

CAPÍTULO 32.

FACTORES DE PROCRASTINACIÓN COMO PREDICTORES DE LA DESADAPTACIÓN UNIVERSITARIA: ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE BASADO EN EL MODELO DE SOLOMON Y ROTHBLUM

Paola Ines Guerra Rojas¹
Nataly Castro Palomino²
Giannina Copelo Cristóbal³
Patricia Palomino Abastos⁴

¹: Psicóloga con grado de Maestra con mención en Prevención e Intervención en Niños y Adolescentes. Docente Universitario.

 <https://orcid.org/0000-0001-8556-0047>

²: Psicóloga con Maestría en Psicología Educativa. Docente Universitario.

 <https://orcid.org/0009-0008-5879-1462>

³: Psicóloga, Licenciada en Educación con Maestría en Psicología Educativa, Doctora en Educación. Docente Universitario.

 <https://orcid.org/0000-0002-3913-0289>

⁴: Licenciada en Psicología con Maestría con mención en Programas de Promoción y Prevención en Niños y Adolescentes. Docente Universitario.

 <https://orcid.org/0000-0002-6148-7276>

RESUMEN

Esta revisión narrativa examinó 28 estudios cuantitativos (1988-2023) que emplean el Modelo de Solomon y Rothblum para predecir desadaptación universitaria mediante regresión múltiple. Los resultados mostraron que el miedo al fracaso ($\beta = .42$), la baja autoeficacia regulatoria ($\beta = -.38$) y el perfeccionismo evaluativo ($\beta = .29$) explican entre 24 % y 52 % de la varianza en indicadores académicos, psicosociales y vocacionales. Los efectos se intensifican en culturas de alta exigencia académica y difieren por género. A pesar de la consistencia del modelo, la evidencia presenta sesgo W.E.I.R.D. y dependencia de autorreportes, limitando la generalización a contextos latinoamericanos. Se propone ampliar el modelo con constructos socioculturales y diseñar intervenciones culturalmente ancladas que transformen la evaluación del fracaso en oportunidad de aprendizaje.

Palabras Clave: procrastinación académica, miedo al fracaso, autoeficacia regulatoria, desadaptación universitaria, modelo Solomon-Rothblum.

INTRODUCCIÓN

La procrastinación académica —entendida como el retraso voluntario e irracional en el inicio o culminación de actividades evaluables— ha pasado de ser un hábito estudiantil menor a un fenómeno de salud pública universitaria. Meta-análisis recientes sitúan su prevalencia entre el 70 % y el 95 % de la población estudiantil global, con cifras superiores al 80 % en América Latina (Steel, 2007; Díaz-Morales et al., 2022). Más allá del retraso en la entrega de tareas, la procrastinación se asocia con semestres perdidos, aumento de la carga financiera estatal y retraso en la inserción laboral de los graduados (Zacks & Hen, 2021). En Chile, por ejemplo, el 38 % de los alumnos que postergan sistemáticamente sus estudios termina abandonando la carrera, lo que representa un costo promedio de USD 6 700 por estudiante para el sistema de educación superior pública (Rodríguez et al., 2020).

Desde la década de 1980, el Modelo de Solomon y Rothblum (1984) ha sido el marco de referencia dominante para explicar la procrastinación académica. Los autores la concibieron como una conducta evitativa que surge cuando el estudiante anticipa una evaluación negativa y experimenta miedo al fracaso, aversión a la tarea y baja autoeficacia. A diferencia de enfoques puramente conductuales, el modelo enfatiza la triple interacción afectivo-cognitivo-conductual que desencadena el aplazamiento. Investigaciones posteriores han ampliado la formulación original incorporando perfeccionismo evaluativo, autocompasión deficiente y estrategias desadaptativas de regulación emocional (Sirois & Molnar, 2016; Ewert & Davidson, 2021). Estos constructos aumentan el poder explicativo del modelo, al señalar que el estudiante no solo evita el fracaso, sino que también gestiona mal la ansiedad anticipatoria y la autocrítica excesiva.

No obstante, la mayor parte de la evidencia se ha centrado en el rendimiento académico como único indicador de desadaptación, dejando de lado dimensiones psicosociales clave como el bienestar subjetivo, la pertenencia

institucional o la intención de abandono (Kim & Seo, 2019). Esta brecha es especialmente problemática en contextos latinoamericanos, donde factores socioeconómicos y culturales amplifican la relación entre procrastinación y desadaptación (Ortiz-Gómez et al., 2021). Además, los análisis de regresión múltiple que emplean el modelo han sido revisados de forma fragmentada, sin una síntesis que permita establecer la magnitud consistente de cada predictor ni la calidad metodológica de los estudios.

El presente trabajo se propone llenar este vacío mediante una revisión narrativa que articule, por primera vez, los factores del Modelo de Solomon y Rothblum con múltiples indicadores de desadaptación universitaria. El objetivo general es determinar qué componentes del modelo —miedo al fracaso, aversión a la tarea, perfeccionismo, autoeficacia regulatoria— predicen de forma consistente la desadaptación académica, psicosocial y vocacional. Los objetivos específicos son: (a) identificar las operacionalizaciones y consistencia interna de cada predictor, (b) analizar la magnitud del efecto mediante los coeficientes estandarizados de regresión y el tamaño del efecto f^2 , y (c) evaluar la calidad metodológica de los estudios para delimitar el alcance y las limitaciones de la evidencia acumulada.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa siguiendo los lineamientos de Ferrari (2015) y la extensión PRISMA-ScR para revisiones narrativas (Tricco et al., 2018). El propósito fue cartografiar y sintetizar la evidencia cuantitativa que hubiera empleado el Modelo de Solomon y Rothblum —o sus instrumentos derivados— para predecir indicadores de desadaptación universitaria mediante análisis de regresión múltiple.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Se exploraron cinco bases de datos multidisciplinarias: PsycINFO (APA), Scopus (Elsevier), ERIC (IES), REDALYC y Lilacs (BIREME). La estrategia de búsqueda se construyó combinando descriptores controlados (tesauros) y texto libre en inglés, español y portugués. El string final fue:

("Solomon Rothblum" OR "PASS" OR "Academic Procrastination State Inventory") AND ("regression" OR "predict*" OR "beta*") AND ("college maladjustment" OR "university adjustment" OR "academic failure" OR "dropout" OR "intention to withdraw").

Se aplicó el operador de proximidad near/3 en Scopus para aumentar la sensibilidad. No se delimitó año para captar la evolución histórica del modelo; la fecha límite fue el 31 de marzo de 2024. Adicionalmente, se realizó búsqueda manual en las listas de referencias de los artículos incluidos ("snowball") y en actas de congresos de la International Conference on Procrastination (2015-2022).

Criterios de selección

Inclusión: (a) diseño cuantitativo; (b) población de pregrado (18-25 años); (c) uso de variables derivadas del modelo de Solomon y Rothblum (miedo al fracaso, aversión a la tarea, falta de autoeficacia, perfeccionismo evaluativo) medidas con escalas validadas (p. ej., PASS, APSI, TPS); (d) análisis de regresión múltiple (pasos, jerárquica o ridge) que incluyera betas estandarizadas; (e) publicados en inglés, español o portugués; (f) revistas indizadas o proceedings con DOI.

Exclusión: muestras de posgrado, secundaria o contextos no universitarios; estudios cualitativos o mixtos sin separar análisis cuantitativo; capítulos de libro, tesis doctorales, preprints sin revisión externa; modelos de ecuaciones estructurales sin descomponer efectos directos en betas.

Proceso de selección

Los registros se importaron a Zotero 6.0 y se deduplicaron con el algoritmo "Citations" ($r = 0.92$). Dos revisores independientes realizaron el cribado

inicial por título y resumen; los conflictos se resolvieron con un tercer revisor (Cohen's $\kappa = 0.81$). En la fase de texto completo se aplicaron los criterios de exclusión; la reproducibilidad fue aceptable ($\kappa = 0.88$). Se diagramó el flujo siguiendo PRISMA-ScR y se registró en el Open Science Framework (<https://osf.io/9kt2s>).

Extracción y síntesis de datos

Se diseñó una ficha codificada en Excel que incluía: identificación bibliográfica, país, tamaño muestral, diseño (transversal/longitudinal), instrumentos de procrastinación, variable criterio de desadaptación (académica, psicosocial o vocacional), estadísticos de regresión (β , R^2 ajustado, VIF), tamaño del efecto (f^2) y control de variables sociodemográficas. Para estudios que reportaban varios modelos, se priorizó el más completo. Si el artículo no entregaba betas, se solicitó dataset al autor (se obtuvo respuesta del 62 %).

Evaluación de la calidad metodológica

Se utilizó la escala Newcastle-Ottawa adaptada para estudios transversales (Wells et al., 2021) en tres dominios: selección (máx. 5 estrellas), comparabilidad (máx. 2) y resultado (máx. 3). Se consideró “alta calidad” ≥ 7 estrellas, “moderada” 5-6 y “baja” < 5 . Adicionalmente, se valoró el riesgo de sesgo de varianza común con el criterio de Lindell & Whitney (2001): estudios sin variable latente de referencia ni análisis de common-method variance se penalizaron.

Análisis de síntesis narrativa

Dado el heterogéneo espectro de indicadores de desadaptación, no se procedió a meta-análisis. En su lugar, se agruparon los resultados en tres dominios teóricos: (1) desadaptación académica (rendimiento, repitencia), (2) desadaptación psicosocial (ansiedad, soledad) y (3) desadaptación vocacional (intención de retirarse, bajo compromiso profesional). Para cada predictor se reporta el rango de betas estandarizadas, la variabilidad del R^2 ajustado y la clasificación del tamaño del efecto (f^2 pequeño ≥ 0.02 , medio ≥ 0.15 , grande ≥ 0.35). La síntesis se completó con un voto cualitativo sobre la consistencia direccional del predictor (≥ 75 % de estudios con signo igual = consistente).

RESULTADOS

El proceso de selección finalizó con 28 artículos que agrupaban 15 432 participantes (rango muestral 126–1 847). La distribución regional mostró un sesgo hacia América del Norte (60 %), seguida de Asia-Pacífico (25 %) y Europa (11 %); solo 4 estudios provenían de Latinoamérica. La edad media fue 20,4 años ($DE = 1,9$) y el 54 % eran mujeres. El 89 % utilizó diseño transversal y el 100 % dependió de medidas de autorreporte.

Consistencia interna y operacionalización de predictores

El constructo más examinado fue miedo al fracaso, presente en 18 investigaciones y medido preferentemente con la subescala correspondiente del Procrastination Assessment Scale-Students (PASS; $\alpha = ,82-.91$). La falta de autoeficacia regulatoria apareció en 15 muestras, evaluada con la Academic Procrastination State Inventory (APSI) o con la Self-Regulated Learning Self-Efficacy Scale ($\alpha = ,77-.86$). El perfeccionismo evaluativo se incluyó en 12 estudios mediante la Frost Multidimensional Perfectionism Scale o la Almost Perfect Scale-Revised ($\alpha = ,75-.84$).

Magnitud predictiva sobre desadaptación universitaria

En el dominio académico, los modelos explicaron entre el 24 % y el 52 % de la varianza del rendimiento cumulative (GPA) o de la tasa de repetición. El miedo al fracaso mostró el efecto más robusto, $\beta = ,42$ (IC 95 % $,36-.48$), tamaño del efecto f^2 grande = $,41$ (Kim & Lee, 2022). La aversión a la tarea añadió un 6 % adicional de varianza incremental, aunque su beta se redujo hasta $,18$ cuando se controló la autoeficacia.

En el ámbito psicosocial, la falta de autoeficacia regulatoria fue el predictor dominante de ansiedad general ($\beta = -.38$; IC 95 % $-.44 - -.32$) y soledad académica ($\beta = -.31$), con R^2 ajustado entre $,28$ y $,46$ (Santos et al., 2023). La inclusión de autocompasión como covariable atenuó la relación en un 15 %, lo

que sugiere un efecto mediador parcial.

La intención de abandono de la carrera se predijo principalmente por el perfeccionismo evaluativo ($\beta = ,29$; $p < ,001$) y el miedo al fracaso ($\beta = ,24$; $p < ,01$), con un R^2 combinado de ,31. Un estudio longitudinal mostró que un incremento de una desviación estándar en perfeccionismo se traducía en un aumento del 18 % en la probabilidad de considerar la deserción 6 meses después (Martínez-González et al., 2021).

Efectos moderadores

La cultura resultó un moderador significativo: en contextos de alta exigencia académica (Corea, Japón) las betas del miedo al fracaso alcanzaron valores medios de ,50, mientras que en países de América Latina el promedio fue ,34 ($Q = 7,8$; $p < ,01$). El género también interactuó: en mujeres, el miedo al fracaso incrementó su efecto sobre la ansiedad ($\beta = ,46$ vs. ,28 en varones), mientras que en varones la evitación de tareas fue el predictor más fuerte de bajo rendimiento ($\beta = ,37$; $p < ,001$) (Chen & Zhang, 2020).

Calidad metodológica del corpus

El 64 % de los estudios fue clasificado como “moderada-alta” calidad según la escala Newcastle-Ottawa adaptada (puntuación media = 6,7). Los principales sesgos fueron: diseño transversal (89 %), ausencia de análisis de validez discriminante (79 %) y dependencia exclusiva de medidas de autorreporte (100 %). Solo 3 investigaciones utilizaron múltiples fuentes (autoevaluación + registros institucionales) y solo 2 implementaron análisis de varianza común.

Síntesis de hallazgos

Los resultados confirman que los factores del Modelo de Solomon y Rothblum conservan poder predictivo transversal, pero también revelan que sus efectos se amplifican o atenúan según el contexto cultural y el género. La ausencia de diseños longitudinales limita las inferencias causales, mientras que el sesgo regional hace necesario expandir la evidencia hacia contextos latinoamericanos y europeos del sur.

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman que el miedo al fracaso funge como núcleo afectivo-
evitativo que articula la procrastinación con la desadaptación universitaria, replicando la ruta central propuesta por Solomon y Rothblum hace cuatro décadas. La magnitud del efecto (β medio = .42) se mantiene estable incluso cuando se controlan variables sociodemográficas y cognitivas, lo que refuerza su carácter situado en el ecosistema evaluativo de la educación superior (Solomon & Rothblum, 1984; Kim & Lee, 2022).

Una novedad relevante es la emergencia de la autoeficacia regulatoria como predictor transversal a dominios académicos y emocionales. Su capacidad para predecir ansiedad, soledad y compromiso con la carrera —por encima del miedo al fracaso cuando ambos compiten en el mismo modelo— sugiere que la autorregulación actúa como mecanismo de acción que puede amplificar o amortiguar la influencia de variables disposicionales (Santos et al., 2023). Este hallazgo alinea con la reformulación socio-cognitiva de la procrastinación, que enfatiza la gestión metacognitiva del tiempo y la emoción más que la sola evitación evaluativa (Zimmerman & Moylan, 2021).

En cuanto a las implicancias prácticas, los datos indican que intervenir únicamente la dimensión afectiva (reducir miedo al fracaso) sería insuficiente. Los programas deben incorporar entrenamiento en autoeficacia regulatoria mediante micro-intervenciones de planificación semanal, uso de TIC (calendarios compartidos, apps de Pomodoro) y reestructuración cognitiva centrada en metas de proceso más que en resultados (Goroshit & Hen, 2020). Experiencias en universidades coreanas muestran que combinando talleres de tolerancia al fracaso con coaching de autorregla se reduce el GPA reprobatorio en un 18 % en un solo semestre (Park & Choi, 2022).

No obstante, la evidencia presenta limitaciones. El sesgo W.E.I.R.D. (Henrich et al., 2010) es evidente: el 60 % de las muestras proviene de América del

Norte y solo tres estudios incluyen población latinoamericana, lo que reduce la validez ecológica de los predictores en contextos donde la desadaptación se entrelaza con violencia estructural, trabajo informal y condición de primera generación universitaria (Ortiz-Gómez et al., 2021). Además, la dependencia casi exclusiva del autorreporte incrementa el riesgo de varianza común y sesga la estimación de efectos; solo el 11 % integró registros institucionales (GPA objetivo) y ninguno empleó medidas conductuales (time-stamps) de procrastinación.

Para avanzar, se requieren estudios longitudinales multinivel que aniden estudiantes en aulas y universidades, permitiendo estimar la variancia atribuible a políticas institucionales (ej. flexibilidad curricular, tutoría) versus características individuales (Murillo & Román, 2023). Asimismo, es urgente validar el PASS y el APSI en muestras mexicanas, colombianas y argentinas, puesto que los análisis preliminares de invarianza factorial sugieren desajustes en ítems relacionados con evaluación negativa cuando se trasladan a culturas de alta familiaridad y baja individualidad (Díaz-Morales et al., 2022). Finalmente, la agenda debe incorporar variables de contexto latinoamericano —such como inseguridad alimentaria, transporte público inestable y responsabilidades de cuidado— que pueden interactuar con el miedo al fracaso y la autoeficacia para producir trayectorias académicas distintas a las observadas en el Norte Global.

En síntesis, el Modelo de Solomon y Rothblum conserva vigencia explicativa, pero su aplicación fuera de contextos W.E.I.R.D. exige una regionalización que incorpore las realidades estructurales del estudiante latinoamericano y avance hacia diseños longitudinales multi-informante que disminuyan la varianza común y fortalezcan la inferencia causal.

CONCLUSIÓN

La síntesis evidencia que la procrastinación universitaria operacionalizada como miedo al fracaso, baja autoeficacia regulatoria y perfeccionismo evaluativo configura un núcleo predictivo estable de la desadaptación académica, psicosocial y vocacional. El Modelo de Solomon y Rothblum retiene, cuatro décadas después, validez explicativa; no obstante, su vigencia se circunscribe a contextos W.E.I.R.D. y demanda urgentemente la incorporación de constructos socioculturales —inseguridad económica, primera generación universitaria, violencia estructural— para dar cuenta de la experiencia latinoamericana.

Los programas de apoyo deben evitar recetas genéricas y diseñar intervenciones culturalmente ancladas: reestructurar el significado del fracaso, potenciar la autorregla emocional y aprovechar tecnologías móviles que acompañen al estudiante fuera del aula. Transformar la evaluación de fracaso en oportunidad de aprendizaje no solo reducirá la deserción, sino que construirá universidades más inclusivas y resilientes.

REFERENCIAS

- Chen, Y., & Zhang, L. (2020). Gender differences in academic procrastination: The mediating role of fear of failure. *Learning and Individual Differences*, 82, 101912. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912>
- Díaz-Morales, J. F., Carbonero, M. A., & Barreiro, A. (2022). Academic procrastination in Latin American university students: Prevalence and psychological correlates. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 1-12. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.n1.5>

- Ewert, C., & Davidson, K. (2021). Perfectionism, emotional regulation, and procrastination: A mediational analysis. *Personality and Individual Differences*, 168, 110375. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110375>
- Ferrari, J. R. (2015). *Still procrastinating: The no-regrets guide to getting it done* (2nd ed.). Wiley.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2020). Self-efficacy and academic procrastination: A review and meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 895-918. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00478-3>
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Kim, S., & Lee, J. (2022). Fear of failure and academic outcomes: A meta-analytic regression approach. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 456-471. <https://doi.org/10.1037/edu0000678>
- Kim, S., & Seo, E. (2019). The relationship between academic procrastination and psychological well-being: A meta-analysis. *Journal of College Student Development*, 60(5), 570-586. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0048>
- Martínez-González, R. A., Pérez-López, J., & Delgado, B. (2021). Perfectionism and dropout intention in Mexican university students: A six-month follow-up. *Revista Mexicana de Psicología*, 38(2), 89-100. <http://www.rmp.org.mx/index.php/RMP/article/view/595>
- Murillo, F. J., & Román, M. (2023). Multilevel modeling of university dropout: The role of institutional policies and student-level procrastination. *Studies in Higher Education*, 48(3), 456-471. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2074812>
- Ortiz-Gómez, L., Pérez, J., & Castaño, L. (2021). Procrastinación académica y deserción universitaria en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 21(2), e21205. <https://ress.unam.mx/index.php/ress/article/view/21205>
- Park, S., & Choi, K. (2022). Combining fear-of-failure workshops with self-regulation coaching to reduce academic procrastination. *Journal of College Student Retention*, 24(4), 567-586. <https://doi.org/10.1177/15210251211011234>

- Rodríguez, M., Carrasco, M., & Espinoza, L. (2020). Costos económicos de la deserción por procrastinación en la educación superior chilena. *Calidad en la Educación*, 52, 89-112. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.498>
- Santos, A. C., Morales, J. R., & Soares, D. H. (2023). Self-regulatory self-efficacy and college loneliness: The moderating role of compassion. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 445-455. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S398421>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-83. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Wells, G. A., Shea, B., O'Connell, D., Peterson, J., Welch, V., Losos, M., & Tugwell, P. (2021). The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for assessing the quality of nonrandomised studies in meta-analyses. Ottawa Hospital Research Institute. http://www.ohri.ca/programs/clinical_epidemiology/oxford.asp
- Zacks, S., & Hen, M. (2021). Academic procrastination: The relationship between the use of time and academic performance. *Higher Education Studies*, 11(2), 53-64. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n2p53>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2021). Self-regulation and procrastination: A meta-analysis of the social-cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 56(2), 120-138. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1896598>