



# Uso lúdico de las TIC, procrastinación y género: un estudio con alumnos de educación primaria

Mar Badia, Teresa Dezcallar & Ramon Cladellas

Universidad Autónoma de Barcelona

Recibido: 18-05-2018

Aceptado: 20-10-2018

## Uso lúdico de las TIC, procrastinación y género: un estudio con alumnos de educación primaria

**Resumen:** En este trabajo se estudia la relación entre el uso lúdico de la televisión y los videojuegos en alumnos de primaria y su tendencia a la procrastinación. Se recabó información de los padres de 670 alumnos. Los resultados mostraron que en los alumnos los cambios en la procrastinación en función del tiempo de televisión son más radicales que en las alumnas. En cuanto a los videojuegos, las niñas con un tiempo de videojuegos considerado "poco" o "normal" (menos de 330 minutos a la semana), son las que procrastinan menos. La variable género desempeña un papel interesante en la procrastinación.

**Palabras clave:** televisión; videojuegos; procrastinación académica; educación primaria; género

## Leisure use of ICT, procrastination and gender: a study of primary school students

**Summary:** This paper studies the relationship between primary education students' leisure use of television and video games and the students' tendency to procrastinate. Information was gathered from the parents of 670 students. The results showed that male students experienced greater changes in procrastination as a function of television time than female students. In terms of video games, girls who spend "little" time or a "regular" amount of time (less than 330 minutes a week) playing video games are the least likely to procrastinate. The variable of gender plays an interesting role in procrastination.

**Keywords:** television; video games; academic procrastination; primary education; gender

### Correspondencia

Ramon Cladellas Pros

<http://orcid.org/0000-0002-0801-8462>

Universitat Autònoma de Barcelona

ramon.cladellas@uab.es

## Introducción

En las últimas décadas, se han aplicado diferentes políticas educativas dirigidas a la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sistema educativo. Las TIC constituyen un tema de amplio interés por parte de padres y profesores, llegando a generar un profundo cambio sociocultural (Valverde, Garrido & Sosa, 2010). Así pues, encontramos profesionales detractores e impulsores de su uso en la escuela y en casa, de cara a mejorar el aprendizaje.

Lo cierto es que los jóvenes muestran ante estas nuevas tecnologías un dominio progresivo, pero a su vez, pueden ser un arma de doble filo debido a los riesgos de un mal uso. Los padres y docentes intuyen algunos de estos riesgos que dicho uso representa en el desarrollo y la educación de los niños, aunque también son conscientes de las enormes ventajas y posibilidades que les ofrecen: el fomento de la creatividad, la autonomía, el desarrollo de aprendizajes significativos o la superación de dificultades de aprendizaje entre otros aspectos (Valverde, Garrido & Sosa, 2010; Badia, Clariana, Gotzens, Cladellas & Dezcallar, 2015; Capell, Tejada & Bosco, 2017).

Desde la perspectiva psicoeducativa, uno de los mayores retos consiste en indagar las formas en que las TIC pueden optimizar el aprendizaje y rendimiento de los alumnos en todos los niveles educativos, así como diversas formas de ocio. Sin embargo, en este empeño hay que considerar las interacciones que se producirán entre las tecnologías y las variables esenciales en los procesos de adquisición de información y de comunicación. Entre ellas, las denominadas variables intrapersonales de los alumnos que juegan un papel relevante. Una de ellas es la procrastinación o tendencia a demorar la realización de las tareas sin fundamento (Lay, 1997; Clariana & Martín, 2008; Quant & Sánchez, 2012).

En este trabajo nos ocupamos de analizar las posibles relaciones entre ambas variables, por un lado, las TIC, que constituyen escenarios habituales tanto para el aprendizaje como para el ocio y, por el otro, la procrastinación, cuya relación con el rendimiento del alumno se revela sistemáticamente negativa, así como ver si afectan de igual modo en la variable género.

### Las TIC: videojuegos y televisión

La televisión (TV) y los videojuegos (VJ) son dos de los medios más estudiados por los efectos, tanto positivos como negativos, que pueden llegar a producir en sus usuarios ya que ambos recursos se cuentan entre los entretenimientos preferidos tanto por niños como por adultos (Rodríguez, Rodríguez & Sevilla, 2008; Lloret, Cabrera & Sanz, 2013).

El trabajo de Cuban (1986) sobre el uso de la tecnología en el aula constituye también una destacada aportación al estudio del impacto que las tecnologías de la información han ejercido en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde entonces, este ámbito de

estudio ha ido en aumento produciendo múltiples análisis desde una gran variedad de perspectivas (Contreras & Contreras, 2011; Green & Bavelier, 2003; Trick, Jaspers-Fayer & Sethi, 2005; Villadangos & Labrador, 2009).

Como ejemplo, se ha estudiado el efecto de las TIC en función de la edad y el género de los alumnos (Etxeberria, 2009; González Formoso, Rodiño Pomares, Gorís Pereiras & Carballo Silva, 2008), de los niveles educativos (Bates & Poole, 2003; Chacon, et al., 2017), de las diferentes materias de estudio incluidas en ellos (Dede, 2000; Riveros, Mendoza & Castro, 2011) y de las necesidades educativas de los alumnos (Alcaraz, Ballesta & Lozano, 2011; Burgstahler, 2003; Hasselbring & Glaser, 2000).

Más concretamente sobre la variable género, cabe comentar que en el estudio de Alonqueo y Rehbein (2008) se concluyó que la gran mayoría de los usuarios de VJ correspondía a hombres quienes destinaban como mínimo las horas de un día (24 h) repartidas a lo largo de la semana a esta práctica y lo hacían fundamentalmente como una manera de diversión, siendo el juego de estrategia no deportiva el preferido por los adolescentes. En el mismo estudio, tanto hombres como mujeres coincidieron en señalar que los chicos son quienes más jugaban.

Respecto a la TV las investigaciones en el ámbito del Estado español que se han interesado por esta han tenido en cuenta sus implicaciones en cuanto a consumo, su relación con la autoestima, y cómo afecta en general a la conducta (Marquès, 2000; Gros, 2007; Etxeberria, 2008), pero al igual que en los VJ, no se han centrado en estudiar si tiene repercusiones en la procrastinación académica, es por este motivo que nos parece importante destinar un apartado a ello.

### La procrastinación

La procrastinación académica se refiere a la evitación voluntaria de responsabilidades y actividades, causada porque los estudiantes realizan las tareas dentro de un tiempo determinado, pero no poseen motivación a la hora de ejecutarlas, por percibir estas obligaciones como aversivas (Pardo, Perilla & Salinas, 2014).

La procrastinación o tendencia a demorar sin fundamento la realización de tareas (Lay, 1997; Clariana & Martín, 2008) se ha convertido en objeto de estudio destacado en ámbitos educativos debido a consecuencias negativas que acarrea en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes con tendencia a mostrar esta característica (Steel, 2011).

La progresiva importancia del tema se pone de manifiesto en estudios que tratan de establecer si la procrastinación es una característica general del individuo o está vinculada a dominios específicos de la vida de las personas (Klingsieck, 2013a). Hasta el momento se han identificado 6 dominios específicos vinculados a dicha variable: académico y trabajo, rutinas cotidianas y obligaciones, salud, ocio, familia y relaciones sociales.

La procrastinación se ha investigado mayormente

entre alumnos de enseñanza secundaria (Steel, 2007) y universitaria (Clariana, Gotzens, Badia & Cladellas, 2012), períodos en que los efectos desfavorables de la procrastinación se hacen más patentes en las calificaciones deficientes de los alumnos, así como en el malestar personal que genera (Klingsieck, 2013b). Sin embargo, algunos de los rasgos que caracterizan a esta tendencia, como la relación inversa que mantiene con la variable consciencia (Sirois & Tosti, 2012), se observa ya en alumnos de educación primaria (Lay, Kovacs & Danto, 1998).

Un aspecto de gran interés en el estudio de la procrastinación es el relativo a las diferencias atribuidas al género de los sujetos. Diversas investigaciones realizadas hasta ahora (Steel, 2007, 2011; Steel & Ferrari, 2013; Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2011), ponen de manifiesto los desiguales efectos observados en la relación entre el género y la procrastinación. Así, por ejemplo, las actividades extraescolares afectan diferencialmente la tendencia a la procrastinación en los alumnos de primaria según el género de los mismos. Los estudiantes de género masculino son los que presentan una frecuencia más elevada de asistencia a actividades extraescolares y como consecuencia de ello una demora injustificada de realización de todo tipo de tareas (Clariana, Cladellas, Gotzens & Badia, 2013).

Otros estudios diferenciales llevados a cabo se refieren a la diversidad de perfiles existentes de alumnos universitarios con tendencia a la procrastinación, entre los que se destacan diversos grados de dominio mostrado en el empleo de estrategias de autorregulación (Grunschel, Patrzek & Fries, 2013) y autoeficacia (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008),

La aparición de monografías sobre la procrastinación, como el estudio publicado en diciembre de 2012 por *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, en el que se tratan temas como las creencias que muestran estos alumnos (McCown, Blake & Keiser, 2012), o la relación entre miedo al fracaso y procrastinación, (Hagbin, McCaffrey & Pychyl, 2012), juntamente con aportaciones, cada vez más frecuentes, sobre orientación e intervención en estos casos (Dryden, 2012; Ozer, Demir & Ferrari, 2013) ponen de manifiesto que el interés por la procrastinación va en aumento y que ha trascendido los propósitos estrictamente descriptivos y explicativos para abordar las fases de actuación terapéutica.

Debemos remarcar que los estudios sobre procrastinación académica van más en la línea de investigar las adicciones al uso de ciertas redes sociales entre los jóvenes que no al uso de VJ y TV. Un claro ejemplo es la investigación de Condori y Mamani (2016), donde se describió la relación existente entre adicción a Facebook y procrastinación académica en los estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Peruana Unión, evidenciando que existe una relación directa en lo que respecta a adicción a Facebook y procrastinación académica.

El acceso generalizado a Facebook crea nuevos desafíos de autocontrol para un número creciente de

usuarios de internet en diferentes esferas de la vida (Meier, Reinecke & Meltzer, 2016).

Los estudiantes, en particular, informan que Facebook "les hace" perder la noción del tiempo y que retrasan las tareas que realmente intentan hacer como prepararse para los exámenes finales (Rosen, Carrier & Cheever, 2013).

Resulta interesante citar aquellos estudios que han trabajado sobre la autoestima y la procrastinación a partir de nuevas tecnologías, computadores, etc. Entre estos, destacan los resultados de Reinecke, Hartmann y Eden (2014), los cuales indican que hay relación en el uso de entretenimiento multimedia y bienestar psicológico. Así, los participantes con baja autoestima mostraron una mayor tendencia a percibir el uso de medios entretenidos como una forma de procrastinación.

Es lógico que el consumo de redes sociales y de las TIC en general aumente con la edad. Los padres facilitan que sus hijos tengan mayor acceso y les dejan mayor libertad de acción. Por otro lado, Sirois (2017), plantea que el periodo de mayor sensibilidad y de mayor peligro para la procrastinación es la adolescencia, apreciando que el 80-95% de los adolescentes recurren habitualmente a conductas procrastinantes.

Tal y como ya ha sido apuntado en anteriores párrafos, no todos los ámbitos de las TIC han tenido la misma consideración, por lo que la falta de estudios que evidencien la relación entre VJ, TV y procrastinación académica nos ha llevado a la presente investigación.

El objetivo del presente trabajo es comprobar si el género de los alumnos y/o el uso de las TIC (tiempo de TV y tiempo de VJ a la semana), influyen en la procrastinación académica de los alumnos de educación primaria.

## Método

### Participantes

En el estudio participaron un total de 721 alumnos y alumnas de 6 a 13 años, de escuelas públicas y concertadas de las provincias de Barcelona (4 escuelas) y Mallorca (3 escuelas). De este grupo inicial se eliminaron 51 alumnos (7%) debido a las altas puntuaciones que obtenían y a la diversidad de las mismas en relación con sus compañeros (más de dos desviaciones por encima y más de dos por debajo de la media) en el tiempo dedicado a mirar la TV o a jugar con VJ. Finalmente, quedó una muestra de 670 alumnos, 337 niños (50.3%) y 333 niñas (49.7%).

### Instrumentos y variables

Se elaboró un cuestionario dirigido a los padres de los alumnos de educación primaria, en el que se preguntaba si el alumno procrastinaba en sus obligaciones diarias (concretamente en sus tareas diarias de estudio y deberes) y en qué grado lo hacía, y también se soli-

citó la cantidad de horas a la semana que el alumno pasaba ante la TV o jugando con VJ.

Por consiguiente, en el presente estudio se trabajó con las siguientes variables:

- Género del alumno. Variable independiente de dos categorías: Masculino / Femenino.
- TV. Minutos de televisión a la semana, variable independiente continua valorada por los padres en una escala a partir de cero. Este aspecto se ha convertido más adelante en una variable categórica de tres niveles: Mucho / Normal / Poco.
- VJ. Minutos de videojuegos a la semana, variable independiente continua valorada por los padres en una escala a partir de cero. También este aspecto se ha convertido más adelante en una variable categórica de tres niveles: Mucho / Normal / Poco.
- Procrastinación. Variable dependiente valorada en una escala de 0 (no procrastina) a 10 puntos (procrastina mucho o siempre).

### Procedimiento

Debido a la corta edad de los participantes, se decidió que fueran los padres los que contestaran el cuestionario, una práctica que ha demostrado ser eficaz y fiable para recoger información de alumnos en estas primeras etapas educativas (Bode & Hirner, 2013; Lachar & Gruber, 2001). Los padres respondieron los cuestionarios voluntaria y anónimamente y los devolvieron a la escuela, lugar en que se recogieron. El tiempo de que disponían los padres para completar las preguntas fue de quince días. Las familias que se retrasaron en la entrega de la tarea no se contabilizaron en la muestra. Ello supuso un 3% del total de la muestra inicial seleccionada.

### Análisis de datos

Para los análisis estadísticos se utilizó el paquete IBM Statistics version 17.0. En primer lugar, se describieron las tres variables continuas: TV, VJ y procrastinación, y se compararon sus medias según el género del alumno con una *t* de Student para muestras independientes, para ver si sería necesario tener en cuenta dichas diferencias en análisis posteriores.

A continuación, y en función de las medias y desviaciones típicas, se transformaron las dos variables continuas independientes, TV y VJ, en variables categóricas de tres niveles, para facilitar el paso siguiente. Finalmente, se investigó la influencia de las variables independientes género, TV y VJ sobre la procrastinación tomada como variable dependiente mediante dos ANOVA entre grupos.

### Resultados

La descripción de las variables continuas y su comparación entre géneros con la prueba *t* de Student están expuestas en la tabla 1.

Como puede observarse en la tabla 1 no hay diferencias entre niños y niñas en el tiempo dedicado a

**Tabla 1.** Comparación de medias de las variables cuantitativas en función del género de los alumnos de primaria (n = 670)

Variables continuas	Niños (n = 337) Media (error típ.)	Niñas (n = 333) Media (error típ.)	<i>t</i>	<i>p</i>
Minutos a la semana de TV	427.21 (11.97)	407.12 (14.19)	1.08	.28
Minutos a la semana de VJ	248.10 (11.07)	202.88 (12.10)	2.76	.01*
Procrastinación de 0 a 10	6.18 (00.09)	5.83 (00.09)	2.75	.01*

Nota: \**p* < .01

mirar la TV, mientras que sí las hay en el tiempo dedicado a jugar a VJ y la tendencia a la procrastinación, en los dos casos con valores significativamente más elevados para los alumnos de género masculino.

También es interesante destacar que, de acuerdo a estos datos, actualmente los alumnos de educación primaria pasan significativamente más tiempo ante la TV que jugando con VJ, pues la comparación de medias para datos apareados entre estas dos variables obtiene una *t* = 19.79, con una *p* = .00.

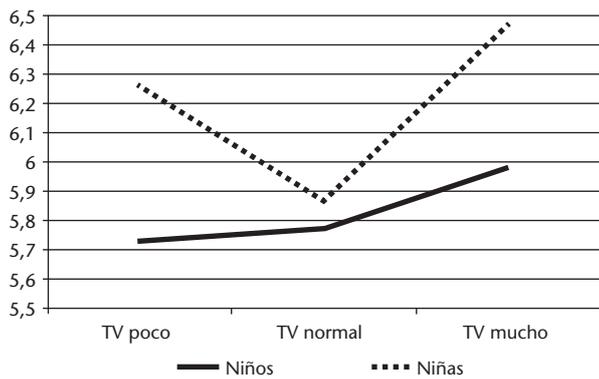
Después de un primer análisis en que se constataron correlaciones significativas entre las variables TV (*p* = .003), VJ (*p* = .034) y procrastinación, se procedió a transformar las variables TV y VJ de continuas a categóricas. Se formaron tres grupos de alumnos para cada variable: un grupo central con la mitad de la desviación estándar por encima de la media y la mitad de la desviación por debajo, y dos grupos extremos por encima y por debajo del grupo que contiene la media. Con ello obtuvimos tres grupos de alumnos para TV y tres para VJ, de acuerdo con el esquema que se expone a continuación:

- TV poco = 91 niños y 129 niñas que miraban poco la televisión, menos de 300 minutos a la semana.
- TV normal = 134 niños y 93 niñas que miraban la televisión dentro de la media, de 300 a 540 minutos a la semana.
- TV mucho = 112 niños y 112 niñas que miraban mucho la televisión, más de 540 minutos a la semana.

- VJ poco = 70 niños y 123 niñas que jugaban poco con pantallas, menos de 120 minutos a la semana.
- VJ normal = 173 niños y 144 niñas que jugaban con pantallas un tiempo cercano a la media, entre 120 y 330 minutos a la semana.
- VJ mucho = 94 niños y 66 niñas que jugaban mucho con pantallas, más de 330 minutos a la semana.

A continuación, se calculó una prueba ANOVA entre grupos de tiempo de TV y género como variables independientes, y la procrastinación como variable dependiente.

Los descriptivos de este análisis están representados en la figura 1. El resultado de esta prueba obtiene un estadístico de Levene *F* = 2.04, *p* = .07, lo que permite afirmar que no existen diferencias de variancia. Con este requisito, la *F* (2, 664) = 1.33, *p* = .27 total denota



**Figura 1.** Representación gráfica de los valores medios de procrastinación para alumnos de primaria según el tiempo de televisión y el género ( $n = 670$ )

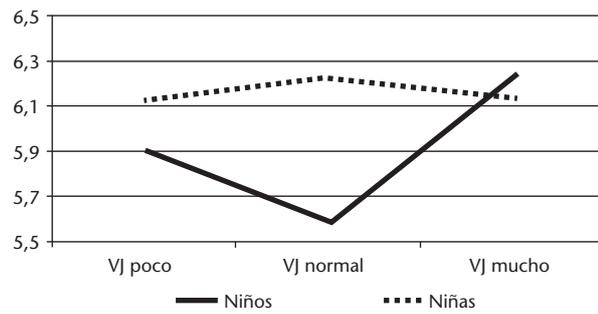
que el efecto interactivo del género con el tiempo de TV no es significativo para la procrastinación.

No obstante, sí hay diferencias significativas en procrastinación para el género por un lado  $F(2, 664) = 8.54, p = .00, \eta^2 \text{ parcial} = .01$ , un resultado que indica que los niños demoran injustificadamente más que las niñas, y para el tiempo de TV por el otro, lo que indica que los niños que ven más tiempo la TV procrastinan más que los demás  $F(2, 664) = 3.53, p = .03, \eta^2 \text{ parcial} = .01$ . No obstante, en ambos casos las *etas* parciales son realmente bajas, lo que denota que el efecto de las variables es muy pequeño.

Las comparaciones *post-hoc* del test de Tukey indican que, para los niños de género masculino, los grupos extremos de tiempo de TV, o sea los alumnos que la miran menos de 300 minutos a la semana o más de 540 son los que obtienen puntuaciones significativamente más altas en procrastinación, mientras que los que quedan en la franja estadísticamente normal, situada entre estos dos valores, procrastinan menos que los demás. En cambio, las niñas obtienen unos resultados bien distintos, ya que, en este caso, el tiempo de TV a la semana no influye significativamente en el hábito de procrastinar. Como ya hemos indicado, la representación gráfica de estos datos se encuentra en la figura 1.

Así, tal como se puede observar en la figura 1 y de acuerdo con el resultado del ANOVA, el efecto del tiempo de TV sobre la procrastinación es bastante distinto entre los niños y las niñas. En los alumnos de género masculino, los cambios en la procrastinación en función del tiempo de TV son mucho más radicales que en las niñas, que presentan diferencias más moderadas en procrastinación y continuamente ascendentes, pero no significativas en relación con el tiempo de TV.

Para finalizar, se calculó otro ANOVA, pero en este caso entre el tiempo de VJ como variable independiente y la procrastinación como dependiente, también con control para el género. La prueba de Levene dio un resultado de  $F = 1.52, p = .18$ , que indica igualdad de variancias en los valores de procrastinación para los tres grupos de VJ. El resultado de la interacción entre el género y el tiempo de VJ es significativo,  $F(2, 664) = 2.86, p = .05, \eta^2 \text{ parcial} = .01$ , con valores más altos



**Figura 2.** Representación gráfica de los valores medios de procrastinación para alumnos de primaria según el tiempo de videojuegos y el género ( $n = 670$ )

para los niños (de género masculino, tal como ya se había demostrado con la prueba de comparación de medias). En cambio, no es significativo el resultado de la variable procrastinación en relación con el tiempo de VJ,  $F(2, 664) = 1.59, p = .21, \eta^2 \text{ parcial} = .01$ . En la misma línea, el género por separado también da un efecto significativo,  $F(2, 664) = 3.56, p = .05, \eta^2 \text{ parcial} = .01$ , aunque la *eta* parcial, o sea el porcentaje de la variancia de la procrastinación que explica esta variable, vuelve a ser baja. La representación gráfica de la relación entre procrastinación, tiempo de VJ y género de los alumnos está dibujada en la figura 2.

Tal como se aprecia en la figura 2, de nuevo el género es el que introduce diferencias importantes en la relación entre el tiempo de VJ y la procrastinación. En este caso y de acuerdo a las pruebas de Tukey calculadas con el ANOVA, las niñas que juegan con VJ un tiempo considerado “poco” o “normal”, o sea inferior a 330 minutos a la semana, son las que procrastinan menos de toda la muestra, mientras que en el caso de los niños, el tiempo dedicado a los VJ no influye para nada en la tendencia a la procrastinación.

### Discusión y conclusiones

De entre los resultados hallados en este estudio, merece especial atención el papel que la variable género desempeña en la tendencia a la procrastinación.

Los alumnos de primaria procrastinan más que sus compañeras de género femenino, lo que es totalmente congruente con resultados hallados en otros grupos de edad (secundaria, universidad), donde, de manera sistemática, los varones presentan una tendencia a la procrastinación superior a las mujeres (autores, 2011; Steel & Ferrari, 2013). Ello evidencia como la procrastinación viene claramente moderada por la variable género.

Así, por una parte, la interacción del género con los tiempos de televisión parece no influir en los niveles de procrastinación de los alumnos de educación primaria. Sin embargo, cuando analizamos detalladamente estas dos variables, observamos resultados interesantes. El más significativo es que la influencia que ejerce el tiempo de televisión a la semana sobre la procrastinación, es significativamente distinta en los niños y en las niñas. En este sentido, el tiempo de televisión

no parece afectar la procrastinación de las niñas y, en cambio, sí resulta una variable significativa para explicar la procrastinación en los niños, que demoran más si miran la televisión menos de 300 minutos a la semana o más de 540. Una posible explicación para este efecto, con los alumnos de género masculino, podría venir marcada por el hecho de que los niños que miran muy poco la televisión dedicaran su tiempo a otras actividades no escolares, por ejemplo, actividades extraescolares de tipo deportivo, tal como han demostrado en otros trabajos (Cladellas, Clariana, Badia & Gotzens, 2013), y todo ello posibilita una mayor procrastinación. Y para los que miran mucho la televisión, la explicación parece evidente, pues con más de 8 horas de televisión a la semana, que en algunos alumnos llegan a ser más de 20, o sea casi 3 horas al día, poco tiempo queda para los deberes y las tareas de estudio.

Por otra parte, las relaciones halladas entre el tiempo dedicado a los videojuegos y la tendencia a la procrastinación indican también una pauta claramente diferenciada en función del género, aunque marcadamente distinta a la que acabamos de describir relativa al tiempo de televisión. En primer lugar, vuelve a quedar claro que los niños demoran injustificadamente y significativamente más que las niñas. Asimismo, los resultados que presentamos también demuestran que, para los alumnos de género masculino, el nivel de procrastinación es independiente del tiempo que dedican a los videojuegos. En un rango de 0 a 960 minutos a la semana, el nivel de procrastinación es estadísticamente el mismo para todos. En cambio, la tendencia a la demora descrita para las niñas sí parece tener relación con el tiempo dedicado a jugar con las pantallas. Dicha relación indica que las niñas que dedican de 0 a 330 minutos a la semana a esta actividad lo que hemos considerado poco o normal, procrastinan significativamente menos que las que se dedican a los videojuegos entre 300 y 900 minutos que, en realidad, procrastinan estadísticamente igual que los alumnos de género masculino.

Este resultado es francamente novedoso y, a nuestro entender, puede atribuirse a distintas causas. En primer lugar, y de acuerdo con lo propuesto por autores como (Guastello & Guastello, 2003; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés & Latorre, 2008), los cuales destacan una mayor inteligencia emocional en las mujeres sobre los hombres, tener en cuenta los efectos relacionados con la educación diferencial y emocional que reciben niños y niñas, especialmente en temas como el de la diligencia y la dilación en la realización de las tareas, de manera que habrá que analizar cuidadosamente cuál es la contribución de la educación en el mayor o menor desarrollo de la variable procrastinación.

Por otra parte, resulta interesante constatar que, a pesar de las novedades tecnológicas que inundan el mercado, los alumnos de primaria de nuestro entorno, de momento, muestran preferencia por mirar la TV, frente al uso de VJ y, en este aspecto, no se observan

diferencias entre niños y niñas. Además, el mayor tiempo destinado a la TV frente a otras pantallas es también coherente con estudios citados más arriba, que ponían de manifiesto la misma preferencia (González Formoso, et al., 2008).

También constatar que el tiempo dedicado a los VJ marca una nueva diferencia entre alumnos y alumnas, siendo estas últimas las que dedican menor cantidad de horas a las pantallas no televisivas. En síntesis, podemos afirmar que el tiempo que los alumnos y las alumnas de primaria dedican a las TIC ejerce una influencia significativamente distinta en sus hábitos de procrastinación, y que dicha influencia también es desigual dependiendo del género de los alumnos.

Para finalizar, es necesario preguntarse si el efecto del uso de la TV y los VJ en la procrastinación no podría ser al revés: que los niños y las niñas procrastinadores consumen más TV y VJ con base en lo planteado por autores como Gustavson, Miyake, Hewitt y Friedman (2014), los cuales muestran que la procrastinación es un rasgo estable de la personalidad incluso de base genética. Para ello sería necesario seguir investigando en el tema y plantear nuevos estudios con metodologías diferentes.

### Limitaciones

El alcance del presente estudio viene determinado por una serie de factores que lo condicionan. La principal limitación está relacionada con la posibilidad de generalización de los resultados, dado que la muestra del estudio incorpora solo alumnos y alumnas de Cataluña y de las Islas Baleares. Sería interesante poder analizar otras zonas de España, e incluso hacer un estudio de comparativa internacional para poder observar si es posible una generalización de los datos obtenidos. Consideramos que, aunque la muestra es amplia, los resultados se podrían afianzar más si dispusiéramos de una mayor y más variada población.

Por otro lado, nos planteamos la combinación de diversas fuentes de información para futuros trabajos. Aunque los cuestionarios nos han permitido abordar el tema objeto de estudio, es cierto que están sujetos a ciertas limitaciones relacionadas con la participación en la obtención de la información, y con la deseabilidad social. Es por ello que creemos conveniente adoptar un enfoque multidisciplinario en el que tenga cabida la utilización de diferentes instrumentos para la obtención de la información, y entre los que se contemplen las entrevistas en profundidad, y quizás el uso de cuestionarios más reducidos para facilitar la respuesta. Si bien es cierto que el uso de entrevistas requiere una inversión de tiempo mayor, y por consiguiente reduciría la muestra.

### Referencias

- Alonqueo, P. & Rehbein, L. (2008). *Usuarios habituales de videojuegos: una aproximación inicial. Última década* 29, 11-27. CIDPA Valparaíso.

- Alcaraz, S., Ballesta, J. & Lozano, J. (2011). Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. *Revista Científica de Educomunicación*, 18(36), 139-148.
- Badia, M., Clariana, M., Gotzens, C., Cladellas, R. & Dezcallar, T. (2015). Videojuegos, televisión y rendimiento académico en alumnos de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 25-38.
- Bates, A. W. & Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bode, H. & Hirner, V. (2013). Children with learning disabilities and handicaps in inclusive schools or in special schools? The view of parents and professionals. *Klinische Padiatrie*, 225(2), 57-63.
- Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 7-20.
- Capell, N., Tejada, J. & Bosco, A. (2017). Los videojuegos como medio de aprendizaje: un estudio de caso en matemáticas en Educación Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 51, 133-150.
- Chacon, R., Zurita, F., Martínez, A., Castro, M., Espejo, T. & Pinel, C. (2017). Relación entre factores académicos y consumo de videojuegos en universitarios. Un modelo de regresión. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 109-121
- Clariana, M., & Martín, M. (2008). Escala de Demora Académica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(1), 37-51.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *REIFOP*, 14(3).
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. & Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico desde la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Clariana, M., Cladellas, R., Gotzens, C. & Badia, M. (2013). Influencia de las actividades escolares en la procrastinación de alumnos de educación primaria. En J. J. Gázquez Linares, M. C. Pérez Fuentes, M. M. Molero Jurado & R. Parra Codina (Comps.), *Investigación en el ámbito escolar. Acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Almería: Grupo Editorial Universitario (165-171).
- Condori Huanca, Y. N., Mamani, C. & Karla, Y. (2016). *Adición a Facebook y procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Peruana Unión*. Tesis doctoral.
- Contreras, E., & Contreras I. (2011). Desarrollo de habilidades académicas funcionales en niños con discapacidad intelectual mediante software educativo. En J. Acevedo, M. Trujillo & M. López (Eds), *La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad* (105-127). Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000023.pdf>
- Cuban, L. (1986). *The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Dede, C. (2000). Emerging influences of information technology on school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 281-303. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080%2F002202700182763>
- Dryden, W. (2012) Dealing with Procrastination: The REBT Approach and a Demonstration Session. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 264-281. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10942-012-0152-x>
- Etxeberria, F. (2008). Videojuegos consumo y educación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 1-28.
- Etxeberria Balerdi, F. (2009) Videojuegos y educación. Revista electrónica: *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Recuperado el 3 de abril de 2013 de: [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_02/n2\\_art\\_etxeberria.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_etxeberria.htm)
- González Formoso, C., Rodiño Pomares, S., Gorís Peireiras, A. & Carballo Silva, M. A. (2008). Consumo de medios de comunicación en una población infantojuvenil. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 10(38), 245-259.
- Green, C., Shawn & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, 423, 534-537. Doi:10.1038/nature01647.
- Gros, B. (2007). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Grunschel, C., Patrzek, J. & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.lindif.2012.09.014>
- Guastello, D. D., & Guastello, S. J. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex Roles*, 49, 663-673.
- Gustavson, D. E., Miyake, A., Hewitt, J. K. & Friedman, N. P. (2014). Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: Implications for the evolutionary origin of procrastination. *Psychological Science*, 25(6), 1178-1188.
- Haghbin, M., McCaffrey, A. & Pychyl, T.A. (2012). The Complexity of the Relation between Fear of Failure and Procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10942-012-0153-9>
- Hasselbring, T. S. & Glaser, C. H. W. (2000). Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs. *The Future of Children*, 10(2), 102-122.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.cedpsych.2007.07.001>

- Klingsieck, K. B. (2013a) Procrastination in Different Life-Domains: Is Procrastination Domain Specific? *Current Psychology*, 32(2), 175-185. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs12144-013-9171-8>.
- Klingsieck, K. B. (2013b). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1027%2F1016-9040%2Fa000138>
- Lachar, D., & Gruber, C. P. (2001). Personality Inventory for Children. Second Edition (PIC-2). Los Angeles, CA, US: Western Psychological Services.
- Lay, C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors: the case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*, 11, 267-278.
- Lay, C., Kovacs, A. & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: an assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 187-193.
- Lloret, D., Cabrera, V. & Sanz, Y. (2013). Relaciones entre hábitos de uso de videojuegos, control parental y rendimiento escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 237-248.
- Marquès, P. (2000). Videojuegos. Las claves del éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 55-62.
- McCown, B., Blake, I. K. & Keiser, R. (2012) Content Analyses of the Beliefs of Academic Procrastinators. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 213-222. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10942-012-0148-6>
- Meier, A., Reinecke, L. & Meltzer, C. E. (2016). "Facebook procrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*, 64, 65-76. Doi: 10.1016/j.chb.2016.06.011.
- Ozer, B. U., Demir, A. & Ferrari, J. R. (2013). Reducing Academic Procrastination Through a Group Treatment Program: A Pilot Study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-9.
- Pardo, D., Perilla, L. & Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Revista Cuadernos Hispano-americanos de Psicología*, 14(1), 31-44.
- Quant, D. M. & Sánchez, A. (2012). Procrastination, academic procrastination: concept and implications. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Reinecke, L., Hartmann, T. & Eden, A. (2014). The guilty couch potato: The role of ego depletion in reducing recovery through media use. *Journal of Communication*, 64(4), 569-589. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/jcom.12107>
- Riveros, V., Mendoza, M. & Castro, C. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de instrucción de la matemática. *Quórum Académico*, 8(15), 111-130.
- Rodríguez Sánchez, A., Rodríguez Quintero, R. & Sevilla, M. (2008). Más televisores que televisión: espacios domésticos y televisión en Cali entre 1954-1970. *Signo y Pensamiento* 52, XXVII (enero-junio), 145-164.
- Rosen, L. D., Carrier, M. L. & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 455-477.
- Sirois, F. (2017). Yo voy a cuidar de mi salud, más tarde: Una reproducción y extensión del modelo de la dilación de salud de la comunidad de adultos. *Personalidad y Diferencias Individuales*, 4(3), 15-26.
- Sirois, F. M. & Tosti, N. (2012). Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10942-012-0151-y>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037%2F0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2011). *The procrastination equation*. Londres: Murdoch Books.
- Steel, P. & Ferrari, J. (2013). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1002%2Fper.1851>
- Trick, L. M., Jaspers-Fayer, F. & Sethi, M. (2005). Multiple-object tracking in children: The "Catch the Spies" task. *Cognitive Development*, 20(3), 373-387. Doi:10.1016/j.cogdev.2005.05.009.
- Valverde, J., Garrido, M. C, & Sosa, M. J. (2010). Educational policies for the ICT integration in Extremadura and their effects about innovation and teaching-learning process: teachers' perceptions. *Revista de Educación*, 352, 99-124.
- Villadangos, S. & Labrador, F. (2009). Menores y nuevas tecnologías ¿uso o abuso? *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 75-83.