Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

La procrastinación de las actividades académicas en los estudiantes de bachillerato

Diana Elizabeth Salvador Labanda

Tutora: Angélica Verónica Ordoñez Charpentier

Quito, 2024

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

Reconocimiento de créditos de la obra

No comercial

Sin obras derivadas

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Diana Elizabeth Salvador Labanda, autora de la tesis intitulada “La procrastinación de las actividades académicas en los estudiantes de bachillerato”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

14 de julio de 2025.

Firma: _____

Resumen

Esta investigación analiza las causas, manifestaciones y efectos de la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato, con el objetivo de comprender qué impacto tiene este fenómeno en su proceso de aprendizaje. El estudio se propuso identificar las causas comunes de la postergación, analizar sus consecuencias en el rendimiento y bienestar estudiantil, y explorar estrategias de prevención centradas en el acompañamiento emocional, la autorregulación y la transformación institucional. Desde una metodología cualitativaetnográfica, se llevó a cabo una observación participante, entrevistas y registros de campo durante doce semanas en la Comuna School for Athletes (Cumbayá, Quito), un contexto donde los estudiantes enfrentan simultáneamente exigencias académicas y deportivas. Este enfoque permitió construir una comprensión situada de la procrastinación como fenómeno social, emocional y escolar. Los resultados muestran que la procrastinación no puede entenderse solo como un fallo individual, sino que responde a condiciones escolares, sociales y simbólicas que a menudo invisibilizan el malestar del estudiante. Detrás del aplazamiento emergen emociones como miedo, cansancio y necesidad de reconocimiento. A partir de estos hallazgos, se propone repensar el aula como un espacio de cuidado, legitimando el ritmo subjetivo del aprendizaje y articulando acciones como mentorías entre pares, flexibilización del tiempo académico y educación emocional al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Palabras clave: procrastinación académica, educación emocional, autorregulación, capital social, ansiedad académica, cultura escolar

Dedico este logro a Dios, quien ha sido mi guía, mi refugio y mi fuerza en cada paso del camino. Su fidelidad me sostuvo cuando las fuerzas flaqueaban, y su luz me acompañó aun en los momentos más oscuros.

“Fiel es el que prometió” (Hebreos 10:23).

Agradecimientos

Agradezco a Dios por haberme permitido culminar este proceso con sabiduría, paciencia y perseverancia. A mis padres y padrino, por su amor constante y su guía firme; a mi hermano, por estar presente con cariño. A mis docentes, por cada enseñanza y desafío que me ayudó a crecer; a mis compañeros, por compartir esta etapa con solidaridad y entrega; y a mis amigos, por acompañarme con fe, palabras sinceras y apoyo incondicional. Este logro es también de ustedes.

Tabla de contenidos

Figuras y tablas 12
Introducción 14
Capítulo primero Comprender la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato: dimensiones psicológicas, socioculturales y propuestas de intervención.. 20
1. La procrastinación académica y sus dimensiones psicológicas 20
2. Cultura digital y procrastinación: el impacto de las redes sociales 23
3. Aproximaciones socioculturales a la procrastinación académica 24
4. El capital social como explicación estructural de la procrastinación académica en deportistas adolescentes de élite 27
Capítulo segundo Estudio etnográfico de la procrastinación académica en el contexto escolar 33
1. Caracterización del contexto escolar y social 34
2. Metodología cualitativa y trabajo de campo 35
3. Dinámicas escolares vinculadas a la procrastinación 37
4. Testimonios y voces del entorno escolar 39
5. Sistematización del estudio etnográfico: patrones críticos y dimensiones situadas de la procrastinación académica 44
Capítulo tercero Análisis del caso desde el marco teórico 47
1. Aprendizajes desde la práctica docenteinvestigativa 47
2. Análisis interpretativo: causas y patrones de procrastinación 48
3. Propuestas de intervención institucional 52
Fuente y elaboración propias basada en observación institucional en Comuna School for Athletes (2025). *56*
4. Síntesis reflexiva 56
Conclusiones 59
Obras citadas 63

Figuras y tablas

Tabla 1 Tipos de procrastinadores según Steel (2007)..... 21
Tabla 2 Comparación entre procrastinación activa y procrastinación pasiva 22
Tabla 3 Matriz de correlaciones de Procrastinación general con Autoestima y Autoeficacia..... 22
Tabla 4 Características del estudio etnográfico desarrollado 36
Tabla 5 Categorías emergentes observadas en el trabajo de campo..... 38
Tabla 6 Patrones críticos de procrastinación académica observados etnográficamente 44
Tabla 7 Cronograma institucional sensible al tiempo emocional..... 55
Tabla 8 Estrategias en curso o propuestas en Comuna School for Athletes frente a la procrastinación académica..... 56

Figura 1. Mapa conceptual de causas, manifestaciones y efectos de la procrastinación académica 39

Introducción

Este estudio de investigación nace desde una inquietud que trasciende lo meramente académico: ¿por qué tantos estudiantes de bachillerato, incluso aquellos con potencial evidente, terminan postergando tareas, entregando trabajos incompletos o simplemente desconectándose emocionalmente del proceso de aprendizaje? Como docente, he sido testigo de estas conductas repetidas, y con el tiempo comprendí que detrás de cada postergación hay más que pereza o desorganización. Hay emociones, historias, estructuras sociales y silencios que deben ser escuchados con atención.

La procrastinación académica, lejos de ser una conducta superficial, se ha convertido en un fenómeno cotidiano que afecta significativamente el rendimiento escolar, pero también la construcción de la identidad estudiantil y la percepción que los adolescentes tienen sobre sus capacidades. Este patrón repetitivo de postergar tareas se manifiesta en múltiples niveles: desde la dificultad para iniciar actividades escolares hasta la evasión constante de responsabilidades. Lo preocupante no es únicamente la tarea no entregada, sino el deterioro progresivo de la confianza, el sentido del deber y el vínculo emocional con el saber.

En este contexto, la procrastinación se configura como un síntoma de múltiples causas: psicológicas, estructurales, institucionales y simbólicas. Los estudiantes de bachillerato en una etapa vital de transición hacia la adultez enfrentan exigencias internas y externas que muchas veces no logran gestionar con herramientas adecuadas. La ausencia de hábitos de estudio, el bajo acompañamiento emocional, la normalización de la evasión escolar, la presión por el alto rendimiento deportivo o académico, y el escaso reconocimiento simbólico de los esfuerzos, conforman un panorama complejo donde procrastinar se vuelve, en muchos casos, una forma de sobrevivir.

Esta preocupación se profundiza cuando observamos que este fenómeno no solo afecta el rendimiento académico, sino también la salud mental de los estudiantes. El estrés, la ansiedad, la baja autoestima y la sensación de fracaso están frecuentemente asociadas con la procrastinación pasiva, generando un ciclo difícil de romper. En lugar de resolver el problema con técnicas de organización o sanciones, se hace necesario repensarlo desde un enfoque más humano, reflexivo y pedagógico.

En el caso particular de la institución Comuna School for Athletes, donde se desarrolló este estudio, los estudiantes enfrentan una carga física y emocional adicional

debido a sus rutinas deportivas intensivas. Esto agrava los patrones de procrastinación y evidencia la necesidad urgente de construir respuestas institucionales sensibles al tiempo emocional de los adolescentes. Durante el proceso de investigación, se hizo evidente que la procrastinación no podía ser entendida únicamente como un fallo en la voluntad individual, sino como un síntoma de un malestar más profundo, relacionado con la cultura escolar, la jerarquización simbólica del rendimiento y la ausencia de acompañamiento emocional sostenido.

Este trabajo busca entonces comprender, desde una mirada etnográfica y situada, cuáles son las causas comunes de la procrastinación, qué consecuencias tiene sobre el aprendizaje, y qué estrategias pueden ser efectivas para intervenir pedagógicamente desde una escuela que escuche más, que sancione menos, y que acompañe mejor.

La presente investigación titulada “La procrastinación de las actividades académicas en los estudiantes de bachillerato”, se propone indagar en una problemática que ha ganado visibilidad en los espacios escolares, pero que aún carece de una comprensión profunda desde la perspectiva de quienes la experimentan. La postergación constante de deberes, la evasión de responsabilidades académicas y la acumulación de tareas no entregadas son solo la punta del iceberg de un fenómeno más complejo, que requiere ser abordado con sensibilidad, rigurosidad y escucha atenta.

A partir de esta preocupación surge la pregunta central que guía el proceso investigativo: ¿Cómo se configura la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato en contextos de alta exigencia física y emocional, y qué condiciones escolares, emocionales y simbólicas influyen en su persistencia? Esta interrogante invita a observar no solo las manifestaciones visibles del problema, sino también las causas subyacentes, las emociones que lo atraviesan y las estructuras que lo sostienen.

Para responder a esta pregunta, la investigación se ha estructurado en torno a cuatro objetivos específicos.

El primero busca analizar las causas situadas de la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato, considerando las dimensiones emocionales, sociales e institucionales que la configuran. Esta perspectiva permite superar explicaciones simplistas y considerar, por ejemplo, cómo influyen el acompañamiento emocional, las rutinas deportivas intensivas, la presión por el rendimiento y la validación simbólica o su ausencia dentro del entorno escolar.

El segundo objetivo plantea la necesidad de comprender las manifestaciones y efectos de la procrastinación en el vínculo emocional del estudiante con el aprendizaje,

más allá del rendimiento académico cuantitativo. Esto implica observar no solo las tareas no entregadas, sino también los sentimientos de desconexión, agotamiento, baja autoeficacia y los silencios emocionales que acompañan el proceso de postergación en entornos de alta exigencia.

El tercer objetivo apunta a explorar las experiencias y narrativas estudiantiles relacionadas con la procrastinación como forma de resistencia, defensa o desborde emocional ante las exigencias escolares. En estas narrativas se reflejan múltiples sentidos: desde la evasión consciente hasta la autoexigencia paralizante, lo que permite interpretar la procrastinación no solo como falla individual, sino como una práctica socialmente situada.

Finalmente, el cuarto objetivo se enfoca en diseñar y proponer estrategias institucionales contextualizadas que integren el cuidado emocional, la autorregulación y la validación simbólica del esfuerzo académico como formas de intervención. Estas estrategias apuntan a reconstruir el vínculo con el aprendizaje desde el acompañamiento sensible, el reconocimiento del esfuerzo y la contención emocional sostenida, en lugar del castigo o la medición aislada del rendimiento.

Estos objetivos se entrelazan con los capítulos que conforman este trabajo y con el enfoque etnográfico adoptado, permitiendo construir un análisis situado que respete la voz de los estudiantes y que genere propuestas posibles para una escuela más humana, empática y consciente de los ritmos emocionales de quienes habitan sus aulas.

Numerosos estudios han abordado la procrastinación académica desde distintas disciplinas, aportando marcos teóricos útiles para su comprensión. Steel (2007 citado en Ayala 2019) ofrece una tipología que clasifica a los procrastinadores según sus motivaciones, destacando que no todos postergan por las mismas razones. Morales Rodríguez (2023), por su parte, subraya la dimensión emocional del fenómeno, al identificar relaciones significativas entre procrastinación, ansiedad, autoeficacia y autoestima. Estos hallazgos confirman que la postergación no es una conducta aislada, sino que se configura a partir de una serie de factores psicológicos que afectan el autoconcepto y la motivación de logro.

Desde una mirada sociocultural, autores como Llacsa Montenegro (2018) y Condori (2024) destacan que las condiciones del entorno como el acompañamiento familiar, la presión social y las normas culturales inciden directamente en el desarrollo de hábitos de estudio. En muchos casos, la procrastinación se naturaliza como una práctica socialmente aceptada en contextos con baja exigencia o carencia de referentes académicos

sólidos. Asimismo, estudios como los de Sanvicén y Molina (2015) y DomínguezLara (2017) advierten sobre el papel de la cultura digital en la consolidación de una "cultura de la inmediatez", donde la gratificación rápida sustituye al esfuerzo sostenido.

En el contexto ecuatoriano, las investigaciones sobre procrastinación en estudiantes de bachillerato aún son escasas, lo que convierte a esta investigación en un aporte relevante para la comprensión de cómo este fenómeno se manifiesta en espacios educativos no tradicionales. Particularmente, el estudio se centra en la Comuna School for Athletes, una institución donde confluyen variables atípicas como la carga deportiva, la alta exigencia física y la desvalorización simbólica del rendimiento académico. En este espacio, el análisis de la procrastinación adquiere matices específicos que combinan el cansancio físico con la falta de validación institucional y social del saber escolar.

Además de sistematizar los aportes teóricos existentes, esta investigación se apoya en un enfoque cualitativo con base etnográfica que permite vincular las teorías generales con experiencias concretas. La observación participante, el registro de testimonios, los mapas de categoría y el análisis del discurso estudiantil abren nuevas posibilidades para comprender la procrastinación no solo como un fenómeno psicológico, sino como una práctica socialmente situada. El presente trabajo, por tanto, no busca reproducir enfoques clínicos o punitivos, sino acercarse con una mirada sensible a las vivencias cotidianas de estudiantes que postergan sus actividades por razones mucho más profundas que la simple "falta de voluntad".

La procrastinación académica, en tanto práctica cotidiana, revela mucho más que una simple tendencia a aplazar tareas. Detrás de ella se esconden emociones desbordadas, vínculos frágiles con el saber, percepciones distorsionadas del tiempo y un sistema educativo que, muchas veces, no se detiene a comprender los ritmos individuales de quienes aprenden. Esta investigación parte de la premisa de que no es posible abordar este fenómeno desde una lógica meramente punitiva o conductual; por el contrario, exige una mirada empática, compleja y profundamente situada.

Por ello, el recorrido que propone este trabajo se articula en cuatro capítulos. El primer capítulo ofrece una revisión teórica sobre la procrastinación académica desde diversas perspectivas: psicológica, sociocultural, emocional e institucional. En él se analizan las causas principales, las tipologías existentes, y se introducen conceptos como capital social, autorregulación emocional e impacto de la cultura digital, que enmarcan el fenómeno en un entramado complejo y situado.

El segundo capítulo está dedicado al estudio de caso, desarrollado bajo una metodología etnográfica en una institución educativa no tradicional. A través de la observación participante, entrevistas informales, análisis de discurso y relatos situados, se reconstruyen vivencias reales de procrastinación en estudiantes de bachillerato, visibilizando sus causas, formas de expresión y efectos en un contexto donde confluyen la exigencia académica y la presión deportiva.

El tercer capítulo presenta el análisis interpretativo de los hallazgos del trabajo de campo a la luz del marco teórico. Se incluye una síntesis reflexiva desde la práctica docenteinvestigativa, así como una serie de propuestas de intervención institucional contextualizadas, que responden tanto a las necesidades observadas como a los principios del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Comuna School for Athletes.

Finalmente, se arriba a las conclusiones generales de la investigación, articulando los aportes teóricos, empíricos y pedagógicos en torno a la procrastinación. Este cierre ofrece además un espacio de reflexión personal desde el rol de docenteinvestigadora, y abre nuevas preguntas en torno a la necesidad de construir entornos escolares más humanos, sensibles y emocionalmente disponibles para los estudiantes.

Con este trabajo se espera no solo contribuir al debate académico en torno a la procrastinación escolar, sino también abrir preguntas, despertar reflexiones y motivar transformaciones en las prácticas educativas. Porque quizás, en lugar de seguir preguntándonos por qué los estudiantes no hacen la tarea, deberíamos empezar a preguntarnos: ¿Qué necesitan para sentirse sostenidos? ¿Qué mensajes les damos cuando fallan? ¿Qué tipo de escuela estamos construyendo?[1]

[1] Este trabajo contó con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial (IA) para tareas de redacción preliminar, organización de ideas, revisión gramatical y sugerencias bibliográficas. Todo el contenido fue supervisado, editado y validado críticamente por la autora.

Capítulo primero
Comprender la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato: dimensiones psicológicas, socioculturales y propuestas de intervención

Este estudio de investigación parte de la preocupación docente por comprender qué hay detrás de esa postergación constante que afecta a muchos estudiantes de bachillerato. Lejos de considerarla solo una falta de organización, esta problemática revela entramados psicológicos, sociales y culturales que conviene analizar desde una mirada más profunda y empática. A través de este primer capítulo, se presenta una revisión teórica que permite acercarse a la procrastinación académica desde distintas perspectivas, en un intento por comprender, con más humanidad que juicio, qué puede estar ocurriendo con quienes posponen lo que saben que deben hacer.

1. La procrastinación académica y sus dimensiones psicológicas

Uno de los primeros acercamientos en este estudio se centra en la mirada psicológica. La procrastinación se manifiesta como un comportamiento evasivo, donde el estudiante pospone sus responsabilidades a pesar de ser consciente de las consecuencias negativas. Steel (2007, citado en Ayala, 2019) clasifica a los procrastinadores en cuatro tipos: los "thrill seekers", que buscan adrenalina al trabajar al último momento; los impulsivos, con escasa formación de hábitos; los indecisos, que dependen de la aprobación externa; y los evitadores, que temen al fracaso. Esta clasificación resulta útil para reconocer que no todos los estudiantes procrastinan por las mismas razones,[2] (véase Tabla 1).

[2] La categoría "procrastinación pasiva" ha sido explorada ampliamente por Morales Rodríguez (2023), especialmente en estudiantes de bachillerato en contextos de alta presión académica.

Tabla 1
Tipos de procrastinadores según Steel (2007)

Tipo	Características principales
Thrill seekers	Procrastinan por la emoción de la urgencia
Impulsivos	Falta de hábitos, dificultad para la organización
Indecisos	Buscan validación externa antes de actuar
Evitadores	Temor al fracaso o a no cumplir las expectativas

Fuente y elaboración propias con base en Ayala (2019).

Cada uno de estos tipos representa un perfil conductual que puede observarse en estudiantes de bachillerato. Por ejemplo, un estudiante impulsivo tiende a distraerse fácilmente con redes sociales o actividades placenteras, mientras que uno evitador puede manifestar ansiedad frente a tareas complejas y, por ende, evitarlas hasta el último momento. Comprender estas diferencias permite a docentes y orientadores generar respuestas pedagógicas más pertinentes. Asimismo, recientes investigaciones han ampliado el foco hacia los recursos personales que median la relación entre procrastinación y malestar psicológico. García Álvarez, Galiz y Peña (2023) plantean que ciertas fortalezas del carácter como la perseverancia, la autorregulación y la esperanza pueden actuar como factores protectores frente a la postergación crónica, reduciendo el impacto del estrés académico. Estos autores identifican que, cuando los estudiantes logran conectar su estudio con propósitos personales significativos, se incrementa su bienestar subjetivo y disminuye la procrastinación, incluso en contextos de alta presión o ansiedad.

Este enfoque resulta particularmente valioso porque no se limita a señalar los déficits del estudiante, sino que propone intervenciones desde sus capacidades emocionales y motivacionales. Promover espacios educativos donde se fortalezcan estas virtudes puede representar una estrategia eficaz para transformar el vínculo entre el estudiante y la tarea, especialmente en etapas como el bachillerato, donde se consolidan muchos hábitos de vida adulta.

En el contexto de esta investigación, también se considera relevante distinguir entre procrastinación activa y pasiva. La primera refiere a aquellos estudiantes que postergan de forma estratégica, eligiendo trabajar bajo presión porque consideran que su rendimiento mejora en esas condiciones. Sin embargo, la procrastinación pasiva, más común en contextos de inseguridad emocional, se caracteriza por la falta de acción, la ansiedad y la acumulación de tareas no resueltas (véase Tabla 2). De forma complementaria, García Álvarez, Galiz y Peña (2023) destacan que ciertas fortalezas

personales, como la perseverancia o el sentido del propósito, pueden reducir el impacto emocional negativo de la procrastinación.

Tabla 2
Comparación entre procrastinación activa y procrastinación pasiva

Tipo de procrastinación	Características principales
Activa	Estrategia consciente; se posterga a propósito para trabajar bajo presión. Sensación de control y desafío.
Pasiva	Producto de ansiedad o bloqueo. El estudiante quiere avanzar, pero se paraliza. Siente culpa y frustración.

Fuente y elaboración propias con base en Morales Rodríguez (2023).

Morales Rodríguez (2023) subraya que esta última es la que mayor impacto tiene en el bienestar psicológico de los estudiantes, ya que refuerza la sensación de incapacidad personal y reduce su motivación de logro.

Factores como la autoestima, la autoeficacia y la motivación de logro inciden directamente en la propensión a procrastinar. Morales Rodríguez (2023) identifica correlaciones negativas entre procrastinación y autoestima (0.342), así como entre procrastinación y autoeficacia (0.268), lo que indica que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades tienden a gestionar mejor su tiempo. La motivación de logro también muestra una relación inversa significativa (0.418), destacando la importancia de cultivar objetivos personales significativos como una estrategia preventiva, (véase Tabla 3).

Tabla 3
Matriz de correlaciones de Procrastinación general con Autoestima y Autoeficacia

Variable	Procrastinación
Autoestima	0.342
Autoeficacia	0.268
Motivación de logro	0.410

Fuente y elaboración propias con base en Morales Rodríguez (2023).

Estos datos confirman que la seguridad en las propias capacidades no solo reduce la procrastinación, sino que también permite construir una relación más saludable con el error y la exigencia académica. En contextos de escaso reconocimiento o con alta presión social, dicha confianza se ve deteriorada, generando un patrón de evasión que puede cronificarse si no se interviene desde una perspectiva institucional sensible. A nivel

escolar, esto representa un desafío particular para docentes que intentan motivar sin reforzar la presión.

El componente emocional de la procrastinación ha sido ampliamente explorado por Morales Rodríguez (2023), quien sostiene que los niveles de ansiedad académica inciden directamente en la aparición de conductas evasivas. Cuando un estudiante percibe una tarea como una amenaza a su autoestima o autoeficacia, el sistema emocional responde generando una sensación de incomodidad que, de no ser manejada, desemboca en evitación. Esta evitación trae un alivio momentáneo que pronto es reemplazado por sentimientos de culpa, configurando un ciclo que refuerza la postergación. Comprender esta dinámica es clave para desarrollar estrategias de afrontamiento emocional en el entorno escolar.

2. Cultura digital y procrastinación: el impacto de las redes sociales

En un segundo nivel de análisis, resulta imprescindible considerar el papel que juega la cultura digital en la procrastinación académica. A esta línea de análisis se suman investigaciones como las de Chacón Delgado (2022), quien analizó el impacto de los entornos digitales en la procrastinación académica, identificando que la inmediatez del contenido en plataformas como Instagram y TikTok tiende a debilitar la capacidad de concentración prolongada y a generar desconexión con las tareas escolares.

Durante la pandemia, estas variables se vieron intensificadas por el aislamiento y el aumento en el uso de tecnología. Investigaciones como las de Yana Salluca et al. (2022) señalan el papel de las redes sociales en la postergación de tareas, asociándolo a problemas de sueño, ansiedad y bajo rendimiento. Este contexto de gratificación inmediata, reforzado por la tecnología, afecta los procesos de autorregulación emocional y cognitiva. La exposición constante a contenido breve y recompensas rápidas genera un entorno que debilita la tolerancia a la frustración, imprescindible para asumir tareas escolares de mayor complejidad.

En sintonía con esta perspectiva, Morales Rodríguez (2023) propone que los estudiantes con mayor ansiedad preexamen tienden a procrastinar más, no solo por evasión emocional, sino por falta de estrategias de afrontamiento. En su estudio con estudiantes universitarios, identificó una relación significativa entre altos niveles de ansiedad y menor rendimiento académico, confirmando que la procrastinación muchas veces se convierte en un mecanismo de defensa frente al miedo al fracaso. Este dato es

especialmente relevante al considerar que muchos estudiantes no carecen de capacidades, sino de seguridad emocional para desplegarlas.

En sintonía con esta perspectiva, Domínguez Lara (2017) propone que los estudiantes con mayor ansiedad preexamen tienden a procrastinar más no solo por evasión emocional, sino por falta de estrategias de afrontamiento. En su estudio con estudiantes universitarios, identificó una relación significativa entre altos niveles de ansiedad y menor rendimiento académico, confirmando que la procrastinación muchas veces se convierte en un mecanismo de defensa frente al miedo al fracaso. Este dato es especialmente relevante al considerar que muchos estudiantes no carecen de capacidades, sino de seguridad emocional para desplegarlas.

Investigaciones como las de Yana Salluca et al. (2022) revelan que el uso intensificado de redes sociales durante la pandemia no solo afectó el rendimiento académico, sino que también incrementó la procrastinación entre adolescentes, al fomentar gratificaciones inmediatas que interfieren con la planificación y el autocontrol. Estos hallazgos permiten observar cómo la cultura digital no solo altera el manejo del tiempo, sino que también socava procesos de autorregulación emocional necesarios para la tarea académica sostenida.[3]

3. Aproximaciones socioculturales a la procrastinación académica

Desde una perspectiva social, este estudio asume que la conducta procrastinadora no surge en el vacío. La familia, las normas culturales, el entorno escolar y las condiciones socioeconómicas tienen un peso determinante en el desarrollo de hábitos de estudio. Estudiantes provenientes de hogares disfuncionales o con presiones excesivas tienden a desarrollar mecanismos de evasión para lidiar con el estrés y la ansiedad (Llacsa Montenegro, 2018; Condori, 2024).

En este sentido, Llacsa Montenegro (2018) sostiene que la funcionalidad familiar incide directamente en los hábitos de postergación de los adolescentes. En hogares con normas laxas, roles poco definidos o vínculos frágiles, la procrastinación se convierte en una estrategia evasiva frente a un entorno emocionalmente inestable. Esta conducta no refleja solo debilidades individuales, sino una ausencia de contención estructural que, al

[3] Para una visión crítica del impacto de las redes sociales en los hábitos de estudio, véase el artículo "Adicción a redes sociales y procrastinación académica" de Yana-Salluca et al. (2022), publicado en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

no ser compensada por la escuela, tiende a naturalizarse como forma de evasión tolerada. Así, en contextos donde tampoco hay un acompañamiento institucional sólido, la motivación académica se debilita y las rutinas escolares pierden peso frente a otras formas de validación social.

Por otro lado, una variable significativa, aunque menos explorada, es la influencia de la clase social. El acceso desigual a recursos tecnológicos, espacios de estudio, acompañamiento familiar y redes de apoyo condiciona las posibilidades reales de compromiso académico. Estudiantes que enfrentan estas carencias tienden a adoptar la postergación como una forma de sobrevivencia emocional ante un sistema que exige, pero no siempre sostiene. La estructura social, en este marco, no solo influye en lo que un estudiante puede hacer, sino también en lo que cree posible alcanzar.

La cultura digital ha intensificado esta situación, promoviendo lo que diversos autores denominan una "cultura de la inmediatez", donde el esfuerzo prolongado pierde valor frente a la gratificación instantánea. Sanvicén y Molina (2015) advierten que este fenómeno transforma no solo los hábitos de consumo informativo, sino también la forma en que los jóvenes procesan el tiempo, el esfuerzo y la recompensa. El uso predominante de Internet como fuente principal de información ha fomentado dinámicas académicas marcadas por la urgencia, donde la postergación no siempre es inacción, sino búsqueda de estímulos más gratificantes que los que ofrece la escuela.

De forma complementaria, Domínguez Lara (2017) destaca que la procrastinación académica no puede desvincularse del afrontamiento emocional. Muchos estudiantes no postergan por distracción, sino porque anticipan ansiedad, temor al fracaso o una percepción negativa de sus capacidades. En estos casos, la evasión es también una forma de protección emocional frente al juicio académico.

Finalmente, otro factor estructural clave es la escasa valorización simbólica del esfuerzo académico. En muchos entornos escolares, el reconocimiento se asocia principalmente a logros visibles como el rendimiento deportivo o la extroversión social. Como advierte González Heras (2022), el capital social no opera solo a través de redes funcionales, sino también mediante la asignación de valor simbólico a ciertas prácticas. Cuando el saber académico no es visibilizado ni celebrado, pierde su capacidad de convertirse en un eje identitario. Esta invisibilización puede derivar en una experiencia emocional de desconexión: el estudiante no se siente visto ni valorado, y por tanto, pierde el incentivo para persistir.

Millán y Gordon (2004) refuerzan esta idea al señalar que la desigual distribución de estímulos positivos dentro del campo educativo consolida una cultura escolar donde el capital simbólico circula de forma inequitativa. Así, quienes no acceden a formas de éxito visibles tienden a interiorizar la idea de que su esfuerzo carece de sentido, debilitando su compromiso y disposición a asumir responsabilidades académicas.

Por otro lado, investigaciones recientes han explorado cómo las desigualdades en el entorno familiar también influyen en la tendencia a postergar actividades. Pinedo Portugal (2020) y García Oporto y Mayta Ccota (2022) advierten que los estudiantes que habitan en espacios de violencia intrafamiliar o desestructuración emocional tienen mayores probabilidades de desarrollar conductas evasivas, entre ellas la procrastinación académica. En estos casos, el hogar deja de ser un espacio de regulación emocional y se convierte en un factor de riesgo adicional que debilita la capacidad de organización y compromiso.

Asimismo, autores como Sotomayor Llanos (2020) y Humpire (2022) destacan la importancia del acompañamiento emocional en el entorno familiar como un mediador clave en el afrontamiento académico. Este acompañamiento no se reduce a la presencia física, sino que se materializa en gestos cotidianos que facilitan la organización emocional del estudiante, como el apoyo para fragmentar tareas complejas en metas pequeñas, lo cual puede reducir la ansiedad anticipatoria y reforzar la percepción de autoeficacia. Acciones de este tipo, aunque simples en apariencia, tienen un alto impacto en la disposición emocional del estudiante, pues permiten construir una narrativa de logro accesible y humanizada frente al estudio. En ese sentido, la validación del esfuerzo, la escucha activa y la presencia emocional del entorno familiar se convierten en factores preventivos ante la procrastinación crónica. Finalmente, en relación con el entorno institucional, Gil Chafloque y Serquén Ramírez (2016) evidencian cómo el clima social escolar puede ser un facilitador o un obstáculo para la implicación académica.

Un aula donde se promueve la competencia individual, el miedo al error o la indiferencia emocional puede favorecer la postergación como mecanismo de defensa ante la presión. Por el contrario, espacios donde se fomenta la colaboración, la empatía y la contención tienden a disminuir la incidencia de procrastinación. Esta afirmación se ve reforzada por Moreno Arellano (2019), quien afirma que un entorno escolar que refuerza las interacciones positivas y el acompañamiento entre pares tiene un efecto protector frente a este fenómeno.

En conjunto, estos hallazgos amplían la mirada sociocultural de la procrastinación, evidenciando que no se trata únicamente de una conducta individual, sino de un síntoma de contextos sociales, familiares e institucionales que muchas veces fallan en sostener los procesos de aprendizaje. Así, comprender la postergación como un fenómeno situado permite diseñar estrategias más justas, humanas y sensibles al entorno real de los estudiantes.

4. El capital social como explicación estructural de la procrastinación académica en deportistas adolescentes de élite

El capital social como explicación estructural de la procrastinación académica en deportistas adolescentes de élite

Hablar de capital social en el ámbito escolar de deportistas de élite implica mirar más allá de los vínculos visibles entre estudiantes, familias y docentes. Desde la mirada de Bourdieu (1985), este capital no se limita a redes de contacto o apoyo emocional, sino que actúa como un recurso que puede acumularse y operar como ventaja simbólica dentro de un determinado campo social. Sin embargo, cuando nos adentramos en la adolescencia, ese período de construcción identitaria intensa y en contextos donde conviven deportistas de élite de diferentes orígenes sociales, la dinámica se complejiza significativamente.

En espacios escolares orientados al alto rendimiento deportivo y que acogen a estudiantes de trayectorias socioeconómicas diversas, el capital social adolescente se construye y negocia de manera diferenciada. Los adolescentes de familias adineradas heredan redes sociales establecidas que reproducen en el espacio escolar, mientras que los adolescentes becados deben construir nuevo capital social deportivo que debe negociarse constantemente con las jerarquías escolares existentes. Esta distinción no es meramente económica: define formas completamente diferentes de habitar la escuela y, por tanto, de relacionarse con el conocimiento académico.

La reflexión se vuelve más compleja cuando se observa que no todos los estudiantes acceden a ese capital de la misma forma, pero, además, en la adolescencia, esta diferencia se vive con una intensidad emocional particular. Mientras algunos cuentan con redes que los sostienen, les marcan expectativas claras y refuerzan el valor del estudio, otros transitan su vida escolar con escasa contención y con señales ambiguas sobre lo que se espera de ellos. Como señala Coleman (1990, citado en Millán y Gordon 2004), la confianza, las normas compartidas y las obligaciones recíprocas son condiciones fundamentales para el desarrollo de un capital social positivo, pero en la adolescencia

deportiva de élite, estas condiciones están atravesadas por tensiones específicas: la presión competitiva, los calendarios deportivos intensivos y la construcción de una identidad fuertemente ligada al rendimiento físico.

En estos entornos escolares deportivos, es evidente que el capital deportivo goza de una legitimidad institucional mucho más visible que el académico. El reconocimiento, el afecto y el prestigio circulan con mayor fluidez en torno a quienes destacan físicamente. Para los adolescentes, cuya identidad está en plena construcción, esto tiene consecuencias profundas: no solo afecta lo que estudian, sino fundamentalmente quiénes sienten que son.

Los adolescentes deportistas de familias adineradas pueden "permitirse" procrastinar académicamente porque su capital social familiar les proporciona seguridad emocional y redes de apoyo que operan como red de contención. Su procrastinación incluso puede funcionar como mecanismo de distinción social: demostrar capacidad académica "natural" sin esfuerzo aparente refuerza su capital social entre pares y legitima su posición privilegiada.

En contraste, los adolescentes becados enfrentan una tensión mucho más compleja. Su capital social deportivo, recientemente adquirido, debe equilibrarse constantemente con las exigencias académicas que condicionan su permanencia en la institución. Para ellos, la procrastinación no es una elección cómoda sino una fuente de ansiedad: amenaza tanto su rendimiento académico como su legitimidad social en el grupo. Deben manejar simultáneamente la presión académica y la necesidad de aceptación social, lo que convierte cada decisión de postergar en una negociación compleja entre diferentes formas de capital.

Durante la adolescencia, la procrastinación no puede entenderse únicamente como déficit de autorregulación individual, sino como práctica social que refleja y construye el capital social en el espacio escolar. Cuando el estudiante adolescente no percibe el estudio como una vía legítima de validación o pertenencia, postergar puede ser, simplemente, lo que tiene más sentido en un entorno que no le reconoce. Y este fenómeno no ocurre en abstracto: tiene rostros, historias, trayectorias específicas.

Los adolescentes utilizan la procrastinación como mecanismo de diferenciación social para establecer fronteras entre grupos, como estrategia de construcción identitaria para definir quiénes son en relación con sus pares, y como forma de negociación del capital social para acceder, mantener o transformar sus redes sociales. En los espacios informales recreos, pasillos, comedores se desarrollan verdaderos rituales de

procrastinación grupal que refuerzan la cohesión entre adolescentes de similar origen social, mientras que pueden generar exclusión para quienes no pueden "permitirse" participar de estos códigos.

Este desplazamiento del valor del conocimiento está estrechamente vinculado a lo que Bourdieu (1985) describe como la distribución desigual del capital simbólico, pero en la adolescencia deportiva adquiere matices emocionales específicos. Los adolescentes con capital social heredado experimentan confianza emocional que les permite procrastinar sin ansiedad excesiva, pueden gestionar el aburrimiento académico como expresión de su capital cultural que considera ciertas tareas "inferiores", aunque paradójicamente también pueden experimentar ansiedad por mantener su imagen de "facilidad natural".

Por el contrario, los adolescentes con capital social adquirido viven la procrastinación con ansiedad de pertenencia, porque amenaza su posición social recientemente conquistada. Experimentan miedo a la exclusión social, ya que procrastinar puede significar perder tanto la beca como el reconocimiento social del grupo. Su gestión emocional se vuelve compleja: deben manejar simultáneamente múltiples presiones sin la red de contención familiar que caracteriza a sus compañeros de mayor capital económico.

Autores como González Heras (2022) y Moreno Arellano (2019) advierten que los climas escolares percibidos como desmotivadores o poco contenedores afectan directamente la planificación académica y la percepción de autoeficacia, especialmente cuando no hay un reconocimiento simbólico del esfuerzo. En el contexto de deportistas adolescentes de élite, esta situación se agrava porque el reconocimiento simbólico está claramente volcado hacia el rendimiento deportivo, dejando el académico como secundario o instrumental.

El campo educativo, como plantea Bourdieu (1997), tiene sus propias reglas y jerarquías. En él se lucha por la legitimidad de ciertos capitales: qué vale, quién vale, cómo se mide el éxito. Cuando el capital simbólico dominante se asocia más al desempeño físico que al compromiso intelectual, quienes no encajan con ese modelo quedan relegados, incluso si no hay una exclusión explícita. El resultado es un desarraigo sutil, una sensación de no pertenecer que se traduce en formas de evasión como la postergación.

Pero en la adolescencia, este proceso tiene características específicas. Los adolescentes construyen su identidad fundamentalmente a través de relaciones con pares,

donde la procrastinación funciona como código social compartido. Los adolescentes deportistas desarrollan subredes sociales según sus disciplinas deportivas (deportes individuales vs. colectivos, deportes de mayor o menor prestigio social) que modulan diferentemente las prácticas de procrastinación. Un tenista puede desarrollar estrategias individuales de gestión del tiempo muy diferentes a las de un futbolista, que se apoya en dinámicas grupales.

En esa misma lógica, la procrastinación puede entenderse también como una forma de resistencia simbólica. No siempre consciente, pero sí profundamente estructural. El estudiante adolescente que posterga no necesariamente carece de motivación o de habilidades de hecho, como deportista de élite ha demostrado capacidad de disciplina, metas claras y capacidad de esfuerzo, sino que muchas veces no encuentra en el saber académico un canal legítimo para validarse ante su entorno. No ve para qué estudiar con la misma intensidad con que entrena, no siente que ese esfuerzo sea reconocido con la misma legitimidad, no encuentra eco en lo que la escuela le propone más allá de cumplir requisitos.

Y aquí entra otro concepto clave: la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970). Esa forma de dominación que no se impone por la fuerza, sino por la naturalización de jerarquías que hacen que ciertos estudiantes sientan que no tienen lo necesario para estar "a la altura" académica. La institución escolar ejerce violencia simbólica que afecta de manera diferenciada la construcción del capital social adolescente: se presenta como "talento natural" lo que es producto del capital social heredado, se patologizan diferencias individualizando problemas que tienen origen en desigualdades de capital social, y se legitiman exclusiones justificando las diferencias de rendimiento sin considerar las diferencias de capital social.

Cuando el capital académico no es reforzado, ni reconocido, ni visibilizado, los estudiantes adolescentes interiorizan esa exclusión como propia, afectando su autoestima académica y su conexión emocional con el aprendizaje. Como señala González Heras (2022), la ausencia de validación emocional y simbólica puede convertirse en una barrera silenciosa que opera contra la motivación, aunque nadie la nombre como tal. En deportistas adolescentes, esta situación genera una paradoja compleja: son exitosos en un ámbito que requiere disciplina, perseverancia y capacidad de superación, pero estos atributos no se transfieren automáticamente al ámbito académico cuando este carece de legitimidad simbólica en su entorno.

Frente a esto, fortalecer el capital social académico en contextos de deportistas adolescentes de élite exige más que talleres o acompañamientos individuales. Implica una revisión crítica de las lógicas institucionales que reconozca las especificidades de esta población: ¿Qué se reconoce? ¿Qué se celebra? ¿Qué se visibiliza? ¿Cómo se pueden conectar las competencias deportivas con las académicas? ¿De qué manera se puede construir legitimidad del saber sin competir con el capital deportivo sino complementándolo?

Estrategias como el acompañamiento docente sostenido, la retroalimentación continua, el reconocimiento público del esfuerzo académico o la implicación activa de las familias, como las que destacan Zapata Valdés y González Quintero (2022), son caminos posibles, pero en el contexto deportivo deben adaptarse a calendarios competitivos, a lógicas de alto rendimiento y a la construcción de identidades adolescentes atravesadas por la experiencia deportiva de élite.

La procrastinación adolescente en contextos deportivos emerge, así, como un fenómeno estructural que articula capital social, posiciones de clase, identidades grupales y estrategias de navegación en el campo escolar. No es solo una cuestión de gestión del tiempo o autorregulación: es la expresión de estructuras simbólicas que privilegian ciertas formas de reconocimiento sobre otras, y que en la adolescencia se viven con particular intensidad emocional. Comprender la procrastinación desde esta mirada exige desmontar las lógicas escolares que refuerzan el desencuentro entre saber y pertenencia, y abrir la posibilidad de que el conocimiento vuelva a ser vivido como una experiencia valiosa y compartida.

Capítulo segundo

Estudio etnográfico de la procrastinación académica en el contexto escolar

Este capítulo desarrolla un estudio etnográfico situado que busca comprender la procrastinación académica más allá de sus explicaciones reduccionistas o sancionadoras. A través de la observación directa, la escucha atenta y la interpretación contextual, se abordan las causas situadas de esta práctica en estudiantes de bachillerato, considerando sus dimensiones emocionales, sociales e institucionales. Asimismo, se exploran las formas en que los estudiantes viven y expresan esta postergación, tanto como resistencia o defensa ante las exigencias escolares, como manifestación de un vínculo afectivo tensionado con el aprendizaje. El análisis interpretativo y el rescate de testimonios no tienen un carácter ilustrativo, sino que constituyen un medio para comprender y repensar colectivamente estrategias institucionales sensibles al cuidado emocional, la autorregulación y el reconocimiento del esfuerzo académico.

Esta investigación se desarrolló en *Comuna School for Athletes*, una institución educativa ubicada en Quito que combina formación académica con entrenamiento deportivo de alto rendimiento. El colegio acoge a adolescentes entre los 14 y 18 años, provenientes de contextos socioeconómicos diversos, con una población estudiantil compuesta tanto por deportistas becados como por estudiantes de familias de altos ingresos.

Comuna se caracteriza por su enfoque pedagógico flexible y su acompañamiento personalizado, adaptado a los calendarios de competencia y entrenamientos de los y las estudiantes. Sin embargo, este entorno especializado también reproduce ciertas jerarquías simbólicas en torno al reconocimiento del rendimiento físico por sobre el desempeño académico. Estas condiciones ofrecen un escenario propicio para observar cómo se configura y se moviliza el capital social entre adolescentes, y cómo este se articula con las prácticas de procrastinación académica en un campo educativo marcado por la exigencia, la visibilidad y la competencia.

Desde una perspectiva etnográfica, se escogió esta institución como campo de estudio no solo por su perfil singular, sino también porque permite analizar las tensiones entre el capital deportivo y el capital académico en un contexto real y situado. La diversidad social del estudiantado, sumada a las exigencias propias del alto rendimiento,

ofrece una oportunidad para observar cómo los estudiantes negocian su identidad, sus redes de apoyo y sus estrategias de afrontamiento frente a las expectativas institucionales.

El trabajo de campo incluyó observaciones en espacios formales (aulas, reuniones académicas) e informales (entrenamientos, pasillos, comedores), entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes, así como la recolección de narrativas escritas en bitácoras personales. Esta metodología permitió acceder a las formas en que los y las adolescentes experimentan la procrastinación, no solo como práctica individual, sino como fenómeno profundamente vinculado al lugar que ocupan dentro del campo escolar y deportivo.

La elección de *Comuna School for Athletes* responde así a un criterio de pertinencia contextual: el fenómeno de la procrastinación académica, lejos de ser homogéneo o universal, adquiere en este entorno características particulares que evidencian el peso del capital social en la configuración de trayectorias escolares. Desde esta óptica, la institución no se presenta como caso aislado, sino como ejemplo situado de dinámicas estructurales que afectan a adolescentes deportistas en contextos escolares donde el éxito se define bajo lógicas múltiples y, en ocasiones, contradictorias.

1. Caracterización del contexto escolar y social

El presente estudio se desarrolló en una institución educativa no tradicional nombrada, Comuna School for Athletes ubicada en la comunidad Lumbisí en la parroquia de Cumbayá, en el Distrito Metropolitano de Quito, en un campus de servicios y actividades recreativas caracterizado por una diversidad cultural significativa y condiciones socioeconómicas variadas. El entorno escolar refleja muchas de las tensiones sociales que viven los estudiantes: familias con trabajos estables, hogares monoparentales, y un acceso con bajo nivel de regulación a recursos tecnológicos. Estas condiciones no solo afectan el rendimiento académico, sino que influyen directamente en las prácticas cotidianas de los estudiantes, incluyendo sus hábitos de estudio y sus emociones frente a las tareas escolares.

Durante las observaciones iniciales, fue evidente que muchos estudiantes llegaban a clases sin haber completado tareas, justificando su incumplimiento con frases como: “se me fue el tiempo”, “no tenía ganas”, “estuve en entrenando, y llegué cansado” o “estuve en torneo”. Si bien en un primer momento estas respuestas podrían interpretarse como

simples evasivas, el análisis del comunitario permitió comprender que estas actitudes están estrechamente relacionadas con factores estructurales y emocionales.

En términos físicos, la institución no cuenta con aulas amplias y tiene equipamiento limitado. El acceso a internet es regular, y todos los estudiantes disponen de dispositivos electrónicos personales, por lo que esto no limita sus posibilidades de organizarse y cumplir con las exigencias escolares. En ciertas aulas, las paredes están decoradas con frases motivacionales que intentan contrarrestar el desánimo generalizado, pero pocas veces estas se traducen en prácticas reales de acompañamiento o contención.

Durante los recreos, se escuchan expresiones como: “de una ya perdí esta materia” o “la profe seguro se olvidó de pedir la tarea”, lo cual denota una forma particular de lidiar con la exigencia escolar: el humor, la evasión verbal o la minimización del esfuerzo. Estas manifestaciones orales son reflejo de un entorno donde el tiempo académico no siempre es percibido como propio o significativo.

2. Metodología cualitativa y trabajo de campo

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con base etnográfica, orientado a comprender las dinámicas escolares desde la perspectiva de los actores involucrados. El método etnográfico permite una aproximación más cercana a las realidades vividas, y posibilita identificar patrones de comportamiento y sentidos construidos en torno a la procrastinación académica como parte del proceso para alcanzar una comprensión situada y emocional de la procrastinación, en línea con los objetivos planteados: analizar sus causas estructurales, comprender sus efectos en el vínculo con el aprendizaje, explorar las narrativas estudiantiles y diseñar propuestas institucionales sensibles. Como señalan Portilla, Rojas e Hernández (2014), la investigación cualitativa no se limita a una simple descripción de fenómenos, sino que implica una comprensión profunda de las experiencias y significados que los sujetos atribuyen a sus vivencias cotidianas, especialmente en contextos educativos. Esta perspectiva resulta esencial para abordar fenómenos como la procrastinación desde una mirada situada y comprensiva.

Las técnicas empleadas incluyeron observación participante en espacios formales e informales de la escuela, entrevistas informales a estudiantes y conversaciones espontáneas con docentes. Se realizaron registros de campo durante 12 semanas, en distintos horarios y momentos de la jornada escolar, con especial atención a las actitudes

frente a la entrega de tareas, el uso del tiempo libre, y las expresiones verbales y no verbales relacionadas con el trabajo escolar.

A continuación, se presenta una tabla que resume las características centrales del estudio etnográfico llevado a cabo (véase Tabla 4):

Tabla 4
Características del estudio etnográfico desarrollado

Elemento	**Descripción**
Tipo de estudio	Etnográfico cualitativo
Duración	12 semanas (marzo–mayo 2024)
Lugar	Comuna School for Athletes, Lumbisí, Quito
Participantes	Estudiantes de bachillerato, docentes y entorno escolar observado
Técnicas empleadas	Observación participante, entrevistas informales, notas de campo
Rol del investigador/a	Docenteinvestigadora con observación implicada
Énfasis analítico	Comprensión situada de prácticas de procrastinación desde una mirada emocional, social e institucional

Fuente y elaboración propia (2024).

Esta caracterización permite enmarcar el tipo de vínculo generado con los participantes, así como las estrategias empleadas para observar de manera significativa las prácticas de procrastinación. A partir de ello, se procedió a un ejercicio de triangulación metodológica, en línea con lo planteado por Benavides y GómezRestrepo (2005), quienes sostienen que la combinación de fuentes fortalece la validez en investigaciones cualitativas.

Como docenteinvestigadora, el rol asumido fue el de una observadora implicada. Esta posición permitió acceder a información rica en matices, pero también exigió un ejercicio constante de reflexividad para distinguir los juicios personales de las interpretaciones analíticas. Investigar dentro de mi propio espacio laboral implicó una observación sensible, pero también un cuestionamiento constante. No se trató únicamente de registrar lo que los estudiantes hacían o dejaban de hacer, sino de aprender a escuchar con otros oídos y ver con otra mirada: la de quien observa no para juzgar, sino para comprender.

En múltiples ocasiones, lo observado me interpeló directamente, haciéndome consciente de mis propias respuestas ante la procrastinación estudiantil, de mis silencios frente a señales emocionales y de mis prejuicios frente a ciertas conductas. Esta doble posición ser parte del entorno y, al mismo tiempo, observarlo críticamente implicó también un trabajo de contención emocional. Escuchar relatos de frustración, desvalorización o agotamiento no solo movilizó empatía, sino que generó preguntas necesarias sobre las prácticas escolares habituales. ¿Qué tanto acompañamos emocionalmente? ¿Qué tanto escuchamos cuando los estudiantes no entregan una tarea?

Desde esta mirada etnográfica, la investigación no fue una actividad externa al quehacer docente, sino una forma de mirar con mayor profundidad lo cotidiano. Fue un ejercicio de escucha activa, de autoevaluación ética y de compromiso con transformar las lógicas punitivas que muchas veces operan bajo la superficie del aula.

Durante las primeras semanas, algunos estudiantes mostraban incomodidad ante la toma de notas. Sin embargo, con el tiempo comenzaron a confiar más, compartiendo incluso reflexiones personales sobre sus hábitos y emociones. En uno de los recreos, una estudiante se acercó y dijo: “Profe, hoy sí hice la tarea, pero igual no la voy a entregar porque siento que está fea”. Esta frase evidenció que, incluso cuando se realiza el trabajo, pueden aparecer bloqueos emocionales que impiden compartirlo. El acompañamiento etnográfico no solo observó lo visible, sino también lo que se silencia: la inseguridad, la duda, el miedo al juicio.

3. Dinámicas escolares vinculadas a la procrastinación

Durante el trabajo de campo, se observaron distintos momentos en los que la procrastinación se hacía visible: estudiantes que iniciaban actividades, pero las abandonaban ante la mínima distracción de cualquier índole ya sea visual o auditiva, otros que solicitaban extensiones de tiempo con frecuencia, y varios que expresaban abiertamente su desmotivación. Uno de los estudiantes, a quien llamaremos “Estudiante A”, solía mirar su cuaderno por largos minutos sin escribir nada. Cuando se le preguntó si necesitaba ayuda, respondió: “No sé por dónde empezar, todo me da vueltas en la cabeza”.

Otra escena habitual fue la de “Estudiante B”, que llegaba puntual, pero permanecía en silencio durante toda la clase. En una conversación posterior, compartió que se sentía “cansada todo el tiempo”, ya que después del colegio debía entrenar su

deporte. Aunque no lo expresaba verbalmente en clase, su cuerpo hablaba: los hombros caídos, la mirada baja, los cuadernos sin abrir.

Mientras que el "Estudiante C", por su parte, mostraba un patrón constante de retrasos y tareas sin entregar. Al conversar con él, relató su rutina diaria, marcada por la responsabilidad y el cansancio físico. Se levanta a las 5:30 a. m., sale a su entrenamiento sin desayunar y está experimentando cambios físicos en su cuerpo que le impiden adaptarse a su deporte lo que genera cuadros de frustración. Durante las clases, permanece en silencio, cabeceando por momentos. En entrevista informal, comentó: "No es que no quiera hacer las tareas, profe, es que a veces mi cuerpo no me da". Esta afirmación resume cómo, en ciertos contextos, la procrastinación es menos una elección que una consecuencia de la saturación física y emocional (véase Tabla 5).

Tabla 5
Categorías emergentes observadas en el trabajo de campo

Categoría emergente	**Manifestaciones observadas**	**Ejemplo o cita informal**
Evasión académica	Conducta repetida de evitar tareas o evaluaciones.	Estudiante A, no escribe durante la clase.
Sobrecarga emocional	Cansancio por responsabilidades asumidas dentro o fuera del aula.	Estudiante B, entrenar su deporte
Falta de validación	Escasa o nula valoración del esfuerzo académico.	Estudiante C, "Siento que a nadie le importa"
Distracción tecnológica	Uso de redes o videojuegos que interfiere con el estudio.	Estudiante D, viendo videos hasta tarde
Desorganización del tiempo	Dificultad para priorizar o estructurar tareas académicas.	Estudiante E, "No sé por dónde empezar"
Cansancio físico	Falta de recuperación por sobre entrenamiento o rutina extenuante.	Estudiante E, "Mi cuerpo no me da" (fatiga física prolongada).

Fuente: Observación propia (2024).

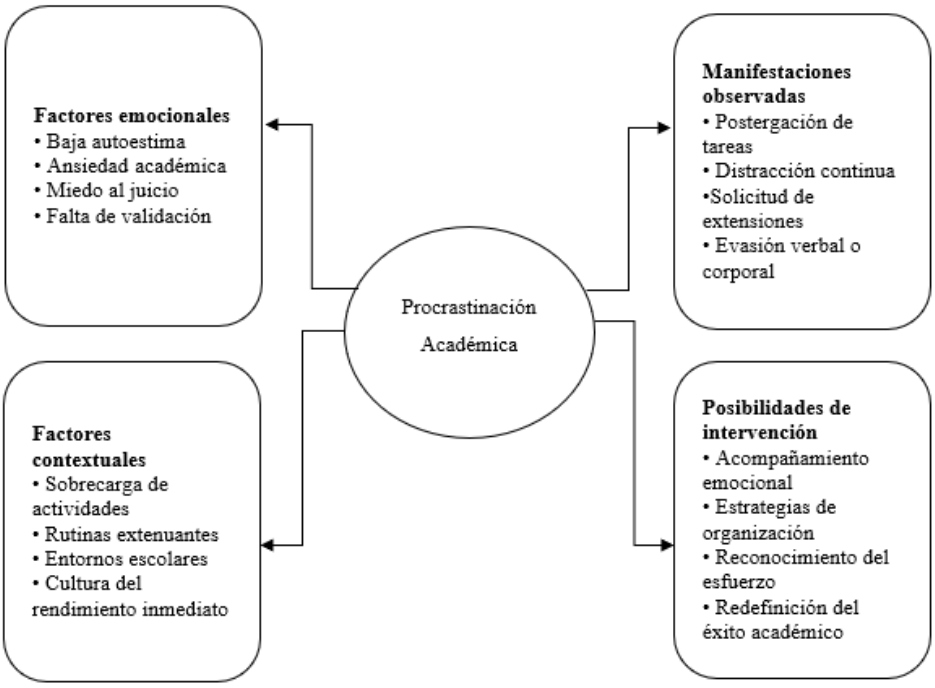

Figura 1. Mapa conceptual de causas, manifestaciones y efectos de la procrastinación académica
Fuente y elaboración propias con asistencia de inteligencia artificial (ChatGPT4 2025).

4. Testimonios y voces del entorno escolar

Una de las riquezas metodológicas del trabajo etnográfico radica en la posibilidad de recoger voces auténticas en situaciones espontáneas. A lo largo del trabajo de campo, se registraron diversos testimonios informales de los estudiantes que, aunque breves, evidencian la carga emocional, el cansancio, la desmotivación y, en muchos casos, el deseo de ser comprendidos más allá de sus resultados académicos.

Durante una clase de planificación semanal, mientras los estudiantes coloreaban sus tareas según el nivel de dificultad percibida, una alumna compartió en voz baja:

"A veces ya tengo todo para hacer la tarea, pero me quedo viendo videos y después me da culpa, y ya no hago nada". (Estudiante, 16 años)

Desde mi experiencia como docente, he notado que hay estudiantes que parecen necesitar la presión de la última hora para ponerse en marcha. Una vez, un alumno me dijo con total convicción: "Profe, si empiezo con tiempo, me aburro. Necesito ese apuro para funcionar". Esa afirmación, lejos de ser una simple excusa, revela un estilo de funcionamiento muy particular que encaja con el perfil de thrill seeker descrito por Steel, pero también deja entrever una relación compleja con el tiempo y el esfuerzo.

Esta frase no solo refleja un patrón de procrastinación, sino también un circuito de evasión y culpa que limita la capacidad de acción. La gratificación inmediata seguida del remordimiento se convierte en una trampa emocional difícil de romper.

En otro momento, un estudiante que evitaba constantemente entregar trabajos mencionó: “Mi mamá me grita cuando no entrego, pero nunca se sienta a preguntarme si entiendo” (Estudiante, 17 años).

Este testimonio introduce un elemento clave en la construcción del capital social: la diferencia entre control y acompañamiento. La sanción sin contención no construye hábito, sino miedo o desconexión.

Durante una entrevista informal en el pasillo, otra joven expresó: “Yo sí quiero hacer bien las cosas, pero me confundo con tantas materias y me canso” (Estudiante, 15 años). Esta afirmación muestra que la procrastinación también puede nacer del agotamiento cognitivo. No siempre se trata de evitar el esfuerzo, sino de no saber por dónde empezar.

Durante una actividad grupal, un estudiante me expresó: “Yo dejo todo para el final porque me gusta sentir que todo depende de mí”. En cambio, otra estudiante en tutoría me confesó: “A veces ni empiezo, porque siento que igual no voy a poder”. Ambos testimonios ilustran con claridad esta diferencia entre las dos formas de procrastinar, y cómo la carga emocional de cada una configura dinámicas distintas. Otro estudiante, al recibir una devolución positiva, comentó tímidamente: “Yo sí me esfuerzo, pero siento que a nadie le importa si mejoro”. (Estudiante, 16 años). Este tipo de expresiones dan cuenta de una falta de reconocimiento simbólico del esfuerzo académico. La motivación extrínseca parece ausente, y el sentido de la tarea se diluye en la rutina escolar.

En una sesión de acompañamiento, una estudiante compartió que sentía que no valía la pena entregar los deberes porque “igual no lo hago bien”. Detrás de esa frase hay un relato silencioso de inseguridad que se manifiesta en la procrastinación. En casos como ese, es evidente que no basta con enseñar técnicas de organización: se vuelve imprescindible abordar la dimensión emocional del rendimiento académico.

Finalmente, un estudiante que nunca había faltado a clases compartió en una tutoría: “Profe, en mi casa creen que estudiar es perder el tiempo. Nadie me pregunta cómo voy, solo que llegue a entrenar”. (Estudiante, 17 años)

Esta frase condensa la tensión entre los valores familiares, el rendimiento deportivo y la invisibilizarían del saber académico. Rodríguez Peralta (2018) concluye que los estudiantes con bajo rendimiento no siempre procrastinan por falta de interés, sino

por la ausencia de una cultura de validación que reconozca sus esfuerzos académicos como valiosos.

En todos estos testimonios subyace una constante: la necesidad de ser escuchados sin juicio. Los estudiantes no niegan su responsabilidad, pero sí reclaman comprensión y acompañamiento. Procrastinar, en este contexto, no es una actitud superficial, sino una forma de expresión emocional que requiere espacios institucionales capaces de interpretarla, no solo de corregirla. Lo que estos testimonios confirman es que la procrastinación, lejos de ser una conducta puramente individual, se entrelaza con factores estructurales y relacionales. En consonancia, García Oporto y Mayta Ccota (2022) destacan que los entornos familiares disfuncionales o poco atentos a la vida escolar actúan como factores potenciadores de la postergación académica.

Asimismo, otro testimonio que resonó con fuerza fue el de una estudiante que, tras varios días de silencio, expresó en voz baja mientras guardaba sus cosas: “Profe, a veces solo quiero que alguien me diga que puedo”. Esta frase, aparentemente simple, contiene una carga emocional profunda, que revela cómo la validación simbólica y afectiva puede representar una diferencia significativa en el comportamiento académico de los estudiantes. No se trata únicamente de reforzar el cumplimiento de una tarea, sino de afirmar subjetividades que muchas veces llegan al aula marcadas por inseguridades y silencios.

Esta idea se ve respaldada por Ferraro (2020), quien señala que la procrastinación puede intensificarse cuando el estudiante no percibe que su esfuerzo sea reconocido ni valorado. En contextos donde las emociones no se nombran y los logros son invisibilizados, el sentido del estudio se diluye, y la evasión se convierte en una estrategia emocionalmente comprensible.

En otro pasillo, mientras se hablaba sobre la dificultad de organizar las entregas, un estudiante varón comentó: “Profe, en mi casa dicen que estudiar es perder el tiempo, que mientras no gane plata, no sirve de nada”. Esta afirmación no solo evidencia un desinterés familiar hacia el saber escolar, sino también una forma de violencia simbólica que invalida el tiempo invertido en el aprendizaje. Desde el enfoque de Bourdieu (1986), esto se relaciona con la construcción desigual del capital cultural y el valor social que cada entorno otorga a los saberes académicos. Recuerdo una actividad donde los estudiantes debían organizar sus tareas semanales con colores, según el nivel de dificultad que percibían. Uno de ellos, al final del ejercicio, me dijo: “Profe, si hago primero las más fáciles, ya siento que avancé”. Esa pequeña herramienta visual les permitió tomar

decisiones más conscientes y reducir la angustia anticipada. Este tipo de prácticas, sencillas pero significativas, muestran que generar estructura externa ayuda a fortalecer la estructura interna.

Estas propuestas no pueden limitarse al ámbito individual: requieren una transformación del entorno institucional para ser sostenibles. Además de los enfoques individuales, se requiere una mirada institucional. La escuela, como comunidad educativa, puede fomentar hábitos positivos mediante el reconocimiento del esfuerzo académico, la implementación de tutorías entre pares, y la promoción de entornos colaborativos. En espacios donde se valora públicamente el saber, el estudiante encuentra una motivación social que refuerza su compromiso.

Desde una perspectiva sociológica, se hace necesaria una reconfiguración del capital social que visibilice y valore los logros académicos al mismo nivel que los deportivos o sociales. Esto podría materializarse a través de premios escolares, menciones honoríficas, redes de tutoría, integración de logros en redes institucionales y espacios de reconocimiento a la mejora continua, no solo al alto rendimiento. Tal como señala Coleman (1990, citado en Millán y Gordon 2004), cuando las normas, los vínculos y las expectativas se alinean, se genera un entorno que estimula el desarrollo de conductas responsables.

Asimismo, la familia desempeña un papel clave. Tal como advierten Millán y Gordon (2004), el capital social familiar provee contención emocional, guía y estructura. Involucrar a los padres en procesos de acompañamiento, aunque sea en pequeñas acciones como recordar una entrega o mostrar interés en las tareas, puede marcar una diferencia significativa en la manera en que el estudiante organiza su tiempo. A su vez, este tipo de mensajes pueden erosionar la motivación interna, y generar una disonancia entre lo que la escuela exige y lo que el estudiante internaliza como valioso.

Durante una clase de recuperación, una alumna expresó: “Yo sí quiero mejorar, pero siento que nadie lo nota. Siempre nos felicitan por ganar partidos, pero nunca por pasar de 5 a 7”. Esta observación vuelve a poner en evidencia la jerarquización simbólica del rendimiento, ya abordada en el capítulo primero. El capital social académico, como plantean Millán y Gordon (2004), solo se consolida si encuentra espacios de reconocimiento visibles y sostenidos. La ausencia de estos refuerza el sentimiento de futilidad, y con ello, la evasión de tareas.

Además, se observó que muchos estudiantes, al enfrentarse a una actividad que implicaba escritura reflexiva, mostraban resistencia inicial. Algunos incluso declaraban

no tener “nada que decir”. Sin embargo, cuando se les daba tiempo, acompañamiento emocional y espacios sin juicio, emergían textos cargados de sentido. Esta experiencia confirma lo planteado por García (2023), quien sostiene que el clima emocional del aula incide directamente en la disposición al trabajo intelectual. Las aulas donde se cultiva la confianza y la comprensión favorecen la expresión de pensamientos profundos, mientras que en entornos punitivos o indiferentes, el estudiante opta por el silencio y la retirada.

Un caso especialmente ilustrativo fue el de un estudiante que, durante varias semanas, no entregó ninguna tarea. En tutoría, con voz baja, confesó: “Me da miedo que me digan que lo hice mal. Prefiero que piensen que no lo hice a que piensen que soy tonto”. Este temor al juicio, analizado ampliamente por Morales Rodríguez (2023), es uno de los principales predictores de procrastinación pasiva. El estudiante no evita la tarea por incapacidad, sino por una anticipación negativa de la evaluación. En este sentido, intervenir no significa únicamente ofrecer más tiempo o recursos, sino reconstruir una relación de confianza donde el error sea visto como parte del proceso y no como evidencia de incapacidad.

En suma, estas voces reafirman que la procrastinación, más allá de su manifestación conductual, es una expresión emocional, un lenguaje que traduce malestar, inseguridad o desconexión. Escuchar estos testimonios no solo nutre el análisis académico, sino que interpela la práctica pedagógica. ¿Cómo acompañamos a quien dice que no puede? ¿Qué hacemos con el silencio de quien nunca entrega nada? ¿Qué sentido tienen nuestras rúbricas cuando el estudiante siente que su esfuerzo no importa?

Al finalizar este primer capítulo, queda claro que comprender la procrastinación académica exige ir más allá de la causalidad lineal o del juicio moral. Las dimensiones aquí desarrolladas psicológicas, socioculturales e institucionales configuran un entramado complejo donde cada factor influye, pero también se ve influido por el contexto escolar, afectivo y simbólico. Esta mirada, más que agotar las interpretaciones, habilita una comprensión situada y relacional del fenómeno, que guiará el análisis etnográfico en los capítulos siguientes.

En esta etapa, la teoría no ha sido pensada como marco estático, sino como herramienta viva para el análisis crítico. Por ello, lo aquí planteado no cierra sentidos, sino que dispone las condiciones para escuchar, observar y comprender lo que el campo tiene por revelar. La reflexión conceptual no concluye aquí, sino que se transforma en lente para mirar el aula con mayor sensibilidad y compromiso.

5. Sistematización del estudio etnográfico: patrones críticos y dimensiones situadas de la procrastinación académica

El presente apartado sistematiza los principales hallazgos del estudio etnográfico, no como una enumeración de categorías, sino como una comprensión profunda de cómo la procrastinación se manifiesta, se justifica y se vive en el contexto cotidiano de los estudiantes observados. Esta sistematización recoge tanto los patrones de comportamiento identificados como las dimensiones emocionales, estructurales y simbólicas que configuran el fenómeno, permitiendo una lectura situada y relacional de sus causas y expresiones.

Durante el trabajo de campo se hizo evidente que la procrastinación académica no puede explicarse únicamente como una falta de voluntad o un problema de gestión del tiempo. Las conductas observadas responden a un entramado complejo de factores: presión extracurricular, falta de validación simbólica, cansancio físico acumulado, desorganización del tiempo, e incluso formas de resistencia silenciosa al entorno escolar. Estas dimensiones fueron sistematizadas en un ejercicio analítico que permitió identificar patrones críticos comunes, articulados a continuación en una tabla que integra tanto las manifestaciones observables como sus implicaciones pedagógicas y psicosociales (véase Tabla 6).

Tabla 6
Patrones críticos de procrastinación académica observados etnográficamente

Categoría emergente	Manifestación observada	Ejemplo o cita informal
Evasión académica	Evitar repetidamente tareas sin verbalizar razones claras	Estudiante A: “Solo no me sale. Me quedo viendo la hoja en blanco.”
Cansancio emocional	Sensación persistente de agotamiento no atribuible a esfuerzo puntual	Estudiante B: “Todo el tiempo estoy cansada, aunque duerma.”
Falta de validación simbólica	Escasa retroalimentación significativa, invisibilización del esfuerzo	Estudiante C: “Hago el trabajo, pero nadie lo nota. Parece que no importa.”
Desorganización del tiempo	Dificultad para planificar y distribuir las tareas según prioridad	Estudiante D: “Empiezo una cosa, luego me acuerdo de otra, y no termino nada.”
Autoexigencia paralizante	Miedo a no cumplir con las expectativas propias o ajenas	Estudiante E: “Prefiero no entregar a que me digan que está mal.”

Distracción digital	Uso compulsivo de redes sociales como evasión emocional	Estudiante F: “Veo videos hasta tarde, luego me culpo y no entrego nada.”
Falta de sentido académico	Percepción de inutilidad del conocimiento frente a demandas externas	Estudiante G: “En mi casa no entienden por qué estudio. Dicen que pierdo el tiempo.”
Ansiedad anticipatoria	Bloqueo ante tareas por temor al fracaso o al juicio	Estudiante H: “Pienso que me va a salir mal, entonces ni lo empiezo.”

Fuente y elaboración propia a partir de observaciones de campo (2024).

Estos patrones no deben leerse de forma aislada, sino como parte de un entramado más amplio donde las prácticas de postergación emergen como respuestas adaptativas a entornos exigentes, emocionalmente ambiguos y simbólicamente desbalanceados. La sistematización aquí presentada da cuenta de que la procrastinación, lejos de ser una simple falla individual, se inscribe en dinámicas institucionales que exigen revisión. El estudio etnográfico no solo permitió identificar estas dimensiones, sino también humanizarlas: mirar más allá del síntoma y atender el contexto. Esta comprensión situada, crítica y empática será retomada en el siguiente capítulo, donde se profundiza en los aprendizajes docentes, el análisis interpretativo y las propuestas de intervención que surgen de esta experiencia investigativa.

Capítulo tercero
Análisis del caso desde el marco teórico

Este capítulo se dedica a interpretar los hallazgos del trabajo de campo a la luz de las teorías desarrolladas en el primer capítulo. Como se explicó previamente, esta investigación se alinea con autores como Steel (2007, citado en Ayala 2019), Morales Rodríguez (2023), GarcíaÁlvarez, Galiz y Peña (2023), y Bourdieu (1986), cuyas perspectivas permiten comprender la procrastinación académica como un fenómeno multidimensional, en el que convergen factores emocionales, sociales, estructurales e institucionales.

En este sentido, los datos obtenidos a través de la observación etnográfica, las entrevistas informales y los registros de campo, serán analizados en función de las categorías emergentes previamente definidas y contrastadas con las dimensiones teóricas abordadas. El objetivo es evidenciar de qué manera los marcos conceptuales permiten (o no) interpretar las dinámicas escolares asociadas a la procrastinación en estudiantes de bachillerato, y qué tensiones, confirmaciones o nuevas preguntas emergen del análisis situado.

A lo largo de este capítulo, se desarrollarán tres apartados: primero, los aprendizajes surgidos desde la práctica investigativa; segundo, un análisis interpretativo que articula teoría y experiencia; y finalmente, una sección de propuestas de intervención institucional pensadas desde un enfoque contextualizado, ético y transformador.

1. Aprendizajes desde la práctica docenteinvestigativa

Asumir el rol de docenteinvestigadora fue, en muchos sentidos, una experiencia transformadora. Observar, registrar y analizar desde dentro implicó no solo mirar a los estudiantes con mayor profundidad, sino también mirar(se). Esta doble posición permitió cuestionar automatismos pedagógicos, desmontar prejuicios y reconectar con la dimensión humana del oficio docente.

La observación etnográfica reveló aspectos que suelen pasar desapercibidos en la rutina escolar: el silencio que no es apatía, la mirada que esquiva por timidez, el cuaderno

vacío que no es pereza, sino desorientación emocional. Aprender a leer esos signos fue uno de los mayores aprendizajes del proceso. Pero también lo fue reconocer las propias resistencias: la tendencia a emitir juicios rápidos, la dificultad para abrir espacios de escucha auténtica, el temor a enfrentar lo que incomoda.

La investigación evidenció que acompañar no es solo explicar contenidos, sino sostener trayectorias. Que evaluar no es solo calificar, sino comprender procesos. Que enseñar no es repetir, sino transformar. Este proceso permitió resignificar el rol docente, no como autoridad que impone, sino como presencia que acompaña y sostiene.

Desde esta perspectiva, la experiencia investigativa se convirtió también en un ejercicio de memoria pedagógica. ¿Qué sentimos cuando fuimos estudiantes y no logramos cumplir? ¿Cómo nos acompañaron o no en esos momentos? ¿Qué huellas dejaron esos silencios? Estas preguntas, al igual que las de los estudiantes, siguen resonando. Y son parte del camino hacia una educación más justa, más comprensiva, más humana.

2. Análisis interpretativo: causas y patrones de procrastinación

Al contrastar las observaciones con las teorías presentadas en el capítulo anterior, se identifican patrones que explican las causas de la procrastinación en estos estudiantes. Desde lo psicológico, predominan la baja autoestima, la ansiedad anticipatoria y la dificultad para tolerar la frustración. Estas emociones paralizan la acción y refuerzan el ciclo de postergación. Desde lo sociocultural, emerge la normalización de la evasión escolar, especialmente en contextos donde el capital académico no es valorado socialmente.

“Estudiante A”, por ejemplo, no solo tenía dificultades personales, sino que vivía en un entorno donde estudiar era visto como una actividad secundaria. En sus palabras: “En mi casa dicen que con pasar ya es suficiente, que para qué me estreso”. Esta frase, más que una anécdota, resume una lógica de supervivencia emocional que muchos estudiantes reproducen: evitar el esfuerzo como forma de protegerse del fracaso.

“Estudiante B”, por su parte, no procrastinaba por flojera ni desinterés, sino porque su energía estaba comprometida en otras labores. Su caso muestra cómo el tiempo no es solo una unidad cronológica, sino una construcción social atravesada por desigualdades: no todos los estudiantes disponen del mismo tiempo para estudiar, descansar o cuidar de sí mismos. En este punto, Cárdenas Ávila (2023) enfatiza que

ciertos rasgos de personalidad como el neuroticismo y la baja apertura a la experienciapueden amplificar la procrastinación cuando se combinan con contextos de escasa estructura y acompañamiento. Al contrastar las observaciones con las teorías presentadas en el capítulo anterior, se identifican patrones que explican las causas de la procrastinación en estos estudiantes. Desde el enfoque psicológico, predominan factores como la ansiedad anticipatoria, el miedo al juicio, la baja autoestima y la dificultad para tolerar la frustración. Estas emociones paralizan la acción y refuerzan un ciclo de postergación. Desde lo sociocultural, se evidencia la normalización de la evasión académica, especialmente en contextos donde el rendimiento escolar no es una prioridad colectiva o donde el capital académico no se valora socialmente.

En esta misma línea, Luna Martín (2020) profundiza en cómo la cultura de la inmediatez ha debilitado la persistencia frente a tareas prolongadas, reforzando la gratificación instantánea como valor dominante. Este entorno cultural permea los hábitos escolares, restando relevancia al esfuerzo sostenido y dificultando la formación de hábitos académicos consistentes.

En el caso del "Estudiante C", se aprecia una parálisis cognitiva ante el inicio de la tarea. Su declaración: "Todo me da vueltas en la cabeza", no es un simple comentario, sino un reflejo de un estado mental que imposibilita la acción. Este patrón es típico en estudiantes que presentan ansiedad académica o bloqueos motivacionales. Por su parte, "Estudiante D", si bien cumple con la asistencia y las normas básicas, mantiene una actitud pasiva que esconde un cansancio emocional acumulado. La sobrecarga de actividades extracurriculares, como el entrenamiento deportivo, sin espacios suficientes de descanso o apoyo, termina afectando su implicación escolar.

"Estudiante E", en cambio, pone en evidencia cómo los cambios físicos y las exigencias externas afectan el equilibrio emocional necesario para sostener una rutina académica. En su caso, la procrastinación no solo es una reacción emocional, sino también una estrategia de conservación de energía frente a la saturación. Asimismo, Choi y Moran (2019) encuentran que la procrastinación tiende a intensificarse en adolescentes expuestos a múltiples demandas paralelas, como actividades extracurriculares o familiares, sin un sistema efectivo de priorización interna.

Además, los discursos de los docentes recogidos durante las observaciones permiten inferir que la percepción de ciertos estudiantes como "desinteresados" puede estar alimentando una dinámica de falta de acompañamiento. Si no se comprende el

origen emocional o contextual de la procrastinación, es más probable que se recurra a juicios o sanciones, antes que a estrategias de contención.

En esta línea, los hallazgos de este estudio coinciden con las teorías de Morales Rodríguez (2023), quien señala que la procrastinación pasiva suele relacionarse con sensaciones de descontrol y falta de confianza en las propias capacidades.

Tal como plantea Morales Rodríguez (2023), cuando la ansiedad académica no se verbaliza, se somatiza: se convierte en tensión interna, en bloqueo, en evitación. A esta comprensión emocional del fenómeno, se suma la creciente relevancia del desarrollo de la inteligencia emocional como factor protector frente a la procrastinación académica. Tal como explican Bisquerra y Pérez (2012), la inteligencia emocional no solo implica el reconocimiento de emociones propias y ajenas, sino también la capacidad de regularlas en función de objetivos personales. Esta competencia se vuelve fundamental en contextos escolares, donde la sobrecarga, la presión y el juicio constante pueden detonar respuestas de evitación si no existen recursos internos suficientes para gestionarlas.

En este sentido, diversos estudios han evidenciado que los estudiantes con niveles más altos de inteligencia emocional presentan una menor tendencia a la postergación de tareas (ÁlvarezGarcía, 2021; UreñaBonilla & VillalobosCordero, 2024). Estas investigaciones sostienen que variables como la autorregulación emocional, la tolerancia a la frustración y la automotivación están significativamente asociadas con una mayor constancia académica. Además, la habilidad para identificar estados emocionales como el miedo al fracaso o el agotamiento permite interrumpir el ciclo de la procrastinación antes de que esta se cronifique.

La investigación de UreñaBonilla y VillalobosCordero (2024), desarrollada en el contexto costarricense, propone una ruta pedagógica que articula el fortalecimiento emocional con estrategias de acompañamiento docente. Entre sus propuestas, destacan el entrenamiento en conciencia emocional, la gestión de pensamientos automáticos y la implementación de dinámicas cooperativas que permitan verbalizar bloqueos de forma colectiva. Esto es especialmente relevante para espacios como Comuna, donde los estudiantes enfrentan una alta exigencia deportiva y emocional, y donde el tiempo para verbalizar el malestar suele ser escaso.

Por su parte, trabajos como el de González y González (2021) revelan que la procrastinación está fuertemente vinculada con una baja percepción de autoeficacia emocional. Es decir, no se trata solo de conocer las emociones, sino de confiar en la capacidad de gestionarlas. Este hallazgo refuerza la necesidad de incluir programas

sistemáticos de educación emocional dentro del currículo escolar, que no se limiten a intervenciones reactivas, sino que se sostengan en el tiempo como parte integral del proceso de aprendizaje.

Esta ansiedad, al no encontrar una vía de expresión directa, aparece como desmotivación o simple "desinterés", cuando en realidad puede tratarse de una lucha interna con la autoestima, la frustración y la autoexigencia.

La mirada etnográfica permitió leer estas señales y entender que muchas veces el "no hice la tarea" no es una excusa, sino un síntoma de algo más profundo que debe ser comprendido antes de ser sancionado. Como docenteinvestigadora, este aprendizaje implicó afinar la escucha y la observación: entender que un silencio puede ser un pedido de ayuda, y que un cuerpo quieto también habla, aunque no utilice palabras.

A modo de síntesis interpretativa, se presenta a continuación una ampliación del perfil de uno de los estudiantes observados durante el trabajo de campo, cuya experiencia reúne múltiples dimensiones significativas asociadas a la procrastinación académica.

"Estudiante E" tiene 16 años, cursa segundo de bachillerato y es parte de un programa deportivo intensivo. Su rutina inicia a las cinco de la mañana, con entrenamientos físicos antes de asistir a clases. Llega al aula con el uniforme aún húmedo, a veces sin desayunar, y suele sentarse al fondo del salón. Aunque no interrumpe, tampoco participa con frecuencia. Su cuaderno está limpio, con fechas anotadas, pero pocas tareas completadas.

Durante las clases, mantiene una postura encorvada, la mirada baja, y su silencio es casi constante. Cuando se le pregunta si ha hecho la tarea, suele responder con frases como: "no me alcanzó el tiempo", "me olvidé" o simplemente "no supe cómo empezar". En una conversación informal, confesó: "Profe, a veces me siento tan cansado que aunque tenga tiempo, me da como angustia pensar en todo lo que tengo pendiente. Es más fácil no empezar".

Este perfil refleja una vivencia compleja: no se trata de desinterés, sino de una carga emocional acumulada. E no procrastina por pereza, sino por saturación, por miedo al juicio o por desconexión con el sentido de las tareas. Su cuerpo, su lenguaje y sus silencios son manifestaciones de una experiencia escolar atravesada por la autoexigencia y la falta de contención emocional.

En él convergen múltiples factores: desorganización del tiempo, falta de validación, presión extracurricular, bloqueo emocional y escaso acompañamiento pedagógico. Comprender esta experiencia desde una mirada etnográfica permite superar

el juicio tradicional y acercarse a posibles estrategias de intervención más empáticas y sensibles al contexto.

3. Propuestas de intervención institucional

Como producto del análisis realizado, emergen una serie de propuestas que no pretenden ser recetas universales, sino sugerencias contextualizadas, sensibles y realizables en instituciones educativas que, como la Comuna School for Athletes, enfrentan desafíos particulares vinculados a la carga física, emocional y académica de sus estudiantes.

Estas propuestas no pueden limitarse al ámbito individual: requieren una transformación del entorno institucional para ser sostenibles. Además de los enfoques individuales, se requiere una mirada institucional. La escuela, como comunidad educativa, puede fomentar hábitos positivos mediante el reconocimiento del esfuerzo académico, la implementación de tutorías entre pares, y la promoción de entornos colaborativos. En espacios donde se valora públicamente el saber, el estudiante encuentra una motivación social que refuerza su compromiso.

Desde una perspectiva sociológica, se hace necesaria una reconfiguración del capital social que visibilice y valore los logros académicos al mismo nivel que los deportivos o sociales. Esto podría materializarse a través de premios escolares, menciones honoríficas, redes de tutoría, integración de logros en redes institucionales y espacios de reconocimiento a la mejora continua, no solo al alto rendimiento. Tal como señala Coleman (1990), cuando las normas, los vínculos y las expectativas se alinean, se genera un entorno que estimula el desarrollo de conductas responsables.

Asimismo, la familia desempeña un papel clave. Tal como advierten Millán y Gordon (2004), el capital social familiar provee contención emocional, guía y estructura. Involucrar a los padres en procesos de acompañamiento, aunque sea en pequeñas acciones como recordar una entrega o mostrar interés en las tareas, puede marcar una diferencia significativa en la manera en que el estudiante organiza su tiempo. A su vez, este tipo de mensajes pueden erosionar la motivación interna, y generar una disonancia entre lo que la escuela exige y lo que el estudiante internaliza como valioso.

- Reconocimiento simbólico del esfuerzo académico: diseñar estrategias que visibilicen y celebren el compromiso académico, más allá del rendimiento numérico. Esto puede incluir murales de avances personales, diarios de

logros, círculos de reconocimiento o cartas escritas por docentes a estudiantes destacando sus esfuerzos.

- Talleres de autorregulación emocional y planificación compartida: crear espacios semanales donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sus emociones, identificar sus hábitos de estudio y construir, junto a sus docentes, estrategias personalizadas de organización y gestión del tiempo.
- Formación docente para el acompañamiento emocional: implementar jornadas de capacitación centradas en habilidades de escucha activa, comunicación no violenta, gestión del conflicto y comprensión de las emociones en el aula.
- Red de tutorías entre pares: consolidar sistemas de apoyo horizontal donde los estudiantes con mayores habilidades académicas o de organización colaboren con quienes lo necesiten, generando vínculos de solidaridad y sentido de comunidad.
- Revisión de cargas y flexibilidad evaluativa: adaptar los cronogramas de tareas y evaluaciones a los calendarios deportivos y actividades extracurriculares de alto impacto físico. Esto requiere coordinar entre áreas y establecer criterios flexibles que prioricen el bienestar sin comprometer la calidad del aprendizaje.

Estas acciones, aunque pequeñas, tienen el potencial de transformar significativamente las experiencias escolares de muchos estudiantes. Obezo (2021), en una investigación aplicada en un instituto superior de Huaraz, desarrolló una propuesta de estrategias de prevención que abarca desde el entrenamiento en técnicas de estudio hasta el fortalecimiento de vínculos docentesestudiantes. La autora destaca que una intervención efectiva requiere tres ejes: el fortalecimiento de la autoconciencia emocional, la construcción de rutinas estables de estudio y la implementación de refuerzos positivos por parte del entorno escolar. Estas estrategias, cuando se aplican de manera sostenida, no solo disminuyen los niveles de procrastinación, sino que también contribuyen a mejorar el autoconcepto académico.

Así, García (2023), en una tesis aplicada en secundaria, propone trabajar con los estudiantes desde la autorregulación emocional como herramienta esencial para frenar el ciclo de procrastinación. Para la autora, es fundamental que los adolescentes identifiquen sus emociones al enfrentar tareas escolares, reconozcan sus pensamientos automáticos

negativos y puedan sustituirlos por mensajes internos más amables y funcionales. El acompañamiento docente debe facilitar espacios de diálogo donde los estudiantes puedan nombrar sus miedos, su frustración y su cansancio sin ser juzgados, sino comprendidos.

Además, García plantea que el entrenamiento en técnicas de afrontamiento debe ir acompañado de una dinámica de retroalimentación positiva, donde el error no sea penalizado, sino resignificado como parte del proceso. Este enfoque no solo refuerza la autoestima académica, sino que también rompe con la idea de que la productividad define el valor del estudiante. En este sentido, las estrategias de afrontamiento emocional son una apuesta por construir relaciones pedagógicas más cuidadosas, donde aprender también sea sanar.

En esta misma línea de comprensión integral, Borger y Morote (2021) proponen una intervención educativa basada en los principios de la Psicología Positiva. Para estos autores, prevenir la procrastinación no solo implica corregir hábitos, sino también fomentar el bienestar subjetivo del estudiante a través del reconocimiento de sus fortalezas personales, la promoción de emociones positivas y el desarrollo de una actitud resiliente frente al error.

Desde esta perspectiva, se sugiere implementar rutinas escolares centradas en la gratitud, el reconocimiento y la autorreflexión, que permitan a los estudiantes reconectarse con sus propósitos y emociones agradables asociadas al aprendizaje. Estas prácticas, además de fortalecer la autoestima, generan una percepción más amable del entorno escolar, disminuyendo así los niveles de ansiedad anticipatoria que muchas veces desencadenan conductas de postergación.

Borger y Morote enfatizan que un entorno que promueve la positividad no solo reduce la evasión, sino que también transforma la percepción del esfuerzo como un acto placentero y valioso. En este marco, la intervención no apunta a eliminar el síntoma, sino a reconfigurar el vínculo emocional con el estudio.

Estas estrategias deben pensarse no como soluciones inmediatas, sino como parte de un acompañamiento sostenido. La autorregulación emocional implica que el estudiante aprenda a reconocer sus emociones, identificar las causas de su evasión y construir pequeñas metas que le permitan recuperar la sensación de control. En este sentido, la escuela cumple un rol fundamental: no solo como transmisora de contenidos, sino como espacio donde se modela y se guía el desarrollo de la autonomía.

Para que estas acciones realmente generen impacto, es fundamental que estén sostenidas en una mirada institucional integral que no delegue únicamente en el

compromiso individual del docente. Desde una perspectiva organizacional, Ostoich Dávila (2019) señala que la procrastinación también puede verse como una falla estructural en la gestión del tiempo institucional, donde la rigidez del sistema termina fomentando evasiones estratégicas por parte de los estudiantes.

En este sentido, resulta indispensable articular estas propuestas con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Comuna School for Athletes, que establece como uno de sus principios rectores el desarrollo integral de los estudiantes a través de una formación académica, deportiva y emocional equilibrada. El PEI reconoce explícitamente la importancia de la "educación emocional y afectiva" como eje transversal del aprendizaje, lo cual refuerza la pertinencia de diseñar estrategias institucionales sensibles a la procrastinación como síntoma de malestar emocional y falta de contención.

Este enfoque se traduce, por ejemplo, en la implementación de un cronograma sensible al tiempo emocional (véase tabla 7):

Tabla 7
Cronograma institucional sensible al tiempo emocional

Fase	Descripción	Actividades sugeridas	Responsables
Diagnóstico participativo	Levantamiento de información sobre momentos críticos de carga emocional	Encuestas breves de bienestar, entrevistas informales, observación docente	Docentes tutores, DECE
Ejecución acompañada	Implementación semanal de espacios de regulación emocional	Sesiones "Tiempo para mí", escritura emocional (journaling), diálogo guiado, respiración consciente	Docentes capacitados
Evaluación vivencial	Valoración de impacto emocional desde la experiencia estudiantil	Bitácoras de emociones, escalas de ansiedad percibida, círculos de reflexión grupal	Estudiantes, docentes

Fuente y elaboración propias con base en García (2023), Obezo (2021) y Borger y Morote (2021).

Esta planificación no pretende sumar carga horaria, sino redistribuir tiempos con intencionalidad afectiva, habilitando espacios de regulación interna que disminuyan la ansiedad, fortalezcan la autorregulación emocional y generen un sentido de pertenencia escolar.

En la práctica escolar de Comuna School for Athletes han comenzado a implementarse o diseñarse estrategias concretas que integran el enfoque emocional en las dinámicas académicas. Estas acciones, surgidas del trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y estudiantes, no buscan combatir la procrastinación desde la sanción, sino

desde una pedagogía del cuidado, el reconocimiento y el acompañamiento del tiempo emocional. A continuación, se presentan algunas de las iniciativas observadas o propuestas en la institución, que evidencian cómo la atención a los ritmos subjetivos puede marcar una diferencia significativa en el compromiso académico (véase Tabla 8):

Tabla 8
Estrategias en curso o propuestas en Comuna School for Athletes frente a la procrastinación académica

Estrategia implementada	Institución / Contexto	Descripción de la práctica
Talleres de gestión emocional y académica combinados	Escuela Secundaria "Monte Carmelo" (España)	Sesiones semanales que combinan técnicas de planificación con momentos de expresión emocional, facilitados por un docente y un orientador.
Bitácoras emocionales semanales	Colegio Técnico Integrado de Guanacaste (Costa Rica)	Estudiantes escriben cómo se sienten respecto a sus tareas, qué obstáculos enfrentan, y qué necesitan para avanzar. Se revisa sin calificación.
Tutorías por pares con enfoque empático	Unidad Educativa "Tierra Nueva" (Ecuador)	Estudiantes de grados superiores acompañan a los de cursos menores, no solo en contenidos, sino en rutinas emocionales y organizativas.
Menciones simbólicas de mejora	Comuna School for Athletes (propuesta piloto)	Reconocimiento público a estudiantes que han mostrado avances en organización o esfuerzo, más allá de sus notas.
Estrategia implementada	Institución / Contexto	Descripción de la práctica

Fuente y elaboración propias basada en observación institucional en *Comuna School for Athletes* (2025).

Estas experiencias, ya sea en ejecución o en fase piloto, reflejan que intervenir en la procrastinación requiere más que ajustes curriculares: exige construir una escuela emocionalmente disponible, donde el reconocimiento simbólico, la validación afectiva y la organización compartida del tiempo se conviertan en herramientas pedagógicas esenciales. En este modelo, el vínculo entre el estudiante y el aprendizaje no se refuerza con presión, sino con acompañamiento sostenido y sentido compartido.

4. Síntesis reflexiva

Lo observado durante el trabajo de campo confirma que la procrastinación académica no puede entenderse únicamente desde la voluntad individual. Es un fenómeno complejo, donde convergen aspectos emocionales, estructurales y simbólicos. Los estudiantes procrastinan no solo porque carecen de habilidades de organización, sino porque viven en contextos que no siempre reconocen, refuerzan o acompañan sus

esfuerzos. Esta comprensión invita a repensar las prácticas escolares, no desde la sanción, sino desde el cuidado y el reconocimiento.

Comprender estas dinámicas desde una postura etnográfica permite ver el aula como un espacio de subjetividades, donde cada gesto, silencio o excusa encierra una experiencia vivida. La procrastinación, en este marco, no es el problema en sí, sino el síntoma de una escuela que muchas veces no logra dialogar con las realidades afectivas de sus estudiantes.

Desde el lugar de la docenteinvestigadora, este proceso permitió ver la escuela desde un ángulo distinto, más vulnerable, más humano. Lo que antes podía ser interpretado como desinterés, se resignificó como cansancio emocional. Lo que parecía irresponsabilidad, en muchos casos escondía la necesidad de contención o validación. Este recorrido por las aulas, pasillos y dinámicas escolares dejó huella también en quien investiga: comprender la procrastinación desde dentro no es solo una tarea académica, sino una forma de resistir a la mirada punitiva que muchas veces cae sobre los estudiantes.

La investigación, más allá de su valor teórico, me confrontó con una verdad incómoda: como docentes también podemos procrastinar procesos difíciles, como escuchar con atención o transformar nuestras prácticas. En ese sentido, observar a los estudiantes fue también observarme. Y desde ahí, construir una propuesta pedagógica más ética, más humana, más consciente. En relación con esto, Delgado y Moreno (2023) argumentan que una baja inteligencia emocional asociada a la falta de contención escolar favorece la evitación de tareas, ya que el estudiante no cuenta con recursos para gestionar la ansiedad académica.

Al analizar los hallazgos desde una mirada comparativa con otras experiencias escolares conocidas por la docenteinvestigadora, se reafirma la idea de que la procrastinación académica no responde a causas universales, sino a tramas situadas. Factores como el tipo de institución, las rutinas extracurriculares, el rol de las familias, y la visibilidad del saber académico, condicionan de formas distintas la relación que los estudiantes establecen con el tiempo, el esfuerzo y la tarea.

Esta investigación, centrada en un contexto escolar no tradicional y altamente exigente en lo físico, muestra que postergar no siempre significa desinterés. Según Cevallos Laínez (2024), las dificultades para sostener una rutina de estudio en estudiantes con bajo rendimiento están frecuentemente vinculadas a cuadros de déficit de atención y falta de estructura emocional, lo que agrava la tendencia a procrastinar.

En suma, este capítulo no solo ha contrastado los hallazgos empíricos con los marcos conceptuales del primer capítulo, sino que ha permitido visibilizar la complejidad situada del fenómeno estudiado. Interpretar la procrastinación desde la experiencia etnográfica ha implicado escuchar los silencios, leer los gestos y repensar las prácticas escolares más allá del deber ser. El diálogo entre teoría y caso concreto no solo confirma las dimensiones señaladas por autores como Steel, Morales Rodríguez o Bourdieu, sino que abre preguntas nuevas sobre la responsabilidad institucional, el rol docente y la dimensión emocional del aprendizaje.

Este análisis, lejos de cerrar el problema, nos impulsa a continuar interrogando las lógicas escolares que normalizan el malestar o desatienden el tiempo subjetivo del estudiante. Comprender que procrastinar puede ser una forma de sobrevivir a un entorno que no cuida, transforma el foco de la intervención: de lo individual a lo estructural, de la corrección a la contención. Desde esta lectura, el próximo capítulo presentará las conclusiones generales del estudio, las cuales recogerán tanto los aportes teóricos como las implicaciones prácticas y éticas que este proceso investigativo ha dejado.

Conclusiones

Esta investigación etnográfica ha permitido comprender la procrastinación académica en estudiantes de bachillerato como un fenómeno complejo, que no se reduce a un déficit individual, sino que emerge de una red de factores emocionales, sociales, estructurales e institucionales. A lo largo del proceso investigativo, se hizo evidente que postergar no es siempre una decisión voluntaria, sino que puede responder a condiciones de sobrecarga, ansiedad, desmotivación o desconexión con el sentido de las tareas escolares.

Los hallazgos obtenidos, analizados a la luz de marcos teóricos multidimensionales, confirman que la procrastinación académica debe abordarse desde una mirada comprensiva y situada. Esta mirada implica reconocer las limitaciones del enfoque punitivo o exclusivamente conductual, y abrir paso a intervenciones que integren la dimensión emocional del aprendizaje, la justicia curricular, el acompañamiento docente y la transformación institucional.

A través del análisis del caso de la Comuna School for Athletes, se identificaron patrones específicos de postergación vinculados al agotamiento físico, la presión extracurricular, la falta de validación emocional y la escasa flexibilidad institucional. Las propuestas desarrolladas a partir de este análisis apuntan a fortalecer prácticas escolares que promuevan el reconocimiento simbólico, la autorregulación emocional, las redes de tutoría y la reformulación de los tiempos escolares desde una ética del cuidado.

En definitiva, este estudio no solo contribuye a la comprensión teórica de la procrastinación, sino que plantea caminos concretos para repensar las condiciones en las que se aprende y se enseña, situando al bienestar emocional en el centro de la experiencia educativa.

Cierre reflexivo

Estudiar la procrastinación fue también una experiencia personal. Fue mirar con honestidad los lugares donde yo misma postergo, donde me cuesta actuar, donde el miedo o el cansancio hacen que la hoja siga en blanco. Esta investigación me recordó que nadie queda fuera del ciclo del aplazamiento: ni los estudiantes, ni los docentes, ni quienes investigamos. Zapata Valdés y González Quintero (2022) destacan que el miedo a no

cumplir con las expectativas académicas puede generar una cascada emocional que detona la postergación, especialmente en entornos con escaso acompañamiento docente.

Pero también me enseñó que, entre la postergación y la acción, existe un umbral donde puede habitar el cuidado. Cuidar al otro y cuidarse. Escuchar sin interrumpir. Nombrar sin herir. Acompañar sin imponer. Ese umbral, tan frágil como poderoso, es donde la escuela puede empezar a transformarse.

Cerrar este trabajo no significa clausurar el problema, sino abrirlo con otra mirada. Mirada que no pregunta solamente "¿por qué procrastinan los estudiantes?", sino que se atreve a preguntarse "¿qué les falta para sentirse sostenidos?". Y más aún: "¿qué estamos dispuestos a cambiar como docentes para construir una escuela donde la postergación no sea una defensa, sino una posibilidad de pausa, de reorganización, de respeto por el propio ritmo?"

Quizás la verdadera transformación pedagógica comience ahí: en reconocer que el tiempo escolar también debe ser un tiempo humano.

Esta investigación no pretende ofrecer soluciones absolutas, sino provocar nuevas formas de mirar. Quizás el mayor valor de este recorrido radica en haber transformado una pregunta que parecía académica en una experiencia encarnada, vivida, sentida. Comprender la procrastinación no ha sido simplemente analizar un comportamiento, sino escuchar una narrativa colectiva que muchas veces se calla: la del cansancio no nombrado, la de los silencios cargados de ansiedad, la de los cuerpos que aprenden en lucha constante con los relojes institucionales.

Como docente, como investigadora, como mujer que habita la escuela desde dentro, este trabajo me deja preguntas que no cierran, pero que iluminan: ¿Cómo construir espacios donde el tiempo no sea una amenaza? ¿Qué escuela necesita un estudiante que aplaza, no por indiferencia, sino por miedo o sobrecarga? ¿Cómo hacer del aula un lugar que acompañe y no persiga? ¿Qué estamos dispuestos a desaprender para rehumanizar los vínculos escolares?

A veces, la transformación educativa no empieza con una reforma, sino con una mirada distinta. Mirar de otro modo con más ternura, con más pausa, con más verdadpuede ser ya una forma de cambiarlo todo. Porque cuando una escuela aprende a sostener el tiempo interno de sus estudiantes, también aprende a curar sus propias heridas.

Tal vez, más que estudiar la procrastinación, este trabajo fue una forma de habitarla con conciencia. Habitarla desde los márgenes, desde las aulas donde no siempre hay respuestas, pero sí muchas preguntas. Y en esas preguntas tan humanas, tan escolares,

tan nuestras encontré el sentido de investigar: no para tener la última palabra, sino para abrir un diálogo urgente entre la teoría y la vida. Un diálogo que, como todo proceso educativo profundo, no concluye con una firma de tesis, sino que recién comienza con ella.

En última instancia, comprender la procrastinación académica desde un enfoque etnográfico no solo aportó conocimiento, sino también conciencia. Esta tesis ha sido tanto una investigación como un acto de escucha activa: hacia los estudiantes, hacia el aula y hacia mí misma como docente - investigadora. El proceso metodológico, al estar anclado en lo vivencial, permitió ampliar el horizonte de lo posible en la intervención educativa, abriendo caminos que no solo cuestionan estructuras, sino que invitan a imaginar otras formas de acompañar.

Así, este trabajo no se cierra con certezas definitivas, sino con un compromiso: el de seguir indagando, acompañando y construyendo espacios escolares donde el tiempo, la emoción y la subjetividad no sean obstáculos para aprender, sino partes legítimas del proceso. Porque solo desde una pedagogía del cuidado y la escucha es posible transformar la escuela en un lugar donde, incluso quien procrastina, encuentre también su ritmo, su voz y su posibilidad de florecer.

Obras citadas

Ayala Ramírez, Anthony Santiago. 2019. “La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos”. Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión. https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2435.

Borger Carbajal, Nicole, y Fiorella Stephany Morote Corrales. 2021. “Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios”. Tesis de pregrado, Universidad Católica de Santa María, Escuela Profesional de Psicología. https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/16be2df4c7cb4e7ca3e923a5c4d92ea9/content.

Bourdieu, Pierre. 1979. La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/La_Distincion-Bourdieu_Pierre.pdf

Bourdieu, Pierre. 1980. El Sentido Práctico. Madrid: Taurus. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Bordieu%20-%20El%20sentido%20pr%C3%A1ctico-3_compressed.pdf

Bourdieu, Pierre. 1985. "The Forms of Capital". En Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, editado por John G. Richardson, 241-258. Nueva York: Greenwood. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf

Bourdieu, Pierre. 1990. Sociología y Cultura. México: Grijalbo. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://catedracoi2.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-y-cultura.pdf

Bourdieu, Pierre. 1997. Razones Prácticas: Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf

Bourdieu, Pierre. 2008. Homo Academicus. Buenos Aires: Siglo XXI. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-

academico/temasdediscusion/2014/Documentos_de_interes_general/BOURDIEU,Pierre_Homo%20academicus.pdf

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1964. Los Herederos: Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1970. La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Popular. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf

Bourdieu, Pierre y Loïc J.D. Wacquant. 1992. Una Invitación a la Sociología Reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-Wacquant-L.-2005.-Una-invitaci%C3%B3n-a-la-sociolog%C3%ADa-reflexiva.-Editorial-Siglo-XXI.pdf

Cárdenas Sopa de Ávila, Gabriela Katherine. 2023. "Rasgos de personalidad y procrastinación en estudiantes del VII ciclo en una institución educativa pública, Lima2023". Tesis de maestría, Universidad César Vallejo. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_af7ec65dc5b57b2bb4a22e1915904a48.

Cevallos Laínez, Christopher Spartaco. 2024. "Evaluación psicopedagógica del bajo rendimiento académico de un estudiante de 2do BGU con déficit de atención". Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/11303.

Chacón Delgado, Nélida. 2022. Procrastinación académica y uso de redes sociales en estudiantes de secundaria. Lima: Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/102832

Coleman, James S. 2004. "Capital social en la creación del capital humano". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9 (22): 13–33. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018825032004000400004.

Condori Ramos, Yener Edison. 2024. "Relación entre adicción a las redes sociales y procrastinación académica en adolescentes de una Institución Educativa Pública,

Arequipa 2024". Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica del Perú. https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/9976.

Delaunay, Daniel, y Cecilia Rabell. 2016. "Estrategias reproductivas y formación de capital social en contextos migratorios y periurbanos: Un análisis desde la perspectiva de Pierre Bourdieu". *Estudios Demográficos y Urbanos* 31 (3): 65791. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186721020160 00300697.

Delgado Castillo, Shary Bethzabe, y Silveria Moreno Atanacio. 2023. "Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores". Tesis de pregrado, Universidad Marcelino Champagnat, Facultad de Educación y Psicología. https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3628/134.%20De lgadoS_MorenoS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

DiMaggio, Paul. 1979. "Review Essay: On Pierre Bourdieu". American Journal of Sociology 84, no. 6: 1460-1474. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://archiv.soms.ethz.ch/teachi ng/FS09_FCSS/Coleman1990_Social_Norms.pdf

Domínguez Lara, Sergio. 2017**.** "Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad preexamen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar". *Cultura* 31: 18193. https://www.researchgate.net/profile/SergioDominguezLara/publication/322145 236_Procrastinacion_academica_afrontamiento_de_la_ansiedad_preexamen_y_r endimiento_academico_en_estudiantes_de_psicologia_analisis_preliminar/links/ 5a641bfaa6fdccb61c54cd78/Procrastinacionacademicaafrontamientodelaansieda dpreexamenyrendimientoacademicoenestudiantesdepsicologiaanalisispreliminar. pdf?_sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail&_rtd= e30%3D .

García Saavedra, Gisbel Janeth. 2023. "Procrastinación académica y estrategias de afrontamiento en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa particular de Chiclayo". Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán, Facultad de Derecho y Humanidades. https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/11479/Gisbel%20J aneth%20Garcia%20Saavedra.pdf?sequence=12&isAllowed=y.

GarcíaÁlvarez, Diego, Daniela Galiz, y Héctor Peña. 2023. "Character strengths, emotional distress, and academic procrastination in Psychology students". *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 10 (2): 26281. https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.2.9847.

García Oporto, Vanessa, y Luzmila María Mayta Coata. 2022. "Violencia familiar y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Juliaca, 2022". Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/102080/Garcia_OVMayta_CLMSD.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

González Heras, Alejandro. 2022. "Las perspectivas del capital social, parte I". *Cinta de Moebio* 74 (septiembre). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717554X2022000200121.

Luna Martín, Álvaro. 2020. "Cultura de la inmediatez y su relación con la procrastinación académica en estudiantes universitarios". Trabajo de pregrado, Universidad Complutense de Madrid. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/130794/TFG_LUNA%20MARTIN%2C%20ALVARO%20DEJUN2020_1920_160.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Martín Criado, Enrique (2010). La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica. Bellaterra, Barcelona. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (26), 215–218. https://doi.org/10.5944/empiria.26.2013.8468

Mauss, Marcel. 1925. Ensayo sobre el Don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas. Buenos Aires: Katz. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Marcel%20Mauss%20-%20Ensayo%20sobre%20el%20Don.pdf

Membiela Pollán, Matías, José Atilano PenaLópez, y Eva SánchezAmboage. 2021. "La interrelación entre el 'capital humano' y el 'capital social': Una aproximación al caso español". *Atlantic Review of Economics*. Special Issue: EDaSS VII International Conference. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7093232.pdf.

Millán, René, y Sara Gordon. 2004. "Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas". *Revista Mexicana de Sociología* 66 (4): 25590.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188250320040 00400004.

Morales Rodríguez, Marisol. 2022. “Adolescentes en riesgo: Búsqueda de sensaciones, adicción al internet y procrastinación”. *Informes Psicológicos* 22 (1): 4360. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8357795.

Morales Rodríguez, Marisol. 2023. “Procrastinación en estudiantes universitarios: rol de la autoestima, creencias de autoeficacia y motivación de logro”. *RECIE: Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* 7: e1307. https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1307.

Moreno Arellano, Nadiny. 2019. “Relación del clima social escolar y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal”. Tesis de maestría, Universidad César Vallejo. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_910b5f4a9d3e8e1a3f37e2d 5875b500e.

Obezo Avita, Yesnia Marisol. 2022. *Propuesta de estrategias de prevención para reducir la procrastinación académica en estudiantes de un instituto superior de Huaraz, 2021.* Tesis de maestría, Universidad César Vallejo**.** https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81829/Obezo_AY MSD.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Ostoich Dávila, Grettel. 2019. “Manejo del tiempo por el procrastinador en las organizaciones públicas occidentales posmodernas: Caso de estudio inspectoría del trabajo del estado Mérida”. *Sapienza Organizacional* 6 (11): 16699. https://www.redalyc.org/journal/5530/553066143008/553066143008.pdf.

Pinedo Portugal, Jocelyn. 2020. *Funcionamiento familiar en la procrastinación académica en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa del distrito de Pisac, 2020.* Tesis de maestría, Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/55694/Pinedo_PJS D.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Portilla Chaves, Melissa, Andrés Felipe Rojas Zapata, e Isabel Hernández Arteaga. 2014. “Investigación cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social”. *Revista Universitaria Docencia, Investigación e Innovación* 3 (2). https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192.

Reay, Diane. 2004. "Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies". Cultural Trends 13, no. 2: 73-86. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0954896042000267161

Rodríguez Peralta, Juan José. 2018. *La procrastinación y el rendimiento académico en estudiantes de la escuela de periodismo de la Universidad Jaime Bausate y Meza.* Tesis de maestría, Universidad Nacional Hermilio Valdizán. https://hdl.handle.net/20.500.13080/4199.

Sanvicén Torné, Paquita, y Fidel Molina Luque. 2015. "Efectos del uso de Internet como fuente principal de información: evidencias en estudiantes de primer curso universitario". *Prisma Social*, n.° 15: 35286. https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/7384b2213d704af3ba0ea48fee0be62e/content.

Sotomayor Llanos, Mirian Yulia. 2021. *Funcionalidad familiar y procrastinación académica en estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Privada de Tacna, 2020*. Tesis de pregrado, Universidad Privada de Tacna. https://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12969/1889/SotomayorLlanosMirian.pdf?sequence=1.

Wacquant, Loïc J.D. 2005. "Carnal Connections: On Embodiment, Apprenticeship, and Membership". Qualitative Sociology 28, no. 4: 445-474. https://www.researchgate.net/publication/225782322_Carnal_Connections_On_Embodiment_Apprenticeship_and_Membership

YanaSalluca, Marisol, Diana AdcoValeriano, Rebeca AlanocaGutierrez, y Manuela CasaCoila. 2022. "Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus Covid19". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 25 (2): 12943. https://doi.org/10.6018/reifop.513311.

Zapata Valdés, María Fernanda, y Elsa Fernanda González Quintero. 2022. "Factores afectivos que influyen en los procesos de composición de escritura académica: Análisis del impacto de estrategias de disminución de procrastinación en la escritura académica de alumnos mexicanos universitarios". *Revista Lengua y Cultura* 3(6): 4759. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9114387.