teóricos sobre la procrastinación.....	34
2.5.1 Principio de la ley del menor esfuerzo y evitación de tareas aversivas.....	34

2.5.2 Teoría psicodinámica.....	35
2.5.3 Teoría de la motivación temporal.....	36
2.5.4 Teoría cognitivo-conductual y aprendizaje autorregulado.....	38
Capítulo III. Procrastinación en estudiantes universitarios.....	41
3.1 Características de la procrastinación académica.....	42
3.2 Factores que afectan a los estudiantes universitarios.....	45
3.3 Consecuencias académicas de la procrastinación.....	48
3.4 Impacto académico, social y económico de la procrastinación y sus implicaciones para el futuro del estudiantado universitario.....	51
3.4.1 Impacto académico y proyección sobre el futuro del estudiante.....	51
3.4.2 Impacto social.....	52
3.4.3 Impacto económico.....	52
Capítulo IV. Depresión.....	54
4.1 Definición de depresión.....	55
4.2 Teorías sobre la depresión.....	58
4.2.1 Modelo biomédico.....	59
4.2.2 Teoría de la indefensión aprendida.....	60
4.2.3 Modelo cognitivo de Beck.....	61
4.2.4 Teoría conductual de Lewinsohn.....	63
4.3 Factores de riesgo para desarrollar depresión.....	65
4.3.1 Factor biológico.....	66
4.3.2 Factor social.....	68
4.3.3 Factor ambiental.....	69
4.4 Impacto de la depresión en el rendimiento académico y social de los universitarios	71
4.5 Análisis estadístico de la depresión en estudiantes de nivel superior en México..	73
Capítulo V. Relación entre procrastinación y depresión.....	78
5.1 Estudios previos sobre procrastinación y depresión.....	78
5.2 La procrastinación como factor de riesgo para el malestar psicológico.....	80

5.4 Factores que influyen en la procrastinación y depresión.....	81
5.4.1 Falta de motivación.....	81
5.4.2 Baja autoestima.....	81
5.4.3 Ansiedad.....	82
5.4.4 Perfeccionismo.....	82
5.4.5 Estrés académico.....	82
5.5 Vínculo entre procrastinación académica y sintomatología depresiva.....	83
<i>Capítulo VI. Metodología de investigación.....</i>	<i>84</i>
6.1 Enfoque de la investigación.....	84
6.2 Tipo y diseño del estudio.....	85
6.3 Población y muestra.....	85
6.4 Variables de estudio.....	86
6.5 Hipótesis.....	87
6.6 Instrumentos de recolección de datos.....	87
6.6.1 Escala de Procrastinación Académica (EPA).....	87
6.6.2 Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D).....	89
6.7 Procedimiento de recolección de datos.....	90
6.8 Estrategia de análisis de datos.....	91
<i>Capítulo VII. Análisis de la relación entre procrastinación y depresión.....</i>	<i>93</i>
7.1 Características generales de la muestra.....	93
7.2 Resultados descriptivos de la procrastinación académica.....	96
7.3 Resultados descriptivos de la sintomatología depresiva.....	98
7.4 Análisis de la relación entre procrastinación académica y depresión.....	99
7.5 Discusión de resultados.....	101
7.6 Comprobación de la hipótesis.....	104
<i>Conclusiones.....</i>	<i>105</i>
<i>Referencias.....</i>	<i>109</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Psicología de la procrastinación	40
Figura 2. Integración de las teorías de la depresión y modelos	65
Figura 3. Panorama estadístico de la depresión en México	75
Figura 4. Metodología de la Investigación	92
Figura 5. Distribución de la edad de los participantes	94
Figura 6 Distribución del género de los participantes.	94
Figura 7. Distribución de la licenciatura a la que pertenecen los participantes	95
Figura 8. Distribución del semestre al que pertenecen los participantes	96
Figura 9. Distribución de los resultados de La Escala de Procrastinación Académica de Busko (1988).	97
Figura 10. Distribución de los resultados de La Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D).	98
Figura 11. Modelo conductual de Lewinsohn: de la procrastinación o a los síntomas depresivos	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Marco de referencias con estadísticas	76
Tabla 2. Instrumentos de evaluación con escalas	90
Tabla 3. Correlación entre conductas de procrastinación y síntomas depresivos.	100

Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo determinar la existencia de una correlación entre la conducta procrastinadora y los rasgos depresivos en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan. A fin de generar evidencia empírica que contribuya a la comprensión de esta relación y sirva como base para generar estrategias de prevención en el ámbito académico y psicológico de los universitarios. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional.

La recolección de datos se realizó mediante la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1988) y La Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D). La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico intencional y estuvo conformada por 101 estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan de entre 18 a 23 años ($M = 19.6$; $DE = 1.2$) pertenecientes a las cuatro licenciaturas ofrecidas por la institución, Derecho, Psicología, Diseño Gráfico y Creación y Desarrollo de Empresas.

Para el análisis de los datos se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman debido a que las variables se midieron con escalas ordinales y la distribución de los datos no cumple con los supuestos de normalidad necesarios, además de ser más precisa ante valores atípicos. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada entre ambas variables ($\rho = .334$, $p = .012$), lo que indica que al incrementar una de las variables, la otra tiende a aumentar de la misma manera, por lo que la relación es estadísticamente significativa.

Se concluye que al incrementar una de las variables, la otra tiende a aumentar de la misma manera, sin embargo, el nivel de relación igual sugiere que intervienen otras variables no contempladas en este estudio. Se recomienda incorporar otros factores psicológicos y contextuales que tengan relación, además de emplear metodologías que permitan identificar la relación de causalidad entre ambas variables, lo que facilita una comprensión más profunda de dicha relación.

Abstract

The objective of this study was to determine the existence of a correlation between procrastination and depressive traits in university students at the Actopan Higher School. The aim was to generate empirical evidence that contributes to understanding this relationship and serves as a basis for developing prevention strategies in the academic and psychological spheres for university students. A quantitative approach was used, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design.

Data collection was carried out using the Academic Procrastination Scale (Busko, 1988) and the Depression Scale of the Center for Epidemiological Studies (CES-D). The sample was selected using purposive non-probability sampling and consisted of 101 university students from the Actopan Higher School, aged 18 to 23 years ($M = 19.6$; $SD = 1.2$), from the various undergraduate programs offered by the institution.

Spearman's rank correlation coefficient was used for data analysis because the variables were measured on ordinal scales and the data distribution did not meet the necessary assumptions of normality. Furthermore, Spearman's rank correlation coefficient is more accurate in the presence of outliers. The results showed a moderate positive correlation between the two variables ($\rho = .334$, $p = .012$), indicating that as one variable increased, the other tended to increase similarly, making the relationship statistically significant.

It is concluded that as one variable increased, the other tended to increase similarly. However, the level of correlation suggests the involvement of other variables not considered in this study. It is recommended to incorporate other related psychological and contextual factors, as well as to employ methodologies that allow for the identification of causality between the two variables, thus facilitating a deeper understanding of this relationship.

Capítulo I. Protocolo de Investigación

1.1 Planteamiento de problema

El fenómeno de la procrastinación ha despertado el interés de la comunidad académica debido al impacto en la salud psicológica y física de los estudiantes. Muñoz y Martelo (2022) reportan que esta conducta está influenciada por factores como el déficit en la autoconfianza del estudiante, baja autoestima, depresión, ansiedad, impulsividad y miedo al fracaso. Lo que regularmente deriva en malestar emocional, particularmente con la pérdida del interés generalizada que trasciende el hecho de no querer hacer las cosas.

Con base en lo anterior, Ruiz Ledesma, Gutiérrez García y Montiel Sánchez (2023) señalan que los estudiantes universitarios constituyen la población con mayores índices de procrastinación, estimando que al menos el 67% manifiesta esta conducta, influenciada principalmente por las altas exigencias académicas propias del nivel superior. Sin embargo, esta tendencia no se limita únicamente al ámbito académico, ya que Ferrari, O 'Callaghan y Newbegin (2005) reportan que al menos un 20% de la población adulta procrastina de forma generalizada en sus actividades cotidianas. Por lo que dicha problemática no solo engloba a estudiantes, sino a la población en general. Y que puede agravarse si no se implementan oportunamente las estrategias necesarias para afrontar dicho fenómeno en sus etapas iniciales, particularmente durante la etapa académica del individuo.

Entre las principales consecuencias de la procrastinación, Otero Potosí, Fuertes-Narváez, Casanova-Imbaquingo, Arichábala-Vallejos y Freire-Reyes (2023), señalan que, los individuos que presentan conductas de procrastinación tienden a presentar mayor predisposición a experimentar alteraciones significativas en su salud mental y física, resultado de los altos niveles de estrés y ansiedad presentados. Lo que puede repercutir negativamente en la satisfacción personal del individuo, principalmente en áreas como el desempeño académico, vida laboral y relaciones sociales, lo que compromete su bienestar integral.

La depresión, por su parte, es una enfermedad psiquiátrica frecuente que suele tener comorbilidad con otros trastornos, principalmente ansiedad y trastorno bipolar, lo que suele

aumentar el riesgo de suicidio de no tratarse a tiempo. Entre sus principales síntomas se incluye la tristeza, insomnio, apatía, falta de energía para actividades cotidianas, duda, miedo, cansancio, etc., (Mazo Álvarez, Pérez Villa, Tapias Huertas, Carmona Ospina, Ossa Gaviria y Herrera Gallo, 2025).

Además, se trata de uno de los trastornos más prevalentes en estudiantes universitarios en México, tal como lo evidencian Jaen Cortés, Rivera Aragón, Velasco Matus, Guzmán Álvarez y Ruiz Jaimes (2020), quienes reportan una tasa de sintomatología depresiva, estrés y ansiedad de hasta el 50% en la población estudiantil, debido a que la transición hacia la educación superior, resulta ser un periodo de riesgo, principalmente por la sobrecarga académica.

Por lo que, a pesar de las constantes investigaciones que rodean al fenómeno de la procrastinación y depresión en un ambiente universitario, en el caso específico de la Escuela Superior de Actopan, se presenta una carencia de investigaciones que aborden la relación entre ambas variables. Por lo cual, el principal problema que plantea esta investigación es determinar la existencia de una correlación entre la conducta procrastinadora y los síntomas depresivos en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan. A fin de generar evidencia empírica que contribuya a la comprensión de esta relación y sirva como base para generar estrategias de prevención en el ámbito académico y psicológico de los universitarios.

Esta necesidad de estudio se refuerza con el estudio de Tolentino Ángeles (2009), titulado: *Perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en la Escuela Superior de Actopan*, quien evidenció que los estudiantes de la licenciatura de psicología presentan niveles medios de estrés académico y escasas estrategias de afrontamiento, específicamente en la planificación y organización del tiempo para realizar actividades académicas, así como un notable desgano hacia las mismas, conducta reportada por el 24.1% de los participantes.

Además, investigaciones recientes han comenzado a explorar la posible asociación entre la procrastinación y riesgos más graves a largo plazo. Gómez Romero, Tomás Sábado, Montes Hidalgo, Brando Garrido, Cladellas y Limonero (2020), en su estudio titulado *Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios*, señalan específicamente que la procrastinación mantiene un efecto directo sobre la mala regulación emocional y sugieren una

posible relación entre la procrastinación e ideación suicida que puede ser mediada por una buena gestión emocional por parte del estudiante.

Dado lo expuesto, se vuelve crucial determinar la existencia de una correlación entre la conducta procrastinadora y los síntomas depresivos, así como la medida en qué ambas variables se vinculan en los estudiantes de la Escuela Superior de Actopan. Puesto que la evidencia previa ha demostrado que la procrastinación académica puede llegar a afectar negativamente el bienestar psicológico. Por ello, surge la interrogante: ¿Qué relación existe entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos en estudiantes universitarios?

Y al obtener una respuesta, será posible impulsar nuevas líneas de investigación que profundicen en la interacción entre ambos factores, además de promover el desarrollo de intervenciones efectivas orientadas a mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes.

1.2 Justificación

1.2.1 Contexto y fundamentación teórica del problema.

La salud mental se ha convertido en una preocupación prioritaria en contextos educativos y laborales. La depresión, por ejemplo, resulta ser un fenómeno ampliamente estudiado, cuya prevalencia se ha incrementado significativamente a raíz de la pandemia de COVID-19. Este aumento se evidencia al comparar las cifras actuales con los bajos niveles reportados en años previos a 2019, según la Secretaría de Salud. Por su parte, la OMS (2024) estima que al menos el 5% de la población mundial presenta un trastorno depresivo, por lo que resulta ser uno de los trastornos mentales más frecuentes a nivel mundial y asociación con alteraciones emocionales, cognitivas y de conducta que interfieren con la vida cotidiana. Caracterizado principalmente por la presencia de estados de ánimo deprimido, pérdida de interés, falta de energía, cambios en el apetito, alteraciones del sueño, etc.

Entre los grupos más vulnerables a padecer depresión se encuentran los estudiantes universitarios. Morales, Pilar, Vera, Muñoz y Contreras (2020) señalan que, durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes se ven influenciados por diversos factores, incluyendo estrés,

ansiedad, y fatiga, lo que provoca alteraciones en ámbitos emocionales y psicológicos del estudiante que, en ausencia de estrategias efectivas para manejar dicho malestar, pueden conducir al desarrollo progresivo de síntomas depresivos a largo plazo (Arrivillaga Quintero, Cortés García, Goicochea Jiménez y Tatiana, 2004).

Asimismo, la procrastinación académica se ha consolidado como un fenómeno prevalente y crónico, específicamente en estudiantes universitarios, grupo que, según Gallardo (2015), muestran una tendencia a cambios emocionales, fisiológicos y ambientales, que lo conducen a adoptar costumbres y hábitos perjudiciales a largo plazo que pueden llegar a intensificar la procrastinación, principalmente por la presencia del síndrome de *burnout*, baja autoestima, consumo de sustancias y escasa autorregulación (Chacón Cuberos, Martínez Martínez, Puertas Molero, Viciano Garófano, González-Valero y Zurita Ortega, 2020).

Conceptualmente, la procrastinación académica es definida como la constante postergación de actividades académicas (tareas, proyectos, etc.) a pesar de anticipar consecuencias negativas, como lo puede ser presentar bajo rendimiento académico. Sin embargo, esta conducta no solo produce efectos académicos, sino que también se manifiesta en el plano físico con dolores de cabeza, fatiga y agotamiento (Ruiz et al., 2023).

Desde una perspectiva teórica, Díaz Morales (2019), resalta que se trata de una tendencia a aplazar el inicio y/o finalización de una o más actividades debido a un problema de autorregulación, el cual suele relacionarse con procesos cognitivos y afectivos. Tal como señalan Carranza y Ramírez (2013), la procrastinación se inicia debido a un procesamiento erróneo de la información recibida al momento de asignar una tarea, lo cual da lugar a esquemas desadaptativos, que pueden generar en el estudiante temor a no realizarlas correctamente. Es decir, antes de realizar la actividad, el estudiante se adelanta a un resultado catastrófico sin que sea cierto, motivado por creencias irracionales, que en su mayoría suelen iniciar debido a que el estudiante impone metas poco realistas, provocando que se enfrente una realidad totalmente opuesta, así desencadenando una serie de emociones negativas que lo llevan a presentar baja tolerancia a la frustración y dificultando la ejecución de futuras tareas asignadas (Ramírez, Díaz, Quispe, García y Ramírez, 2020).

Por otra parte, desde un enfoque cognitivo, Beck propone que la depresión inicia por desarreglos cognitivos que promueven la formación de conceptos distorsionados sobre el mundo y sobre sí mismos, los cuales se manifestaran a base de creencias, actitudes, suposiciones y normas regularmente erróneas. Sin embargo, no deja de lado que la depresión puede deberse igual a bases biológicas, por lo que recomienda mantenerlas presentes para explicar la depresión en su totalidad (King, 2002).

Asimismo, Klingsieck (2013), explica que el inicio de la depresión se da por la presencia de la indefensión aprendida, el cual es un estado psicológico de desesperanza y pasividad que surge como consecuencia de un déficit afectivo-emocional que conduce a las personas a desarrollar respuestas poco funcionales. Esto dificulta que reaccionen de manera adecuada ante situaciones estresantes, llevándolas a actuar desde reacciones emocionales inconscientes caracterizadas por el temor y la depresión (Malmierca y Yela Bernabé, 1992).

1.2.2 Relevancia del estudio y población beneficiada.

A partir de lo expuesto, el presente estudio se vuelve fundamental debido a la creciente relevancia que presenta la procrastinación y depresión, además del impacto psicológico que ejercen sobre los estudiantes. Ya que dichos factores pueden alterar gravemente su bienestar emocional y rendimiento académico, lo que deriva en consecuencias negativas a largo plazo en su desarrollo personal y profesional.

Lo cual justifica la necesidad de profundizar en el análisis de ambas variables y de la correlación que exista entre ambas. Asimismo, al aportar nuevo conocimiento, el estudio no solo responde a una demanda actual en el ámbito educativo y psicológico, sino que podría fomentar nuevas líneas de investigación para que continúen explorando y comprendiendo la interacción entre ambos factores y el futuro desarrollo de intervenciones institucionales orientadas a reducir dicha conducta, por lo tanto, los principales beneficiarios serían los estudiantes de la Escuela Superior de Actopan, quienes, a través de futuras investigaciones, podrán acceder a diversas estrategias orientadas al fortalecimiento de la salud emocional dentro de la comunidad educativa.

1.2.3 Viabilidad técnica y metodológica.

El presente estudio resulta viable, ya que se desarrollará en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Escuela Superior de Actopan, donde se dispone de un fácil acceso a información primaria tanto en fuentes electrónicas (Scielo, Dialnet, Science, entre otras) como en libros y revistas disponibles en la biblioteca de la escuela. Además, la población universitaria está disponible para la aplicación de las pruebas necesarias para la recolección de datos, lo que garantiza la participación adecuada en el estudio.

1.2.4 Consideraciones éticas

El presente estudio se llevó a cabo respetando lo establecido en los principios éticos de los psicólogos y código de conducta, según la Asociación Americana de Psicología en 2017. Por lo que se tomaron en cuenta los siguientes artículos: Sección 3, artículo 3.10 Consentimiento informado, Sección 4, artículo 4.01 Mantenimiento de la confidencialidad, artículo 4.02 Analizando los límites de la confidencialidad, artículo 4.07 Uso de información confidencial para fines educativos u otros fines. Sección 8, artículo 8.02 Consentimiento informado para la investigación, artículo 8.07 El engaño en la investigación y artículo 8.11 Plagio. Y Para ello:

- Se mantuvo la integridad académica, evitando plagio, manipulación de datos o sesgos intencionales en la interpretación de resultados.
- Se obtuvo el consentimiento informado de manera voluntaria, explicando el objetivo principal, procedimiento, posibles implicaciones y finalidad del estudio.
- Se aseguró la información de los participantes protegiendo los datos personales mediante seudónimos, evitando una identificación directa en los resultados.
- Se les dejó en claro a los participantes los límites de la privacidad y el destino de la información para que comprendan lo que se hará con lo compartido.

1.3 Pregunta de investigación

1.3.1 Pregunta general

¿Qué relación existe entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan?

1.3.2 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes universitarios participantes de la Escuela Superior de Actopan?
- ¿Cuál es el nivel de procrastinación académica en los estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan?
- ¿Cuál es el nivel de sintomatología depresiva en los estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan?
- ¿Cuál es el grado de relación entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos en los estudiantes evaluados?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan, mediante la aplicación de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1988) y la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), con el fin de generar evidencia que contribuya a la comprensión de esta relación y sirva como base para generar estrategias de prevención en el ámbito académico y psicológico.

1.4.2 Objetivos específicos

- Describir las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes universitarios participantes de la Escuela Superior de Actopan.
- Identificar el nivel de procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan mediante la aplicación de la Escala de Procrastinación Académica (EPA).
- Identificar el nivel de sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan mediante la aplicación de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D).
- Analizar la relación entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

1.5 Hipótesis

En congruencia con el problema planteado y con el objetivo general del estudio, se formularon las siguientes hipótesis:

Hipótesis de investigación (Hi):

A mayor nivel de procrastinación académica, mayor nivel de sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

Hipótesis nula (H0):

No existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

1.6 Variables del estudio

En congruencia con el objetivo general y la hipótesis de investigación, se trabajará con dos variables:

- **Variable independiente: Procrastinación académica**
- **Variable dependiente: Sintomatología depresiva**

1.7 Delimitación del estudio

1.7.1 Delimitación espacial

La investigación se llevará a cabo en la Escuela Superior de Actopan, ubicada en el municipio de Actopan, Hidalgo, México. Su programa educativo ofrece cuatro licenciaturas, Derecho, Psicología, Diseño Gráfico y Creación y Desarrollo de Empresas. Por lo que su amplia oferta académica ofrece el entorno adecuado para constituir el espacio donde serán seleccionados y evaluados los participantes mediante los instrumentos correspondientes.

1.7.2 Delimitación temporal

El estudio se desarrollará durante el periodo junio-diciembre de 2025, en un lapso aproximado de seis meses, durante los cuales se realizará la recopilación, organización, análisis e interpretación de los datos necesarios para cumplir con los objetivos planteados.

1.7.3 Delimitación poblacional

La población de interés estará conformada por estudiantes de nivel superior inscritos en cualquiera de las licenciaturas ofertadas por la Escuela Superior de Actopan, sin distinción de sexo, etnia, nivel socioeconómico u otra característica sociodemográfica. Esta delimitación es congruente con el problema de investigación y con la intención de obtener evidencia empírica específica sobre el contexto universitario estudiado.

Capítulo II. Marco Teórico

La procrastinación constituye uno de los fenómenos psicológicos más relevantes en el ámbito académico, debido a su alta prevalencia en población universitaria y a las múltiples implicaciones que tiene sobre el rendimiento, la autorregulación y el bienestar emocional. Lejos de reducirse la demora en el cumplimiento de actividades, esta conducta remite a un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, afectivos, motivacionales y contextuales que condicionan la forma en que el estudiante enfrenta sus responsabilidades escolares (Zuñiga-Vilches, Vergara-Morales, Pérez y Díaz, 2021). En este sentido, comprender la procrastinación exige ir más allá de explicaciones simplistas centradas en la falta de disciplina, para reconocerla como una manifestación de desajustes en la regulación del comportamiento orientado a metas.

A partir de esta premisa, el presente capítulo tiene como propósito desarrollar el sustento teórico de la procrastinación académica mediante el análisis de su definición, sus principales tipos, sus causas, sus consecuencias y los modelos teóricos que han buscado explicar. Esta revisión resulta fundamental para la presente investigación, ya que permite delimitar conceptualmente una de las variables centrales del estudio y establecer las bases analíticas necesarias para comprender su posible relación con la sintomatología depresiva en estudiantes universitarios.

2.1 Definición de procrastinación

La procrastinación constituye un fenómeno psicológico complejo que ha despertado un interés en el ámbito científico debido a su alta prevalencia y a sus implicaciones en distintas áreas del funcionamiento humano. Si bien en el lenguaje cotidiano suele asociarse con pereza, desinterés o falta de disciplina, desde una perspectiva rigurosa dicha conducta remite a un proceso más profundo vinculado con la autorregulación, la motivación y el afrontamiento emocional. Steel (2013), la define como la demora voluntaria de un curso de acción previsto, pese a esperar que dicha dilación produzca consecuencias negativas. Es decir, el rasgo distintivo

de la procrastinación no radica únicamente en el retraso conductual, sino en el hecho de no tener una razón lógica o válida para la postergación, lo que generará consecuencias negativas en la persona, como culpa, estrés o bajo rendimiento.

Aunado a lo anterior, Klingsieck (2013), sostiene que la procrastinación debe comprenderse como un fenómeno multidimensional que puede manifestarse en distintos ámbitos de la vida cotidiana; no obstante, adquiere una particular relevancia en contextos en los que el sujeto se enfrenta a demandas estructuradas, metas de cumplimiento y evaluación del desempeño, como ocurre en el ámbito universitario. Desde esta óptica, la procrastinación académica puede entenderse como la tendencia persistente a posponer actividades de estudio, lectura, preparación de exámenes, elaboración de trabajos o entrega de productos escolares, aun cuando el estudiante reconoce la importancia de dichas tareas para su trayectoria formativa.

De manera complementaria, Patrzek, Grunschel y Fries (2012), señalan que la procrastinación académica no debe interpretarse como un simple problema de administración del tiempo, dado que su origen involucra procesos cognitivos, afectivos y conductuales que interactúan de forma recíproca. En otras palabras, el estudiante no posterga exclusivamente porque “no se organiza”, sino porque determinadas tareas activan respuestas emocionales de incomodidad, ansiedad, duda o rechazo, que favorecen la evitación temporal. Bajo esta lógica, la procrastinación se convierte en una estrategia disfuncional de afrontamiento, orientada a reducir el malestar inmediato.

En consonancia con ello, Paz Jesús, Aranda Yupanqui, Navarro del Castillo, Delgado Aliaga y Sayas Castro (2015), plantean que la procrastinación debe ser entendida como un problema de regulación emocional de corto plazo. Esto significa que, frente a una tarea percibida como aversiva, amenazante o demandante, la persona opta por retrasarla con el propósito de experimentar un alivio momentáneo. Sin embargo, dicho alivio resulta transitorio y, lejos de resolver el problema, contribuye a consolidar un ciclo de evitación que posteriormente se acompaña de tensión, presión acumulada y autocrítica.

Desde una perspectiva más amplia, resulta indispensable que esta conducta no puede reducirse a una falla moral ni a una debilidad de carácter. Por el contrario, se trata de un patrón

conductual relacionado con procesos de autoeficacia, tolerancia al malestar, expectativas de logro, valoración de la tarea y control de impulsos. De ahí que, en población universitaria, la procrastinación académica deba abordarse como un fenómeno relevante para la psicología educativa y clínica, particularmente por su posible asociación con variables de malestar emocional, entre ellas el estrés, la ansiedad y los síntomas depresivos.

Otros autores como Tuckman (1990), la define como una tendencia a perder el tiempo, postergar, o no realizar actividades dentro de un plazo determinado de tiempo, tanto en un ámbito académico como en la vida cotidiana. Por lo que no resulta ser un fenómeno que afecte únicamente a estudiantes, sino que puede presentarse en diferentes etapas de la vida.

Asimismo, Milgram (1992), menciona que la procrastinación toma relevancia en la vida de una persona cuando ésta interfiere en alguna de las áreas de funcionamiento de la persona y que a su vez trae consecuencias en la misma y estima que al menos entre un 10% y 40% de alumnos a nivel bachillerato medio y superior se procrastina, tendiendo problemas en su desempeño académico. Por lo que la existencia de un retraso más perjudicial, involucra la dificultad para la toma de decisiones sobre responsabilidades, correcto desarrollo de su vida adulta y temor al fracaso.

Desde una perspectiva universitaria, Flores, Robles y Flores (2025), mencionan que los universitarios siempre tienen una razón para no entregar sus actividades académicas, lo que conlleva a que sean considerados como irresponsables. Sin embargo, evidencian que la verdadera razón de dicho aplazamiento tiene que ver con aspectos como la perfección, miedo al fracaso y pensamientos irracionales, además de las tantas distracciones tecnológicas que existen en su entorno.

Atalaya Laureano y García Ampudia (2019), señala que la procrastinación se caracteriza por la postergación de actividades durante y antes de finalizarlas, con la finalidad de abordar otras que sean de mayor interés para la persona, por ejemplo: socializar, navegar en redes sociales o jugar videojuegos. Principalmente la persona, basándose en las características propias de la actividad, decidirá si resulta motivador o tedioso realizar la actividad, por lo que, de manera inconsciente en su mayoría, evaluará cada una de las actividades que tenga por realizar y aquella

que sea menos desgastante según el criterio del estudiante, decidirá realizarla, principalmente ignorando las consecuencias de postergar el resto. Por lo tanto, la persona, en su mayoría, tenderá a priorizar la realización de actividades de ocio en lugar de aquellas que requieran mayor esfuerzo y dedicación, aun cuando estas últimas puedan contribuir significativamente a su desarrollo personal y profesional (Manchado Porras y Hervías Ortega, 2021).

Marín Aguilera, Rojas Zamora y Sánchez-Oñate (2025), realiza un diseño mixto secuencial, en donde encuentra que los estudiantes perciben la procrastinación como el aplazamiento consciente de actividades académicas para realizar otras tareas que, en su mayoría, no tienen relación con el ámbito académico. No obstante, a pesar de ser conscientes de dicha postergación, los participantes manifestaron no poder evitarla. Además, señalaron que, aun reconociéndose como un hábito negativo, en algunas ocasiones esta conducta les permite percibirse como más eficientes, y aunque no realizan las tareas conforme a sus expectativas, el hecho de completarlas les genera la sensación de haber reducido la carga de actividades pendientes.

Paz et al. (2015), evidencian que los estudiantes perciben la procrastinación como un hábito negativo de posponer actividades, ya sean académicas o rutinarias. Y a pesar de saber que es un hábito negativo, continuarán posponiendo sus actividades, principalmente motivados por las características propias de la tarea, tal como ya se ha mencionado. Estos autores confirman que los estudiantes evalúan de manera inconsciente las siguientes características, lo que los lleva a decidir si se trata de una actividad aburrida o motivadora: Si se trata de una actividad por la cual recibirán una retribución de su agrado, si resultara satisfactoria o insatisfactoria, cuanto tiempo los llevará realizarla y si se trata de una actividad que sea de algún tema de su agrado. Asimismo, mencionan que entre las principales consecuencias de la procrastinación es el bajo rendimiento académico y afecciones en su bienestar físico y psicológico.

Resulta importante resaltar que esta conducta no debe ser vista como un error, sino como una dificultad para enfocarse y alcanzar metas de manera eficiente y productiva. Además de que puede implicar una pérdida en la capacidad de ejecución de actividades de forma planificada y ordenada, llevando al estudiante a presentar repercusiones a causa de la postergación (Álvarez Blas, 2010). Faure Carvallo, Nieto Fernández, Calderón y Gustems (2025), señalan que la

procrastinación no necesariamente es una cuestión de pereza o falta de voluntad, sino que implica dificultad en la planificación y organización del tiempo del estudiante, además de la baja tolerancia al estrés, niveles altos de neuroticismo o falta de responsabilidad. Asimismo, aquellos estudiantes con menor rendimiento académico tienden a presentar mayor probabilidad de aplazar actividades relacionadas a su educación, motivados principalmente por el temor a continuar fracasando.

A partir de lo expuesto, la procrastinación académica debe comprenderse no como una conducta aislada ni como una simple manifestación de desorganización, sino como un proceso complejo en el que convergen dificultades de autorregulación, malestar emocional y formas desadaptativas de afrontamiento ante las exigencias universitarias. Esta precisión resulta fundamental para la presente investigación, ya que permite situar a la procrastinación no solo como un problema de desempeño académico, sino como una experiencia que puede comprometer de manera más amplia el equilibrio psicológico del estudiante. En este sentido, definirla rigurosamente constituye un paso indispensable para analizar su posible relación con la sintomatología depresiva, puesto que ambas variables pueden entrelazarse en un escenario donde la postergación reiterada alimenta sentimientos de culpa, frustración, insuficiencia y desgaste emocional.

2.2 Tipos de procrastinación

La procrastinación no se presenta de manera similar y uniforme en todos los individuos ni en todos los contextos; por el contrario, adopta formas diferenciadas según la función psicológica que cumple, el ámbito en el que se manifiesta y los mecanismos que la sostienen (Leyva y Falcón, 2024). Por ello, la literatura ha propuesto diversas clasificaciones orientadas a comprender con mayor precisión este fenómeno. Sin embargo, más allá de la multiplicidad tipológica existente, lo verdaderamente importante desde una perspectiva académica consiste en identificar cuáles de estas formas resultan más útiles para explicar la procrastinación en estudiantes universitarios y, particularmente, su posible relación con el malestar emocional. En este contexto Klingsieck (2013), sostiene que la procrastinación debe entenderse como un fenómeno complejo y multidimensional, mientras que Hoyos Zuluaga, Lemos Hoyos y Torres de Galvis (2012),

recuerdan que una de las distinciones más frecuentes en la literatura es la que separa la procrastinación como rasgo general de la procrastinación situacional o específica, dentro de la cual se ubica la procrastinación académica.

En términos generales, esta diversidad tipológica no debe entenderse como una dispersión conceptual, sino como un reflejo de la complejidad del fenómeno. En el ámbito universitario, esta precisión resulta especialmente importante, ya que no todos los estudiantes procrastinan por las mismas razones ni bajo las mismas condiciones, aun cuando la conducta sea observable.

En la literatura se han descrito perfiles como a los procrastinadores de activación, a los impulsivos, a los indecisos y a los evitativos, estos perfiles permiten distinguir entre quienes postergan porque buscan activarse bajo presión, quienes presentan distractibilidad y escaso control conductual, quienes retrasan la acción por dificultad para decidir y quienes aplazan para evitar el fracaso o la desaprobación (García Martínez y Silva Payró, 2019).

Koppenborg, Ebert y Klingsieck, (2024) distinguen entre dos tipos de procrastinación, procrastinación rasgo y procrastinación situacional. La primera hace referencia a una disposición relativamente estable del individuo a postergar tareas en distintas áreas de su vida; la segunda, en cambio, alude a la demora que emerge en un contexto particular, como el académico o laboral. Esta diferenciación permite ubicar la procrastinación académica no como una conducta aislada, sino como una forma específica de aplazamiento vinculada con las exigencias propias del entorno universitario. En otras palabras, el estudiante puede no procrastinar de forma generalizada en todos los ámbitos de su vida, pero sí hacerlo de manera consistente frente a tareas escolares, exámenes o trabajos de investigación.

Hidalgo Fuentes, Martínez Álvarez y Sospedra Baeza (2022) recuperan otra clasificación, la cual distingue entre procrastinación conductual y procrastinación decisional. La primera se refiere al retraso en la ejecución de acciones concretas, es decir, a la postergación del inicio o finalización de una tarea; la segunda, por su parte, alude al aplazamiento en la toma de decisiones. En el contexto universitario, ambas pueden coexistir: por un lado, el estudiante puede retrasar la elaboración de una tarea; por otro, puede demorar la decisión de cómo abordarla, por dónde empezar o qué estrategia seguir. Esta distinción señala que dentro de la procrastinación

académica, es posible diferenciar entre el aplazamiento de la acción y el aplazamiento de la decisión, mientras que Ferrari (2000), y trabajos posteriores sobre procrastinación decisional muestran que esta última se relaciona con estilos de decisión menos eficaces y con mayor dificultad para traducir intención en acción.

Ahora bien, una de las propuestas más discutidas en la literatura reciente es la distinción entre procrastinación pasiva y procrastinación activa. Leyva y Falcón (2024), propusieron que no toda postergación tiene necesariamente consecuencias negativas, y plantearon que los procrastinadores pasivos corresponden al perfil tradicional: sujetos que aplazan por indecisión, baja autorregulación o incapacidad para actuar oportunamente. Mientras que los procrastinadores activos serían aquellos que retrasan deliberadamente sus tareas, prefieren trabajar bajo presión y logran cumplir con los plazos establecidos sin experimentar deterioro significativo en el rendimiento.

No obstante, esta distinción no ha estado exenta de críticas. De hecho, el debate muestra que el concepto de procrastinación activa debe manejarse con cuidado ya que algunos autores cuestionan si realmente constituye procrastinación o si, más bien, describe una forma estratégica de demora compatible con un adecuado control del tiempo. Por su parte, Luna Contreras y Dávila-Cervantes (2020), al analizar el retraso conductual en tareas reales, encontraron que la procrastinación pasiva sí predijo una trayectoria clara de demora en la ejecución, mientras que la procrastinación activa no predijo retraso conductual, lo cual puso en duda su validez como subtipo genuino de procrastinación. A su vez, Madero y Fiestas (2025), en un metaanálisis con 96 estudios y 176 coeficientes, reportaron que la procrastinación pasiva se relaciona negativamente con el rendimiento académico, mientras que la procrastinación activa mostró un efecto positivo pequeño; sin embargo, los propios autores mencionan la necesidad de precisar mejor las definiciones y medidas utilizadas. En consecuencia, aunque la distinción activa/pasiva sigue siendo útil para fines analíticos, no puede asumirse sin reservas como definitiva del fenómeno.

De manera complementaria, también ha sido influyente la tipología tripartita de procrastinación de activación, evitativa y decisional, difundida principalmente a partir de los trabajos de Ferrari (2000). Sin embargo, Steel (2010), tras revisar meta-analíticamente la evidencia disponible y analizar una muestra superior a 4,000 participantes, concluyó que no

existe apoyo empírico suficiente para sostener con solidez dicha tricotomía, especialmente en lo relativo a la distinción entre procrastinación evitativa y de activación. Más aún, su análisis sugiere que la procrastinación se comprende mejor como una demora irracional que puede adoptar distintas expresiones, antes que como tres tipos completamente diferenciados y estables. Esta observación es particularmente valiosa para el presente trabajo, ya que evita clasificaciones excesivamente rígidas y prioriza aquellas que permitan interpretar con mayor claridad la experiencia académica concreta del estudiante.

Desde una perspectiva más reciente, el análisis funcional propuesto por Marrón Mora (2015), resulta pertinente, pues desplaza la atención desde las etiquetas tipológicas hacia las condiciones que controlan la conducta procrastinadora. Bajo este enfoque, más importante que clasificar al estudiante como “tipo” de procrastinador es comprender qué función cumple la postergación en su experiencia subjetiva: evitar ansiedad, reducir incomodidad, escapar del miedo al fracaso, posponer decisiones o regular temporalmente el malestar. Este planteamiento resulta particularmente valioso ya que no se limita a describir el fenómeno como tal, sino a explorar su vinculación con variables emocionales, como ocurre en la presente tesis con la sintomatología depresiva.

En atención a lo anterior, para fines de esta investigación conviene asumir una postura teórica, más que adoptar una clasificación extensa de tipos de procrastinación, ya que resulta más importante reconocer, la diferencia entre procrastinación general y procrastinación académica y, distinguir entre postergación pasiva o desadaptativa y formas de demora que algunos autores han considerado activas o estratégicas.

Rozental, Forsell, Svensson, Forsström, Andersson y Carlbring (2015), quienes identificaron distintos perfiles empíricos de procrastinadores a partir de medidas de procrastinación, ansiedad, depresión y calidad de vida. Entre los grupos hallados se encuentran procrastinadores severos, promedio, bien adaptados y un perfil especialmente relevante para esta investigación: los principalmente deprimidos. Este último resultado resulta de gran interés, porque sugiere que no todos los procrastinadores comparten el mismo patrón emocional y que, en ciertos casos, la postergación aparece estrechamente entrelazada con bajo bienestar psicológico y sintomatología depresiva. En consecuencia, esta información fortalece la pertinencia de estudiar

la procrastinación no solo como un problema de rendimiento o gestión del tiempo, sino como una conducta potencialmente vinculada con experiencias de malestar afectivo más profundo.

Finalmente, a partir de esta revisión, la procrastinación no puede entenderse como una conducta homogénea ni lineal, sino como un fenómeno que adopta distintas formas según el contexto, la función psicológica que cumple y el grado de desadaptación que implica. Esta precisión permite comprender que no toda demora académica posee el mismo significado clínico o educativo. En efecto, cuando la postergación se acompaña de evitación, indecisión, malestar y pérdida de control, deja de ser una simple variación conductual y se convierte en una experiencia vinculada con el deterioro del bienestar psicológico.

2.3 Causas de la procrastinación

La procrastinación académica no puede explicarse como un simple problema de pereza o de deficiente administración del tiempo. Por el contrario, la información disponible muestra que se trata de un fenómeno multicausal, en el que convergen factores cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales. Por lo consiguiente, Silva, Cortez y Guachamboza (2025), sostienen que la procrastinación debe comprenderse como una manifestación de fallas autorregulatorias, particularmente en la organización del tiempo, el control de la conducta y la orientación hacia metas académicas. De manera concordante, Vargas (2021), señala que en el contexto universitario, la procrastinación académica se relaciona con baja conciencia, desorganización, escaso control personal, dificultades de seguimiento de instrucciones y menor motivación de logro, lo que confirma que no se trata de una conducta aislada, sino de un patrón de funcionamiento académico disfuncional.

Uno de los núcleos explicativos más consistentes de la procrastinación académica es la autorregulación deficiente. Desde esta perspectiva, el estudiante procrastina cuando presenta dificultades para planificar, iniciar, sostener y concluir actividades orientadas a metas, especialmente si estas exigen esfuerzo sostenido o gratificación diferida. En este sentido, Duda-Kooren, Van Nooijen y Paas (2024), enfatizan que la falta de autodisciplina académica mantiene una relación estrecha con déficits en la autorregulación del aprendizaje, lo que afecta la capacidad

del estudiante para monitorear su propio desempeño y persistir en tareas complejas. A su vez, Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017), encontraron que una gestión del tiempo más eficiente se asocia con menor procrastinación, lo cual refuerza la idea de que la postergación surge, en buena medida, cuando el estudiante no dispone de recursos adecuados para organizar su actividad académica de forma estratégica.

En este sentido, resulta necesario retomar la procrastinación desde un enfoque neuropsicológico principalmente por ofrecer una explicación sólida de la conducta, tomando como base el funcionamiento del cerebro. McClure, Laibson, Loewenstein y Cohen (2004) profundizan en esta idea evidenciando que hay dos principales sistemas cerebrales que intervienen en que el estudiante decida procrastinar. El sistema límbico, regularmente asociado al sistema dopaminérgico del mesencéfalo, asociados a funciones relacionadas con emociones, motivación, memoria y que pueden activarse ante la toma de decisiones que implican recompensas inmediatas. Asimismo, regiones de la corteza prefrontal lateral y parietal, encargadas del control cognitivo y regulación de la conducta. Suelen activarse cuando el estudiante evalúa si es conveniente recibir una recompensa inmediata o esperar para obtener algo de mayor interés, lo que implica mayor esfuerzo.

En otras palabras, cuando ambos sistemas se activan puede existir un desequilibrio que regularmente favorece a que el estudiante decida obtener una recompensa inmediata, lo que lo llevará a postergar aquellas que resulten más exigentes. Y este desequilibrio aumenta especialmente cuando el estudiante presenta alta impulsividad y perfeccionismo.

Por lo que, la procrastinación no solo debe analizarse desde el plano conductual, sino también desde la esfera emocional. Ghattas y El-Ashry (2024), mencionan que una de las causas más relevantes para explicar la procrastinación, reside en la dificultad de regulación emocional. En lugar de abordar directamente una tarea percibida demandante, el estudiante puede aplazar como una forma de reducir momentáneamente la ansiedad, aburrimiento, la frustración o la inseguridad que esta le produce. Por ejemplo, Chavez-Fernandez, Haro-Rodriguez, Machaca-Calcina y Rengifo (2024), identificaron una relación inversa entre inteligencia emocional y procrastinación académica en universitarios peruanos, sugiriendo que una menor capacidad para comprender y regular las propias emociones se asocia con mayores niveles de

aplazamiento. Asimismo, estudios hispanoamericanos recientes muestran que la regulación emocional se vincula de manera significativa con la procrastinación académica, en el sentido de que una menor capacidad para manejar estados afectivos negativos incrementa la probabilidad de postergar tareas.

En estrecha relación con ello, la autoeficacia académica constituye otro factor explicativo central. Cuando el estudiante duda de su capacidad para afrontar con éxito una actividad, organizar sus recursos o responde a las exigencias del entorno universitario conforme al temor al fracaso, lo que aumenta la probabilidad de que demore el inicio o la finalización de la tarea. En este sentido, Alegre (2013), encontró una relación significativa entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios, mientras que Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022), reportaron que la procrastinación media la relación entre autoeficacia y rendimiento académico en universitarios ecuatorianos. Estos hallazgos resultan especialmente relevantes, ya que muestran que la procrastinación no surge sólo por falta de intención, sino también por una percepción debilitada de competencia personal frente a las demandas académicas.

Asimismo, se relaciona con el miedo al fracaso, las creencias académicas desadaptativas y ciertas formas de perfeccionismo. En estos casos, la tarea académica deja de ser únicamente una exigencia curricular y se convierte en una situación que amenaza la autovalía del estudiante. Barraza Macías y Barraza Nevárez (2019), al estudiar la procrastinación en la formación inicial del profesorado, destacan que el miedo al fracaso y las dificultades en las estrategias de aprendizaje se encuentran entre los factores que favorecen la postergación, esto significa que aquellos estudiantes que se atrasan, no es porque no desean cumplir, sino porque el inicio de la tarea activa el temor a equivocarse, a ser evaluados negativamente o a no responder a estándares de exigencia elevados. Por ello, la procrastinación puede funcionar como una forma de evitación defensiva frente al posible deterioro de la autoimagen académica.

A lo anterior se suman factores vinculados con el estrés académico, el malestar psicológico y la presión contextual propia del entorno universitario. Barraza Macías y Barraza Nevárez (2018), documentaron una relación significativa entre procrastinación y estrés en estudiantes de educación superior, lo cual sugiere que la acumulación de exigencias, la presión

por el rendimiento y la sobrecarga de actividades pueden favorecer la aparición o consolidación del aplazamiento académico. De forma convergente, Tantalean, Rosario, Morales, Segovia y Mendoza (2024), analizaron la influencia del estrés, la ansiedad y la depresión sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos y encontraron que estas variables contribuyen significativamente a explicarla. Este punto permite reforzar teóricamente que la procrastinación no sólo deriva de variables instrumentales o de hábitos, sino también de condiciones emocionales que pueden deteriorar el funcionamiento cotidiano del estudiante.

Por otro lado, los factores contextuales y tecnológicos en la educación superior, llevan a que el estudiante se enfrente a múltiples distractores digitales, entornos de estudio inestables y exigencias simultáneas que pueden intensificar la postergación. García Martínez y Silva Payró (2019), al validar un cuestionario de procrastinación académica en cursos en línea, señalan que el entorno virtual y la interacción con internet constituyen condiciones relevantes para comprender la conducta procrastinadora en escenarios educativos mediados por la tecnología. En consecuencia, la procrastinación no puede entenderse como una fragilidad individual, sino también como un fenómeno que se desarrolla en un ecosistema académico donde la disponibilidad de distractores, la flexibilidad de los tiempos y la menor supervisión directa pueden amplificar la postergación.

En suma, las causas de la procrastinación académica no son únicas ni lineales. Más bien, emergen de la interacción entre debilidades en la autorregulación, baja autoeficacia, dificultades en la regulación emocional, miedo al fracaso, estrés académico y condiciones contextuales que facilitan la evitación.

Suárez Sarmiento (2023), identifica las principales variables que influyen en la toma de decisiones al momento de determinar si el estudiante realiza una actividad de inmediato o decide postergar la misma, destacando principalmente los procesos cognitivos y cómo pueden condicionar a que la tendencia a procrastinar se intensifique.

- **Procesos actitudinales:** Determinan la capacidad de una persona para enfrentar situaciones específicas. Esta capacidad depende de las propias estrategias que

posea cada persona, y de no contar con estrategias adecuadas, la tendencia a procrastinar se intensifica.

- **Proceso perceptivo:** Todas aquellas condiciones que llevan a una persona a organizar sus actividades dependiendo de los intereses, necesidades o actitudes de esta. Por lo que, de haber una deficiencia en esta área, el individuo desarrolla una percepción errónea sobre sus propias necesidades.
- **Patrones motivacionales:** Caracterizados por la autoestima y el estado de ánimo en el que se encuentre el individuo al momento en el que se le es asignada una actividad, por lo que, si el individuo presenta malestar emocional, decidirá postergar sus actividades hasta que exista mejoría en su estado de ánimo.

Lo que sugiere que, cuando el estado emocional del estudiante es negativo, aumentará la probabilidad de aplazar el inicio o finalización de actividades, lo que da pauta a que se consolide un patrón de conducta caracterizado por la postergación. Dicho comportamiento puede manifestarse de manera consciente, como inconsciente y la persistencia de este patrón no solo afecta el desempeño académico, sino que también tiene repercusiones en el bienestar general del individuo, aumentando sus niveles de estrés, ansiedad, depresión y la sensación de incapacidad de realizar cualquier actividad.

Eisenbeck (2018), en su estudio titulado *Del malestar psicológico a la procrastinación académica: explorando el rol de la inflexibilidad psicológica*, concluye que los estados emocionales negativos, pueden estar vinculados entre sí, lo que promueve el inicio de conductas de dilación, y pueden ser medidas en base a patrones de autorregulación inadaptativos de inflexibilidad psicológica. Es decir, si existe dificultad de adaptación al entorno y con ello un escaso funcionamiento del individuo, se deriva en un malestar psicológico que puede manifestarse mayormente con síntomas de estrés, ansiedad, depresión, dificultad de organización y comunicación.

Lo que implica agotamiento emocional y una constante presión social, dando pauta a una de las principales razones por la cual los estudiantes tienden a procrastinar, sin embargo, resulta importante mencionar que la gestión del tiempo, hábitos y técnicas de estudio, trabajo en equipo, etc., son otras variables que inciden en el proceso de postergación (Ruiz-Chávez, 2025).

A partir de lo expuesto, las causas de la procrastinación académica son una estructura psicológica y contextual más que la desorganización conductual. En efecto, cuando el estudiante posterga de manera reiterada sus obligaciones, no sólo expresa una dificultad para gestionar el tiempo, sino también posibles fisuras en su autorregulación, en su confianza académica y en su capacidad para tolerar el malestar asociado al desempeño. Esta precisión resulta fundamental para el objetivo de la presente tesis, ya que permite comprender que la procrastinación puede constituirse en una experiencia subjetiva de vulnerabilidad, particularmente cuando se acompaña de culpa, frustración, percepción de ineficacia y desgaste emocional.

2.4 Consecuencias de la procrastinación

Las consecuencias de la procrastinación académica trascienden la simple demora en la entrega de tareas, ya que afectan de manera simultánea el rendimiento académico, el bienestar psicológico y la adaptación del estudiante al entorno universitario. Es decir, no se trata únicamente de una conducta ineficiente, sino de un patrón que puede generar costos acumulativos en distintas esferas de la vida personal y académica. En esta dirección, la literatura reciente coincide en que la procrastinación debe entenderse como una forma de autorregulación deficiente, cuyos efectos no se agotan en el incumplimiento inmediato, sino que se proyectan sobre la calidad del aprendizaje, la experiencia emocional y la percepción de eficacia personal (Klingsieck, 2013; Steel, 2007).

En el ámbito académico, una de las consecuencias de la procrastinación es el deterioro del rendimiento académico. Hidalgo Fuentes, Martínez Álvarez y Sospedra Baeza (2021), hallaron que el rendimiento académico se relaciona negativamente con la procrastinación académica. Es decir, que a medida que los estudiantes procrastinan sus responsabilidades académicas y retrasan el cumplimiento de las mismas, su desempeño en ámbitos evaluativos disminuirá, lo que no solo afectará en su organización del tiempo y gestión de recursos, sino que también repercutirá en su calidad de aprendizaje y adquisición de conocimientos.

De forma convergente, González Forteza, Solís Torres, Jiménez Tapia, Hernández Fernández, González González, Juárez García, Medina Mora y Fernández Varela (2011),

encontraron que, cuando a los estudiantes se les da un plazo más amplio de tiempo para entregar sus actividades, obtendrán calificaciones inferiores a aquellos que se les otorga un plazo con menor tiempo. Esto sugiere que los plazos largos fomentan la procrastinación, principalmente porque generan en los estudiantes la sensación de tener tiempo de sobra, llevándolos a realizar un trabajo de menor calidad. En contraste, cuando disponen de un tiempo limitado, esto obliga al estudiante a organizarse y trabajar de inmediato, favoreciendo su rendimiento.

En consecuencia, la procrastinación no solo compromete la oportunidad de entrega, sino también la profundidad del estudio, la calidad del producto académico y la consolidación del aprendizaje significativo (Hidalgo et al., 2021; García Martínez y Silva Payró, 2019).

Ahora bien, sus efectos no se restringen al plano del rendimiento. Diversas investigaciones han mostrado que la procrastinación mantiene una relación estrecha con el estrés y el deterioro del bienestar psicológico. Yarlequé Chocas, Javier Alva, Monroe Avellaneda, Núñez Llacuachaqui, Navarro García, Padilla Sánchez, Matalinares Calvet, Navarro García y Campos Cárdenas (2016), analizaron conjuntamente la relación entre la procrastinación, el afrontamiento del estrés y bienestar psicológico, mostrando que estas variables se encuentran estrechamente vinculadas. Además, de hallar una relación de dependencia entre procrastinación y bienestar psicológico, es decir, aquellos estudiantes que tiendan a procrastinar más, tienen menor bienestar psicológico, que aquellos que no lo hacen.

De la misma forma, Cordovez Angel, Ramírez Cortés y Villafaña Codoceo (2023), señalaron una relación negativa y significativa entre la procrastinación académica y diversas dimensiones del bienestar psicológico en estudiantes de educación superior. Asimismo, reportan que la procrastinación está relacionada con la calidad de vida que llevan los estudiantes y cómo piensan sobre sí mismos. Factor que influye en el malestar emocional, pero que no es el único, ya que también factores como la ansiedad o estrés, pueden vincularse a este malestar.

De manera complementaria, Tantalean et al. (2024), encontraron que el estrés y la ansiedad se asocian significativamente con la procrastinación académica en universitarios peruanos. Por tanto, puede sostenerse que la procrastinación no solo expresa una dificultad conductual, sino también una condición que debilita el equilibrio emocional del estudiante y

favorece experiencias de malestar persistente (Yarlequé et al., 2016; Cordovez et al., 2023; Tantalean et al., 2024).

De igual manera, las consecuencias de la procrastinación alcanzan la esfera social y laboral. Un ejemplo es el estudio de Nguyen, Steel y Ferrari (2013), el cual es particularmente relevante en este punto, pues mostró que niveles altos de procrastinación se asocian con salarios más bajos, menor duración en el empleo y mayor probabilidad de desempleo o subempleo, en comparación con el trabajo de tiempo completo. Esta evidencia resulta importante porque permite comprender que la procrastinación, aunque aquí se estudie en su forma académica, no constituye una conducta inocua ni limitada al salón de clases; por el contrario, puede proyectarse hacia la vida adulta y comprometer trayectorias ocupacionales, estabilidad laboral y bienestar económico. En otras palabras, la procrastinación académica puede representar no solo una dificultad presente, sino también un antecedente de vulnerabilidad para escenarios futuros de desempeño y adaptación social.

Las consecuencias de la procrastinación pueden entenderse como un circuito autorreforzado: el estudiante posterga una tarea para disminuir su malestar inmediato; sin embargo, esa demora incrementa posteriormente la presión, debilita la percepción de competencia, deteriora el bienestar psicológico y compromete el rendimiento (Madero y Fiestas, 2025). Así, la conducta de aplazamiento deja de ser un momento aislado y se convierte en un patrón que afecta simultáneamente el aprendizaje, la salud emocional y la adaptación a las exigencias del contexto universitario.

A partir de lo expuesto, las consecuencias de la procrastinación académica no se limitan al incumplimiento de tareas ni al descenso del rendimiento escolar, sino que alcanzan dimensiones más profundas del funcionamiento psicológico del estudiante. En efecto, cuando la postergación se vuelve recurrente, puede deteriorar el bienestar, intensificar el estrés, debilitar la autopercepción de eficacia y generar condiciones emocionales compatibles con el malestar depresivo. Esto permite comprender que la procrastinación académica no debe estudiarse como un simple hábito universitario, sino como una conducta potencialmente asociada con experiencias de sufrimiento psicológico.

2.5 Modelos teóricos sobre la procrastinación

La procrastinación ha sido abordada desde distintos modelos teóricos que buscan explicar por qué una persona posterga, de manera voluntaria, actividades que reconoce como importantes, aun cuando anticipa consecuencias negativas derivadas de dicha dilación. Esta pluralidad de enfoques confirma que no se trata de una conducta simple ni unidimensional, sino de un fenómeno complejo donde confluyen procesos motivacionales, cognitivos, emocionales y conductuales. En este sentido, Quant y Sánchez (2012) señalaron que la procrastinación ha sido estudiada, de manera principal, desde enfoques psicodinámicos, motivacionales, conductuales y cognitivos; asimismo, Atalaya Laureano y García Ampudia (2019) hacen hincapié en la necesidad de comprender estos modelos no como explicaciones aisladas, sino como aproximaciones complementarias que permiten interpretar la postergación desde ángulos distintos. Por ello, revisar los modelos teóricos sobre procrastinación permite identificar cuáles de ellos ofrecen mayor capacidad explicativa para comprender la procrastinación académica en estudiantes universitarios (véase figura 1).

2.5.1 Principio de la ley del menor esfuerzo y evitación de tareas aversivas

Aunque el llamado principio del menor esfuerzo no constituye, en sentido estricto, una teoría formal consolidada de la procrastinación, sí funciona como un criterio explicativo útil para comprender una parte importante del fenómeno. Desde esta lógica, el individuo tiende a elegir aquellas actividades que le suponen un menor costo inmediato y una gratificación más accesible, dejando en segundo plano aquellas que exigen mayor esfuerzo, disciplina o tolerancia al malestar (Job, Mlynski y Nikitin, 2024). En el caso de la procrastinación académica, ello implica que el estudiante suele desplazar tareas percibidas como largas, tediosas, ambiguas o difíciles por otras de recompensa inmediata, como el entretenimiento, la interacción social o actividades de baja exigencia cognitiva.

Steel (2007), en su revisión meta-analítica, mostró que la aversividad de la tarea, la demora de la recompensa y la impulsividad, se encuentran entre los predictores más consistentes de la procrastinación, lo cual ofrece respaldo empírico a esta idea de preferencia por alternativas

de menor resistencia inmediata. En el mismo sentido, Quant y Sánchez (2012) destacaron que, desde el modelo conductual, la procrastinación puede entenderse como la elección de actividades con consecuencias positivas a corto plazo frente a otras que implican beneficios demorados.

Desde una revisión más profunda, este principio permite comprender que el estudiante no posterga simplemente porque “no quiere hacer” la tarea, sino porque en el momento presente percibe como más gratificante evitarla. De ahí que la procrastinación se convierta en una forma de alivio inmediato, aunque a largo plazo deteriore el rendimiento, aumente el estrés y debilite la percepción de eficacia. Por consiguiente, este enfoque resulta útil para explicar la dimensión conductual de la postergación, aunque por sí solo no basta para comprender la totalidad del fenómeno, ya que deja parcialmente fuera los procesos de interpretación cognitiva, autorregulación y afrontamiento emocional que también intervienen en la conducta procrastinadora. Esta limitación justifica la necesidad de revisar otros modelos complementarios.

2.5.2 Teoría psicodinámica

La teoría psicodinámica representa uno de los primeros intentos sistemáticos por explicar la procrastinación. Desde este enfoque, la postergación se interpreta como una manifestación de conflictos intrapsíquicos, particularmente relacionados con el miedo al fracaso, la necesidad de aprobación y la ansiedad frente a la evaluación. Quant y Sánchez (2012), señalan que la procrastinación fue inicialmente explicada como una respuesta defensiva ante situaciones en las que, pese a poseer capacidad suficiente, la persona teme no alcanzar el éxito esperado. En ese sentido, la tarea académica puede adquirir un valor simbólico amenazante, ya que confronta al estudiante con su autovalía, sus estándares internos y la posibilidad de ser juzgado por otros.

Dentro de esta perspectiva, Ferrari, Johnson y McCown (1995), sistematizaron buena parte del trabajo teórico sobre procrastinación y consolidaron una visión en la que la postergación no debe ser reducida a una falla de tiempo, sino entendida como una conducta con raíces psicológicas más profundas, frecuentemente asociadas con la evitación del malestar. Así, el procrastinador no sólo aplaza una tarea: también posterga la confrontación con emociones de inseguridad, insuficiencia, ansiedad o temor a no responder a las expectativas propias o ajenas.

Entre los principales mecanismos de defensa que aplica una persona procrastinadora son:

- **Racionalización:** Justifica la postergación con excusas lógicas o aceptables.
- **Negación:** Deciden ignorar la importancia de la actividad.
- **Proyección:** Atribuir su postergación o falta de motivación a factores externos sin incluirse a sí mismos.
- **Regresión:** Adoptan un comportamiento dependiente para evadir responsabilidades, es decir, evitar decisiones difíciles o depender de otros para resolver problemas.
- **Formación reactiva:** Deciden mantenerse ocupados con tareas menos importantes para evitar la de mayor importancia.
- **Evasión:** Desvían la atención a actividades de su agrado (redes sociales, videojuegos, mirar series, etc.).

Angarita Becerra (2012), por su parte menciona que la procrastinación se da principalmente por que el individuo percibe las actividades como amenazantes, prefiriendo evitar realizarlas y así evitar presentar sentimientos de ansiedad y angustia.

Esta teoría explica que la procrastinación resulta ser un mecanismo de defensa inconsciente ante la angustia, temor al fracaso o perfeccionismo, que se origina en base a conflictos de la infancia. Es decir, la persona decide aplazar la tarea para evitar dichas emociones negativas.

2.5.3 Teoría de la motivación temporal

Entre los modelos contemporáneos, la teoría de la motivación temporal se ha consolidado como uno de los marcos explicativos más robustos para comprender la procrastinación. Steel y König (2006), integraron diversas teorías de la motivación y propusieron que la tendencia a postergar puede explicarse a partir de la interacción entre cuatro variables principales: expectativa, valor, impulsividad y demora temporal. De acuerdo con esta formulación, una tarea tenderá a ser procrastinada cuando el estudiante perciba baja probabilidad de éxito, escaso atractivo o valor subjetivo, alta impulsividad y una recompensa situada en un horizonte lejano.

Dicho en otros términos, la procrastinación aparece cuando las recompensas inmediatas compiten con ventaja frente a metas académicas cuyos beneficios son importantes, pero diferidos.

La importancia de este modelo radica en que ofrece una explicación particularmente pertinente para el contexto universitario. En la vida académica, muchas tareas relevantes como estudiar para un examen, leer un texto complejo, redactar un avance de tesis o preparar una exposición, implican esfuerzo presente y recompensa futura. En contraste, actividades distractoras como revisar redes sociales, conversar o realizar acciones de ocio ofrecen gratificación inmediata y menor exigencia. Steel (2007), mostró que la demora de la recompensa y la impulsividad son predictores sólidos de la procrastinación, lo que refuerza la capacidad explicativa de la teoría de la motivación temporal para el ámbito estudiantil. Desde esta perspectiva, procrastinar no significa necesariamente ausencia de metas, sino una dificultad para sostener la conducta cuando el beneficio se percibe distante y el malestar de la tarea resulta inmediato.

Asimismo, cuando la motivación es baja, es decir, cuando la posible recompensa no resulta atractiva o satisfactoria para la persona, decidirá evitarla, principalmente motivado por el miedo al fracaso y para poder evitar el posible futuro fracaso, aun sin intentarlo en primera instancia (McCown, Ferrari y Johnson, 1991).

La teoría de la motivación temporal regularmente es utilizada para lograr el desarrollo de intervenciones, ya que, además de conocer cómo funciona el hábito de la procrastinación, ayuda a enseñar a las personas a valorar más las recompensas a largo plazo, además de establecer plazos de trabajo realistas con metas realistas, lo que ayuda a mejorar su regulación emocional y decidan dejar de evitar la realización de actividades por su temor al fracaso y opten por enfrentar dichas actividades, a pesar de ser percibidas como desagradables o poco motivadoras. Por lo que se recomienda ser utilizada en dado caso que se desee desarrollar una intervención para disminuir los hábitos de procrastinación

Este modelo permite vincular la procrastinación con la autorregulación y con el problema de la preferencia temporal. Es decir, muestra que el estudiante procrastina no solo porque la tarea le resulte desagradable, sino porque el sistema de decisión prioriza el alivio presente por encima

del beneficio futuro. Esta formulación ayuda a comprender cómo el aplazamiento reiterado puede traducirse, posteriormente, en culpa, presión acumulada, frustración y desgaste emocional.

2.5.4 Teoría cognitivo-conductual y aprendizaje autorregulado

La teoría cognitivo-conductual (TCC), ofrece una de las explicaciones más sólidas y operativas de la procrastinación, en tanto la concibe como el resultado de una interacción entre pensamientos disfuncionales, emociones aversivas y conductas de evitación. Atalaya Laureano y García Ampudia (2019), señalan que este enfoque resulta especialmente adecuado para explicar la procrastinación porque permite identificar el papel de las creencias irracionales, la baja tolerancia a la frustración y la interpretación negativa de la tarea.

Asimismo, resulta importante considerar la terapia racional emotiva conductual (TREC), desarrollada por Albert Ellis. Según Ellis (citado en Lega, Calvo y Sorribes 2017), propone que el malestar emocional y conductual son resultado de creencias irracionales que una persona tiene sobre sí misma, los demás y el mundo. Su terapia se fundamenta en identificar y modificar dichas creencias basándose en el modelo A,B,C.

- A: Representa eventos o situaciones que desencadenan una respuesta emocional.
- B: Representa creencias irracionales sobre eventos o situaciones.
- C: Representa emociones y comportamientos en respuesta a las creencias irracionales.

Ramírez, Díaz, Quispe, García y Ramírez (2020), partiendo de esta teoría, sostienen que la procrastinación comienza con creencias irracionales en torno a expectativas poco realistas impuestas por el mismo estudiante, y al no alcanzarlas, sentirá que ha fracasado. En consecuencia, surgen sentimientos de culpa, angustia o desmotivación, y como intento desesperado de evitar estas emociones, el estudiante retrasa la tarea, evitando pensar en ello, lo que perpetúa la procrastinación.

Es decir, no solo es el evento académico el que genera la conducta procrastinadora, sino las creencias que el estudiante construye sobre dicho evento y sobre sí mismo. Así, ante una

exigencia académica, el estudiante puede pensar que no será capaz, lo hará mal o será juzgado, y estas cogniciones desencadenan emociones desagradables y la posterior evitación.

Esta perspectiva se fortalece con el enfoque del aprendizaje autorregulado desarrollado por Wolters (2003), quien explicó la procrastinación académica como una falla en procesos clave de autorregulación, particularmente en el manejo de la motivación, el uso de estrategias metacognitivas y el control volitivo. Desde esta óptica, procrastinar implica una dificultad para traducir la intención en acción sostenida, aun cuando el estudiante reconoce la importancia de la meta. Además, Manchado Porras y Hervías Ortega (2021), al retomar el modelo cognitivo de Wolters, destacan que el procrastinador suele operar con esquemas desadaptativos de baja autoeficacia, temor a la evaluación y anticipación negativa del resultado, lo que refuerza la conducta de aplazamiento.

En consecuencia, el modelo cognitivo-conductual, terapia racional emotiva conductual y aprendizaje autorregulado resulta especialmente pertinente para explicar la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Su fortaleza reside en que no se limita a describir la conducta observable, sino que permite comprender cómo determinadas interpretaciones cognitivas, junto con estrategias pobres de regulación emocional y conductual, generan un patrón repetitivo de postergación. Más aún, este enfoque posee una ventaja metodológica y aplicada: no solo explica el fenómeno, sino que orienta posibilidades de intervención, dado que permite trabajar sobre pensamientos irracionales, autorregulación, hábitos de estudio y afrontamiento del malestar. Por ello, dentro del conjunto de modelos revisados, este enfoque ofrece una base particularmente sólida para sostener teóricamente la relación entre procrastinación académica y sintomatología depresiva.

En otra orden de ideas Khurshid, Mushtaq, Rauf, Anwar, Abbas, Aljhani, Ramzan y Shahzadi (2025), mencionan que los estudiantes suelen iniciar hábitos de procrastinación motivados, en un principio, por la necesidad de relajarse de sus rutinas diarias; sin embargo, a largo plazo, este comportamiento puede derivar en pérdida de motivación y en el desarrollo de actitudes negativas. Sumado a ello, la constante presión por tener buenas notas por parte de las instituciones y padres de familia, pensamientos negativos y creencias irracionales, provocan que el estudiante adopte el hábito de postergación. Y sugieren que una forma de tratar con estos

hábitos de manera efectiva es utilizando la TCC, o bien, la TREC, ya que brindan conciencia sobre la principal razón por la que el estudiante procrastina, brindando al estudiante estrategias para que pueda comprender y gestionar estos pensamientos y pueda resolver estos hábitos de manera fácil y productiva, disminuyendo de manera significativa el grado de procrastinación.

A partir de la revisión de estas teorías, se comienza a entender que la procrastinación académica no es una conducta aislada ni una simple falla de carácter, sino que se trata de un fenómeno complejo cuya base interviene en decisiones motivacionales, interpretaciones cognitivas, estrategias de evitación y dificultades de autorregulación.

Figura 1. Psicología de la procrastinación



Fuente: Elaboración propia, (2026)

Nota. Imagen generada con Microsoft Copilot, 2026, a partir del prompt: Infografía ilustrada titulada "La Anatomía Psicológica de la Procrastinación". Ramas conectadas que muestran teorías: ley del menor esfuerzo y la evitación, teoría psicodinámica, teoría de la motivación temporal, teoría racional emotiva conductual, enfoque cognitivo conductual, autorregulación y productores consistentes.

A manera de cierre, puede afirmarse que la procrastinación constituye un fenómeno complejo, multidimensional y profundamente significativo dentro del contexto universitario. A lo largo de este capítulo se ha mostrado que no se trata de una conducta aislada ni de una simple

manifestación de desorganización, sino de un patrón de postergación sostenido por dificultades de autorregulación, interpretaciones cognitivas disfuncionales, emociones aversivas y condiciones contextuales que favorecen la evitación. Asimismo, el análisis de sus tipos, causas y consecuencias ha permitido reconocer que la procrastinación no solo compromete el cumplimiento de las tareas académicas, sino que también incide en la autopercepción del estudiante, en su bienestar psicológico y en su capacidad para afrontar las exigencias del entorno educativo.

De igual forma, la revisión de los modelos teóricos permitió identificar que la procrastinación puede comprenderse desde marcos diversos; sin embargo, los enfoques cognitivo-conductual, motivacional y de autorregulación ofrecen una base particularmente sólida para explicar su persistencia en estudiantes universitarios. Desde esta perspectiva, la procrastinación académica emerge como una conducta que, aunque proporciona tranquilidad inmediata frente al malestar, termina generando efectos acumulativos de presión, culpa, frustración y desgaste emocional. Por ello, este capítulo aporta un fundamento teórico indispensable para la tesis, al establecer que la procrastinación no solo debe analizarse como un problema de rendimiento, sino como una experiencia psicológica susceptible de vincularse con la presencia de síntomas depresivos.

Capítulo III. Procrastinación en estudiantes universitarios

La procrastinación académica adquiere una especial relevancia en el contexto universitario, principalmente por las constantes demandas de autonomía, presión por el rendimiento académico y procesos de transición personal, que pueden incidir en la conducta del estudiante. Por lo que la procrastinación en este nivel educativo debe interpretarse en base a cómo el estudiante enfrenta sus responsabilidades, regula su esfuerzo y responde ante exigencias.

Por siguiente, el presente capítulo pretende analizar la procrastinación académica, específicamente en estudiantes universitarios, en base a sus características, factores que rodean al alumnado y consecuencias académicas, sociales y económicas que dicha conducta pueda generar.

3.1 Características de la procrastinación académica

La procrastinación académica constituye una manifestación específica de la procrastinación general y se define como la tendencia del estudiante a postergar de manera voluntaria e innecesaria actividades relacionadas con su formación, aun cuando reconoce que dicha demora puede comprometer su desempeño y generarle consecuencias negativas (Silva et al., 2025). En este sentido, no se trata únicamente de “dejar las tareas para después”, sino de un patrón conductual más complejo, caracterizado por la dilación reiterada de obligaciones académicas, la preferencia por actividades de gratificación inmediata y la dificultad para sostener conductas orientadas a metas de largo plazo.

Klingsieck (2013), subraya que la procrastinación puede presentarse en distintos dominios vitales, aunque adquiere una relevancia particular en el ámbito educativo por su estrecha relación con el rendimiento y el bienestar subjetivo, encuentra que en los siguientes ámbitos tiende a presentarse con mayor frecuencia.

- Académico y trabajo: Posponer tareas, actividades, estudio, dificultad para cumplir horarios laborales.
- Rutina y obligaciones: limpieza, pagos, trámites, organización personal.
- Salud: Posponer el hacer ejercicio, consultas médicas, hábitos saludables en general.
- Ocio: Posponer actividades recreativas o utilizar estas mismas para postergar actividades de mayor importancia.
- Familia y pareja: Posponer compromisos o responsabilidades afectivas.
- Contactos sociales: Aislarse o dejar de salir de casa para encontrarse con amistades o pareja.

De forma complementaria, García Martínez y Silva Payró (2019), destacan que, en contextos de educación superior incluidos los entornos virtuales asincrónicos y sincrónicos, esta conducta se expresa como una demora sistemática en tareas, lecturas, entregas y actividades evaluativas, lo que confirma su carácter académico específico.

Duda-Macera y Gallardo-Echenique (2022), encontraron que la procrastinación se vincula a problemas de organización, principalmente en la disposición para comenzar actividades y la persistencia para poder completarlas. Es decir, la procrastinación académica se caracteriza por una condición de conducta autorregulatoria deficiente. Por lo que el estudiante no sólo aplaza la acción, sino que presenta dificultades para poder organizar su tiempo, iniciar, mantener y finalizar actividades dentro de los plazos establecidos.

En la misma dirección, Rodríguez y Clariana (2017), observaron que la procrastinación académica en universitarios se relaciona con variables evolutivas y contextuales, particularmente con la edad y el curso académico, lo que sugiere que esta conducta no permanece estática, sino que se modula según el trayecto formativo y la experiencia universitaria del estudiante.

La procrastinación académica posee una marcada dimensión cognitivo-afectiva. Silva et al., (2025) reportan que la procrastinación no se reduce a una secuencia mecánica de retraso, sino que suele acompañarse de pensamientos disfuncionales, dudas sobre la propia capacidad, anticipación negativa del desempeño, ansiedad frente a la evaluación y pérdida gradual de motivación.

Desde esta perspectiva, la tarea académica no siempre se posterga por falta de interés genuino, sino porque puede ser percibida como difícil, tediosa, amenazante o emocionalmente costosa. Duda-Macera y Gallardo-Echenique (2022), muestran que la procrastinación académica se articula con factores como la autoeficacia y las funciones ejecutivas, lo que permite entenderla como una conducta sostenida tanto por procesos cognitivos como por modos de responder emocionalmente a la exigencia. De manera congruente, García Martínez y Silva Payró (2019), señalan que en estudiantes de cursos en línea la procrastinación se manifiesta con especial fuerza cuando confluyen escaso control personal, baja estructura externa y presencia constante de distractores digitales.

Otra característica importante de la procrastinación académica es su selectividad situacional. Atalaya Laureano y García Ampudia, (2019) señalan que no necesariamente se posterga toda actividad, sino aquellas que evalúa como más demandantes, menos interesantes o con recompensa más tardía. Esto significa que la procrastinación no opera de forma

indiscriminada, sino que depende de la percepción subjetiva de la tarea y del equilibrio entre esfuerzo, valor y gratificación.

En esa línea, la evidencia empírica indica que la postergación se intensifica especialmente en actividades como estudiar para exámenes, redactar trabajos extensos, leer materiales complejos o realizar tareas con criterios de evaluación inciertos. La investigación de Rodríguez y Clariana (2017), refuerza esta idea al mostrar que la procrastinación universitaria mantiene variaciones según el momento del trayecto académico, mientras que Klingsieck (2013) advierte que, aun siendo un fenómeno transituacional, su expresión concreta depende del dominio de actividad y del modo en que el individuo interpreta la demanda.

Asimismo, la procrastinación académica tiende a constituirse en un patrón repetitivo y autoreforzado. El estudiante posterga la tarea para evitar el malestar inmediato que esta le provoca; sin embargo, dicha demora incrementa posteriormente la presión temporal, la culpa y la autocrítica, lo que a su vez deteriora la percepción de competencia y aumenta la probabilidad de nuevas postergaciones (Ruiz Alva y Cuzcano Zapata, 2017). Este carácter circular permite comprender por qué la procrastinación académica no debe interpretarse como un episodio aislado de desorganización, sino como un hábito que puede consolidarse si no se interviene oportunamente.

En este sentido, Hidalgo et al. (2021), hallaron que la procrastinación académica se relaciona negativamente con el rendimiento académico, lo que sugiere que sus manifestaciones no son neutras ni inocuas, sino que se traducen en efectos concretos sobre la trayectoria formativa. Además, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022), mostraron que la procrastinación media la relación entre autoeficacia y rendimiento académico, reforzando así su papel como variable central en el ajuste universitario.

En esta misma línea Zhou, Qu y Ling (2022) toman como base las principales características de los estudiantes para poder definir una tipología de la conducta de procrastinación. Entre las principales características que tomaron en cuenta son, aquellas actividades que tienden más a procrastinar, hábitos de estudio, estrategias de estudio y bienestar psicológico. Y encontraron lo siguiente:

- **Procrastinadores severos:** Tienden a procrastinar toda actividad relacionada con la escuela, incluyendo tareas, horas de estudio, lectura de material didáctico y análisis de videos. Sus niveles de procrastinación es el más alto y cuyo retraso es más significativo en comparación a sus compañeros.
- **Procrastinadores generales:** Son estudiantes que, a pesar de procrastinar, aún mantienen la motivación necesaria para realizar actividades académicas. Muestran mayor capacidad de autogestión y autodisciplina.
- **No procrastinadores:** Estudiantes que muestran entusiasmo por completar actividades académicas. Muestran una fuerte motivación para el aprendizaje por lo que sus niveles de procrastinación son nulos.

Sin embargo, resulta importante resaltar, que las características propias de la actividad determinarán si el estudiante decide postergar o no. Por ejemplo, si el estudiante considera que dicha actividad requiere un nivel de habilidad superior al que posee, existe mayor probabilidad de que experimente desmotivación y ansiedad, por lo que decidirá postergarla. Por el contrario, si el estudiante la percibe como algo de su agrado o que requiera un mínimo esfuerzo, decidirá realizarla más rápido que aquellas que no perciba de la misma forma (Cordero Rubio, 2021). Y de continuar con este patrón selectivo, la conducta se volverá inconsciente a largo plazo, conduciendo a la interiorización de la conducta.

En otras palabras, la procrastinación se caracteriza por ser una conducta de aplazamiento reiterado, selectivo y desadaptativo, sostenida por fallas en la autorregulación, percepciones negativas sobre la tarea, dificultades emocionales y una progresiva pérdida de control sobre el tiempo y el desempeño. Su relevancia en estudiantes universitarios radica en que no solo compromete la entrega oportuna de actividades, sino que puede alterar la forma en que el sujeto experimenta su vida académica, su autoconfianza y su bienestar psicológico.

3.2 Factores que afectan a los estudiantes universitarios

La etapa universitaria constituye un periodo de especial exigencia académica, emocional y social, en el que convergen múltiples demandas que influyen de manera directa en el desempeño

y en el bienestar del estudiantado. En este nivel educativo, las exigencias no se reducen al cumplimiento de tareas o a la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que también implican procesos de adaptación a nuevas dinámicas institucionales, reorganización del tiempo, construcción de autonomía personal y respuesta a expectativas familiares y sociales. En este sentido, Silva-Ramos, López-Cocotle y Meza-Zamora (2020), subrayan que el contexto universitario puede convertirse en una fuente sostenida de estrés cuando el estudiante percibe que las demandas académicas rebasan sus recursos de afrontamiento.

Desde una perspectiva analítica, Garbanzo Vargas (2007), organiza los factores que afectan al estudiantado universitario en tres grandes dimensiones: personales, sociales e institucionales. Los factores personales incluyen variables como la autoimagen, la percepción de competencia, la motivación, los hábitos de estudio y las expectativas individuales respecto del propio futuro académico. Los factores sociales remiten al contexto familiar, al nivel socioeconómico, al apoyo recibido de pares y figuras significativas, así como a las condiciones generales del entorno en que el estudiante se desenvuelve. Finalmente, los factores institucionales comprenden elementos como la metodología docente, la organización curricular, la carga de trabajo, los horarios, el clima educativo y la calidad de la relación entre profesorado y alumnado. Esta clasificación permite comprender que las dificultades universitarias no responden a una sola causa, sino a la interacción entre condiciones subjetivas y estructurales.

La sobrecarga académica, por su parte, resulta ser uno de los factores que tiende a afectar constantemente a los estudiantes universitarios, especialmente cuando se acompaña de escaso tiempo percibido, acumulación de evaluaciones y dificultades para organizar las tareas. Silva et al. (2020), señalan que el estrés académico emerge cuando el estudiante valora las exigencias escolares como estresores que desequilibran su funcionamiento físico y psicológico. Zamora Betancourt, Caldera Montes y Guzmán Valderrama (2021), por su parte, destacan que la fuente del estrés en universitarios provienen del ambiente, como la familia, trabajo, estudio y las propias características del estudiante. Además, muestran que el estrés académico se relaciona con ansiedad, depresión, autoestima, hábitos de estudio y procrastinación. Por ello, cuando a la carga académica se añaden problemas personales o familiares, aumenta la probabilidad de que el

alumno perciba su situación como amenazante, active respuestas de ansiedad y opte por estrategias evitativas que terminan afectando su bienestar psicológico y su desempeño académico.

Aunado a ello, variables como la autoeficacia académica y el optimismo desempeñan un papel protector o de riesgo según su nivel de desarrollo. Roncal Teran, Sánchez Requejo y Leiva-Colos (2024), encontraron una relación positiva y significativa entre optimismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios, lo que sugiere que una disposición positiva hacia el futuro y una mayor confianza en las propias capacidades favorecen una mejor adaptación a las demandas educativas. De manera convergente, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022), mostraron que tanto la autoeficacia como la procrastinación inciden de forma directa sobre el rendimiento académico universitario, y que la autoeficacia ejerce un efecto especialmente importante en las etapas iniciales de la formación superior. En consecuencia, cuando el estudiante posee baja confianza en sus capacidades, escaso control percibido sobre su rendimiento o expectativas negativas sobre su desempeño, es más probable que experimente desmotivación, ansiedad anticipatoria y dificultades para sostener conductas académicas eficaces.

En el plano social, el apoyo familiar y de pares constituye otro factor determinante. Zamora et al. (2021), señalan que el apoyo social se relaciona negativamente con el estrés académico, y que, en particular, el apoyo familiar y el apoyo de amigos pueden contribuir a disminuir las respuestas de estrés en universitarios. Los autores destacan que la familia puede ofrecer soportes emocionales, económicos e intelectuales relevantes para afrontar las exigencias escolares, mientras que la red de amistades puede facilitar respuestas adaptativas ante la presión académica. En contraste, cuando el estudiante percibe aislamiento, escasa comprensión de su entorno o falta de acompañamiento emocional, se debilitan sus recursos de afrontamiento y se incrementa su vulnerabilidad ante el desgaste académico. Por tanto, el contexto social inmediato no debe considerarse un elemento irrelevante, sino una dimensión esencial de la experiencia universitaria.

Por otra parte, las condiciones institucionales y tecnológicas también han adquirido un peso creciente. García Martínez y Silva Payró (2019), evidencian que los entornos educativos con mayor flexibilidad temporal tienden a favorecer la procrastinación, principalmente por no existir una estructura clara que motive a los estudiantes a mantener la disciplina y su propia

autorregulación. De forma complementaria, Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017), muestran que la gestión del tiempo en la educación superior mantiene una relación estrecha con la procrastinación, lo que confirma que la organización institucional de las tareas, la claridad de las demandas y la capacidad del estudiante para distribuir su tiempo son elementos decisivos en su ajuste académico. Por tanto, los factores que afectan al universitario no se limitan a rasgos individuales, sino que también dependen de cómo la institución estructura las exigencias y de qué tan favorable o desorganizado resulta el entorno de aprendizaje.

Es decir, los estudiantes universitarios constantemente se ven afectados por una red de factores interrelacionados que incluyen sobrecarga académica, estrés, autoeficacia, optimismo, apoyo social, organización institucional y condiciones del entorno educativo. La importancia de esta visión integral permite comprender que las dificultades académicas y emocionales no deben atribuirse exclusivamente al estudiante, sino analizarse como el resultado de la interacción entre recursos personales y condiciones contextuales.

3.3 Consecuencias académicas de la procrastinación

Como ya se ha estado abordando en capítulos anteriores, la procrastinación académica constituye una de las conductas más problemáticas dentro de la educación superior, principalmente por sus efectos sobre el rendimiento académico, la autorregulación del aprendizaje y el bienestar integral del estudiante. En el contexto universitario, esta conducta no se limita a la postergación ocasional de tareas, sino que puede convertirse en un patrón persistente que afecta la forma en que el alumno organiza sus tiempos, enfrenta las evaluaciones y responde a las exigencias curriculares (Rodríguez y Clariana, 2017).

Una de las consecuencias más consistentes de la procrastinación académica es el deterioro del rendimiento escolar. Hidalgo et al., (2021), evidencian que la procrastinación académica se relaciona negativamente con el rendimiento académico, lo que confirma que la postergación reiterada no solo retrasa la entrega de actividades, sino que reduce la calidad del estudio, debilita la preparación previa y limita la consolidación del aprendizaje. Lo que coincide con lo reportado por Marín et al., (2025), quienes hallan una correlación negativa relevante entre procrastinación y

promedio de notas, además de evidenciar que esta conducta afecta tanto los resultados académicos como el bienestar emocional. Por ello, la procrastinación no debe interpretarse como una simple demora operativa, sino como una alteración de procesos clave del aprendizaje autorregulado.

De manera más específica, López Frías, González Angulo, López Cocotle, Camacho Martínez y Ramón Ramos, (2021) encuentran que la procrastinación académica tiende a intensificarse en momentos de alta exigencia, como el cierre del semestre, la acumulación de proyectos o la proximidad de los exámenes finales. En esos periodos, la falta de planificación y el retraso sostenido de las tareas aumentan la probabilidad de entregas deficientes, bajo aprovechamiento y experiencias de fracaso académico. Sin embargo, Alonso-Ricardez, Alonso-Trujillo, Valera-Mota y Lozano-González (2025), mostraron que los estudiantes a quienes se otorgó un plazo más amplio para entregar un cuestionario obtuvieron calificaciones significativamente menores que quienes dispusieron de un tiempo más corto, lo cual sugiere que los plazos excesivamente extensos pueden favorecer la postergación y afectar el aprendizaje efectivo. Este hallazgo resulta particularmente relevante para el presente capítulo, ya que evidencia que la procrastinación académica no depende únicamente del estudiante, sino también de las condiciones temporales y organizativas en que se estructura la demanda académica.

Ahora bien, las consecuencias de la procrastinación no se agotan en las calificaciones. Diversos estudios han mostrado que esta conducta se asocia con ansiedad ante los exámenes, estrés académico y mayor malestar emocional. Manchado Porras y Hervías Ortega (2021), profundizan en esta idea, analizando conjuntamente la procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios, concluyendo que, aunque el aplazamiento no siempre conduce de manera automática a bajo rendimiento, sí se vincula con una mayor carga de ansiedad, especialmente cuando las exigencias evaluativas se perciben como amenazantes.

Asimismo, la evidencia disponible sugiere que la procrastinación puede comprometer no solo el desempeño inmediato, sino también la permanencia y la trayectoria educativa. Barraza Macías y Barraza Nevárez (2018), señalaron que la procrastinación académica afecta la eficacia del sistema educativo al influir en la retención y permanencia regular del alumnado, además de

repercutir en su rendimiento y bienestar psicológico. Esta observación permite ampliar la comprensión de sus consecuencias: cuando la postergación se cronifica, no solo produce tareas acumuladas o evaluaciones deficientes, sino que puede deteriorar el vínculo del estudiante con la institución, aumentar su sensación de incapacidad y favorecer trayectorias irregulares o incluso procesos de abandono. Por ello, la procrastinación académica debe ser considerada no sólo un hábito contraproducente, sino una variable con implicaciones pedagógicas e institucionales de largo alcance.

No obstante, la idea de que toda forma de procrastinación se traduce linealmente en fracaso académico puede ser errónea, ya que algunas investigaciones han mostrado que el impacto del aplazamiento puede variar según la autorregulación del estudiante, el tipo de tarea y el grado de ansiedad implicado. De hecho, el propio estudio de Manchado Porras y Hervías Ortega (2021), señala que la procrastinación académica no conlleva siempre, de manera automática, una experiencia uniforme de bajo rendimiento, aunque sí incrementa el riesgo de desajuste cuando se acompaña de elevada ansiedad y pobre planificación. Esta precisión es importante porque evita simplificaciones conceptuales: no todos los estudiantes que postergan obtienen necesariamente malos resultados, pero la evidencia acumulada sí indica que la procrastinación aumenta la probabilidad de menor calidad académica, estrés y deterioro del bienestar cuando se convierte en un patrón persistente de afrontamiento.

En síntesis, las consecuencias académicas de la procrastinación incluyen disminución del rendimiento, deterioro de la calidad del aprendizaje, incremento de ansiedad y estrés, debilitamiento del bienestar subjetivo y potencial afectación de la permanencia universitaria. Su relevancia radica, precisamente, en que articula el plano del desempeño con el de la salud mental. Por ello, como ya se ha mencionado, la procrastinación no debe considerarse una simple costumbre de postergar, sino una conducta con efectos acumulativos sobre la experiencia educativa y sobre la manera en que el sujeto construye su autoconfianza, su motivación y su sentido de eficacia frente a las exigencias académicas.

3.4 Impacto académico, social y económico de la procrastinación y sus implicaciones para el futuro del estudiantado universitario

La procrastinación académica resulta en una conducta con efectos acumulativos sobre la trayectoria formativa, la integración social y las expectativas de desarrollo futuro del estudiantado. Por lo que resulta necesario un análisis que trascienda la dimensión conductual y se centre en repercusiones económicas, sociales y económicas.

3.4.1 Impacto académico y proyección sobre el futuro del estudiante

En el plano académico, la procrastinación se asocia de manera consistente con un menor rendimiento, una preparación deficiente y un deterioro de la calidad del aprendizaje. Marín et al., (2025) evidenciaron que, la procrastinación afecta tanto los resultados académicos como la percepción de calidad del aprendizaje, aun cuando los estudiantes implementen estrategias de aprendizaje autorregulado. A ello se suma el hallazgo de Alonso et al. (2025), quienes reportaron que el impacto de la procrastinación resulta desfavorable para el aprendizaje de contenidos estadísticos. Es decir, procrastinar afecta negativamente la profundidad del estudio, la calidad del producto académico y la consolidación de competencias que serán determinantes en etapas posteriores de la formación.

Ahora bien, el impacto académico de la procrastinación no se agota en el presente inmediato, sino que compromete también el futuro del estudiante. Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017), sostienen que la procrastinación académica debe ser considerada como un factor relevante en la comprensión de la deserción universitaria, precisamente porque su asociación con bajo rendimiento y fallas de autorregulación afecta la retención y la continuidad de las trayectorias formativas. En consecuencia, cuando la procrastinación se junta, no solo aumenta el riesgo de rezago académico, repetición o abandono, sino que también debilita la construcción de capital académico y profesional, retrasando el egreso y afectando la inserción futura en escenarios laborales más exigentes. Desde esta perspectiva, su impacto sobre el porvenir del estudiante es doble: limita los logros académicos presentes y reduce las ventajas competitivas que podrían derivarse de una trayectoria universitaria más sólida.

3.4.2 Impacto social

En la dimensión social, la procrastinación académica también produce efectos relevantes, aunque con frecuencia menos visibles que los estrictamente escolares. La evidencia reciente indica que esta conducta se relaciona con un deterioro del bienestar psicológico y con formas de desconexión del entorno académico y relacional. Cordovez et al., (2023), encontraron una correlación negativa y significativa entre procrastinación académica y bienestar psicológico, especialmente en dimensiones vinculadas con el crecimiento personal, el propósito de vida y las relaciones positivas. Es decir, que a mayor procrastinación, el estudiantado generará un pobre sentido de la aceptación, falta de propósito, pobre crecimiento personal y una mayor afectación en sus relaciones con los otros, y que, además, resulta en un efecto en viceversa.

De forma complementaria, Demir y Kuşcu Karatepe (2025), mostraron que la procrastinación académica ejerce un efecto negativo significativo sobre la satisfacción con la vida, mediado por la autoeficacia académica y el autocontrol. Estos hallazgos permiten afirmar que la postergación reiterada no solo afecta tareas y tiempos, sino también la forma en que el estudiante valora su vida universitaria, su ajuste subjetivo y su sensación de bienestar.

Asimismo, la procrastinación académica se encuentra imbricada con la disponibilidad de apoyo social. Chen y Chung (2025), demostraron que el apoyo social se correlaciona negativamente con la procrastinación académica y que este efecto está mediado por la autoeficacia académica y la motivación intrínseca. Dicho de otro modo, cuanto más frágiles son las redes de apoyo, mayor es la probabilidad de que el estudiantado enfrente las exigencias académicas desde la evitación y no desde el afrontamiento activo. En términos sociales, esto implica que la procrastinación puede vincularse con menor integración al entorno universitario, debilitamiento de vínculos de acompañamiento y menor disponibilidad de recursos relacionales protectores, lo que agrava la vulnerabilidad del estudiante frente al estrés y al malestar emocional.

3.4.3 Impacto económico

El impacto económico de la procrastinación puede entenderse en dos niveles: uno directo e individual, y otro indirecto e institucional-social. En el nivel individual, la investigación de

Nguyen et al., (2013) mostró que niveles elevados de procrastinación se asocian con salarios más bajos, menor duración del empleo y mayor probabilidad de desempleo o subempleo en comparación con el trabajo a tiempo completo. Aunque dicho estudio se realizó en población trabajadora y no exclusivamente estudiantil, sus resultados son altamente pertinentes para el análisis del futuro universitario, pues sugieren que los patrones procrastinadores que no se corrigen durante la formación académica pueden trasladarse a la vida laboral y traducirse en desventajas económicas concretas. En consecuencia, la procrastinación académica no debe verse sólo como una dificultad escolar, sino como un posible antecedente conductual de vulnerabilidad ocupacional y financiera.

En un segundo nivel, el impacto económico de la procrastinación puede inferirse a partir de su relación con la deserción y el rezago universitario. Tal como lo plantean Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017), la procrastinación es un factor relevante en la explicación de la deserción, entonces sus efectos no recaen únicamente sobre el estudiante, sino también sobre las familias, las instituciones y el Estado. En este sentido, King-Domínguez, Améstica-Rivas, Ramírez y Ganga (2023), estimaron que la deserción de primer año en universidades chilenas podría representar pérdidas del orden de USD 1,169,853,410 en ingresos por aranceles proyectados, además de costos públicos y privados asociados a la inversión educativa no recuperada. Si bien este estudio no atribuye la deserción exclusivamente a la procrastinación, sí permite sostener que las conductas académicas que deterioran el rendimiento y la permanencia, entre ellas la procrastinación, pueden convertirse en generadoras de costos económicos significativos. Por tanto, el impacto económico de este fenómeno no es menor: afecta la eficiencia del trayecto educativo, eleva el costo de oportunidad de la formación y puede comprometer la productividad futura del capital humano en formación.

En síntesis, la procrastinación académica debe ser comprendida como una conducta de alto costo formativo, social y económico. En el plano académico, debilita el rendimiento y deteriora la calidad del aprendizaje; en el plano social, afecta el bienestar, la integración y la percepción de apoyo; y en el plano económico, proyecta riesgos sobre la empleabilidad, la estabilidad laboral y la eficiencia de la inversión educativa. Esto permite comprender que la procrastinación no solo retrasa tareas, sino que configura un patrón de vulnerabilidad que puede

afectar la trayectoria vital del estudiante y amplificar su malestar psicológico. Desde esta perspectiva, estudiar su relación con la sintomatología depresiva no solo es metodológicamente pertinente, sino socialmente necesario.

A manera de cierre, puede afirmarse que la procrastinación académica en estudiantes universitarios constituye un fenómeno de especial complejidad, dado que se encuentra atravesado por condiciones personales, sociales e institucionales que influyen simultáneamente en el desempeño y en el bienestar del alumnado. A lo largo de este capítulo se identificó que la procrastinación universitaria no se limita a la demora de tareas o al incumplimiento de actividades, sino que implica dificultades de autorregulación, vulnerabilidad frente a la sobrecarga académica, alteraciones en la percepción de autoeficacia y efectos acumulativos sobre la trayectoria escolar. Asimismo, se mostró que factores como el estrés académico, la baja confianza en las propias capacidades, el apoyo social insuficiente y ciertas condiciones del entorno educativo pueden favorecer la consolidación de este patrón de postergación.

De igual forma, el análisis de sus consecuencias permitió considerar que la procrastinación académica no solo afecta el rendimiento y la calidad del aprendizaje, sino que puede proyectarse hacia dimensiones más amplias de la experiencia universitaria, tales como la integración social, la permanencia institucional y las expectativas de desarrollo futuro. Desde esta perspectiva, la postergación reiterada deja de ser una simple conducta de mala organización para convertirse en un indicador de desajuste académico y emocional.

Capítulo IV. Depresión

La depresión constituye uno de los trastornos mentales de mayor relevancia en la actualidad debido a su alta frecuencia, a la complejidad de sus manifestaciones y a las repercusiones que genera en el funcionamiento personal, académico y social de quienes la padecen. En el contexto universitario, su estudio adquiere una importancia particular, dado que esta etapa se caracteriza por la convergencia de exigencias académicas, procesos de transición personal, redefinición de metas, presión por el rendimiento y múltiples demandas emocionales que pueden incrementar la vulnerabilidad psicológica del estudiantado (Pérez Luna, Delgado

Domínguez y Mendoza González, 2025). En este sentido, la depresión no debe entenderse únicamente como un problema clínico individual, sino también como un fenómeno que puede afectar de manera directa la trayectoria formativa, la calidad de vida y la integración del universitario a su entorno.

A partir de esta premisa, el presente capítulo tiene como propósito desarrollar el sustento teórico de la depresión, mediante el análisis de su definición, de las principales teorías que han buscado explicarla, de los factores de riesgo implicados en su desarrollo y del impacto que ejerce sobre el rendimiento académico y social de los estudiantes de nivel superior.

4.1 Definición de depresión

La depresión constituye uno de los trastornos mentales de mayor relevancia clínica, epidemiológica y social en la actualidad, debido tanto a su elevada prevalencia como a su capacidad para comprometer de forma significativa el funcionamiento emocional, cognitivo, conductual e interpersonal de quienes la padecen. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), el trastorno depresivo se caracteriza por un estado de ánimo deprimido, pérdida de interés o placer en actividades que previamente resultaban gratificantes, acompañado de otros síntomas tales como alteraciones del sueño y del apetito, baja autoestima, sentimientos de desesperanza, fatiga y dificultades de concentración. Asimismo, la OMS (2025), advierte que la depresión debe distinguirse de los cambios emocionales ordinarios de la vida cotidiana, precisamente porque implica persistencia, intensidad y deterioro funcional clínicamente relevante. Además, estima que en 2019 aproximadamente 280 millones de personas vivían con depresión, lo que la convierte en una condición de salud mental de gran impacto global.

Asimismo, la depresión es un trastorno mental grave que afecta cómo una persona se siente, piensa y maneja sus actividades diarias. Vázquez Salas, Hubert, Portillo Romero, Valdez Santiago, Barrientos Gutiérrez y Villalobos (2023) con ayuda de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CESD-7), reportan que al menos el 16.7% de los adultos mexicanos presentan sintomatología depresiva, especialmente los adultos mayores con un

porcentaje del 38.3%, y existe mayor prevalencia en mujeres y adultos que presentan condiciones desfavorables en su calidad de vida.

La APA (American Psychological Association, 2022), define la depresión como un estado afectivo negativo, que puede producir sentimientos de tristeza extrema, pesimismo o desesperación. Además de cambios físicos, cognitivos y sociales que pueden interferir en la vida cotidiana de la persona.

Desde el punto de vista diagnóstico, la Asociación Americana de Psiquiatría precisa que el trastorno depresivo mayor no equivale a una tristeza transitoria ni a una reacción afectiva normal frente a circunstancias adversas, sino a una alteración mental seria que afecta negativamente la manera en que una persona se siente, piensa y actúa. El DSM-5-TR, publicado en 2022, mantiene a los trastornos depresivos como una categoría diagnóstica diferenciada e identifica que sus criterios deben ser aplicados por profesionales capacitados, utilizando juicio clínico y no de forma mecánica. En otras palabras, no toda presencia de tristeza, desmotivación o abatimiento permite afirmar la existencia de un trastorno depresivo; para ello se requiere una evaluación clínica sistemática sustentada en criterios diagnósticos específicos.

En concordancia con lo anterior, la Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.^a revisión (CIE-11), adoptada por la Asamblea Mundial de la Salud en 2019 y vigente como estándar internacional de reporte en salud desde 2022, ofrece una nomenclatura diagnóstica estandarizada que permite identificar con mayor precisión los trastornos mentales, entre ellos los trastornos depresivos. La publicación oficial de las *Clinical Descriptions and Diagnostic Requirements for ICD-11 Mental, Behavioural and Neurodevelopmental Disorders* señala que esta herramienta fue desarrollada con base en evidencia científica actualizada y buenas prácticas clínicas, con el propósito de mejorar la identificación confiable de estos trastornos en contextos clínicos de distintas regiones del mundo. En consecuencia, tanto el DSM-5-TR como la CIE-11 coinciden en que la depresión debe ser entendida como una condición clínica compleja, que involucra alteraciones del estado de ánimo, de la cognición, de la motivación y del funcionamiento general, y no como una emoción aislada o de corta duración.

Ahora bien, desde una perspectiva psicopatológica más amplia, la depresión también puede definirse como un trastorno caracterizado por la interacción de síntomas afectivos, cognitivos, somáticos y conductuales. Calvo-Gómez y Jaramillo-González (2015), en una revisión sobre detección del trastorno depresivo mayor, señala que se trata de una enfermedad frecuente en la población general cuya identificación clínica exige reconocer no solo el ánimo deprimido, sino un conjunto de manifestaciones que afectan la vida cotidiana y comprometen el funcionamiento global. En un sentido convergente, Restrepo-Arango, Sánchez-Díaz, Vélez-Peláez, Marín-Cárdenas, Martínez-Sánchez y Gallego-González (2017), señala que el trastorno depresivo mayor se caracteriza por una constelación de síntomas que pueden ir desde la pérdida del interés y del disfrute, hasta la alteración del sueño, el apetito, la energía, la concentración y la valoración personal. Estas precisiones son relevantes porque permiten comprender que la depresión no se expresa únicamente como tristeza, sino también como anhedonia, enlentecimiento, desesperanza, culpa excesiva, fatiga y deterioro del funcionamiento social y académico.

En el caso específico de la población universitaria, la depresión adquiere una importancia singular, ya que esta etapa coincide con exigencias académicas intensas, redefiniciones identitarias, tensiones económicas, ajustes relacionales y demandas de autonomía que pueden incrementar la vulnerabilidad emocional. Páez Cala, Peña Agudelo, Castaño Castrillón, Salazar Jiménez y Restrepo Bernal (2018), realizan una revisión literaria, concluyendo que el fenómeno ha sido conceptualizado de formas diversas en la literatura, sin embargo, se reconoce que se trata de un problema que afecta significativamente el funcionamiento psicológico, social y académico de los estudiantes. Asimismo, evidencian que la depresión y otros indicadores de malestar emocional, presentan mayor frecuencia en estudiantes y que suelen relacionarse con la carga académica excesiva, presión económica, soledad, estrés y otros factores psicosociales.

En este marco, resulta indispensable distinguir entre depresión como categoría diagnóstica y sintomatología depresiva como variable de investigación. Para fines clínicos, la depresión implica el cumplimiento de criterios diagnósticos formales y una evaluación profesional que considere duración, intensidad, deterioro funcional, comorbilidad y diagnóstico diferencial (American Psychiatric Association, 2022). En cambio, en estudios correlacionales como el

presente, lo que se evalúa suele ser la presencia e intensidad de síntomas depresivos auto reportados, es decir, manifestaciones emocionales, cognitivas y somáticas compatibles con el malestar depresivo, sin que ello equivalga automáticamente a establecer un diagnóstico psiquiátrico.

Por tanto, puede definirse la depresión, en sentido amplio, como un trastorno mental frecuente y multifactorial que compromete de manera persistente el estado de ánimo, el interés, la motivación, la cognición y el funcionamiento general del individuo. No obstante, para fines de esta investigación, el foco se centra específicamente en la sintomatología depresiva, que es entendida por López Chamón (2006) como el conjunto de manifestaciones emocionales, cognitivas y conductuales asociadas con el malestar depresivo que pueden estar presentes en estudiantes universitarios y que, sin constituir por sí mismas un diagnóstico clínico formal, sí representan una dimensión psicológica relevante para analizar su relación con la procrastinación académica. Esta precisión conceptual fortalece la validez del estudio, ya que evita confusiones terminológicas y sitúa con claridad el alcance de la variable dependiente.

A partir de lo expuesto, la depresión resulta indispensable para evitar aproximaciones reduccionistas que la señalen con tristeza pasajera, desánimo cotidiano o desmotivación transitoria. Esta precisión cobra especial relevancia porque la variable analizada no es el diagnóstico clínico de depresión, sino la presencia de sintomatología depresiva en estudiantes universitarios. Ello implica reconocer que los síntomas depresivos pueden manifestarse en formas que interfieren con la motivación, la concentración, la autovaloración y el funcionamiento académico, aun sin que exista un diagnóstico psiquiátrico formal.

4.2 Teorías sobre la depresión

La depresión ha sido explicada desde diversos marcos teóricos que difieren en sus supuestos básicos, en la importancia que conceden a los factores biológicos o psicosociales y en la forma en que comprenden el origen, mantenimiento y tratamiento del trastorno. Esta pluralidad no debe interpretarse como dispersión conceptual, sino como evidencia de la complejidad del fenómeno depresivo. En efecto, la depresión no puede reducirse a una sola causa ni a un único

nivel de explicación, pues compromete procesos neurobiológicos, cognitivos, afectivos, conductuales e interpersonales.

Asimismo, algunos modelos poseen mayor tradición histórica y clínica, mientras que otros han ganado fuerza a partir de la investigación empírica reciente. Para esta investigación, resultan pertinentes cuatro enfoques: el modelo biomédico, la teoría de la indefensión aprendida, el modelo cognitivo de Beck y la teoría conductual de Lewinsohn. La revisión de estos modelos permite no solo comprender la depresión como trastorno o sintomatología, sino también identificar aquellos componentes como la desesperanza, la autoevaluación negativa, la evitación y la pérdida de reforzamiento que intervienen con la procrastinación académica, variable independiente de esta investigación.

4.2.1 Modelo biomédico

El modelo biomédico concibe la depresión como un trastorno cuya base principal reside en alteraciones neurobiológicas, genéticas, neuroquímicas y fisiológicas. Desde este enfoque, Cavieres y López-Silva (2022), mencionan que los síntomas depresivos son la manifestación observable de procesos patológicos subyacentes relacionados con la regulación cerebral del estado de ánimo y del comportamiento. En términos clínicos, este modelo ha sido fundamental para la clasificación diagnóstica de la depresión y para el desarrollo de tratamientos farmacológicos, particularmente en casos de mayor gravedad o recurrencia. La Organización Mundial de la Salud (2024) y la Asociación Americana de Psiquiatría (2022) sostienen, en sus sistemas de clasificación, que los trastornos depresivos implican una alteración clínicamente significativa del funcionamiento mental, acompañada de malestar y deterioro funcional.

Actualmente este modelo apoya la combinación de métodos farmacológicos y tratamiento psicológico para abordar distintos trastornos, incluyendo la depresión. Y los resultados evidencian una notable mejoría en los pacientes, por lo que resulta ser una opción fiable para tratar dicho trastorno (Deacon, 2013). Sin embargo, sigue siendo un modelo constantemente criticado debido a mantener sus principios y propuestas de tratamiento farmacológico.

Cavieres y López-Silva (2021) señalan que, si bien este modelo constituye una propuesta robusta para comprender la depresión como enfermedad, su alcance explicativo es limitado si se desatienden las dimensiones subjetivas, sociales y contextuales en las que el malestar se produce. En esa misma línea, Cavieres y López-Silva (2022) advierten que no es lo mismo “estar depresivo” que “tener depresión”, pues la distinción entre estado afectivo y enfermedad mental requiere una delimitación conceptual más precisa que no puede reducirse únicamente a marcadores biológicos. En consecuencia, el modelo biomédico resulta indispensable para reconocer la entidad clínica de la depresión, pero insuficiente por sí mismo para explicar cómo factores académicos, relacionales o cognitivos pueden intervenir en la aparición de síntomas depresivos en estudiantes universitarios.

4.2.2 Teoría de la indefensión aprendida

La teoría de la indefensión aprendida representa uno de los aportes más influyentes en la explicación psicológica de la depresión. Seligman (1972) propuso que, cuando un organismo se expone repetidamente a situaciones aversivas que no puede controlar, aprende que sus respuestas no modifican los resultados y desarrolla un estado de pasividad, desmotivación y pérdida de iniciativa. Este planteamiento fue posteriormente vinculado con la depresión humana, en tanto permite explicar por qué ciertos individuos, después de experiencias reiteradas de fracaso o impotencia, dejan de intentar cambiar su situación aun cuando existan oportunidades objetivas para hacerlo.

Posteriormente, Liu, Kleiman, Nestor y Cheek, (2015), señalan que este enfoque fue reformulado desde una perspectiva atribucional, dando lugar a la llamada teoría de la desesperanza, la cual sostiene que la vulnerabilidad a la depresión aumenta cuando la persona atribuye los eventos negativos a causas internas, estables y globales. Además, esta reformulación permitió fortalecer el modelo original al incorporar la importancia de los estilos cognitivos negativos y de la expectativa de que el futuro continuará siendo adverso e incontrolable. Desde esta óptica, la depresión no se deriva únicamente de la exposición a situaciones negativas, sino del modo en que estas son interpretadas por el sujeto.

En el ámbito universitario, esta teoría resulta particularmente pertinente. Puesto que, cuando el estudiante se enfrenta repetidamente a exigencias académicas que percibe como inabordables, a resultados insatisfactorios o a una sensación persistente de incapacidad, puede comenzar a construir expectativas de fracaso y de falta de control sobre su rendimiento. Lo que permite comprender cómo las experiencias académicas negativas pueden erosionar la motivación, incrementar la evitación y favorecer la sintomatología depresiva.

4.2.3 Modelo cognitivo de Beck

El modelo cognitivo de Beck constituye una de las explicaciones más influyentes y empíricamente sólidas de la depresión. Su planteamiento central sostiene que los síntomas depresivos se originan y mantienen por la activación de esquemas cognitivos disfuncionales que llevan al individuo a interpretar la realidad de manera sistemáticamente negativa, en otras palabras, se trata de la llamada tríada cognitiva, integrada por una visión negativa de sí mismo, del mundo y del futuro (Beck et al., 1979). Desde esta perspectiva, la persona deprimida no solo experimenta tristeza o abatimiento, sino que procesa la información a través de creencias y sesgos que refuerzan su autodesvalorización, su desesperanza y su expectativa de fracaso.

El modelo de Beck otorga un lugar central a los pensamientos automáticos negativos y a las distorsiones cognitivas, como la sobregeneralización, la inferencia arbitraria, la minimización de lo positivo y la personalización. Liu et. al (2015), destacan que las teorías de vulnerabilidad cognitiva, entre ellas la propuesta de Beck, han mostrado gran capacidad para explicar por qué ciertas personas desarrollan sintomatología depresiva ante acontecimientos adversos, mientras que otras no. En el caso de estudiantes universitarios, este enfoque permite comprender cómo experiencias como una mala calificación, la acumulación de tareas o la percepción de no cumplir con las expectativas pueden ser interpretadas desde esquemas de incompetencia personal, inutilidad o fracaso generalizado.

Arias Gallegos (2021), encuentran que este modelo tiene cuatro componentes principales, los cuales son:

- Triada cognitiva: La persona se percibe a sí misma como inadecuada, al mundo como amenazante y al futuro como desalentador.
- Pensamientos automáticos: Pensamientos involuntarios y mayormente negativos. A menudo son irracionales a lo que realmente ocurre en situaciones normales.
- Distorsiones cognitivas: Procesamiento erróneo de la información recibida. Es decir, la persona maximiza lo negativo y minimiza lo positivo.
- Esquemas negativos: Creencias mayormente negativas sobre sí mismo o el mundo, que tienden a establecerse en la infancia.

Por su parte, Vázquez, Muñoz y Becoña,(2000), retoman tres conceptos principales desde el enfoque cognitivo, que ayudan a definir y explicar la presencia de síntomas depresivos

- Cognición: Proceso y estructura de las percepciones de pensamientos y representaciones mentales
- Contenido cognitivo: Significado de dichos pensamientos y representaciones mentales, el cual tendrá influencia en cómo se siente el propio individuo.
- Esquemas: Creencias o ideas que sirven para procesar la información. Es decir, creencias centrales que se constituyen en los principios y que sirven para procesar la información procedente del medio que rodea al individuo.

Estos conceptos se basan principalmente en la activación de esquemas de pensamiento distorsionados, lo que contribuye a que el individuo se perciba a sí mismo de forma negativa. Al igual que su entorno y futuro, lo que provoca que los síntomas depresivos se mantengan y se refuercen.

Disner, Beevers, Haigh y Beck (2011), señalan que las personas con síntomas depresivos, tienden a presentar mayor percepción de estímulos negativos, es decir, poseen representaciones internas negativas sobre sí mismos y su entorno, lo que se refiere a esquemas negativos. Posteriormente la amígdala ayuda a procesar los esquemas negativos, llevándolos a experimentar la disminución de la positividad y respuesta a la recompensa, lo que se asocia a una incapacidad para experimentar placer.

Este modelo resulta tener una relevancia particular para la presente investigación porque ofrece un puente conceptual claro con la procrastinación académica. En efecto, si el estudiante interpreta las demandas escolares desde pensamientos como “no podré hacerlo bien”, “voy a fracasar” o “no soy capaz”, es más probable que experimente ansiedad, desesperanza y evitación, y que, en consecuencia, postergue las tareas. De esta manera, el modelo cognitivo de Beck no solo explica la depresión, sino que ayuda a comprender cómo ciertos estilos de pensamiento pueden estar implicados simultáneamente en la sintomatología depresiva y en la procrastinación académica.

4.2.4 Teoría conductual de Lewinsohn

La teoría conductual de Lewinsohn explica la depresión a partir de una disminución en la tasa de reforzamiento positivo contingente a la conducta. Según este enfoque, cuando una persona recibe menos recompensas del entorno por sus acciones o pierde acceso a actividades gratificantes, disminuye su nivel de actividad, se debilita su contacto con fuentes de bienestar y aumenta la probabilidad de desarrollar síntomas depresivos (Zorrilla Ramírez, 2023). En esta lógica, la depresión no se entiende principalmente como un problema de pensamiento o de biología, sino como el resultado de una reducción progresiva del reforzamiento positivo y del incremento de experiencias aversivas.

Dimidjian, Barrera, Martell, Muñoz y Lewinsohn, (2011), sostienen que la teoría conductual de Lewinsohn ha sido uno de los pilares para el desarrollo de la activación conductual y un enfoque terapéutico ampliamente utilizado en la intervención de la depresión. De acuerdo con este modelo, cuando la persona se vuelve menos activa, evita tareas y reduce su implicación en actividades que antes resultaban significativas, se genera un círculo de inactividad, aislamiento y mayor malestar. González et al., (2021), al revisar la activación conductual en depresión, confirman que este enfoque mantiene relevancia actual precisamente porque permite comprender la depresión como un proceso relacionado con la evitación y con la pérdida de contacto con experiencias reforzantes.

En población universitaria, esta teoría resulta especialmente esclarecedora. Peñate Castro y Perestelo Pérez, (2004), muestran que los estudiantes pueden dejar de involucrarse en el estudio, reducir su participación en actividades académicas, abandonar rutinas de trabajo, aislarse de sus pares y perder interés por logros que antes le generaban satisfacción. Disminuyendo así, su acceso a reforzadores positivos como el sentido de logro, la eficacia percibida o el reconocimiento académico, lo que a su vez agrava el malestar. Desde esta perspectiva, la teoría conductual de Lewinsohn dialoga de manera significativa con la procrastinación académica, ya que ambas pueden entenderse como expresiones de evitación, inactividad y pérdida progresiva de control sobre la propia conducta.

Zorrilla Ramírez (2023), citando a Lewinsohn, señala la existencia de tres factores que contribuyen a la falta de refuerzo positivo:

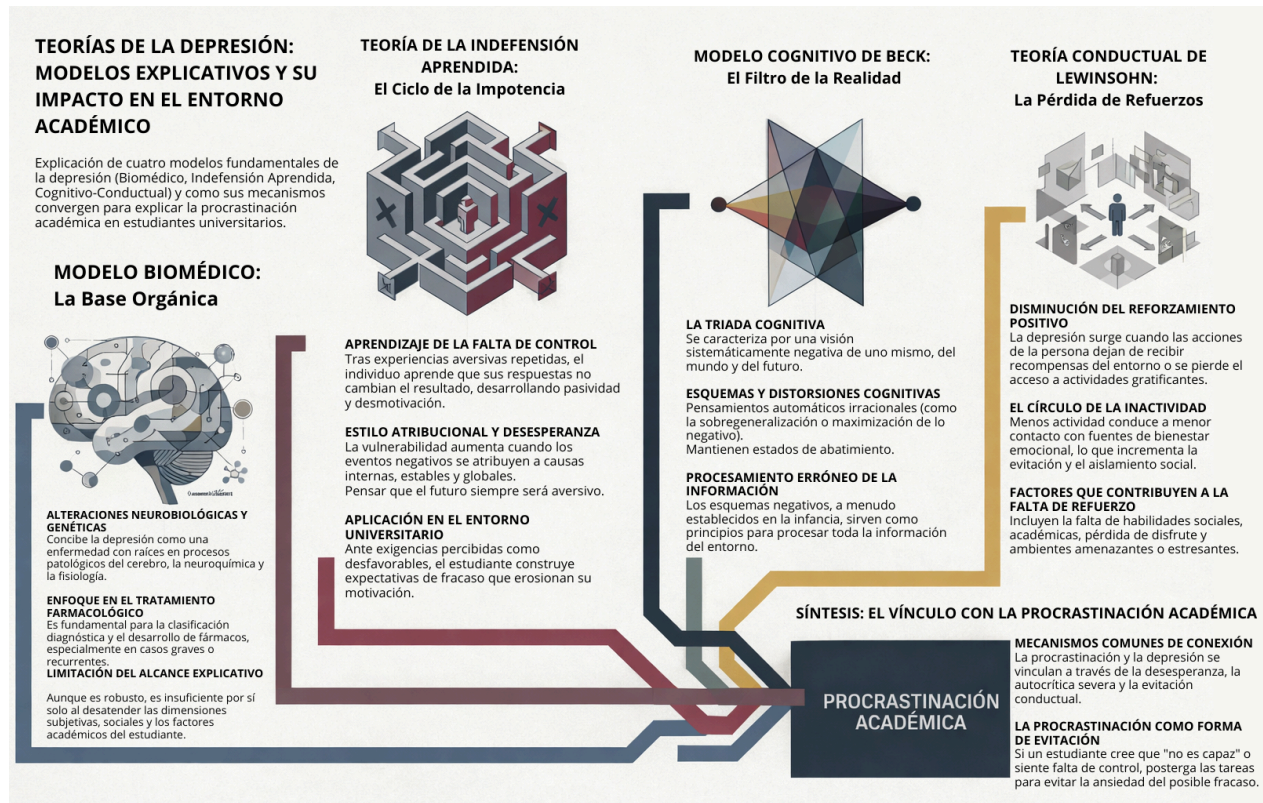
- Falta de habilidades: Ya sea sociales, laborales o académicas que provocan que la persona sea incapaz de resolver situaciones adversas de su día a día.
- Falta de refuerzos: Es decir, que la persona deja de recibir estímulos positivos debido a que dichos refuerzos se han perdido debido a duelos, rupturas, cambios en su cotidianidad, o porque el ambiente resulta ser amenazante para la persona (conflictos, estrés, rechazó, críticas, etc.)
- Pérdida de disfrute: Perder el interés ante actividades que antes eran consideradas como placenteras. O aumento en la sensibilidad ante situaciones negativas

Esta teoría principalmente propone que la depresión es el resultado de cambios en el ambiente, lo que provoca alteraciones en la conducta y cognición de la persona. Por lo que la intensidad de los síntomas puede variar en función de la situación o refuerzo/gratificación recibida por parte de terceros.

A partir de la revisión de estos modelos, puede afirmarse que la depresión no responde a una única explicación, sino a una articulación compleja de factores biológicos, cognitivos y conductuales. Sin embargo, para los fines de la presente tesis, la teoría de la indefensión aprendida, el modelo cognitivo de Beck y la teoría conductual de Lewinsohn ofrecen una capacidad explicativa particularmente valiosa, ya que permiten comprender cómo la pérdida de

control percibido, la autoevaluación negativa, la evitación y la disminución del reforzamiento pueden contribuir al malestar depresivo en estudiantes universitarios (véase figura 2).

Figura 2. Integración de las teorías de la depresión y modelos



Fuente: Elaboración propia, (2026)

Nota. Imagen generada con Microsoft Copilot, 2026, a partir del prompt: Infografía titulada "Teorías de la depresión: modelos explicativos y su impacto en el entorno académico". Cuatro secciones principales: modelo biomédico, teoría de la indefensión aprendida, modelo cognitivo de Beck y teoría conductual de Lewinsohn. Síntesis final conectando depresión con procrastinación académica en estudiantes universitarios. Cada sección con íconos y diagramas que muestran sus mecanismos clave.

4.3 Factores de riesgo para desarrollar depresión

La depresión es un trastorno de etiología multifactorial, por lo que su desarrollo no puede atribuirse a una única causa aislada. Por el contrario, la evidencia científica muestra que su aparición responde a la interacción dinámica entre factores biológicos, psicológicos, sociales y ambientales, cuya combinación incrementa o disminuye la vulnerabilidad del individuo según su historia personal, su contexto y sus recursos de afrontamiento. La Organización Mundial de la Salud (2025), señala que la depresión resulta de una interacción compleja entre factores sociales,

psicológicos y biológicos, mientras que revisiones recientes señalan que su comprensión exige abandonar modelos explicativos lineales y adoptar una mirada multicausal. En el caso de la población universitaria, esta consideración resulta particularmente importante, ya que el estudiante no se encuentra expuesto a un único agente de riesgo, sino a un entramado de exigencias, transiciones y vulnerabilidades que pueden potenciar el malestar depresivo.

Desde esta perspectiva, los factores de riesgo para la depresión pueden agruparse, con fines analíticos, en tres grandes dimensiones: biológica, social y ambiental. Esta clasificación no implica que dichas dimensiones actúen por separado; al contrario, su valor radica precisamente en mostrar que la depresión emerge de la articulación entre predisposiciones internas y condiciones externas. Así, una vulnerabilidad biológica puede permanecer latente durante años y activarse frente a determinados estresores sociales o ambientales; del mismo modo, condiciones contextuales adversas pueden intensificar la sintomatología en sujetos con menor capacidad de regulación emocional o con antecedentes personales y familiares de trastornos afectivos (Calvo-Gómez y Jaramillo-González, 2015).

4.3.1 Factor biológico

Los factores biológicos constituyen una dimensión central en la comprensión de la depresión, en la medida en que aportan elementos sobre la predisposición individual y sobre los mecanismos neurofisiológicos que intervienen en el trastorno.

Pérez-Padilla, Cervantes-Ramírez, Hijuelos-García, Pineda-Cortés y Salgado-Burgos (2017), han identificado la participación de variables genéticas, neuroquímicas, endocrinas, inflamatorias y neuroanatómicas en la fisiopatología depresiva y sostienen que la depresión mayor no puede entenderse sin considerar la interacción entre vulnerabilidad genética, alteraciones neuroquímicas y procesos neurobiológicos asociados al estrés. Cruzblanca Hernández, Lupercio Coronel, Collas Aguilar y Castro Rodríguez (2016), documentaron que la depresión mayor se relaciona con cambios estructurales y funcionales en distintas regiones cerebrales, así como con alteraciones en neurotransmisores y receptores vinculados con la regulación del estado de ánimo.

Dentro de esta dimensión, la carga genética ocupa un lugar relevante. La investigación clínica y epidemiológica ha mostrado que tener antecedentes familiares de depresión incrementa la probabilidad de desarrollar sintomatología depresiva, aunque no de manera determinista. Restrepo et al., (2017), explican que la genética no explica por sí sola la aparición del trastorno, pero sí configura una susceptibilidad que puede activarse ante determinadas condiciones de vida y coinciden en que los antecedentes familiares, la historia de episodios previos y ciertos marcadores biológicos deben ser considerados como factores de riesgo de importancia clínica, especialmente cuando interactúan con eventos de estrés o pérdida. De este modo, el componente biológico no debe entenderse como destino inmodificable, sino como una base de vulnerabilidad sobre la cual actúan otros factores.

Asimismo, el eje del estrés biológico representa otra vía explicativa fundamental. La exposición prolongada a situaciones estresantes puede alterar sistemas neuroendocrinos y neuroquímicos implicados en la respuesta adaptativa del organismo, favoreciendo el desarrollo de síntomas depresivos. Cruzblanca et. al., (2016) evidencian que el estrés crónico se asocia con alteraciones en circuitos cerebrales relacionados con la regulación emocional, el procesamiento de recompensa y la respuesta al sufrimiento psíquico. Por ello, si bien la biología no agota la explicación del trastorno, sí aporta una base relevante para comprender por qué algunos individuos responden con mayor vulnerabilidad depresiva frente a contextos de alta exigencia.

Asimismo, se han logrado identificar que los mecanismos biológicos juegan un papel fundamental en la aparición y resistencia de trastornos depresivos, incluyendo la genética y factores químicos por parte del cerebro relacionadas con enfermedades crónicas que se mencionan a continuación:

- **Genética:** En cinco estudios familiares realizados por Sullivan, Neale y Kendler (2000) descubrieron que la depresión mayor resulta ser un trastorno familiar, el cual está influenciado principalmente a influencias genéticas. Por lo cual familiares de primer grado con depresión, tendrán mayor probabilidad de padecerla en comparación a aquellos que no presenten antecedentes depresivos en su familia.
- **Neurotransmisores:** Los principales neurotransmisores que se alteran durante un cuadro depresivo son: la serotonina, la cual tiene efecto en la conducta,

movimiento, dolor, actividad sexual, etc., y es transportada por el aminoácido triptófano. Asimismo, la noradrenalina, la cual juega un papel importante en la regulación de la vigilia y episodios de estrés, por lo que, al haber desequilibrio, se presenta un estrés crónico que conduce a mantener un estado depresivo. La dopamina por su parte se encarga del estado de alerta y motivación de llevar a cabo actividades. Por lo que la mezcla de estos tres neurotransmisores tiene una fuerte influencia en la conducta, función mental y función motriz, emociones, función cognoscitiva y de existir un desbalance en alguna de ellas puede desencadenar en la persona un trastorno depresivo (Guadarrama, Escobar y Zhang, 2006).

En cuanto a alteraciones neurológicas, Manzanera Escartí y Lozano Ortiz, (2009) presentan tres cambios principales, los cuales son:

- Cambios estructurales en el cerebro: Disminución de volumen en áreas que están relacionadas con la regulación afectiva, como la corteza prefrontal ventromedial, prefrontal lateral-orbital, prefrontal dorsolateral, cíngulo anterior, cuerpo estriado, amígdala e hipocampo.
- Cambios neuroendocrinos: Alteraciones en el hipocampo, disparando en el individuo altos niveles de cortisol que resultan ser dañinos para el organismo y que pueden generar, o agravar síntomas depresivos en el individuo.
- Cambios celulares y moleculares: Alteraciones en el ciclo vital de las neuronas y la alteración de diversos neurotransmisores debido a los altos niveles de cortisol.

4.3.2 Factor social

Los factores sociales desempeñan un papel decisivo en la aparición y mantenimiento de la depresión, particularmente porque configuran el marco relacional, económico y simbólico desde el que el sujeto interpreta su experiencia. Álvaro-Estramiana, Garrido-Luque y Schweiger-Gallo (2010), en una revisión crítica del modelo biomédico, sostienen que las causas sociales de la depresión han sido históricamente subestimadas, a pesar de que variables como el desempleo, la desigualdad, el aislamiento, la precariedad y la pérdida de estatus social influyen

significativamente en el malestar depresivo. En un sentido semejante, la OMS (2024) reconoce que haber vivido pérdidas severas, violencia, abuso o condiciones adversas incrementa la probabilidad de desarrollar depresión. Esta consideración es central porque muestra que la depresión no puede ser comprendida sólo como un fenómeno intrapsíquico, sino también como una expresión del sufrimiento producido en determinados contextos de vida.

Trunce Morales, Villarroel Quinchalef, Arntz Vera, Muñoz Muñoz y Werner Contreras (2020) muestran que las características asociadas a la depresión, ansiedad y estrés incluyen, la fragilidad de las redes de apoyo, la presión académica, la incertidumbre sobre el futuro y las dificultades para equilibrar responsabilidades personales y educativas. Asimismo, identificaron que la escasez de recursos económicos, el aislamiento social y la inestabilidad relacional incrementan la vulnerabilidad al malestar depresivo. Por consiguiente, el entorno social inmediato no funciona únicamente como telón de fondo, sino como una dimensión activa que puede proteger o deteriorar la salud mental del estudiante.

En síntesis, los factores sociales de riesgo se relacionan en la forma en que el estudiante se ubica dentro de los sistemas que lo rodean, lo que incluye aspectos como el apoyo familiar, escasa integración con pares, soledad y presión económica. Asimismo, al encontrarse constantemente en un contexto competitivo, los sentimientos de fracaso, insuficiencia o desvalorización pueden intensificarse, llevándolo a presentar síntomas depresivos.

4.3.3 Factor ambiental

El factor ambiental se sostiene en las condiciones materiales, organizativas y ecológicas en las que el individuo se desenvuelve, y que pueden actuar como estresores o como elementos protectores frente al desarrollo de la depresión. Hernández Benítez, García Rodríguez, Leal Ugarte, Peralta Leal y Durán González, (2014), identificaron, en pacientes con trastornos depresivos, la presencia de diversos factores ambientales asociados, tales como condiciones educativas, laborales y familiares adversas. Por su parte, Ordóñez-Iriarte (2020), advierten que los riesgos ambientales pueden desempeñar un papel importante en el origen de síntomas depresivos, aunque aún se requieren más estudios que permitan delimitar con precisión su peso relativo. Esto

nos da a entender que el ambiente no es un elemento neutro, sino un componente que modula la vulnerabilidad emocional.

En población universitaria, x y x, evidencian que los factores ambientales adquieren un papel fundamental ya que, entre ellos destacan la sobrecarga académica, la presión institucional, la falta de espacios adecuados de estudio, la precariedad económica, la educación a distancia en condiciones desfavorables y la pérdida de rutinas estables. Lo que provocará que exista mayor probabilidad de que el estudiante experimente agotamiento, desesperanza o desmotivación. Asimismo, Cuamba Osorio y Zazueta Sánchez (2020) señalan que variables como la insatisfacción con el sueño, la falta de ejercicio físico, la vida sedentaria y el uso excesivo de internet constituyen factores de riesgo relevantes para la depresión en universitarios. Asimismo, que problemas en la organización del tiempo, exceso de demandas y ausencia de condiciones favorables para el descanso y la recuperación pueden incrementar significativamente el malestar emocional. Todo ello sugiere que el ambiente académico y cotidiano del estudiante puede transformarse en un contexto de riesgo cuando la exigencia es persistente y los recursos de afrontamiento resultan insuficientes.

A partir de lo expuesto, los factores de riesgo para desarrollar depresión no deben entenderse como elementos aislados, sino como dimensiones interdependientes que se integran en distintos niveles de vulnerabilidad psicológica. La predisposición biológica, las condiciones sociales adversas y los ambientes académicos o vitales altamente demandantes pueden converger y favorecer la aparición de sintomatología depresiva, especialmente en una población como la universitaria, caracterizada por exigencias intensas y procesos de transición. Lo que nos permite comprender que la sintomatología depresiva no emerge en el vacío, sino en contextos donde también pueden estar presentes conductas evitativas, autocrítica, sensación de incapacidad y sobrecarga subjetiva.

4.4 Impacto de la depresión en el rendimiento académico y social de los universitarios

La depresión ejerce un impacto profundo en la vida universitaria, dado que compromete no solo el estado emocional del estudiante, sino también su capacidad de concentración, su motivación, su desempeño académico y la calidad de sus vínculos interpersonales. En el contexto de la educación superior, este trastorno o la presencia de sintomatología depresiva clínicamente debe entenderse como una condición que puede alterar de forma significativa el funcionamiento cotidiano del alumnado.

La Organización Mundial de la Salud (2025), advierte que la depresión afecta cómo una persona siente, piensa y actúa, interfiriendo en actividades de la vida diaria, lo cual resulta especialmente preocupante en una etapa en la que se exige al estudiante autonomía, constancia, toma de decisiones y sostenimiento del esfuerzo académico. En consecuencia, resulta indispensable analizar su impacto en universitarios para comprender de qué manera el malestar depresivo puede deteriorar la trayectoria formativa y la integración psicosocial del estudiante.

En el plano académico, una de las consecuencias más relevantes de la depresión es la disminución del rendimiento. Esto ocurre porque la sintomatología depresiva afecta funciones cognitivas esenciales para el aprendizaje, tales como la atención, la memoria de trabajo, la concentración, la planificación y la toma de decisiones. Hysenbegasi, Hass y Rowland (2005), mostraron que la depresión tiene un impacto negativo sobre la productividad académica de los estudiantes universitarios, al reducir su capacidad para cumplir con las exigencias escolares y sostener un ritmo adecuado de estudio. De manera convergente, Zhang, Peng y Chen (2024), encontraron que los problemas de salud mental, incluida la depresión, se asocian con un peor desempeño académico y con dificultades para mantener el compromiso con las actividades escolares. Estas evidencias permiten sostener que la depresión no solo acompaña el malestar subjetivo, sino que afecta directamente la eficacia académica y la capacidad del estudiante para responder a las demandas curriculares.

A esta afectación cognitiva se suma el deterioro de la motivación académica. La depresión suele acompañarse de anhedonia, pérdida de interés y disminución de la energía, lo que limita la disposición del estudiante para iniciar, sostener o concluir actividades escolares. En este sentido,

Díaz Morales (2019), en una revisión sistemática sobre depresión, ansiedad, estrés y salud mental en estudiantes universitarios, subraya que el malestar emocional se relaciona con una menor implicación académica, con mayor riesgo de dificultades en la preparación de evaluaciones y con una experiencia educativa marcada por agotamiento y desmotivación. Así, el impacto de la depresión en el rendimiento académico de los estudiantes, no se restringe a las calificaciones, sino que también compromete la calidad de la participación, la percepción de autoeficacia y la continuidad del vínculo con el proceso formativo.

Asimismo, la depresión puede aumentar el riesgo de ausentismo, rezago y abandono escolar. Cuando el estudiante experimenta un deterioro sostenido del ánimo, pérdida de interés, dificultad para levantarse, incapacidad de concentración y baja expectativa de futuro, su permanencia en el entorno universitario se vuelve más frágil. Ibrahim, Kelly, Adams y Glazebrook (2013), concluyeron que los estudiantes universitarios presentan tasas de depresión considerablemente elevadas en comparación con la población general, lo que reviste especial gravedad si se considera que este trastorno puede comprometer la continuidad de los estudios y la construcción del proyecto profesional. Por ello, la depresión debe ser considerada como un factor que puede incidir negativamente en la eficiencia terminal y en la consolidación de trayectorias académicas exitosas.

En el plano social, la depresión también ejerce efectos significativos. Uno de los rasgos más frecuentes de la sintomatología depresiva es el retraimiento interpersonal. Definido por Páez, Peña, Castaño, Salazar y Restrepo (2018), como la disminución de la participación social, debilitamiento de redes de apoyo y dificultad para sostener vínculos significativos. Y destacan que este fenómeno repercute no solo en el rendimiento, sino también en el funcionamiento psicosocial, afectando la calidad de vida y la forma en que el estudiante se integra a su entorno ya que presenta una conducta de aislamiento.

En una línea semejante, Londoño Arredondo, Calle Restrepo y Berrio Rojas (2021), señalan que la depresión y la ansiedad en estudiantes de nuevo ingreso se asocian con problemas de adaptación al contexto universitario, lo cual puede traducirse en experiencias de soledad, baja pertenencia institucional y fragilidad en la convivencia con pares. En consecuencia, la depresión

deteriora no solo la experiencia interna del sujeto, sino también su capacidad de vinculación social y de inserción en la comunidad educativa.

Esta afectación social adquiere especial relevancia si se considera que la universidad no es únicamente un espacio de formación disciplinar, sino también un escenario de socialización, construcción identitaria y desarrollo de habilidades relacionales. Que además, puede verse afectada, Vargas Granda (2021), evidencia que la depresión limita estas interacciones con compañeros, docentes o familia, por lo que el estudiante, al mismo tiempo de disminuir su bienestar emocional, también experimenta una disminución en sus habilidades sociales que podrían ayudarle a afrontar el malestar.

En suma, Hurtado, Torres, Carpio, Amores y Medina (2023), encuentran que, además del impacto de la depresión en el ámbito social, igual puede haber afectaciones en cómo el estudiante percibe su valor personal y sentido del futuro, es decir, lidian con crisis relacionadas con exigencias propias y de la sociedad, llevándolos a que se aislen y disminuyan el acceso a poder genera reforzadores positivos, reconocimiento y pertenencia. Desde esta lógica, la depresión se convierte en una condición que no solo reduce el bienestar presente, sino que también limita el desarrollo integral del universitario como sujeto social y profesional en formación.

En suma, la depresión afecta a los estudiantes universitarios en dos niveles estrechamente vinculados: el académico y el social. En el primero, compromete la concentración, la motivación, el rendimiento y la permanencia escolar; en el segundo, deteriora la integración interpersonal, el apoyo percibido, la participación y el sentido de pertenencia. Esta doble nos permite comprender que la sintomatología depresiva no solo constituye una variable emocional de interés clínico, sino también una condición capaz de alterar la vida universitaria en su conjunto.

4.5 Análisis estadístico de la depresión en estudiantes de nivel superior en México

Desde una perspectiva epidemiológica, el análisis de la depresión en estudiantes de nivel superior en México exige distinguir entre la prevalencia nacional de sintomatología depresiva en la población adulta y la frecuencia de síntomas depresivos observada en muestras universitarias específicas. Esta diferenciación es indispensable porque, aunque la Encuesta Nacional de Salud y

Nutrición (ENSANUT) ofrece una base poblacional que no está diseñada exclusivamente para población universitaria. Vázquez et al., (2023), con ayuda de la ENSANUT estimó que 16.7% de la población adulta mexicana presenta sintomatología depresiva; en el grupo de 20 a 59 años la prevalencia fue de 11.3%, con mayor frecuencia en mujeres y en personas con menor bienestar económico. Estos datos constituyen una línea de referencia nacional útil para valorar si las cifras encontradas en universitarios se ubican por encima del nivel esperado en adultos mexicanos.

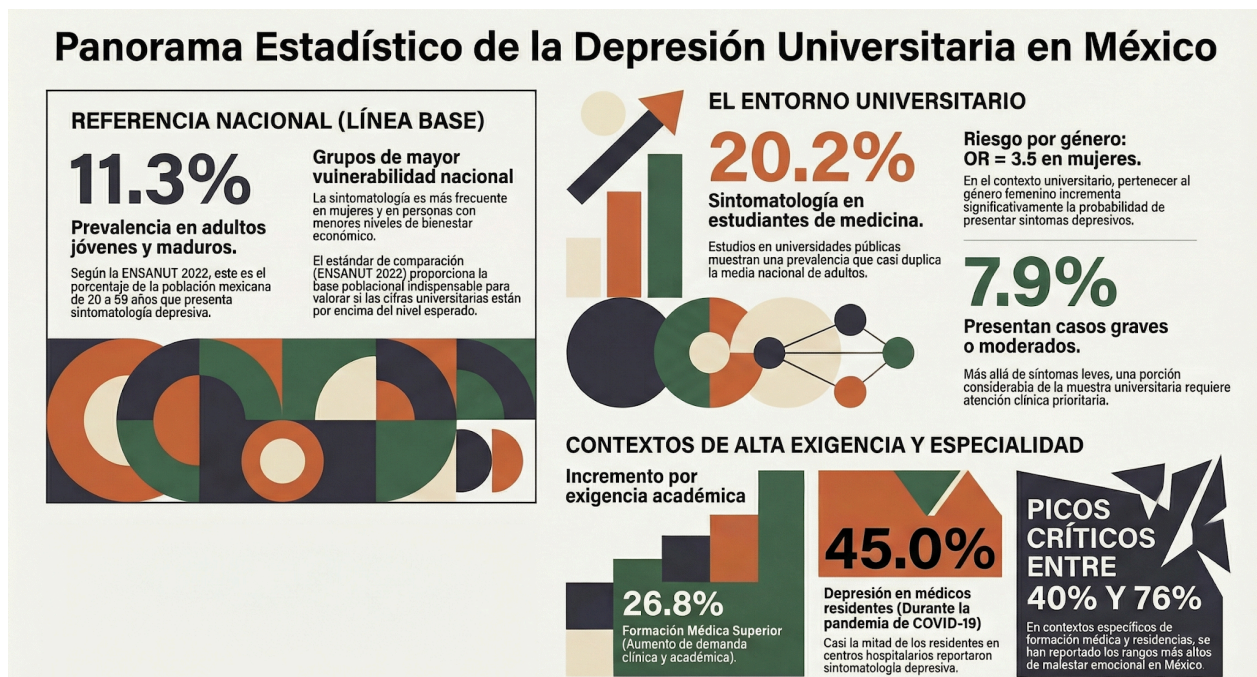
Cuando se observan estudios realizados específicamente en instituciones de educación superior en México, las cifras tienden a ser mayores que esa línea basal nacional. Por ejemplo, en estudiantes de medicina de una universidad pública mexicana, Tadeo Álvarez, Munguía-Ortíz, Benítez-López, Valles-Medina, Delgadillo-Ramos, Flores-Castillo y Romo-Guardado (2019), encontraron una prevalencia de 20.2% de síntomas depresivos con punto de corte PHQ-9 ≥ 10 , y además identificaron que 7.9% presentaba síntomas graves o moderadamente graves. El estudio también mostró una diferencia por sexo: pertenecer al género femenino incrementó la probabilidad de presentar síntomas depresivos con un OR = 3.5 e IC 95% [1.6, 7.6]. Desde un punto de vista comparativo, esta proporción de 20.2% es claramente superior al 11.3% estimado para adultos mexicanos de 20 a 59 años, según lo encontrado por Vázquez, Hubert, Portillo, Valdez, Barrientos y Villalobos (2023), lo que sugiere una carga de malestar depresivo mayor en esta muestra universitaria.

La evidencia mexicana en formación médica y de salud sugiere, además, que la frecuencia de sintomatología depresiva puede elevarse aún más en contextos de mayor exigencia académica o clínica. En un estudio sobre formación médica en una universidad mexicana, Granados Cosme, Gómez Landeros, Islas Ramírez, Maldonado Pérez, Martínez Mendoza y Pineda Torres (2020), reportaron una prevalencia de 26.8% de depresión, cifra que el propio trabajo contrasta con reportes previos en estudiantes y residentes de medicina en México, donde se habían observado rangos entre 40% y 76% en algunos contextos específicos. De manera similar, en médicos residentes de centros hospitalarios durante la pandemia de COVID-19, Martínez-García, Aguirre-Barbosa, Mancilla-Hernández, Hernández-Morales, Guerrero-Cabrera, Schiaffini-Salgado, Paredes-Rodríguez, Toriz-Cruz, Cárdenas-Mendoza, Rodríguez-Castillo, Vázquez-Lagunas, Trejo-González y Toriz-Cruz, (2022), señalaron una frecuencia de depresión

de 45%, con variaciones importantes por especialidad y año de residencia. Aunque estas poblaciones no son estrictamente equivalentes al conjunto del estudiantado universitario general, sí muestran una tendencia clara: en contextos de formación profesional altamente demandantes, la frecuencia de síntomas depresivos puede superar ampliamente la prevalencia observada en la población adulta mexicana.

Por tanto, estos datos permiten identificar al menos tres patrones relevantes. En primer lugar, la frecuencia de síntomas depresivos en estudiantes de nivel superior mexicanos parece ubicarse, en varios estudios, por encima de la prevalencia nacional adulta, lo que sugiere que la vida universitaria especialmente en carreras de la salud pueden constituir un contexto de riesgo psicosocial. En segundo lugar, se observan diferencias importantes por sexo, con mayores prevalencias en mujeres, tanto en el estudio de Vázquez et al., (2023) como en el de Granados et al., (2020). En tercer lugar, la variabilidad entre estudios es amplia y probablemente responde a diferencias en instrumentos de medición, puntos de corte, tipo de carrera, momento del ciclo académico y características institucionales, por lo que no sería metodológicamente correcto hablar de una sola prevalencia “nacional” en universitarios mexicanos sin matizar estas condiciones (véase figura 3).

Figura 3. Panorama estadístico de la depresión en México



Fuente: Elaboración propia, (2026)

En términos analíticos, puede afirmarse que la estadística anteriormente citada, apunta a una situación de atención prioritaria. Si la prevalencia de sintomatología depresiva en adultos mexicanos de 20 a 59 años es de 11.3%, pero en muestras universitarias mexicanas se han encontrado cifras de 20.2%, 26.8% e incluso mayores en formación médica y residencia, entonces el nivel superior debe considerarse un espacio especialmente sensible para la vigilancia y prevención del malestar depresivo. Esta observación sugiere que la sintomatología depresiva en estudiantes universitarios no es marginal ni excepcional, sino una condición con suficiente magnitud epidemiológica como para justificar su análisis en relación con variables académicas y conductuales, como la procrastinación (Vázquez et al., 2023; Tadeo et al., 2019; Granados et al., 2020).

En conjunto, la evidencia estadística disponible permite sostener que la depresión y la sintomatología depresiva en estudiantes de nivel superior en México constituyen un problema de salud mental de magnitud relevante. Aunque aún no se dispone de una encuesta nacional probabilística diseñada exclusivamente para población universitaria, los estudios revisados muestran prevalencias superiores a las observadas en adultos mexicanos en general, especialmente en contextos de alta exigencia académica (véase tabla I).

Tabla 1. Marco de referencias con estadísticas

Fuente	Población / contexto	Instrumento o criterio	Hallazgo principal	Lectura analítica
Vázquez-Salas et al. (2023)	Población adulta mexicana, ENSANUT 2022	CESD-7	16.7% de los adultos presenta sintomatología depresiva; en adultos de 20 a 59 años, 11.3%. Mayor prevalencia en mujeres y en personas con menor bienestar económico.	Sirve como línea de base nacional para comparar el nivel de malestar depresivo observado en universitarios mexicanos.
Tadeo-Álvarez et al. (2019)	Estudiantes de medicina de una universidad pública mexicana	PHQ-9, punto de corte ≥ 10	20.2% presentó síntomas depresivos; 7.9% reportó síntomas graves o moderadamente graves. El género femenino incrementó el riesgo (OR = 3.5; IC 95% [1.6, 7.6]). (SciELO)	La prevalencia en esta muestra universitaria supera la prevalencia nacional de adultos de 20 a 59 años, lo que sugiere una mayor vulnerabilidad en formación profesional exigente.
Granados-Cosme et al. (2020)	Universitarios en una universidad mexicana; comparación entre medicina y otras carreras	Escalas de tamizaje reportadas por el estudio	Prevalencia general de depresión: 17%. En estudiantes de medicina: 26.8%; en otras carreras: 14%. El estudio además refiere que investigaciones previas en estudiantes y residentes han reportado rangos de 40% a 76% en contextos específicos. (SciELO)	Sugiere que la carrera cursada y el grado de exigencia académica son variables importantes; medicina concentra mayor carga de malestar depresivo.
Martínez-García et al. (2022)	Médicos residentes en centros hospitalarios de México durante la pandemia	Evaluación clínica/psicométrica reportada por el estudio	Frecuencia de depresión de 45% (IC 95% = 39–51%). La depresión fue más frecuente en ciertas especialidades; coexistió con ansiedad en una proporción relevante. (SciELO)	Aunque corresponde a formación de posgrado clínico y no a licenciatura general, muestra que en entornos de alta presión la frecuencia puede elevarse de forma marcada.

Fuente: Elaboración propia, (2026)

El análisis estadístico de la depresión en estudiantes de nivel superior en México permite sostener que la sintomatología depresiva posee una relevancia epidemiológica y educativa suficiente para ser abordada como variable central en la presente investigación. En efecto, la frecuencia observada en muestras universitarias mexicanas no solo evidencia la presencia de malestar emocional en este grupo poblacional, sino que también sugiere la necesidad de examinar los factores académicos y conductuales que podrían encontrarse asociados a dicha condición. En este marco, la presente investigación adquiere especial pertinencia al proponerse determinar la relación entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan, ya que tal propósito no emerge de una inquietud abstracta, sino de un contexto empírico en el que la depresión universitaria aparece como un fenómeno vigente, complejo y con implicaciones directas para el bienestar y la trayectoria formativa del estudiantado. Así, el análisis estadístico aquí presentado cumple una función estratégica dentro del marco teórico: no solo describe la magnitud del problema, sino que legitima la necesidad de estudiar su posible articulación con la procrastinación académica y de generar evidencia útil para el diseño de estrategias de prevención en el ámbito psicológico y educativo.

A lo largo de este capítulo se evidenció que la depresión no puede reducirse a una tristeza transitoria ni a un estado de desánimo común, sino que se trata de una condición que compromete la motivación, la autopercepción, la capacidad de concentración, la toma de decisiones y la calidad de las relaciones interpersonales. Asimismo, se mostró que sus factores de riesgo abarcan desde vulnerabilidades biológicas y antecedentes personales, hasta contextos sociales adversos, sobrecarga académica, aislamiento y ambientes poco favorables para el bienestar emocional.

De igual forma, el análisis permitió advertir que la depresión impacta de manera significativa el rendimiento académico y la integración social de los estudiantes universitarios, debilitando su implicación en las actividades escolares, su percepción de eficacia y su capacidad para sostener vínculos de apoyo dentro del entorno educativo.

Capítulo V. Relación entre procrastinación y depresión

Después de haber desarrollado, por separado, los fundamentos teóricos de la procrastinación académica y de la depresión, resulta necesario examinar el punto de convergencia entre ambas variables, particularmente en el contexto universitario. Esta articulación adquiere especial relevancia porque la vida académica del estudiante no se configura a partir de fenómenos aislados, sino mediante la interacción de conductas, emociones, cogniciones y condiciones contextuales que pueden reforzarse mutuamente. En este sentido, la procrastinación académica no solo debe entenderse como una dificultad en la regulación del tiempo o del comportamiento, ni la sintomatología depresiva como un malestar exclusivamente interno, sino como procesos que pueden coexistir y vincularse dentro de una misma experiencia de desgaste psicológico y académico.

Por ello, el presente capítulo tiene como propósito analizar la relación entre la procrastinación y la depresión a partir de estudios previos, del examen de la procrastinación como factor de riesgo para el malestar psicológico y de la identificación de variables que influyen en ambas.

5.1 Estudios previos sobre procrastinación y depresión

La procrastinación y la depresión son dos factores que afectan de manera significativa el bienestar psicológico de las personas, especialmente de los estudiantes. Steel (2007), en su revisión metaanalítica, ya señalaba que la procrastinación se vinculaba con deterioro del bienestar y con diversas formas de autorregulación deficiente, mientras que Sirois y Tosti (2012), plantean que esta conducta debe comprenderse como una estrategia de regulación emocional de corto plazo, lo que ayuda a explicar su relación con estados afectivos negativos.

Rozental et al. (2015), mediante un análisis por conglomerados, identificaron perfiles de procrastinadores con distinto grado de ajuste psicológico, incluyendo un grupo principalmente deprimido, lo que evidencia que la procrastinación no se distribuye de forma homogénea entre los estudiantes y que, en ciertos casos, se acompaña de mayor malestar emocional. De forma más

reciente, Jochmann, Gusy, Lesener y Wolter (2024), encontraron en un estudio longitudinal que la procrastinación predice posteriormente síntomas de depresión y ansiedad, mediada en parte por el estrés percibido. Estos hallazgos son especialmente relevantes porque refuerzan la plausibilidad de una relación significativa entre ambas variables y justifican su estudio en contextos universitarios específicos.

En el ámbito latinoamericano, también se han reportado resultados convergentes. Tantalean-Terrones et al. (2024) identificaron que el estrés, la ansiedad baja autoestima, desesperanza, percepción de ineficacia y síntomas emocionales negativos se encuentran significativamente asociados con la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. Lo que nos da a entender que existe una base empírica suficiente para explorar la relación entre procrastinación y sintomatología depresiva en población universitaria.

Desde una perspectiva cognitiva, Flett, Haghbin y Pychyl (2016), plantea que, aquellas personas que presentan síntomas depresivos y conductas de postergación, tienden a presentar factores de riesgo cognitivos (pensamientos automáticos) y factores relacionados con la resiliencia (capacidad de adaptación). Es decir, constantemente se encuentran atrapados en patrones de pensamiento negativo, dificultades para mantenerse en el presente, dificultad de concentración y tienden a volverse más críticos consigo mismos. Lo que afecta su bienestar psicológico y que puede manifestarse en síntomas de estrés crónico, ansiedad y depresión.

El estrés crónico por su parte, puede resultar en un factor que interviene tanto en la aparición de conductas de postergación, como síntomas depresivos, sin embargo, Jochmann, Gusy, Lesener, y Wolter (2024), indica que la procrastinación solo conduce a un estrés de corto plazo, por lo que no es suficiente por sí solo para desencadenar síntomas depresivos, sino que debe existir la presencia de otros factores de riesgo en el estudiante para desencadenar síntomas depresivos y de ansiedad.

Siguiendo esta misma línea, un factor principal de riesgo que puede desencadenar conductas de postergación y síntomas depresivos, es la ansiedad-rasgo, ya que, al haber una alteración completa de los estados emocionales, existe mayor probabilidad de que el estudiante

presente ansiedad en diversas situaciones, aunque estas no sean peligrosas (Bolívar, Ballesteros y Ramírez, 2014).

Lo expuesto nos ayuda a comprender mejor los factores que tienen relación con ambas variables, concluyendo que no solo la procrastinación resulta en el constante aplazamiento de actividades y la disminución de productividad en las personas, sino que juega un papel importante en el deterioro del estado emocional de la persona, lo que provoca una notable disminución de su motivación, lo que los lleva a continuar procrastinando, generando así un hábito. Asimismo, la depresión puede compartir con la procrastinación académica un conjunto de manifestaciones comunes, tales como el estrés crónico y ansiedad.

5.2 La procrastinación como factor de riesgo para el malestar psicológico

La procrastinación académica puede considerarse un factor de riesgo para el malestar psicológico en la medida en que favorece la acumulación de tareas, incrementa la presión temporal y debilita la percepción de control del estudiante sobre su propio desempeño. Esta dinámica produce un ciclo en el que el alivio momentáneo obtenido al postergar se transforma, posteriormente, en culpa, frustración, ansiedad y sensación de incapacidad. En este sentido, la procrastinación deja de ser una simple estrategia de demora y se convierte en una experiencia subjetiva de desgaste que afecta de manera progresiva el equilibrio emocional del estudiante.

Sirois y Pychyl (2013), sostienen que la procrastinación prioriza la regulación del estado de ánimo a corto plazo por encima de metas futuras, lo que explica por qué, aunque al inicio reduce el malestar, a mediano y largo plazo termina incrementándose. De forma convergente, Sirois (2023) documenta que la procrastinación se asocia con mayores niveles de estrés, peor calidad del sueño y estrategias de afrontamiento menos adaptativas. En población universitaria, esta situación es especialmente problemática, ya que las demandas académicas no desaparecen con la postergación, sino que se acumulan, generando una vivencia de saturación que puede erosionar la motivación y el bienestar psicológico.

Desde esta perspectiva, la procrastinación no debe interpretarse únicamente como una consecuencia del malestar, sino también como un factor que puede contribuir a producirlo o

intensificarse. En otras palabras, el vínculo entre procrastinación y malestar psicológico es bidireccional: el estudiante puede procrastinar porque se siente abrumado, pero también puede sentirse más abrumado porque procrastina.

5.4 Factores que influyen en la procrastinación y depresión

La relación entre procrastinación y depresión no ocurre en el vacío, sino que se encuentra modulada por diversos factores psicológicos y contextuales que pueden actuar como variables compartidas entre ambas. Identificar estos factores resulta esencial, ya que permite comprender por qué ciertos estudiantes muestran una asociación más intensa entre postergación académica y malestar emocional.

5.4.1 Falta de motivación

La falta de motivación constituye uno de los factores más visibles en la relación entre procrastinación y depresión. En la procrastinación, la motivación disminuye ante tareas percibidas como aversivas o poco gratificantes; en la depresión, la pérdida de interés y de placer afecta la disposición general del sujeto hacia la acción (Wong, Panaqué y Fernández, 2022). Cuando ambas condiciones confluyen, el estudiante experimenta una reducción significativa de su energía psicológica para iniciar y sostener actividades académicas.

5.4.2 Baja autoestima

La baja autoestima desempeña un papel central en ambas variables, ya que la percepción negativa de uno mismo puede favorecer tanto la evitación de tareas como la aparición de pensamientos depresivos (Pérez Villalobos, 2018). El estudiante que se percibe incapaz o insuficiente tiende a anticipar fracaso, posponer las actividades y reforzar posteriormente su autocrítica, generando un círculo de deterioro emocional y académico.

5.4.3 Ansiedad

La ansiedad constituye otra variable clave. En muchos casos, la procrastinación surge como una estrategia para evitar el malestar anticipado que genera una tarea, mientras que la depresión puede coexistir con estados ansiosos, especialmente cuando hay presión académica, miedo al fracaso y preocupación constante (Altamirano Chérrez y Rodríguez Pérez, 2021). De esta manera, la ansiedad funciona como un mecanismo que favorece la evitación y amplifica el desgaste emocional.

5.4.4 Perfeccionismo

El perfeccionismo desadaptativo también se ha identificado como un factor influyente en la procrastinación y en la sintomatología depresiva. El temor a no alcanzar estándares elevados puede llevar al estudiante a retrasar el inicio de las tareas y, al mismo tiempo, a experimentar sentimientos de insuficiencia o fracaso cuando no logra cumplir con sus expectativas (Piña Gonzales, 2021). Así, el perfeccionismo actúa como un elemento que une exigencia excesiva, evitación y malestar.

5.4.5 Estrés académico

Finalmente, el estrés académico constituye un factor especialmente relevante en la población universitaria. La sobrecarga de tareas, la acumulación de evaluaciones y la presión por el rendimiento pueden favorecer tanto la procrastinación como la aparición de síntomas depresivos. Cuando el estudiante percibe que las demandas rebasan sus recursos de afrontamiento, es más probable que opte por la postergación y que, al mismo tiempo, experimente cansancio emocional, desánimo y pérdida de motivación (Cobiellas Carballo, Anazco Hernández y Góngora Gómez, 2020).

5.5 Vínculo entre procrastinación académica y sintomatología depresiva

La revisión desarrollada a lo largo de este capítulo permite sostener que la relación entre procrastinación académica y sintomatología depresiva es teóricamente plausible y empíricamente consistente. Ambas variables comparten factores de riesgo, mecanismos cognitivos y procesos emocionales, entre ellos la percepción de incapacidad, la autocrítica, la evitación del malestar, la pérdida de motivación y el debilitamiento de la autorregulación. Desde esta perspectiva, la procrastinación no debe concebirse únicamente como un problema de organización académica, ni la sintomatología depresiva como una condición completamente independiente del desempeño estudiantil, sino como fenómenos que pueden articularse y reforzarse mutuamente en la vida universitaria.

En consecuencia, este capítulo aporta el sustento conceptual inmediato para la fase empírica de la investigación, al demostrar que existe base suficiente para explorar si la conducta procrastinadora se relaciona con la presencia de rasgos depresivos en estudiantes de la Escuela Superior de Actopan. De este modo, el análisis aquí desarrollado prepara el tránsito lógico hacia el capítulo metodológico, en el cual se especificará el diseño mediante el cual esta relación será examinada.

A manera de cierre, puede afirmarse que la relación entre procrastinación académica y sintomatología depresiva constituye un problema de especial relevancia en el ámbito universitario, dado que ambas variables convergen en procesos de evitación, autodesvalorización, pérdida de motivación y desgaste emocional. La revisión de estudios previos mostró que la procrastinación se asocia consistentemente con malestar psicológico, mientras que el análisis teórico permitió comprender que la depresión y la postergación académica comparten factores y mecanismos comunes.

Capítulo VI. Metodología de investigación

Una vez establecido el sustento teórico relativo a la procrastinación académica y a la sintomatología depresiva, fue necesario definir el procedimiento metodológico mediante el cual se examinará empíricamente la relación entre ambas variables. Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, (2023), sostienen que la investigación científica exige congruencia entre el problema, los objetivos, las hipótesis, las variables y la estrategia metodológica, de tal manera que los resultados obtenidos respondan de forma válida a la pregunta de investigación.

En congruencia con ello, el presente capítulo describe el enfoque, el tipo y diseño del estudio, la población y muestra, las variables de estudio, los instrumentos de recolección de datos, el procedimiento seguido y la estrategia de análisis. Esta organización responde a la estructura metodológica propuesta por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, (2018), quienes señalan que, en la ruta cuantitativa, el investigador debe especificar con claridad cómo se medirán las variables y de qué manera se analizarán sus relaciones.

6.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, debido a que su propósito consistió en medir dos variables previamente definidas “procrastinación académica y sintomatología depresiva” asimismo, analizar estadísticamente la relación existente entre ambas. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, (2018), la investigación cuantitativa se caracteriza por la medición de variables, la contrastación de hipótesis y el uso de procedimientos estadísticos para examinar asociaciones entre fenómenos observables. En este estudio, dicho enfoque resultó pertinente porque permitió trabajar con datos numéricos obtenidos mediante instrumentos estandarizados y examinar la relación entre los puntajes de ambas escalas.

Asimismo, el enfoque cuantitativo fue congruente con el objetivo general de la investigación, orientado a determinar la relación entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos en estudiantes universitarios. En términos metodológicos, ello implicó observar las variables tal como se presentan en la realidad, sin manipularlas, y recurrir

posteriormente a procedimientos estadísticos para estimar la magnitud y dirección de su asociación (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres,, 2023).

6.2 Tipo y diseño del estudio

El estudio fue de alcance correlacional, ya que tuvo como finalidad determinar el grado de relación existente entre la procrastinación académica y la sintomatología depresiva en estudiantes universitarios. Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, (2018) señalan que los estudios correlacionales buscan identificar si dos o más variables se encuentran asociadas y en qué medida lo hacen, sin que ello implique establecer relaciones causales. En este caso, el interés central no fue demostrar que una variable cause la otra, sino examinar si ambas se relacionan de manera estadísticamente significativa.

En cuanto al diseño, la investigación fue no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se presentan en su contexto natural. De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza Torres, (2018), en los diseños no experimentales el investigador estudia fenómenos ya existentes sin intervenir directamente sobre ellos. Asimismo, el diseño fue transeccional o transversal, puesto que la recolección de datos se realizó en un solo momento temporal. En consecuencia, el estudio se clasificó metodológicamente como cuantitativo, no experimental, transeccional y correlacional (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023).

6.3 Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes inscritos en la Escuela Superior de Actopan, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la cual ofrece cuatro licenciaturas diferentes: Derecho, Psicología, Diseño Gráfico y Creación y Desarrollo de Empresas. La elección de esta población fue congruente con el planteamiento del problema y con el objetivo general de la investigación, al centrarse específicamente en el contexto universitario donde se pretendió examinar la relación entre las variables de estudio.

La muestra quedó integrada por 101 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre 18 y 23 años, con una media de 19.6 años y una desviación estándar de 1.2. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional, criterio que, según Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, (2018), resulta pertinente en investigaciones no experimentales y correlacionales cuando el acceso a la población depende de la disponibilidad, viabilidad y condiciones institucionales. No obstante, esta decisión metodológica implica reconocer que los resultados no pueden generalizarse probabilísticamente a toda la población universitaria, sino interpretarse dentro del contexto específico estudiado.

6.4 Variables de estudio

En congruencia con el objetivo general y la hipótesis de investigación, se trabajó con dos variables:

- **Variable independiente: Procrastinación académica**

La procrastinación académica se definió conceptualmente como la tendencia del estudiante a postergar de manera voluntaria e innecesaria actividades relacionadas con su formación académica, aun cuando anticipa consecuencias negativas derivadas de dicho aplazamiento. Operacionalmente, esta variable fue medida mediante la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

- **Variable dependiente: Sintomatología depresiva**

La sintomatología depresiva se definió como el conjunto de manifestaciones emocionales, cognitivas y conductuales asociadas con el malestar depresivo, evaluadas mediante autorreporte, sin que ello equivalga por sí mismo a un diagnóstico clínico formal. Operacionalmente, esta variable fue medida mediante la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D).

Estas delimitaciones conceptuales y operacionales responden a lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, (2018), quienes subrayan la necesidad de definir las variables de forma precisa para asegurar coherencia entre teoría, medición y análisis.

6.5 Hipótesis

Asimismo, en relación con el problema planteado y el objetivo general del estudio, se formularon las siguientes hipótesis:

Hipótesis de investigación (H_i):

A mayor nivel de procrastinación académica, mayor nivel de sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

Hipótesis nula (H₀):

No existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

Esta formulación es metodológicamente consistente con un estudio correlacional, ya que la hipótesis nula expresa la ausencia de relación significativa entre las variables, mientras que la hipótesis de investigación y la alterna direccional expresan la asociación esperada en función del planteamiento teórico del estudio (Hernández & Mendoza Torres, 2023).

6.6 Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos psicométricos, seleccionados por su pertinencia respecto de las variables de estudio y por su uso frecuente en investigación con población estudiantil: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D). Desde la metodología cuantitativa, la selección de instrumentos válidos y confiables constituye una condición esencial para la calidad de la medición y para la validez de las conclusiones derivadas del análisis estadístico (Hernández & Mendoza, 2018).

6.6.1 Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Para evaluar la procrastinación académica se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) atribuida a Busko en 1988. Este instrumento fue empleado para evaluar el nivel de postergación de actividades académicas en los estudiantes participantes. Metodológicamente,

su inclusión fue congruente con el propósito del estudio, ya que permitió cuantificar la variable independiente mediante una escala estructurada.

La EPA está compuesta originalmente por 27 ítems distribuidos en 4 dimensiones: postergación de actividades académicas, autorregulación del tiempo, cumplimiento de tareas y toma de decisiones. Las respuestas se registran a través de una escala de respuesta tipo Likert con 5 puntos de anclaje: 1 = Siempre, 2 = Casi Siempre, 3 = A Veces, 4 = Pocas Veces y 5 = Nunca. Su aplicación puede ser individual o colectiva en un tiempo aproximado de 7 a 10 minutos.

Durante esta investigación se empleó la versión adaptada al contexto mexicano, con ajustes en el lenguaje, estructura de los ítems y relevancia cultural para mejorar su comprensión. Esta versión fue adaptada por Barraza Macías y Barraza Nevárez en 2018 en su estudio “Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana”. Quienes para establecer la validez del instrumento realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Se confirmó que dicho instrumento tiene una estructura bifactorial, con dos dimensiones: autorregulación académica y postergación de actividades.

Esta versión conserva 10 de los ítems originales, utilizando una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos de anclaje: 1 = Siempre, 2 = Casi Siempre, 3 = A Veces, 4 = Pocas Veces y 5 = Nunca. Sin embargo, la interpretación de la puntuación puede variar ya que no se cuentan con puntos de corte universales estandarizados.

En relación con la confiabilidad del instrumento, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna. La escala total obtuvo un valor de $\alpha = .78$, lo que indica una confiabilidad aceptable. En cuanto a las dimensiones, la subescala de autorregulación académica presentó una confiabilidad de $\alpha = .81$, considerada alta, mientras que la dimensión de postergación de actividades alcanzó un valor de $\alpha = .66$, correspondiente a un nivel moderado de consistencia interna.

6.6.2 Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D)

Para evaluar la sintomatología depresiva se utilizó la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), instrumento ampliamente empleado en investigación psicológica y epidemiológica para detectar e identificar la intensidad de síntomas depresivos mediante autorreporte. Su uso fue pertinente en este estudio porque permitió medir la variable dependiente de manera estandarizada y compatible con un diseño correlacional cuantitativo. Hernández y Mendoza (2018), señalan que los instrumentos de medición deben ser congruentes con la naturaleza de la variable estudiada y con los objetivos del análisis, condición que se cumple en este caso.

La CES-D está compuesta originalmente por 20 ítems, los cuales exploran 3 dimensiones: síntomas afectivos, somáticos y conductuales, experimentados durante la última semana. Las respuestas se registran a través de una escala de tipo Likert con 5 puntos de anclaje: 0 = Rara vez o nunca (menos de 1 día), 1 = Algo (de 1 a 2 días), 2 = Ocasionalmente (de 3 a 4 días), 3 = Mucho (de 5 a 7 días), 4 = Casi siempre o diario durante las últimas dos semanas (de 10 a 14 días), y la puntuación total oscila entre 0 y 60, donde una mayor puntuación indica mayor sintomatología depresiva.

González, Solís, Jiménez, Hernández, González, Juárez, Medina y Fernández (2011), realizan la adaptación y validación de la Escala CES-D en población mexicana, específicamente en estudiantes de nivel medio superior y superior. Su estudio, titulado "*Confiabilidad y validez de la escala de depresión CES-D en un censo de estudiantes de nivel medio superior y superior en la Ciudad de México*", evidenció una consistencia interna global de la escala con un coeficiente de Alpha de Cronbach de $\alpha = .83$, considerado como un índice alto. Por lo que no se necesitó eliminar ninguno de los 20 ítems, debido a la homogeneidad y estabilidad del coeficiente de consistencia interna arrojado.

Asimismo, realizaron un análisis con extracción de componentes principales, método utilizado para identificar grupos de ítems que midan aspectos similares sobre un mismo fenómeno. Donde identificaron cuatro factores principales con valores Eigen mayores a uno (afecto deprimido, afecto positivo, somatización e interpersonal), los cuales explican el 54.1% de la varianza total, es decir que más de la mitad del contenido total de la escala puede ser explicado

por estos grupos y que los datos arrojados fueron satisfactorios, indicando que la escala es confiable en esta población (véase tabla II).

Tabla 2. Instrumentos de evaluación con escalas

Instrumento	Autor	Items	Tipo de escala	Ámbito	Confiabilidad	Validación en México
Escala de Procrastinación Académica (EPA)	Deborah Ann Busko	10	Likert con 5 puntos de anclaje	Educativo	$\alpha = .78$	Si, realizada por Barraza Macías y Barraza Nevárez en 2018
La Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D)	Radloff	20	Likert con 5 puntos de anclaje	Comunitarios, educativos y de salud pública.	$\alpha = .83$	Si, realizada por González Forteza et al. (2011)

Fuente: Elaboración propia, (2026)

La elección de ambos instrumentos se basó principalmente en los objetivos del presente estudio. La CES-D fue seleccionada en base a la sólida validez que mantiene, tanto a nivel internacional como en múltiples contextos culturales, incluyendo la adaptación para población mexicana realizada por González et al., (2011). Esta escala fue diseñada específicamente para la medición de síntomas depresivos en población general sin requerir un diagnóstico psiquiátrico formal, por lo que resulta útil en estudios no clínicos con estudiantes. Además, su estructura factorial y consistencia interna la hacen una herramienta eficaz y confiable para estudios en ámbitos académicos y de salud mental.

Por otro lado, la Escala de Procrastinación Académica (EPA), desarrollada por Deborah Ann Busko en 1988, resulta ser una de las más reconocidas y utilizadas para evaluar conductas de postergación, específicamente en contextos académicos. Lo que permite una medición específica y contextualizada que otras escalas generales de procrastinación. Además, ha mostrado adecuados índices psicométricos en estudios previos, incluyendo la adaptación para la población mexicana realizada por Barraza Macías y Barraza Nevárez (2018).

6.7 Procedimiento de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se delimitó el problema de investigación, se formularon los objetivos y las hipótesis, y se construyó el marco teórico correspondiente. Posteriormente, se seleccionaron los instrumentos de medición

y se realizó una prueba piloto con 15 estudiantes de la misma institución, con el propósito de asegurar la comprensión de los reactivos y la viabilidad operativa de la aplicación. Este paso es consistente con la recomendación metodológica de realizar pruebas preliminares que permitan identificar posibles dificultades antes de la aplicación definitiva (Hernández & Mendoza, 2018).

En una segunda fase, se aplicaron los instrumentos a la muestra definitiva de 101 estudiantes. Durante este proceso se informó a los participantes sobre el propósito académico de la investigación, se garantizó la confidencialidad de sus respuestas y se respetó el carácter voluntario de su participación. Finalmente, los datos obtenidos fueron organizados y capturados en una base de datos para su procesamiento estadístico.

6.8 Estrategia de análisis de datos

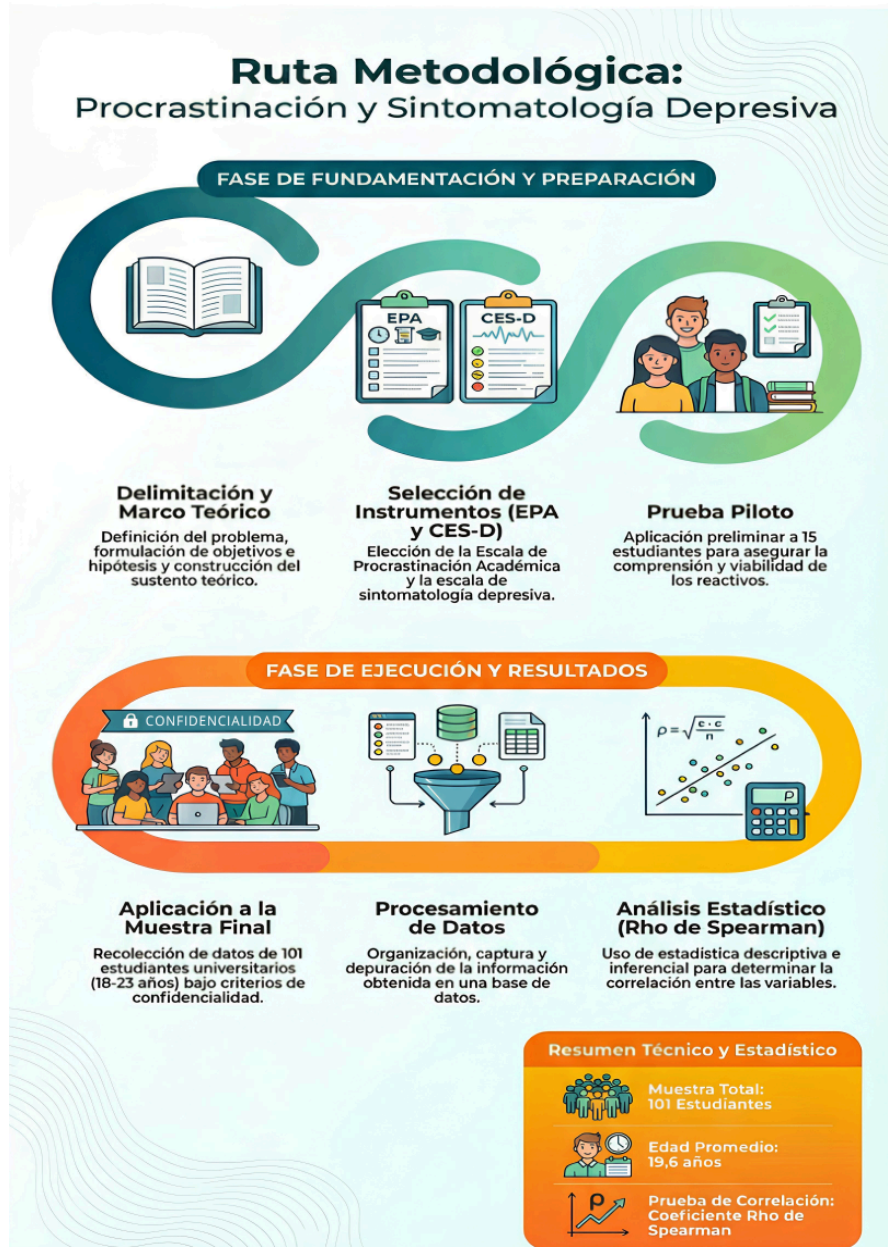
Para el análisis de la información se recurrió a estadística descriptiva e inferencial. En primer lugar, se describieron las características generales de la muestra, así como los niveles observados en procrastinación académica y sintomatología depresiva. Posteriormente, se examinó la relación entre ambas variables mediante el coeficiente de correlación de Spearman (Rho).

La elección de esta prueba fue adecuada porque, como señalan Hernández y Mendoza (2018), en estudios correlacionales cuantitativos deben seleccionarse procedimientos estadísticos congruentes con la naturaleza de las variables y con la distribución de los datos. En este caso, Spearman resultó pertinente al tratarse de puntajes derivados de escalas y al no asumirse normalidad en la distribución. En consecuencia, este análisis permitió determinar la magnitud y dirección de la relación entre procrastinación académica y sintomatología depresiva sin pretender establecer causalidad.

En suma, el marco metodológico de esta investigación se estructuró de forma coherente con el problema planteado, con el objetivo general y con la naturaleza de las variables analizadas. La adopción de un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental, transeccional y correlacional, así como el uso de instrumentos estandarizados y de una estrategia de análisis estadístico congruente, permitió construir una ruta metodológica sólida para examinar la relación entre procrastinación académica y sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de la Escuela

Superior de Actopan. De este modo, el presente capítulo sienta las bases para la presentación e interpretación de los resultados empíricos del estudio (véase figura 4).

Figura 4. Metodología de la Investigación



Fuente: Elaboración propia, (2026)

Capítulo VII. Análisis de la relación entre procrastinación y depresión

En el presente capítulo se exponen y analizan los resultados derivados del procesamiento estadístico de los datos recolectados en una muestra de 101 estudiantes de la Escuela Superior de Actopan. La finalidad de este capítulo es presentar los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de la Escala de Procrastinación Académica y de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D), con el propósito de responder al objetivo general de la investigación: determinar la relación entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

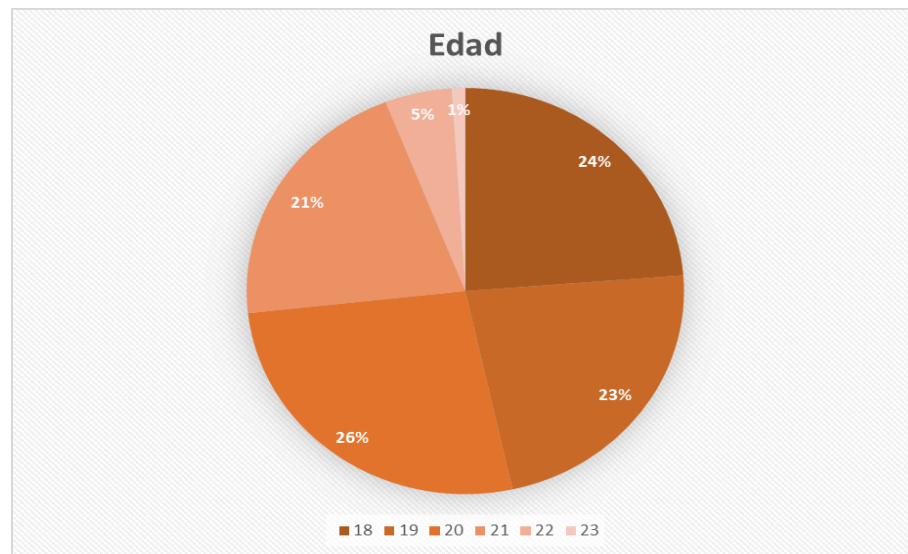
La organización del capítulo se describen las características generales de la muestra, posteriormente se presentan los resultados descriptivos de la procrastinación académica y de la sintomatología depresiva, y finalmente se analiza la relación entre ambas variables, se discuten los hallazgos y se comprueba, o refuta, la hipótesis de investigación. Esta estructura permite no solo mostrar los resultados, sino interpretarlos en función del problema de estudio y de los objetivos específicos planteados.

7.1 Características generales de la muestra

Este apartado responde al objetivo específico orientado a describir las características generales de la muestra.

Como se observa en la Figura 5, la edad de los participantes osciló entre los 18 y 23 años. La mayoría de los estudiantes tenía 20 años (26%), seguida por quienes tenían 18 años (24%), 19 años (23%) y 21 años (21%). En menor proporción se encontraron estudiantes de 22 años (5%) y 23 años (1%). Esta distribución permite afirmar que la población evaluada estuvo integrada principalmente por jóvenes adultos en etapas iniciales de su formación universitaria, lo cual resulta congruente con el contexto institucional de la investigación.

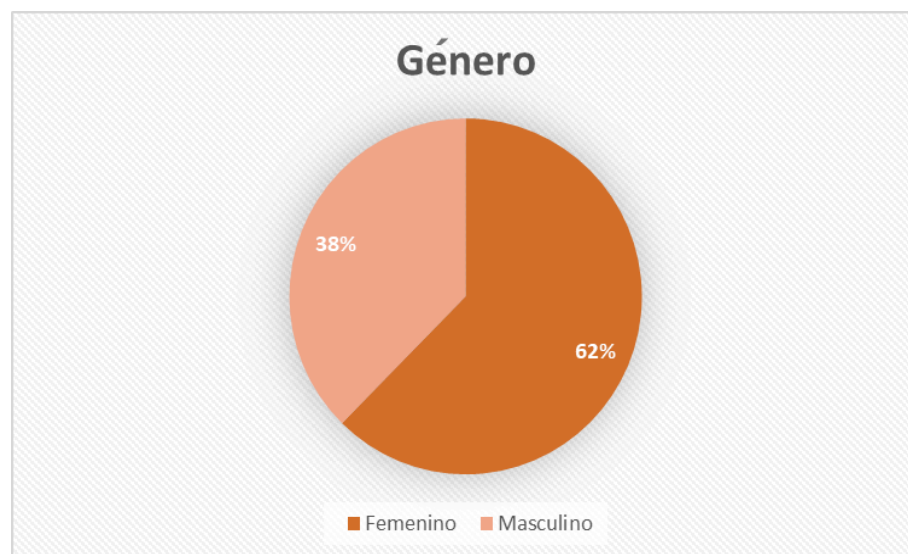
Figura 5. Distribución de la edad de los participantes



Fuente: Elaboración propia, (2026)

En cuanto al género, la Figura 6 muestra una participación mayoritaria de mujeres. Ya que se reporta la participación del 62% del género femenino y 38% masculino. Esta composición indica un predominio de estudiantes mujeres en la muestra, aspecto que debe considerarse al interpretar los hallazgos, dado que el perfil muestral puede influir en la expresión de las variables analizadas.

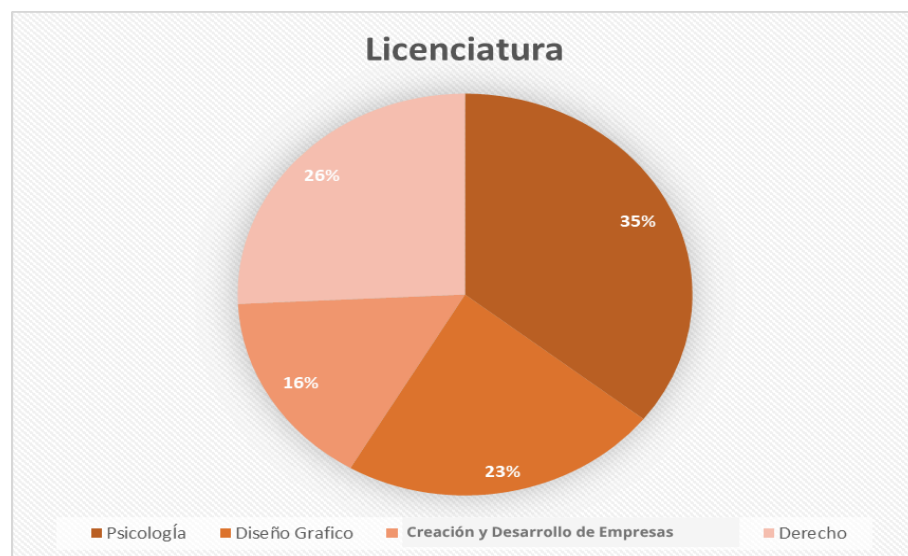
Figura 6 Distribución del género de los participantes.



Fuente: Elaboración propia, (2026)

La Figura 7 corresponde a la distribución de la licenciatura a la que pertenecen los participantes. Se observa que la licenciatura con mayor representación fue Psicología (35%), seguida por Derecho (26%), Diseño Gráfico (23%) y Creación y Desarrollo de Empresas (16%). Esta configuración permite advertir que, aunque la muestra es diversa en términos disciplinarios, existe una mayor concentración en el área de Psicología. En términos analíticos, ello aporta contexto al estudio, pues los resultados se construyen a partir de una población con perfiles académicos distintos, aunque no distribuidos de manera uniforme.

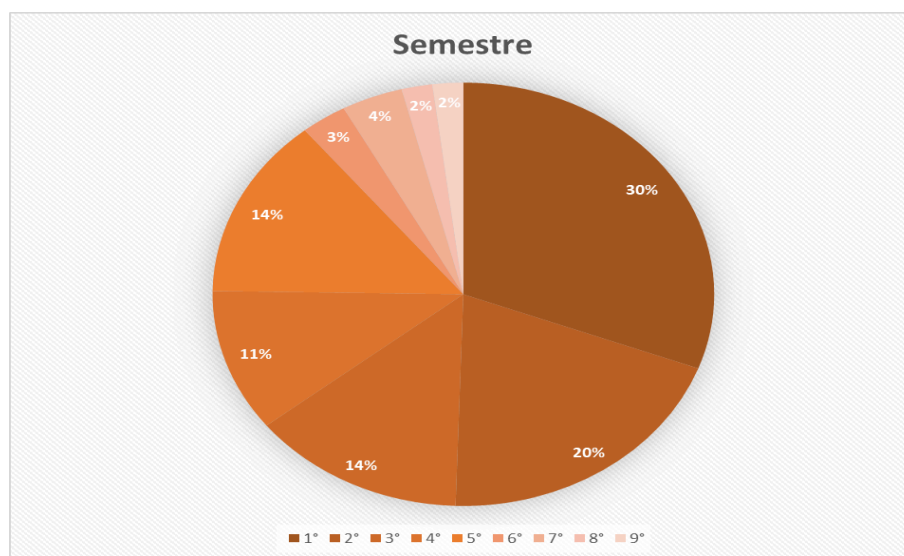
Figura 7. Distribución de la licenciatura a la que pertenecen los participantes



Fuente: Elaboración propia, (2026)

Por su parte, la Figura 8 muestra la distribución del semestre al que pertenecen los participantes. La mayor proporción correspondió a estudiantes de primer semestre (30%), seguidos por segundo semestre (20%), tercer y quinto semestre (14% cada uno) y cuarto semestre (11%). Los semestres sexto, séptimo, octavo y noveno presentaron porcentajes menores, con 3%, 4%, 3% y 2%, respectivamente. Este hallazgo indica que la muestra se concentró principalmente en semestres iniciales, lo cual resulta relevante porque las primeras etapas de la vida universitaria suelen asociarse con procesos de adaptación académica, reorganización del tiempo y mayor vulnerabilidad frente a exigencias escolares y emocionales.

Figura 8. Distribución del semestre al que pertenecen los participantes



Fuente: Elaboración propia, (2026)

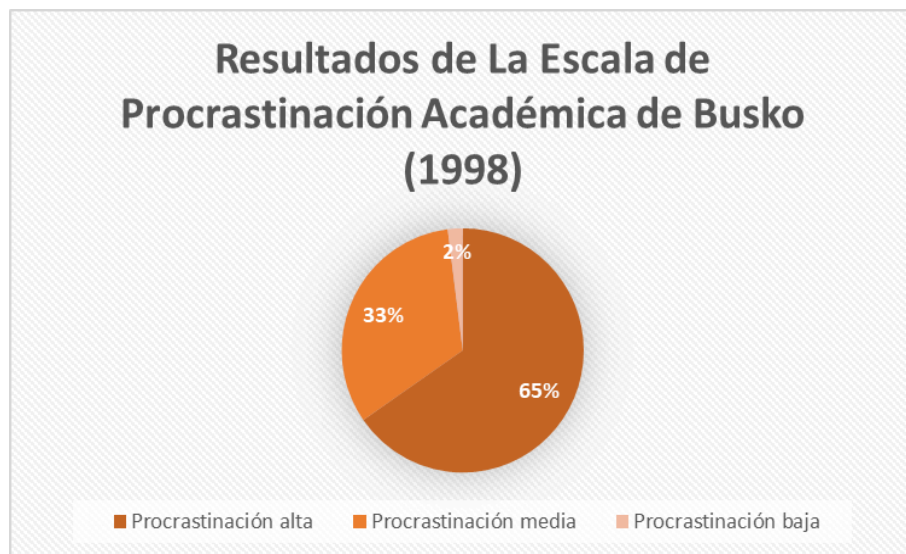
En conjunto, las Figuras 5 a 8 permiten concluir que la muestra estuvo integrada mayoritariamente por estudiantes jóvenes, con predominio femenino, concentrados en los primeros semestres y con mayor representación de la licenciatura en Psicología. Este perfil contextualiza adecuadamente la población en la que se analizaron la procrastinación académica y la sintomatología depresiva, y ofrece una base descriptiva necesaria para el cumplimiento del objetivo general del estudio.

7.2 Resultados descriptivos de la procrastinación académica

Este apartado atiende al objetivo específico orientado a identificar los niveles de procrastinación académica en los estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

En relación con la variable procrastinación académica, la Figura 9 muestra que 65% de los participantes presentó niveles altos de procrastinación, 33% niveles moderados y 2% niveles bajos. Esta distribución permite advertir que la procrastinación académica constituye una conducta ampliamente presente en la muestra, y que la mayor parte del estudiantado evaluado tiende a postergar de forma significativa sus actividades académicas.

Figura 9. Distribución de los resultados de La Escala de Procrastinación Académica de Busko (1988).



Fuente: Elaboración propia, (2026)

Desde una lectura analítica, este hallazgo es particularmente importante porque confirma que la primera variable del estudio posee suficiente presencia empírica como para ser examinada en relación con la sintomatología depresiva. El predominio de niveles altos sugiere dificultades relevantes en el inicio oportuno de tareas, en la persistencia frente a actividades académicas y en la gestión del tiempo. En otras palabras, la procrastinación no aparece en esta muestra como un comportamiento ocasional, sino como un patrón de conducta con magnitud suficiente para constituir un problema académico y psicológico significativo.

Además, parte de la escala ayudó a descubrir que una proporción muy alta del estudiantado señaló no invertir suficiente tiempo en estudiar temas que considera aburridos y que una mayoría significativa admitió postergar trabajos que no le resultaban agradables. Esto sugiere que la procrastinación observada no es aleatoria, sino que se encuentra fuertemente vinculada a la percepción subjetiva de la tarea y a la evitación del malestar que esta genera.

Por lo que, la Figura 9 no solo describe una distribución de niveles, sino que aporta evidencia de que la postergación académica constituye una experiencia frecuente y estructural dentro de la muestra analizada.

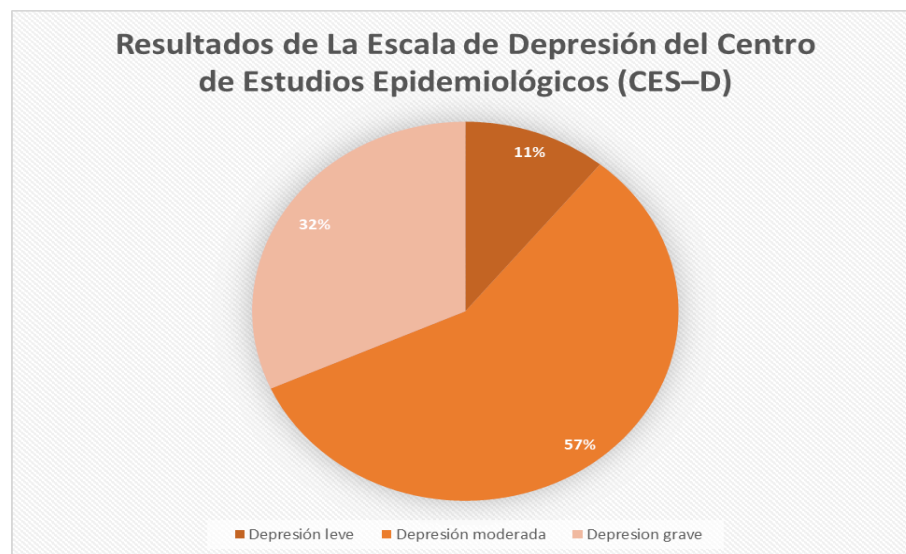
En relación con el objetivo general, estos resultados muestran que la procrastinación académica tiene una presencia relevante dentro de la población estudiada, condición indispensable para examinar su relación con la variable dependiente del estudio.

7.3 Resultados descriptivos de la sintomatología depresiva

Este apartado responde al objetivo específico orientado a identificar la presencia y nivel de sintomatología depresiva en los estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

En cuanto a la sintomatología depresiva, se reporta que el 57% de los participantes presentó síntomas depresivos moderados, 32% síntomas de depresión grave y 11% se ubicó en el nivel leve.

Figura 10. Distribución de los resultados de La Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D).



Fuente: Elaboración propia, (2026)

Estos resultados indican que la sintomatología depresiva posee una presencia importante en la muestra estudiada. Y la concentración de los estudiantes en niveles moderados y graves sugiere que el malestar emocional no constituye un fenómeno aislado ni marginal, sino una condición que afecta de manera significativa a una proporción considerable del alumnado. Desde una perspectiva interpretativa, esto implica que buena parte de los estudiantes evaluados podría estar enfrentando experiencias de desánimo, pérdida de motivación, afectación del bienestar y desgaste emocional, elementos compatibles con la variable dependiente de esta investigación.

En relación con el objetivo general, este hallazgo cumple una función decisiva: demuestra que la sintomatología depresiva, al igual que la procrastinación académica, se encuentra empíricamente presente en la población estudiada. Por tanto, el análisis correlacional entre ambas variables se encuentra metodológicamente justificado, dado que ambas poseen magnitud suficiente dentro de la muestra como para ser puestas en relación.

7.4 Análisis de la relación entre procrastinación académica y depresión

Este apartado responde al objetivo específico dirigido a analizar la relación entre la procrastinación académica y la presencia de rasgos depresivos.

Para examinar la relación entre ambas variables se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, dado que las variables fueron medidas mediante escalas y la distribución de los datos no cumplía con los supuestos de normalidad necesarios. Los resultados evidenciaron una correlación positiva moderada entre procrastinación académica y sintomatología depresiva, con un valor de $\rho = .334$ y una significancia bilateral de $p = .012$, con $N = 101$ (véase tabla 3).

Tabla 3. Correlación entre conductas de procrastinación y síntomas depresivos.

		Correlaciones	
		Puntaje_Procrastinació	Puntaje_Depresión
Rho de Spearman	Puntaje_Procrastinación	Coefficiente de correlación	1
		Sig. (bilateral)	.012
		N	101
	Puntaje_Depresión	Coefficiente de correlación	.334
		Sig. (bilateral)	.012
		N	101

Fuente: Elaboración propia, (2026)

La interpretación de este hallazgo indica que, conforme aumentan los niveles de procrastinación académica, también tienden a incrementarse los niveles de sintomatología depresiva. En términos estadísticos, la asociación encontrada es significativa, lo que permite afirmar que ambas variables se encuentran relacionadas dentro de la muestra estudiada. No obstante, al tratarse de una correlación de magnitud moderada, también puede inferirse que la procrastinación académica no explica por sí sola la presencia de rasgos depresivos, sino que probablemente intervienen otros factores emocionales, personales y contextuales no contemplados directamente en el estudio.

En relación con el objetivo general, este apartado constituye el núcleo analítico del capítulo, pues ofrece la evidencia empírica necesaria para determinar que sí existe una relación entre procrastinación académica y rasgos depresivos en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan. De esta manera, el análisis estadístico no solo confirma la pertinencia de la investigación, sino que da respuesta directa a la pregunta central del estudio.

7.5 Discusión de resultados

Los hallazgos obtenidos en la presente investigación permiten evidenciar la relación entre procrastinación y presencia de sintomatología depresiva. Además de comprender la misma, gracias al marco teórico desarrollado previamente.

En primer lugar, resulta importante retomar la alta frecuencia de procrastinación académica observada en la muestra, lo que confirma que esta conducta constituye una realidad significativa en el contexto universitario estudiado. Asimismo, la importante presencia de sintomatología depresiva en niveles moderados y graves muestra que el malestar emocional también representa una condición relevante en la población evaluada. De esta manera, se fortalece la correlación positiva de nivel moderado entre la procrastinación académica y sintomatología depresiva reflejada en los hallazgos, lo que da a entender que ambas variables no se presentan de forma independiente en el estudiante, es decir, los síntomas depresivos reducen la motivación y energía del estudiante, mientras que la procrastinación incrementa la sensación de fracaso y culpa, por lo que ambas pueden presentarse de manera simultánea en la vida del universitario, interactuando entre sí para reforzarse mutuamente.

Estos resultados son consistentes con estudios previos que han vinculado a la procrastinación con diferentes indicadores de malestar psicológico. Steel (2007) planteó que la procrastinación constituye una falla de autorregulación estrechamente relacionada con el deterioro del bienestar. Esto nos da a entender que la procrastinación no explica por sí sola la presencia de síntomas depresivos, sino que existe la posibilidad de que intervengan otros factores emocionales, personales y contextuales. Tal como evidencian Tantalean-Terrones et al. (2024), al concluir que la procrastinación académica puede verse influenciada por factores como el estrés, la ansiedad, la frustración, tristeza y autoevaluación negativa de las propias capacidades académicas.

De manera semejante, Sirois y Pychyl (2013) sostuvieron que esta conducta funciona como una estrategia de regulación emocional a corto plazo, lo que ayuda a explicar su asociación con estados afectivos negativos, tales como la tristeza, ansiedad, estrés, ira, frustración o culpa. Asimismo, Rozental et al. (2015) identificaron perfiles de procrastinadores con distintos niveles de depresión, ansiedad y calidad de vida, incluyendo un grupo caracterizado por mayor afectación depresiva. Es decir, la procrastinación no actúa de la misma forma para todos los

estudiantes, mientras que algunos presentan mayor resiliencia, otros pueden ser más propensos a presentar síntomas depresivos más marcados.

Por lo que estas investigaciones nos ayudan a respaldar la interpretación de que la procrastinación académica puede contribuir al aumento de síntomas depresivos, o bien, viceversa, cuando cualquiera de los dos fenómenos se convierte en una conducta reiterada que deteriora la percepción de eficacia, reduce la satisfacción por logro y refuerza pensamientos negativos sobre uno mismo. En este proceso, Flett et al. (2016), desde una perspectiva cognitiva, muestran que los pensamientos automáticos procrastinadores, rumiación y depresión, se deben principalmente a la combinación de pensamientos disfuncionales, esquemas desadaptativos y creencias irracionales. El estudiante no solo experimenta dificultad para cumplir con las tareas, sino también una vivencia subjetiva de fracaso, insuficiencia y pérdida de control, que pueden traducirse en desánimo, autodesvalorización, desesperanza y pérdida de interés por actividades académicas o personales, elementos compatibles con la sintomatología depresiva.

Siguiendo con esta misma línea, resulta necesario retomar el modelo cognitivo de Beck para comprender este vínculo, ya que ayuda a señalar que, tanto la depresión, la cual se relaciona con esquemas negativos sobre uno mismo, el mundo y el futuro. Como la procrastinación, se deben no solo a un problema conductual modificable, sino al aumento de factores de riesgo cognitivos, tales como pensamientos automáticos negativos (“No voy a poder”, “Siempre fracaso”), distorsiones cognitivas (generalización excesiva, pensamiento dicotómico), baja autoeficacia percibida y rumiación cognitiva. Y factores relacionados con la adaptabilidad, como la reestructuración cognitiva, pobre propósito de metas e inflexibilidad cognitiva (Disner, Beevers, Haigh y Beck, 2011).

Es decir, al aumentar los síntomas depresivos y conductas de postergación, la persona se verá atrapada en patrones de pensamiento negativo, dificultad para mantenerse en el presente, deficiencia para poder mantenerse concentrada en su día a día y volverse más críticos consigo mismos. Lo que afecta su bienestar psicológico y se manifiesta en síntomas de estrés crónico, ansiedad y depresión.

Además, desde el modelo conductual de Lewinsohn, la procrastinación puede reducir el acceso del estudiante a reforzadores positivos, tales como la satisfacción por el cumplimiento, el reconocimiento académico o la percepción de avance, lo que incrementa la vulnerabilidad del estudiante, desencadenando síntomas de tristeza, desesperanza y baja autoestima (Zorrilla Ramírez, 2023). De la misma forma, González et al., (2021), manifiestan que los síntomas depresivos pueden surgir debido a que el estudiante experimenta una reducción de reforzadores positivos, lo que reduce la frecuencia de conductas adaptativas y aumenta la probabilidad de estados emocionales negativos. Ambas variables llevan al estudiante a generar un círculo vicioso y cuando estas fuentes de gratificación disminuyen, aumenta la probabilidad de retraimiento, desmotivación y afectación del estado de ánimo, (véase figura 11).

Figura 11. Modelo conductual de Lewinsohn: de la procrastinación o a los síntomas depresivos



Fuente: Elaboración propia, (2026)

En consecuencia, estos hallazgos, vistos desde un enfoque cognitivo-conductual, nos ayudan a entender que la procrastinación académica no sólo coexiste con la sintomatología depresiva, sino que puede contribuir a que ambos fenómenos se refuercen mutuamente en la

experiencia del estudiante, modificando en su totalidad la cognición del mismo. Asimismo, permite considerar que ambas variables comparten elementos importantes, tales como la pérdida de motivación, la percepción de incapacidad, la evitación, la autocrítica, la disminución del reforzamiento y la dificultad para afrontar de manera eficaz las exigencias del entorno.

Desde la perspectiva de los objetivos específicos, los resultados permiten afirmar que todos fueron cumplidos. Se logró caracterizar a la muestra, identificar los niveles de procrastinación académica, identificar la presencia de sintomatología depresiva y analizar la relación entre ambas variables. En cuanto al objetivo general, la evidencia obtenida permite sostener que este fue alcanzado, ya que se determinó empíricamente la existencia de una relación significativa entre la procrastinación académica y los rasgos depresivos en la población estudiada.

7.6 Comprobación de la hipótesis

Con base en los resultados obtenidos mediante el coeficiente de correlación de Spearman, se acepta la hipótesis de investigación, la cual planteó que a mayores niveles de procrastinación académica, mayor nivel de sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan. La evidencia estadística mostró una correlación positiva moderada y significativa ($\rho = .334$, $p = .012$), lo que confirma la asociación entre ambas variables.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula, formulada metodológicamente como la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre procrastinación académica y sintomatología depresiva. Esta comprobación permite concluir que el objetivo general del estudio fue alcanzado, puesto que se logró determinar, con base en evidencia cuantitativa, la relación entre ambas variables en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan.

En suma, el análisis e interpretación de resultados permite concluir que la procrastinación académica y la sintomatología depresiva constituyen fenómenos relevantes en la población estudiada y que entre ambos existe una relación significativa. La muestra presentó una alta frecuencia de procrastinación y una presencia importante de síntomas depresivos en niveles moderados y graves, y el análisis estadístico confirmó que ambas variables se encuentran vinculadas de forma positiva y moderada.

Conclusiones

La presente investigación permitió cumplir el objetivo general, determinar la relación entre la procrastinación académica y la presencia de sintomatología depresiva en estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan, aportando evidencia empírica relevante para la comprensión de una problemática que, lejos de ser superficial, atraviesa de manera directa el bienestar psicológico y el desempeño académico del estudiantado. En efecto, el estudio confirmó la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables, al reportar una “correlación positiva moderada” con un valor de $\rho = .334$ y $p = .012$, resultado que indica que, al incrementar una de las variables, la otra tiende a aumentar de la misma manera. Este hallazgo constituye el núcleo central de la tesis, ya que demuestra que la procrastinación académica y los rasgos depresivos no se presentan de forma aislada dentro de la experiencia universitaria, sino que pueden coexistir y reforzarse en un mismo escenario de vulnerabilidad emocional y académica.

Desde una perspectiva interpretativa, este resultado da a entender que la procrastinación no solo se trata de irresponsabilidad, desinterés, falta de disciplina o ausencia de productividad, sino que se trata de un fenómeno que afecta el bienestar psicológico de los estudiantes. Es decir, postergar tareas, evitar obligaciones y demorar el cumplimiento académico no es una conducta inocua, sino una manifestación que puede estar asociada con sentimientos de culpa, frustración, temor al fracaso, autocrítica persistente y deterioro del estado de ánimo. Así pues, cuando el aplazamiento se consolida como hábito, trasciende el plano operativo del tiempo y se vincula con procesos emocionales de mayor profundidad, y a su vez, de existir procesos emocionales negativos, como lo son la presencia de rasgos depresivos, se puede desencadenar una conducta basada en la postergación.

Este resultado se fortalece aún más cuando se considera la magnitud observada en ambas variables dentro de la muestra estudiada. Puesto que, se muestra que una proporción importante del alumnado presentó niveles elevados de procrastinación académica y, al mismo tiempo, una presencia considerable de sintomatología depresiva en niveles moderados y graves. Tal configuración empírica sugiere que el problema no puede atribuirse a casos aislados, sino a un

fenómeno con suficiente densidad dentro del contexto universitario como para ser considerado un foco de atención institucional. En otras palabras, no solo se demuestra una asociación estadística, sino que documenta un escenario concreto en el que una parte importante del estudiantado vive sus demandas académicas en medio de postergación, desgaste subjetivo y malestar emocional. Lo que sugiere que los estudiantes con mayores niveles de procrastinación tienden también a reportar mayor presencia de síntomas depresivos, aunque la magnitud de esta relación puede variar según la población, el instrumento de medición y el contexto de estudio.

Asimismo, la investigación permitió identificar que la relación entre procrastinación y rasgos depresivos debe interpretarse con rigor y prudencia metodológica. El hecho de que la correlación encontrada sea significativa no autoriza a afirmar, en sentido estricto, una relación causal unidireccional. Se reconoce que se trata de una relación de “retroalimentación” y la metodología empleada no permite afirmar que la procrastinación es causante de los síntomas depresivos. Lo que sitúa el hallazgo dentro de los límites propios de un diseño no experimental, transversal y correlacional. No obstante, aun sin establecer causalidad, el resultado resulta científicamente relevante, ya que confirma la coexistencia significativa de ambas variables y abre la posibilidad de comprenderlas como fenómenos que pueden influirse mutuamente en el curso de la vida académica.

En este marco, uno de los aportes centrales de la tesis consiste en haber generado evidencia localizada en la Escuela Superior de Actopan, un contexto donde existe una carencia de investigaciones específicas sobre esta relación. Esta aportación es particularmente importante porque cumple una función diagnóstica, al hacer evidente que los niveles de procrastinación en los universitarios es elevada, al igual que la sintomatología depresiva, sin necesidad de recurrir a hallazgos producidos en otros contextos nacionales o internacionales.

De igual forma, la investigación ayuda a reforzar una lectura integral de la salud mental universitaria. Al mostrar que la procrastinación y los rasgos depresivos se relacionan, se pone en relieve que el rendimiento académico no puede evaluarse de manera aislada del bienestar emocional. Esta idea resulta especialmente importante dentro del ámbito universitario, donde con frecuencia las dificultades del estudiante son interpretadas únicamente desde el cumplimiento o incumplimiento de tareas, sin atender a los procesos subjetivos que las sostienen. Estos resultados

permiten sostener que detrás del aplazamiento reiterado pueden existir dinámicas de angustia, desesperanza, pérdida de motivación y baja percepción de eficacia.

Este punto resulta especialmente significativo porque sitúa la discusión en el terreno de la prevención y no únicamente en la descripción del problema, lo que da pauta a retomar el impacto práctico de la presente investigación. En primera instancia, la investigación promueve a contemplar ambos fenómenos de manera articulada y no por separado. Asimismo, aporta criterios para identificar patrones tanto de procrastinación, como de síntomas depresivos, principalmente bajo el enfoque cognitivo-conductual, ya que ayuda a conectar a la procrastinación con elementos directamente observables en la vida académica, como por ejemplo: dificultad para organizar el tiempo, iniciar tareas, persistir en actividades aversivas y regular pensamientos rumiativos asociados al desempeño.

De la misma forma, los hallazgos sugieren la creación de talleres y estrategias, principalmente basadas en el enfoque cognitivo-conductual, utilizando las diferentes teorías que se abordan en la presente investigación, tales como, la terapia racional emotiva conductual, modelo cognitivo de Beck y teoría conductual de Lewinsohn. Guiadas a identificar y modificar pensamientos negativos automáticos por pensamientos más realistas, mejorando el bienestar emocional de los universitarios. Además de intervenciones integrales que favorezcan la autorregulación académica, la gestión emocional y el afrontamiento del malestar, no solo tomando en cuenta la procrastinación y síntomas depresivos, sino incorporando otros factores psicológicos y contextuales.

En cuanto a las limitaciones, al tratarse de una correlación de magnitud moderada, es importante sugerir la probabilidad de que otras variables intervengan en dicha correlación, y que no fueron contempladas en el estudio. Esta observación es importante porque ubica el hallazgo en su justa dimensión: la procrastinación académica se asocia con la sintomatología depresiva, pero no la agota ni la explica por completo. Factores como ansiedad, estrés académico, autoestima, apoyo social, hábitos de estudio, regulación emocional, contexto familiar o carga escolar podrían estar modulando esta relación. Lejos de debilitar el estudio, esta limitación lo fortalece epistemológicamente, ya que muestra una lectura honesta y abierta del fenómeno, y evita caer en explicaciones totalizantes. De hecho, esta limitación constituye también una fortaleza prospectiva,

pues abre rutas claras para nuevos estudios de mayor alcance, con diseños longitudinales o explicativos que permitan profundizar en la direccionalidad y complejidad del vínculo encontrado.

En esta misma línea, se recomienda incorporar otros factores psicológicos y contextuales, además de emplear metodologías que permitan identificar la relación de causalidad entre las variables, con el fin de lograr una comprensión más profunda del fenómeno.

En síntesis, se demuestra que la procrastinación académica y los rasgos depresivos se encuentran vinculados de manera significativa en los estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Actopan, y que esta relación debe ser comprendida dentro de un marco amplio de vulnerabilidad psicológica y exigencia académica. Al confirmar empíricamente esta asociación, el estudio cumple su propósito científico, aporta evidencia local valiosa, aporta criterios para identificar patrones tanto de procrastinación, como de síntomas depresivos, sugiere la creación de talleres y estrategias bajo el enfoque cognitivo-conductual y subraya la importancia de abordar la procrastinación desde la psicología educativa y clínica como un fenómeno emocional y conductual. Por ello, el valor central de esta investigación reside en haber mostrado que el aplazamiento académico puede ser, al mismo tiempo, síntoma, factor de mantenimiento y expresión de un malestar emocional más profundo, o bien, viceversa.

Referencias

Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57–82. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>

Alonso-Ricardez, A., Alonso-Trujillo, J., Valera-Mota, M. M., y Lozano-González, E. O. (2025). Impacto de la procrastinación académica en estudiantes de Enfermería. *Revista CuidArte*, 14(27). <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2025.14.27.89065>

Álvarez Blas, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159–177.

Álvaro-Estramiana, J. L., Garrido-Luque, A., y Schweiger-Gallo, I. (2010). Causas sociales de la depresión: Una revisión crítica del modelo atributivo de la depresión. *Revista Internacional de Sociología*, 68(2), 333–348.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing.

Angarita Becerra, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85–94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>

Arias Gallegos, W. L. (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: Un análisis histórico. Tesis Psicológica, 16(2), 172–198. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a9>

Arrivillaga Quintero, M., Cortés García, C., Goicochea Jiménez, V. L., y Tatiana Ma. (2004). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. Universitas Psychologica, 3(1), 17–26. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64730103.pdf>

Atalaya Laureano, C., y García Ampudia, L. (2019). Procrastinación: Revisión teórica. Revista de Investigación en Psicología, 22(2), 363–378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>

Barraza Macías, A., y Barraza Nevárez, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 9(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332018000100075

Barraza Macías, A., y Barraza Nevárez, S. (2019). Procrastinación y estrés: Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (28), 132–151.

Bolívar, D. P., Ballesteros, L. P., y Ramírez, C. S. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 14(1), 31–44. <https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>

Busko, J., & Yuen, L. (1988). Procrastination: Why you do it, what to do about it now. Da Capo Press.

Calvo-Gómez, J. M., y Jaramillo-González, L. E. (2015). Detección del trastorno depresivo mayor en atención primaria: Una revisión. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 471–482.

Carranza, R., y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociadas en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 3(2), 95–108. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>

Cavieres, Á., y López-Silva, P. (2022). ¿Estar depresivo o tener depresión? El modelo biomédico y la diferencia entre estado de ánimo y enfermedad. *Revista Médica de Chile*, 150(11), 1513–1519. <https://www.revistamedicadechile.cl/index.php/rmedica/article/view/10029/8289>

Cavieres, Á., y López-Silva, P. (2021). La depresión como enfermedad: En defensa del modelo biomédico en psiquiatría. *Revista Médica de Chile*, 149(2), 274–280. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872021000200274>

Chacón Cuberos, R., Martínez Martínez, A., Puertas Molero, P., Viciano Garófano, V., González-Valero, G., y Zurita Ortega, F. (2020). Bienestar social en la etapa universitaria según factores sociodemográficos en estudiantes de educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1–9. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e03.2184>

Chavez-Fernandez, S., Haro-Rodriguez, Y. M., Machaca-Calcina, L. G., y Rengifo, C. E. A. (2024). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Perú. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), e3333. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3333>

Chen, W., y Chung, S. (2025). Academic procrastination and emotion regulation: Parallel trajectories and reciprocal influences over an academic semester. *Personality and Individual Differences*, 237, 113050. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113050>

Altamirano Chérrez, C. E., y Rodríguez Pérez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16–28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>

Cobiellas Carballo, L. I., Anazco Hernández, A., y Góngora Gómez, O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200015

Cordero Rubio, O. A. (2021). Análisis experimental de la procrastinación en estudiantes universitarios: El caso de la escritura disciplinar [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala]. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000812623/3/0812623.pdf>

Cordovez Angel, M., Ramírez Cortés, F., y Villafaña Codoceo, C. (2023). Relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en estudiantes de educación superior

chilenos. Estudios de Psicología UCR, 18(1), 83–100.
<https://dialnet.uaeh.elogim.com/servlet/articulo?codigo=8999962>

Cruzblanca Hernández, H., Lupercio Coronel, P., Collas Aguilar, J., y Castro Rodríguez, E. (2016). Neurobiología de la depresión mayor y de su tratamiento farmacológico. *Salud Mental*, 39(1), 47–58. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.067>

Cuamba Osorio, N. C., y Zazueta Sánchez, N. A. Z. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 71–94. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351>

Deacon, B. J. (2013). The biomedical model of mental disorder: A critical analysis of its validity, utility, and effects on psychotherapy research. *Clinical Psychology Review*, 33(7), 846–861. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.09.007>

Demir, S., y Kuşcu Karatepe, H. (2025). The effect of academic procrastination on life satisfaction among nursing and midwifery students: The serial mediation role of academic self-efficacy and self-control. *Behavioral Sciences*, 15(11), 1434. <https://doi.org/10.3390/bs15111434>

Díaz Morales, J. F. (2019). Procrastinación: Una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(51), 43–60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>

Dimidjian, S., Barrera, M., Martell, C., Muñoz, R. F., y Lewinsohn, P. M. (2011). The origins and current status of behavioral activation treatments for depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 1–38. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104535>

Disner, S. G., Beevers, C. G., Haigh, E. A. P., y Beck, A. T. (2011). Neural mechanisms of the cognitive model of depression. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(8), 467–477. <https://doi.org/10.1038/nrn3027>

Duda-Macera, B., y 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>

Eisenbeck, N. (2018). Del malestar psicológico a la procrastinación académica: Explorando el rol de la inflexibilidad psicológica [Trabajo de fin de grado en Psicología]. Universidad de Almería, Facultad de Psicología.

Faure Carvallo, A., Nieto Fernández, S., Calderón, C., y Gustems, J. (2025). Relación entre la procrastinación, la gestión del tiempo, la personalidad y el malestar psicológico en la educación superior. *Journal of Further and Higher Education*, 49(4), 417–429. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2459852>

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 185–196.

Ferrari, J. R., Barnes, K. L., y Steel, P. (2009). Life regrets by avoidant and arousal procrastinators: Why put off today what you will regret tomorrow? *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163–168. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.30.3.163>

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., y McCown, W. G. (Eds.). (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>

Ferrari, J. R., O’Callaghan, J., y Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *The American Journal of Psychology*, 7(1). <https://www.researchgate.net/publication/276354186> Prevalence of Procrastination in the United States United Kingdom and Australia Arousal and Avoidance Delays among Adults

Flett, A. L., Haghbin, M., y Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169–186. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>

Flores, R. B. C., Robles, C. S. R., y Flores, M. M. C. (2025). Ansiedad y procrastinación académica en estudiantes de institutos tecnológicos. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4643>

Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios: Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43–63.

García Martínez, V., y Silva Payró, M. P. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea: Validación de un cuestionario. *Apertura*, 11(2), 122–137.

<https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1673>

Garzón Umerenkova, A., y Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1–13.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>

Ghattas, A. H. S., y El-Ashry, A. M. (2024). Perceived academic anxiety and procrastination among emergency nursing students: The mediating role of cognitive emotion regulation. *BMC Nursing*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02302-3>

Gómez Romero, M. J., Tomás Sábado, J., Montes Hidalgo, J., Brando Garrido, C., Cladellas, R., y Limonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: El papel de la regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), 112–119. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>

González Forteza, C., Solís Torres, C., Jiménez Tapia, A., Hernández Fernández, I., González González, A., Juárez García, F., Medina Mora, M. E., y Fernández Varela M., H. (2011). Confiabilidad y validez de la escala de depresión CES-D en un censo de estudiantes de nivel medio superior y superior, en la Ciudad de México. *Salud Mental*, 34(1), 53–59. https://revistasaludmental.gob.mx/index.php/salud_mental/article/view/1394/1392

Granados Cosme, J. A., Gómez Landeros, O., Islas Ramírez, M. I., Maldonado Pérez, G., Martínez Mendoza, H. F., y Pineda Torres, A. M. (2020). Depresión, ansiedad y conducta suicida en la formación médica en una universidad en México. *Investigación en Educación Médica*, 9(35), 65–74. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20224>

Guadarrama, L., Escobar, A., y Zhang, L. (2006). Bases neuroquímicas y neuroanatómicas de la depresión. *Revista de la Facultad de Medicina*, 49(2). <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2006/un062h.pdf>

Hernández Benítez, C. T., García Rodríguez, A., Leal Ugarte, E., Peralta Leal, V., y Durán González, J. (2014). Factores ambientales relacionados a trastornos depresivos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 52(5), 574–579. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2014/im145t.pdf>

Hernández, A. D., González, R. G., Liangxiao, M., y Xin, N. (2016). Estudio sinomédico de la fisiopatología de la depresión. *Revista Internacional de Acupuntura*, 10(1), 9–15. <https://doi.org/10.1016/j.acu.2016.01.003>

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

Hidalgo Fuentes, S., Martínez Álvarez, I., y Sospedra Baeza, M. J. (2022). Autoestima y procrastinación en el ámbito académico: Un meta-análisis. *Revista Fuentes*, 24(1), 77–89. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19907>

Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I., y Sospedra-Baeza, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: El papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1–13. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1533>

Hoyos Zuluaga, E., Lemos Hoyos, M., & Torres de Galvis, Y. (2012). Factores de riesgo y de protección de la depresión en los adolescentes de la ciudad de Medellín. *Revista Internacional de Investigación Psicológica*, 5(1), 109–121.

Hurtado, W. J., Torres, N. C., Carpio, V. C., Amores, F. C., y Medina, F. P. E. (2023). Depresión, ansiedad y estrés en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1126>

Hysenbegasi, A., Hass, S. L., y Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 8(3), 145–151.

Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., y Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>

Jaen Cortés, C. I., Rivera Aragón, S., Velasco Matus, P. W., Guzmán Álvarez, A. O., y Ruiz Jaimes, L. (2020). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios: Factores asociados con estilos de vida no saludables. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 10(2), 36–47.

Job, V., Mlynski, C., y Nikitin, J. (2024). Challenging the law of least effort. *Current Opinion in Psychology*, 60, 101881. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2024.101881>

Jochmann, A., Gusy, B., Lesener, T., y Wolter, C. (2024). Procrastination, depression and anxiety symptoms in university students: A three-wave longitudinal study on the mediating role of perceived stress. *BMC Psychology*, 12(1), Article 276. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01761-2>

Khurshid, K., Mushtaq, R., Rauf, U., Anwar, N., Abbas, Q., Aljhani, S., Ramzan, Z., y Shahzadi, M. (2025). Cognitive behavior therapy for academic burnout, procrastination, self-handicapping behavior, and test anxiety among adolescents: A randomized control trial. *BMC Psychology*, 13, Article 94. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02371-2>

King, R. (2002). Book review: Cognitive therapy of depression. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(2), 272–275. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.t01-4-01015.x>

King-Domínguez, A., Améstica-Rivas, L., Ramírez, V., y Ganga, F. (2023). Deserción estudiantil: El costo económico para las universidades chilenas. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(118), 17–28. <https://ve.scielo.org/pdf/uct/v27n118/2542-3401-uct-27-118-17.pdf>

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination in different life-domains: Is procrastination domain specific? *Current Psychology*, 32, 175–185. <https://doi.org/10.1007/s12144-013-9171-8>

Kooren, N. S., Van Nooijen, C. C. A., y Paas, F. (2024). The influence of active and passive procrastination on academic performance: A meta-analysis. *Education Sciences*, 14(3), 323. <https://doi.org/10.3390/educsci14030323>

Koppenborg, M., Ebert, A., y Klingsieck, K. B. (2024). Trait- and state-aspects of procrastination and their relation to study satisfaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 42(2), 152–160. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000853>

Lega, L., Calvo, M., y Sorribes, F. (2017). *Terapia racional emotiva conductual* (Edición no especificada). Grupo Planeta. <https://www.perlego.com/book/2542356/terapia-racional-emotiva-conductual-pdf>

Leyva, A. M. O., y Falcón, M. R. (2024). La procrastinación en la formación de los estudiantes de sociología de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Ecos Sociales*, 12(34). <https://doi.org/10.19136/es.v12n34.6412>

Liu, R. T., Kleiman, E. M., Nestor, B. A., y Cheek, S. M. (2015). The hopelessness theory of depression: A quarter century in review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 22(4), 345–365. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12125>

Londoño Arredondo, N. H., Calle Restrepo, L. C., y Berrio Rojas, Z. (2021). Depresión y ansiedad en estudiantes que ingresan a la universidad y factores de estrés asociados. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(4). <https://doi.org/10.20435/pssa.v13i4.1371>

López Chamón, S. (2006). Manifestaciones clínicas de la depresión: Sintomatología, síntomas afectivos, de ansiedad, somáticos, cognitivos y conductuales. *Semergen: Revista Española de Medicina de Familia*, 2, 11–15.

López Frías, M. F., González Angulo, P., López Cocotle, J. J., Camacho Martínez, J. U., y Ramón Ramos, A. (2021). Procrastinación académica en estudiantes de enfermería de una universidad de México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 57–67. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050905>

Lugo, S. G., Domínguez, A. P., y Romero, J. C. G. (2018). Depresión adolescente: Factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1–11. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-3.dafr>

Luna Contreras, M., y Dávila-Cervantes, C. A. (2020). Efecto de la depresión y la autoestima en la ideación suicida de adolescentes estudiantes de secundaria y bachillerato en la Ciudad de México. *Papeles de Población*, 26(106), 75–103. <https://doi.org/10.22185/24487147.2020.106.31>

Madero, M. M. R., y Fiestas, D. J. S. (2025). Relación entre ansiedad y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27, 118–135. <https://doi.org/10.37135/chk.002.27.06>

Malmierca, J. L. M., y Yela Bernabé, J. R. (1992). Indefensión aprendida en sujetos humanos y su inmunización: Influencia del estilo atribucional y de los programas de reforzamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 301–321. <https://psykebase.es/ejemplar/608278>

Manchado Porras, M., y Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243–258.

Manzanera Escartí, R., y Lozano Ortiz, J. A. (2009). Neurobiología de la depresión [Seminario]. Sociedad Española de Médicos de Atención Primaria, Zaragoza, España.

Marín Aguilera, A., Rojas Zamora, J., y Sánchez-Oñate, A. (2025). Procrastinación académica y calidad del aprendizaje percibido durante el desarrollo de tesis de pregrado. *Educación y Educadores*, 27(3), e2735. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.3.5>

Marrón Mora, A. E. (2015). Depresión en estudiantes universitarios y su correlación con el rendimiento académico. *ALTAmira*, 11(3), 45–53. https://issuu.com/altamiracut/docs/altamira_11

Martínez-García, J. A., Aguirre-Barbosa, M., Mancilla-Hernández, E., Hernández-Morales, M. del R., Guerrero-Cabrera, M. B., Schiaffini-Salgado, L. G., Paredes-Rodríguez, G. C., Toriz-Cruz, M. A., Cárdenas-Mendoza, M. A., Rodríguez-Castillo, J. M., Vázquez-Lagunas, S. B., Trejo-González, F. M., y Toriz-Cruz, J. A. (2022). Prevalencia de

depresión, ansiedad y factores asociados en médicos residentes de centros hospitalarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Alergia México*, 69(1), 1–6.
<https://doi.org/10.29262/ram.v69i1.903>

Mazo Álvarez, M., Pérez Villa, M., Tapias Huertas, V., Carmona Ospina, T., Ossa Gaviria, M. F., y Herrera Gallo, M. (2025). La depresión: Un análisis documental integral de su concepto, historia y abordajes alternativos. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 13(2), 1–17.
<https://doi.org/10.22209/rhs.v13n2a03>

McClure, S. M., Laibson, D. I., Loewenstein, G., y Cohen, J. D. (2004). Separate neural systems value immediate and delayed monetary rewards. *Science*, 306(5695), 503–507.
<https://doi.org/10.1126/science.1100907>

McCown, W., Ferrari, J., y Johnson, J. (1991). Dilación rasgo en los hijos adultos autodenominados de bebedores excesivos: Un estudio exploratorio. *Revista de Personalidad y Conducta Social*, 4(6), 147–151.

Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, (35), 83–102.

Morales, S. T. T., del Pilar Villarroel Quinchalef, G., Vera, J. A. A., Muñoz, S. I. M., y Contreras, K. M. W. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en Educación Médica*, 9(36), 8–16. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229>

Nguyen, B., Steel, P., y Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(4), 388–399. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12048>

Ordóñez-Iriarte, J. M. (2020). Salud mental y salud ambiental: Una visión prospectiva. Informe SESPAS 2020. *Gaceta Sanitaria*, 34(Supl. 1), 80–85. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.009>

Organización Mundial de la Salud. (2024). CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad. <https://icd.who.int/browse11>

Organización Mundial de la Salud. (2025). Trastorno depresivo (depresión). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Otero Potosí, S., Fuertes-Narváez, M. E., Casanova-Imbaquingo, L., Arichábala-Vallejos, D., y Freire-Reyes, K. (2023). La procrastinación: Una exploración teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 76–93. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6065

Páez Cala, M. L., Peña Agudelo, F. J., Castaño Castrillón, J. J., Salazar Jiménez, M. A., y Restrepo Bernal, D. P. (2018). Depresión en universitarios: Diversas conceptualizaciones y necesidad de intervenir desde una perspectiva compleja. *Archivos de Medicina*, 18(2), 339–351.

Patrzek, J., Grunschel, C., y Fries, S. (2012). Procrastinación académica: La perspectiva de los asesores universitarios. *Revista Internacional para el Avance de la Orientación*, 34(3), 185–201. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9150-z>

Paz Jesús, A. E., Aranda Yupanqui, R. A., Navarro del Castillo, M. del R. J., Delgado Aliaga, M. H., y Sayas Castro, Y. (2015). Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/47421>

Peñate Castro, W., y Perestelo Pérez, L. (2004). La predicción diferencial del nivel de depresión por las variables nivel de actividad, actitudes disfuncionales y estilo atributivo en función de la puntuación y la medida de depresión utilizada. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 27–53. Asociación Española de Psicología Conductual.

Pérez Luna, B. P., Delgado Domínguez, C., y Mendoza González, M. F. (2025). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios con síntomas de depresión: Un enfoque salutogénico-cognitivo. *Universita Ciencia*, 13(38), 175–193. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17821756>

Pérez Villalobos, H. (2018). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en Psicología*, 41, 22–32. <https://alternativas.me/wp-content/uploads/2019/03/2.-Autoestima-teorias-y-su-relacion-con-el-exito-personal.pdf>

Pérez-Padilla, E. A., Cervantes-Ramírez, V. M., Hijuelos-García, N. A., Pineda-Cortés, J. C., y Salgado-Burgos, H. (2017). Prevalencia, causas y tratamiento de la depresión mayor. *Revista Biomédica*, 28(2), 73–98. <https://doi.org/10.32776/revbiomed.v28i2.557>

Piña Gonzales, H. (2021). *Procrastinación académica, perfeccionismo y autoeficacia académica en estudiantes de C.U. UAEM Atlacomulco* (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México.

Quant, D. M., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45–59.

Ramírez, A. S. A., Díaz, R. y R., Quispe, W. V., García, M. H., y Ramírez, M. C. (2020). La procrastinación académica: Teorías, elementos y modelos. *Revista de Investigación PAIDEIA en Ciencias Humanas y Educación*, 1(2), 40–52. <https://doi.org/10.17162/ripa.v1i2.1308>

Restrepo-Arango, M., Sánchez-Díaz, E., Vélez-Peláez, M. C., Marín-Cárdenas, J. S., Martínez-Sánchez, L. M., y Gallego-González, D. (2017). Trastorno depresivo mayor: Una mirada genética. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(2), 279–294. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0002.11>

Rodríguez, A., y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1). <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>

Roncal Teran, Y. M., Sánchez Requejo, R. L., y Leiva-Colos, F. V. (2024). Optimismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en un contexto de educación virtual. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(1), 9–16. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.ene-abr.211>

Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsström, D., Andersson, G., y Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(6), 480–490. <https://doi.org/10.1080/16506073.2015.1059353>

Ruiz Alva, C. M. R., y Cuzcano Zapata, A. C. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, 9, 23–33. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.30>

Ruiz Ledesma, E. F., Gutiérrez García, J. J., y Montiel Sánchez, A. S. (2023). Tendencia a la procrastinación académica en estudiantes de nivel superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 10(19), 1–27. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/908>

Ruiz-Chavez, W. (2025). Procrastinación y rendimiento académico en el estudiantado de dos carreras universitarias en las áreas de Letras y Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. *ESPACIOS*, 46(1), 83–98. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p07>

Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407–412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.00220>

Silva, A., Cortez, A., y Guachamboza, A. (2025). La procrastinación académica: Bases epistemológicas. *Revista InveCom*, 5(4), 1–9. <https://zenodo.org/records/14790643>

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., y Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75–83. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2020792960>

Sirois, F. M. (2023). Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065031>

Sirois, F. M., y Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>

Sirois, F. M., y Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237–248. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926–934. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>

Steel, P., y König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>

Suárez Sarmiento, J. A. S. (2023). Teorías sobre la procrastinación y su incidencia en el ámbito educativo. *Saperes Universitas*, 5(1), 42–55. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/783/7833881006/>

Sullivan, P. F., Neale, M. C., y Kendler, K. S. (2000). Genetic epidemiology of major depression: Review and meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1552–1562. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.10.1552>

Svartdal, F., Granmo, S., y Færevaaag, F. S. (2018). On the behavioral side of procrastination: Exploring behavioral delay in real-life settings. *Frontiers in Psychology*, 9, 746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00746>

Tadeo Álvarez, M. A., Munguía-Ortíz, C. D., Benítez-López, V., Valles-Medina, A. M., Delgadillo-Ramos, G., Flores-Castillo, P. M., y Romo-Guardado, M. (2019). Presencia de síntomas depresivos en estudiantes de medicina en una universidad pública de México. *Salud Mental*, 42(3), 131-136. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2019.017>

Tantalean-Terrones, L. J., del Rosario Pacherras, O., Morales, M. T. A., Segovia, J. H. L., & Mendoza, J. M. F. (2024). Estrés, ansiedad y depresión como factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Comunicación, Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(3), 187–198.
<https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.3.992>

Tolentino Ángeles, A. (2009). Perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en psicología, de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la Escuela Superior de Actopan [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Repositorio Institucional UAEH.
https://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf

Trunce Morales, S. T. T., Villarroel Quinchalef, G., Arntz Vera, J. A. A., Muñoz Muñoz, S. I. M., y Werner Contreras, K. M. W. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en Educación Médica*, 9(36), 8–16. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229>

Tuckman, B. W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58, 291–298.

Vargas Granda, S. M. (2021). Factores que inciden en la depresión en estudiantes universitarios: un sistema de revisión sistemática. *Revista Conrado*, 17(82), 387–394.
[https://www.researchgate.net/publication/362647609 Factores que inciden en la depresion en estudiantes universitarios una revision sistematica](https://www.researchgate.net/publication/362647609_Factores_que_inciden_en_la_depresion_en_estudiantes_universitarios_una_revision_sistemica)

Vázquez Salas, A., Hubert, C., Portillo Romero, A., Valdez Santiago, R., Barrientos Gutiérrez, T., y Villalobos, A. (2023). Sintomatología depresiva en adolescentes y adultos mexicanos: Ensanut 2022. *Salud Pública de México*, 65, 117–125. <https://doi.org/10.21149/14827>

Vázquez, F. L., Muñoz, R. F., y Becoña, E. (2000). Depresión: Diagnóstico, modelos teóricos y tratamiento a finales del siglo XX. *Psicología Conductual*, 8(3). https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/02.Vazquez_8-3oa-1.pdf

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

Wong, M. M. A., Panaqué, C. R., y Fernández, R. J. N. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16). <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.286>

World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)* (ICD-11). World Health Organization. <https://icd.who.int/>

World Health Organization. (2025). *Trastorno depresivo (depresión)*. World Health Organization. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>

Yarlequé Chocas, L. A., Javier Alva, L., Monroe Avellaneda, J. D., Núñez Llacuachaqui, E. R., Navarro García, L. L., Padilla Sánchez, M., Matalinares Calvet, M. L., Navarro García, L.

R., y Campos Cárdenas, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173–184. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.213>

Zamora Betancourt, M. del R., Caldera Montes, J. F., y Guzmán Valderrama, M. G. (2021). Estrés académico y apoyo social en estudiantes universitarios. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(spe1), 00011. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2916>

Zhang, J., Peng, C., y Chen, C. (2024). Mental health and academic performance of college students: Knowledge in the field of mental health, self-control, and learning in college. *Acta Psychologica*, 248, 104351. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104351>

Zhou, C., Qu, J., y Ling, Y. (2022). Construction of multi-tasks academic procrastination model and analysis of procrastination group characteristics. In *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies* (pp. 327–337). https://doi.org/10.1007/978-981-16-7527-0_24

Zorrilla Ramírez, L. (2023). Estudio sobre la intervención de un caso de depresión como consecuencias de una biografía de pérdidas [Trabajo de fin de máster, Universidad Europea de Madrid]. https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/4960/tfm_LeilaZorrillaRamirez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zumárraga-Espinosa, M., y 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>

Zuñiga-Vilches, M., Vergara-Morales, J., Pérez, M., y Díaz, A. (2021). Factores cognitivo-motivacionales relacionados con el ajuste a la vida universitaria de estudiantes chilenos. *Escritos de Psicología / Psychological Writings*, 13(2), 71–79.
<https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v13i2.12411>