

Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños

Procrastination and Academic Self-efficacy in University Students from Lima

Kattya S. Burgos-Torre 

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5649-065X>

Edwin Salas-Blas 

Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0625-0313>

Received 03-24-20 Revised 05-30-20 Accepted 07-07-20 On line 12-04-20

*Correspondence

Email: e.salasb@hotmail.com

Cite as:

Burgos-Torre, K., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>

Resumen

El presente estudio es transversal con diseño correlacional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), su objetivo es relacionar procrastinación y autoeficacia en el contexto académico. Participaron 178 universitarios a quienes se les administró la Escala de Procrastinación Académica (EPA, Dominguez, Villegas & Centeno, 2014) y la escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas (EAPESA, Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos & Ramírez, 2012). Se encontró que las variables presentan correlación, la dimensión Autorregulación académica correlaciona positivamente con Autoeficacia académica (.39); asimismo, la dimensión Postergación de actividades correlaciona negativamente con Autoeficacia (-.23); se halló también, que existen diferencias en las dos variables al comparar los tres grupos de alumnos por ciclos, los alumnos de ciclos intermedios presentan mayores niveles de postergación de actividades que los que inician estudios y que los que culminan los estudios, asimismo se encuentran diferencias por género; las mujeres presentan mayores niveles de autorregulación académica.

Palabras clave: procrastinación académica; autoeficacia académica; autorregulación académica; estudiantes universitarios.

Summary

This research is cross-sectional study with correlational design (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). The objective is to relate procrastination and self-efficacy in the academic context. 178 university students participated, who were administered the Academic Procrastination Scale (EPA, Dominguez, Villegas & Centeno, 2014) and the Perceived Self-Efficacy Scale for Academic Situations (EAPESA, Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos & Ramírez, 2012). It was found that the variables are correlated, the academic self-regulation correlates positively with academic self-efficacy (.39); specifically, the postponement of activities dimension negatively correlates with self-efficacy (-.23), It was also found that there are differences in the two variables when comparing the three groups of students by semesters, the students of intermediate semesters present higher levels of postponement of activities than those who star studies and those how finish studies, also it was found there are differences between gender; women have higher levels of academic self-regulation.

Keywords: academic procrastination; academic self-efficacy; academic self-regulation; university students.

Introducción

El ingreso a la universidad es un reto de adaptación que permite al adolescente vivir realidades diferentes a las que estuvieron acostumbrados en la época escolar, es una etapa demandante y significativa que contribuirá en su formación integral y permitirá desarrollar como personas y como profesionales; los cambios se producen en diversos planos: en el académico (las clases universitarias son diferentes, los materiales de estudio tienen mayor complejidad, los estilos de asignación de tareas, los exámenes, etc.); en el relacional (el trato con los docentes y los compañeros de estudio son también diferentes); y en general, el nuevo ambiente es desconocido (Barreto, 2015) y a la vez más crítico, que le ayudará a formar su autoconcepto y autoestima (Salgado, 2019), así como las capacidades para afrontar exitosamente los requerimientos de su medio y cumplir con las tareas que la universidad o más adelante el trabajo demanden. Estos cambios no son fácilmente asumidos por un gran sector de los nuevos universitarios, por lo que pueden tener dificultades de adaptación y desarrollar comportamientos de procrastinación académica y bajo rendimiento académico; esta transición a una nueva cultura educativa y la adaptación a las nuevas realidades académicas, ocuparán mucha parte de su tiempo y de su atención (Stewart, Stott & Nuttall, 2016).

Clariana, Gotzens, Badia y Cladellas (2012) sostienen que los universitarios muestran mayor tendencia a la procrastinación, la presión por el rendimiento académico, de las tareas y de los exámenes genera gran presión y provocan que los estudiantes procrastinen como estrategia de adaptación. En los primeros años de la universidad se incrementa el nivel de procrastinación, se acentúa en los años intermedios, pero al final de los estudios se vuelven a moderar antes de obtener el grado universitario, este fenómeno cíclico tiene que ver directamente con las necesidades que generan la proximidad de las prácticas profesionales o del trabajo paralelo a los estudios finales (Balkis & Duru, 2009; Blouin-hudon & Pychyl, 2015; Rodriguez & Clariana, 2016). Dominguez (2017) añade que existe diferencia entre la procrastinación de los estudiantes que trabajan y de aquellos que no lo hacen, debido al doble rol que desarrollan los motiva a aprovechar el escaso tiempo libre que tienen para cumplir con las tareas, lo cual se relaciona la madurez, las responsabilidades asumidas, con la motivación intrínseca y la autoeficacia.

Las instituciones universitarias juegan también importante papel; los servicios que brindan, la infraestructura, la calidad educativa en general y en particular la de sus docentes, favorecen la adaptación al medio universitario y el aprendizaje de los estudiantes (Ponte, 2017). El contexto educativo favorece al estudiante, lo motiva para un rendimiento orientado al logro, a direccionarse y mantenerse dentro de un marco de acciones para lograr y conseguir sus metas (Carhuapoma, 2018). En esa línea Delgado, Inglés y García (2014) y Martínez, Delgado, Sanmartín, Inglés y García (2018) indican que, como componente motivacional, la autoeficacia percibida se debe considerar en el análisis del rendimiento y adaptación estudiantil, puesto que, la autopercepción y opinión del alumno sobre su propia capacidad y competencia para realizar una determinada tarea se relacionan significativamente con el rendimiento y éxito académico (Guay, Ratelle, Roy & Litalien, 2010).

Alrededor del mundo se han realizado algunas investigaciones acerca de los niveles de prevalencia de procrastinación como un problema entre los universitarios. En China Zhang et al. (2018) encontraron que el 74.1% procrastinó al menos con alguna tarea académica, en Turquía la prevalencia oscila entre el 10.2% y 75% (Balkis & Duru, 2009), Ferrari, Díaz, O'Callaghan, Díaz y Argumedo (2007) sostienen que en Estados Unidos, Inglaterra, Australia, España, Venezuela y

Perú y sostienen que no hay mayores diferencias por nacionalidad ni por sexo y que el 13.5% lo hace como estimulación y 14.6% por evasión; en Ecuador, Durán y Moreta (2017) reportaron que entre el 58.3% al 61.0% procrastinan moderadamente y que el 16.2% presenta alto nivel de postergación académica. En el Perú, Dominguez (2017) dice que el 14.1% presenta procrastinación relacionada a la postergación de actividades. Estos datos diferentes posiblemente tengan relación con la naturaleza de los sistemas educativos en cada país, con diferencias culturales, y otras variables propias de las muestras y de los instrumentos con los que se han trabajado los estudios.

La procrastinación académica es considerada como una predisposición irracional de posponer las tareas que deben ser culminadas en un plazo determinado, por diversos motivos los estudiantes prefieren dilatar el inicio y/o su culminación; con el transcurrir del tiempo evitan retomar la actividad, consiguientemente, la motivación para realizarla se pierde (Sánchez, 2010). Se ha encontrado que la procrastinación presenta dos factores característicos: la *postergación de actividades*, que es médula de la procrastinación, y, la *autorregulación académica* que refleja conductas orientadas a las metas y la planificación de acciones (Dominguez et al., 2014). Asimismo, Quant y Sánchez (2012) mencionan que existen evidencias de que la procrastinación se relaciona con baja autoestima, déficit de autoconfianza y autocontrol, depresión, desorganización, impulsividad y ansiedad, hechos que pueden conducir a la deserción estudiantil.

Para entender, explicar y proponer soluciones al problema de la procrastinación, se han hecho uso de diferentes enfoques y teorías; uno que combina varios factores que se abordan en el presente trabajo, es el enfoque motivacional, que relaciona la procrastinación académica con diferentes conceptos como: protección de la autoestima (culpar de su desempeño a otras personas, ó, a causas externas como la suerte o el destino), afectivos (aflicción ante los fracasos, cambios en los estados de ánimo, depresión), alteraciones de la percepción, autoeficacia, etc.; muy relacionados con estos argumentos se encuentran también explicaciones que provienen desde la teoría de las atribuciones que relaciona la causa de la conducta a partir del locus de control interno o externo (Alegre, 2013; Balkis & Duru, 2016; Clariana, 2013; Durán & Moreta, 2017; Guay, et al., 2010; Quispe, 2018;). También se ha relacionado la procrastinación con la personalidad, por ser un mecanismo estable en el alumno (Steel & Klingsieck, 2016; Albayrak, Yazici & Reisoğlu, 2016; Dominguez, Prada & Moreta, 2019).

Según Ospina & Vergara (2015), existen tres tipos de procrastinadores: los procrastinadores por *activación*, que son personas que se encuentran en constante búsqueda de sensaciones, lo que consiguen realizando las tareas a último momento, hecho que le produce esa sensación de activación y de éxito al mismo tiempo (Barrantes, 2018; Simpson & Pychyl, 2009). Los procrastinadores por *evasión* que suelen evitar la realización de la tarea por miedo al fracaso, estas personas evitan desarrollar la tarea por miedo a una evaluación negativa de los otros o de sí mismos. Y, los procrastinadores por *indecisión* son aquellos que no pueden decidir el inicio de la tarea, suelen organizarse una y otra vez, sin encontrarse conformes con lo que planean y la consecuencia final es no hacer la tarea dentro de los plazos establecidos.

Si la edad se relaciona con la procrastinación, es un tema polémico, no existe consenso entre los investigadores del tema; algunos señalan que los adultos jóvenes presentan tendencia a procrastinar más que los adultos medios y mayores (Ferrari et al., 2007), y otros encuentran que no existe relación (Lowinger, He, Lin, & Chang, 2014). Sin embargo, en lo que están de acuerdo es que conforme van madurando la tendencia de aplazar las tareas disminuye (Quispe, 2018).

Habría que tomar en cuenta además que la edad se podría relacionar con el año o nivel que cursan los alumnos. En ese sentido, el trabajo de Clariana et al. (2012) encontró que la procrastinación en alumnos de último año de secundaria es menor que en los del primer año universitario, luego se mantiene en los años intermedios y se va reduciendo antes de finalizar los estudios y obtener el grado universitario.

Al investigar la diferencia por sexo, tampoco se encuentra consenso, siendo las conclusiones distintas. En el plano internacional se ha encontrado que los hombres son quienes presentan mayores niveles de procrastinación ya sea porque, son buscadores de sensaciones o lo hacen como una forma de protesta frente al control; por mostrar niveles altos de impulsividad y menor autocontrol, menos habilidades de gestión del tiempo y de habilidades para priorizar propósitos y tareas, que a su vez son requisitos básicos para el logro académico (Ferrari et al., 2007; Olea & Olea, 2015; Balkis & Duru, 2017); otros autores señalan que ambos procrastinan por igual (Álvarez, 2010; Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012). En el contexto limeño al realizar una revisión entre las últimas investigaciones se encontró que los hombres presentan menores niveles de regulación académica, malos hábitos de estudio, bajo autocontrol (Alarcón & Córdova, 2019; Reynoso & Rodríguez, 2018; Mamani, 2017, Vallejos, 2015) por lo que procrastinan más que las mujeres.

La autoeficacia es un concepto que integra pensamientos y creencias que tienen las personas acerca de sus propias capacidades, ellas están vinculadas con la organización de acciones necesarias para obtener resultados esperados; la autoeficacia cumple un rol fundamental al inicio de una tarea, en la persistencia por lograrlo, así como en el éxito consecuente. La percepción que cada uno tiene de sus capacidades para lograr culminar sus objetivos puede ser positivo o no, y eso, afecta sus capacidades, motivación y el logro mismo (Alegre, 2013; Chigne, 2017).

Bandura (1982) incorporó este constructo como una forma de explicar cómo las personas controlan eventos importantes a través de la *autorregulación*. Considera que autorregular implica planear y elaborar metas y calcular los resultados que se obtendrían en el futuro (Aliaga, Ponce & Salas-Blas, 2018). También incorporó la idea del autorrefuerzo (motivos intrínsecos) para integrarlos a los procesos autorreguladores y las creencias sobre la autoeficacia, estos autorrefuerzos actúan y producen ajustes sobre el comportamiento (Bandura, 1997a). Cabe resaltar la importancia de la autoeficacia sobre la motivación y el aprendizaje, ya que la percepción de sí mismo se demostrará finalmente en su desempeño académico (Galleguillos & Olmedo, 2017). Los estudiantes organizan, desarrollan y planean sus actividades de acuerdo con el ambiente y tareas que escogen, que, a su vez, se relacionan con el nivel de autoeficacia que tenga cada uno. La autoeficacia permite a la persona desenvolverse de acuerdo con las habilidades y capacidades que cree poseer (Bandura, 1997b; Dominguez, 2014; García et al., 2010).

Existen dos tipos de autoeficacia: *la resolución de problemas de autoeficacia* y *la autoeficacia académica* (Bandura, 2006; Brouwer, Jansen, Flache & Hofman, 2016); la resolución de problemas de autoeficacia es la creencia específica de la persona (el estudiante) puede resolver satisfactoriamente las dificultades encontradas en el ambiente (académico), la misma que puede influir en la motivación para superar los problemas a pesar de su nivel de dificultad. La autoeficacia académica fue descrita por Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza, y Margalit (2016) como las creencias personales específicas sobre la capacidad de un estudiante para organizar, regular y ejecutar acciones para alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico.

Con relación al sexo y los niveles de autoeficacia, se ha encontrado que las mujeres puntúan alto en la autoeficacia deseable, lo cual puede significar que su forma de pensar permite a las mujeres, manipular la información elaborada intrínsecamente con el fin de reelaborar la percepción sobre sus habilidades en un plano imaginario-deseable (Gutiérrez & Landeros, 2018).

La autoeficacia académica también se ha relacionado con la motivación y la procrastinación, Bandura (1982) sostiene que entre más confíen las personas en sus propias habilidades y capacidades para lograr un objetivo que se proyecta difícil, menor será la conducta de aplazar las tareas; asimismo, el tiempo de inicio será el más adecuado y mayor la persistencia para lograrlo. La motivación intrínseca juega un rol importante en la procrastinación, debido a que los procrastinadores suelen ser personas con bajos niveles de autorregulación (Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani, 2008; Quispe, 2018) y porque son fácilmente influidos por la presencia de distracciones que aplazan el inicio o sostenimiento de la actividad que se pretende desarrollar (Pérez, Acuña, Contreras & Rodríguez, 2016).

Alegre (2013) y Chigne (2017) estudiaron las variables principales implicadas en este estudio, coincidentemente los dos hallaron correlaciones significativas y negativas, lo que podría traducirse en que, a mayor nivel de autoeficacia, menor es el nivel de procrastinación. Quispe (2018) relacionó hábitos de estudio y autoeficacia con alumnos de secundaria, encontró que mientras los estudiantes mejoran sus hábitos de estudio, manejarán mejor la procrastinación, es decir el aplazamiento de las tareas disminuirá. Malcoç y Mutlu (2018), encontraron que los estudiantes que presentan mayores niveles de autoeficacia y motivación académica presentaban menores niveles de procrastinación. Es así que la autoeficacia y la motivación académica son predisponentes significativos e inversos de la procrastinación.

Se puede evidenciar, a partir del panorama planteado, que la procrastinación académica guarda una estrecha relación con la autoeficacia académica debido a la influencia motivacional para el logro académico de los estudiantes. Se encuentra además la presencia de variables como el nivel o ciclo académico en el que se encuentran y el sexo, pueden influir en la procrastinación. La investigación tiene un aporte aplicativo, en cuanto sus resultados pueden ser útiles para elaborar propuestas de solución al problema de la procrastinación de los estudiantes universitarios, que es muy actual y global; igualmente, los resultados obtenidos comparando las variables de estudio a través de variables sociodemográficas, siendo materia de discusión pueden también utilizarse con el mismo propósito.

El objetivo de este estudio es relacionar la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, específicamente se busca comparar la procrastinación y la autoeficacia, usando variables de tipo sociodemográfico: tipo de gestión universitaria (estatal o privada), nivel académico alcanzado (primeros ciclos, intermedios y últimos ciclos de formación universitaria), y sexo.

Método

El estudio es transversal, con diseño correlacional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), al que Ato, López y Benavente (2013) denominan predictivo.

Participantes

Participaron 178 estudiantes de 18 a 36 años, 128 (71.9%) de universidades públicas; 70 (39.3%) de los dos primeros ciclos, 74 (41.5%) de ciclos intermedios, y 34 (19%) que se encuentran estudiando en los últimos ciclos; 92 (51.7%) son mujeres. El único criterio de inclusión fue que en el momento de la medición fueran alumnos universitarios limeños. El tamaño de la muestra se calculó a través del programa G-power 3.1.9.2 (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007) con un tamaño de efecto de .5, error de .05 y potencia de .90, cálculo que determinó un mínimo de 172 participantes. Se usó el muestreo no probabilístico intencional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Instrumentos

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) desarrollada originalmente por Busko (1998), evalúa la tendencia a dejar de lado las tareas en el ambiente académico. Se utilizó la adaptación de Domínguez et al. (2014), ellos propusieron una estructura bifactorial compuesta por *Autorregulación académica* y *postergación de actividades*. Domínguez (2016) realizó un estudio normativo para las dimensiones de la EPA, concluyendo que evalúa de forma confiable las dos dimensiones.

En el presente estudio, se realizó el análisis psicométrico de la EPA a partir de las correlaciones ítem-test corregidas, se encontraron valores aceptables superiores a .20 en los 12 ítems (Lloret, Ferreres, Hernandez & Tomás, 2017). Igualmente, se encontró un KMO de Kaiser (1970) adecuado de .86 y en la prueba de Bartlett (1950) obtuvo un resultado estadísticamente significativo ($p < .001$); por lo que se aplicó el análisis factorial exploratorio (AFE) con el método de ejes principales con rotación promax, confirmando la estructura bifactorial *Autorregulación académica* con un coeficiente alfa de .84 (IC 95% = .79, .88) y la dimensión de *postergación de actividades* con un coeficiente alfa de .77 (IC 95% = .70, .82) y correlaciones ítem-test corregidas entre .52 y .65.

La Escala de autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) desarrollada en España por Palenzuela (1983) evalúa autoeficacia académica en adolescentes y adultos, está conformada por 10 ítems valorados en una escala de 10 puntos, a mayor la puntuación mayor es la autoeficacia académica percibida. García et al. (2010) redujeron la calificación a 4 puntos, para hacer más fácil la interpretación por la edad de la muestra escogida. En Perú, Domínguez et al. (2012) estudiaron las propiedades psicométricas de la EAPESA, redujeron la escala a nueve ítems y reportaron una adecuada consistencia interna de .89, esta es la versión con la que se realizó el presente estudio, en él se hizo un nuevo análisis psicométrico, encontrándose correlaciones ítem-test corregidas superiores a .20, por lo que los nueve ítems se mantuvieron. Asimismo, se encontró un KMO adecuado de .92 y la prueba de Bartlett obtuvo un resultado estadísticamente significativo ($p < .001$). Se aplicó el análisis factorial con el método de ejes principales con rotación promax, que confirma un solo factor, la confiabilidad obtenida con Alfa de Cronbach es de .91 (IC 95% = .88, .93) presentando correlaciones ítem-test corregidas entre .61 y .76.

Procedimiento

Se solicitó y logró la autorización al autor principal de las dos escalas usadas para este estudio, se elaboró un formato de consentimiento informado y la ficha sociodemográfica para la muestra. Los datos se recogieron de dos formas: a través de la plataforma digital de Google Forms (Leyva,

Vera, Gabriela & Pérez, 2018) y, directamente abordando estudiantes que reunían las condiciones de inclusión.

Para la aplicación de las escalas se ordenó un cuadernillo conformado por: Consentimiento Informado, Ficha Sociodemográfica, EPA y EAPESA. Para la recolección online se compartió el enlace con los universitarios que estén matriculados y estudiando en la universidad, la recolección presencial se realizó en los ambientes universitarios.

Los datos obtenidos fueron digitados en el programa SPSS 25, luego se realizó el análisis de las propiedades psicométricas de ambas escalas, el análisis de homogeneidad de los ítems, para culminar con el análisis factorial que permite determinar la validez de los instrumentos usados (Pérez & Medrano, 2010). Finalmente, se analizó la confiabilidad mediante el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa y sus intervalos de confianza (Viladrich et al., 2017). Mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov, se determinó el uso de la prueba no paramétrica de Spearman. Como último paso se realizó la prueba no paramétrica para dos muestras independientes U de Mann Whitney para comparar las variables dicotómicas y la prueba de Kruskal-Wallis para la comparación que presenta más de dos muestras independientes sin normalidad (Gómez, Danglot & Vega, 2003).

Resultados

En relación con el objetivo principal, se encontró que la autoeficacia académica correlaciona positivamente con autorregulación académica, esto quiere decir que a mayor nivel de autoeficacia mayor el nivel de autorregulación académica, de acuerdo al valor de correlación se determinó que era moderada ($r_s > .30$); asimismo, se encontró correlación negativa y estadísticamente significativa entre la postergación de actividades y autoeficacia académica, es decir que a mayor postergación de actividades, menor autoeficacia académica, aunque cabe mencionar que el tamaño de esta asociación fue pequeña ($r_s < .30$).

Tabla 1

Matriz de correlaciones para las escalas utilizadas

Dimensiones	Autorregulación Académica	Postergación de Actividades	Autoeficacia Académica
Autorregulación Académica	-		
Postergación de Actividades	-.50**	-	
Autoeficacia Académica	.39**	-.23**	-

Nota: ** $p < .01$

El análisis comparativo según tipo de universidad determinó que no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones ($p > .05$), el tipo de universidad no tiene impacto en el nivel de procrastinación ni en la autoeficacia académica.

Al comparar los datos según niveles académicos (primeros ciclos, ciclos intermedios y últimos ciclos) se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones ($p < .05$) en las dos variables. Asimismo, se puede observar que los estudiantes de los primeros

niveles tienen mayores puntuaciones en autorregulación y autoeficacia académica, y, los de ciclos intermedios tienen las mayores puntuaciones en postergación académica.

Tabla 2

Comparación de Procrastinación y Autoeficacia Académica según ciclo académico

Dimensiones	1'		2'		3'		H	p
	(n = 70)		(n= 74)		(n = 34)			
	M	DE	M	DE	M	DE		
Autorregulación Académica	3.84	0.56	3.43	0.57	3.63	0.62	16.2	.00
Postergación de Actividades	2.58	0.87	2.96	0.72	2.67	0.80	8.7	.01
Autoeficacia Académica	3.17	0.55	2.91	0.51	3.09	0.62	9.9	.01

Nota: En negrita los valores significativos. 1' = 1–2 ciclo, 2' = 3–8 ciclo, 3' = 9–12 ciclo.

Para el análisis, según el sexo, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, obteniéndose diferencias significativas entre los puntajes de mujeres y hombres para la dimensión de autorregulación académica ($p < .05$). Al revisar los puntajes promedios las mujeres presentaron mayor autorregulación académica, en las demás dimensiones, no se encontraron diferencias estadísticas por sexo.

Tabla 3

Comparación de Procrastinación y Autoeficacia Académica según sexo

Dimensiones	Mujeres (n = 92)		res (5)		M	DE	H	p
	M	DE	M	DE				
	Autorregulación Académica	3.76	0.58	3.50				
Postergación de Actividades	2.72	0.79	2.79	0.84	3727.00	-0.67	.50	
Autoeficacia Académica	2.98	0.57	3.11	0.54	3584.00	-1.08	.28	

Nota: En negrita los valores significativos.

Discusión

Se encontró correlación positiva entre la dimensión autorregulación académica y la autoeficacia académica; es decir, que la autorregulación y autoeficacia van en la misma dirección. Igualmente se confirma que la dimensión postergación de actividades correlaciona negativamente con autoeficacia, de modo que, a mayor postergación, menor la eficacia académica o viceversa. Estos resultados son teóricamente previsibles y fueron confirmados en investigaciones anteriores (Alegre, 2013; Chigne, 2017), dan pie a hipotetizar que las decisiones que toman los estudiantes de postergar sus actividades académicas si bien no se fundan en cuestiones racionalmente sustentables, pueden ser modificadas con una buena autorregulación académica, y, con una adecuada eficacia académica. Por ello, cuando se pretenda intervenir o desarrollar programas de tipo preventivo contra la postergación académica es necesario fortalecer tanto la capacidad de autorregulación como la eficacia académica; aspectos que tienen que ver directamente con la motivación del estudiante para lograr un buen rendimiento académico y el éxito al final de la

carrera (Alegre, 2013; Balkis & Duru, 2016; Sánchez, 2010). Como señalan Malçoç y Mutlu (2018), los universitarios que presentaban mayores niveles de autoeficacia y motivación académica presentaban menores niveles de procrastinación. Pues el nivel de autoeficacia es importante en el inicio, la persistencia y el éxito final en una tarea, lo que se lleva a cabo si el juicio sobre sus capacidades para el logro académico sean las adecuadas. (Alegre, 2013; Chigne, 2017). Por lo que no solo interesa si el estudiante logra adaptarse al inicio de la vida universitaria, sino que debe formar habilidades para hacer frente a la presión, desarrollar mejores hábitos de estudio (que podría relacionarse con la autorregulación) y manejar mejor la postergación de actividades (Quispe, 2018).

Al revisar otras investigaciones del área se ha evidenciado que las variables sociodemográficas ayudan a comprender mejor el problema, se planteó comparar ambas variables por el tipo de universidad en la que estudian (gestión estatal o privada) y no se encontraron diferencias significativas, en la muestra estudiada. Sin embargo, el resultado indica que el tipo de universidad en la que estudian los jóvenes no define que los estudiantes puedan obtener mayor o menor nivel de procrastinación académica y que el problema es un asunto común e independiente de esta característica, resultados similares fueron encontrados también por Alegre (2013), Chigne (2017) y Clariana et al. (2012).

Los resultados según el ciclo de estudio, evidencian que los alumnos de los primeros ciclos presentan los mayores puntajes en la autorregulación y autoeficacia académica, presentan también los niveles más bajos en la postergación de actividades, estos resultados son contradictorios con los reportados por Barreto (2015), Stewart et al. (2016) y Clariana et al. (2012), quienes encontraron que los alumnos de primer año son los que suelen presentar los mayores niveles de procrastinación, debido a las nuevas interacciones y experiencias de ajuste que tienen ante la vida universitaria. No se tiene una clara idea que explique esta contradicción por lo que esta materia debe seguir siendo investigada.

Se encontraron diferencias en autorregulación académica según sexo, las mujeres son quienes tienen mayores puntuaciones, esto puede ser explicado por las diferencias biológicas y rasgos de personalidad que tienen las mujeres y que no se deben dejar de lado. Estos resultados son coherentes con los hallados por Gutiérrez y Landeros (2018) que señalan indicadores más elevados de autoeficacia deseable entre las mujeres, lo que les permite aumentar sus niveles de confianza en sus propias capacidades e iniciar y mantener una tarea hasta su éxito final y con los resultados reportados por Vallejos (2015) quien encontró que los hombres obtuvieron mayor puntaje en la postergación de actividades académicas, debido a una pobre regulación, menores niveles de regulación académica, malos hábitos de estudio y bajo autocontrol, que los hace más propensos a procrastinar.

Como todo estudio científico, este presenta algunas limitaciones: no tiene cantidades homogéneas entre los diferentes grupos comparados, situación que podría ser la causa de algunos sesgos y también de resultados inesperados como los que se han tratado. Igualmente se puede afirmar que los instrumentos tipo cuestionario, siempre contienen sesgos debido a su naturaleza, ellos no miden la conducta directamente, está mediada por la percepción y la deseabilidad social que no se han controlado

Los resultados obtenidos podrán ser utilizados por los profesionales que se desempeñan en contextos académicos como la universidad, pueden ser empleados por los docentes, orientadores,

psicólogos quienes tienen contacto directo con los alumnos y los alumnos mismos. Conjuntamente se encontró que las mujeres presentan mejor nivel de autorregulación de actividades, por lo que se podrán crear programas centrados a los varones quienes presentan mayor problema en la autorregulación, orientado a fortalecer su autoeficacia y orientación al logro centrándose en el locus de control interno. Se debe tener en consideración que en la procrastinación no solo se desenvuelven variables motivacionales, sino también aspectos cognitivos conductuales, el ambiente y diferencias biológicas como el sexo que no se deben dejar de lado.

En términos conclusivos, se puede sostener que existe correlación negativa entre postergación de actividades de procrastinación y la autoeficacia académica, siendo significativa pero baja, igualmente existe relación positiva entre autorregulación académica y autoeficacia. El tipo de universidad no evidencia diferencias significativas entre las dos variables estudiadas en universitarios. Los alumnos de primer año de universidad presentan mayores niveles de autorregulación y autoeficacia académica, en comparación de los alumnos de ciclos intermedios y último año; y que, los alumnos de ciclos intermedios presentan los niveles más elevados en cuanto a la postergación de actividades, los cuales descienden en el periodo final de la carrera, sin que llegue al mismo nivel del primer año. Finalmente se concluye, que las mujeres presentan mayores niveles de autorregulación académica.

Como sugerencias para el desarrollo de estudios futuros en el área, se propone investigar estas variables con diferentes tipos de poblaciones: estudiantes de diferentes carreras, de procedencias diversas, y de niveles de estudio (pregrado, maestría, doctorado) y con una mayor cantidad de muestra y una mejor agrupación por ciclos de estudios; tal vez sería conveniente agruparlos por años académicos, estudiar el efecto que pueden ejercer sobre estas variables programas como Beca 18, el nivel educativo de la familia, etc. variables culturales de las que poca información se tiene. De igual manera, es recomendable hacer estudios de corte longitudinal que ayuden a comprobar los resultados obtenidos con relación al ciclo académico, y observar la evolución de las variables en los años de universidad que no se evidencian en otros estudios.

Referencias

- Alarcón, A., & Córdova, P. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes de educación en Lima Norte. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica Sedes Sapientiae, Lima, Perú doi: <https://doi.org/10.35626/casus.1.2019.161>
- Albayrak, E., Yazici, H., & Reisoğlu, S. (2016). Personality, Academic Self-Efficacy, Academic Locus of Control and Academic Procrastination Among University Students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 90-102. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11672/1395>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Aliaga, J., Ponce, C., & Salas-Blas, E. (2018). Análisis psicométrico del Inventario de Autoeficacia para las Inteligencias Múltiples-Revisado (IAMI-R) en estudiantes peruanos de nivel secundario. *Propósitos y representaciones*, 6(2). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.249>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646976>

- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of theory & practice in education* 5(1), 18-32. Recuperado de http://eku.comu.edu.tr/index/5/1/mbalkis_eduru.pdf
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439-459. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=P_onDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA307&dq=Bandura,+A.+\(2006\).+Guide+for+constructing+self-efficacy+scales.+Self-efficacy+beliefs+of+adolescents&ots=riQNu8HmyM&sig=_XwcS_EMVkJwDBYsQDBkfSd2Jaw&redir_esc=y#v=onepage&q=Bandura%2C%20A.%20\(2006\).%20Guide%20for%20constructing%20self-efficacy%20scales.%20Self-efficacy%20beliefs%20of%20adolescents&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=P_onDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA307&dq=Bandura,+A.+(2006).+Guide+for+constructing+self-efficacy+scales.+Self-efficacy+beliefs+of+adolescents&ots=riQNu8HmyM&sig=_XwcS_EMVkJwDBYsQDBkfSd2Jaw&redir_esc=y#v=onepage&q=Bandura%2C%20A.%20(2006).%20Guide%20for%20constructing%20self-efficacy%20scales.%20Self-efficacy%20beliefs%20of%20adolescents&f=false)
- Bartlett, M. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of statistical psychology*, 3(2), 77-85. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Barreto, M. (2015). *Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en ingresantes a la facultad de ciencias sociales 2015*. Universidad Nacional de Tumbes. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/4543>
- Barrantes, B. (2018). *Procrastinación académica según género y grado académico en estudiantes en una institución educativa de Trujillo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Privada del Norte. Trujillo, Perú. Recuperada de <http://hdl.handle.net/11537/14700>
- Blouin-Hudon, E. & Pychyl, T. (2015). Experiencing the temporally extended self: Initial support for the role of affective states, vivid mental imagery, and future self-continuity in the prediction of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 86, 50-56. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.003>
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Tesis de maestría). Universidad de Guelph. Ottawa, Canadá. Recuperada de

- <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Carhuapoma, Y. (2018). *Motivación académica y procrastinación en adolescentes de educación secundaria de la institución educativa pública José Buenaventura Sepúlveda, Cañete-2017*. (Tesis de doctorado). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperada de: http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/handle/usmp/4130/carhuapoma_ayc.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017*. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/8556>
- Clariana, M. (2013). Personalidad, procrastinación y conducta deshonestas en el alumnado de distintos grados universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30). doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.13030>
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, D. & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27). doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1525>
- Delgado, B., Inglés, C., & García, J. (2014). Ansiedad social subclínica y rendimiento académico en la adolescencia: Análisis de sus implicaciones teórico-prácticas. *Estudios de Psicología*, 35(1), 58-79. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>
- Dominguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, 4(4), 45-53. Recuperado de <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez, S. (2016) Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1). doi: <http://dx.doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Dominguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología-UCSP*, 7(1), 81-95. Recuperado de <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Dominguez, S., Prada, R., & Moreta, R. (2019). Gender differences in the influence of personality on academic procrastination in Peruvian college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 125-147. doi: <http://dx.doi.org/10.14718/acp.2019.22.2.7>
- Dominguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad San Pablo*, 2(1). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/279204238>
- Durán, C., & Moreta, C. (2017). Procrastinación académica y autorregulación emocional en estudiantes universitarios: caso pucesa. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Abanto, Ecuador. Recuperada de <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2074>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research*

- Methods*, 39(2), 175–191. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17695343>
- Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12094>
- Ferrari, J., Díaz, J., O'Callaghan, J., Díaz, K. & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of Chronic Procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 458-464. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022022107302314>
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., & Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 142-149. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016020.pdf>
- Galleguillos, P. & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea*, 6, 156- 169. Recuperado de <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>
- García, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, Á., Pérez, E., & Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61 - 74. doi: <http://dx.doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51>
- Gómez, M., Danglot, C., & Vega, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2), 91-99. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=8084>
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>
- Gutiérrez, A., & Landeros, M. (2018). Academic Self-efficacy and Anxiety, as a Critical Incident in Female and Male University Students. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Kaiser, H. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291817>
- Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A Mixed-Methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 137-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00271.x>
- Leyva, H., Vera, P., Gabriela, M., & Pérez, S. (2018). Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 84-111. doi: <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v9i17.374>.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. *Anales De Psicología*, 33(2), 417-432. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>

- Lowinger, R., He, Z., Lin, M., & Chang, M. (2014). The impact of academic self-efficacy, acculturation difficulties, and language abilities on procrastination behavior in Chinese international students. *College Student Journal*, 48(1), 141-152. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034217>
- Malkoç, A., & Mutlu, A. (2018). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. doi: <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Mamani, S. (2017). Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de lima metropolitana. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Recuperada de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1042>
- Martínez, M., Delgado, B., Sanmartín, R., Inglés, C., & García, J. (2018). Academic goal profiles and learning strategies in adolescence. *Frontiers in psychology*, 9, 1892. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01892>
- Olea, M., & Olea, A. (2015). Perceptiveness and sense impression of procrastination across correlates. *International Research Journal of Social Sciences*, 4(1), 37-43. Recuperado de <http://www.isca.in/IJSS/Archive/v4/i1/6.ISCA-IRJSS-2014-271.pdf>
- Ospina, J. & Vergara, C. (2015). Si no es ahora ¿cuándo?. *Dinero*, 511, 28. Recuperado de https://issuu.com/geed./docs/tesis-procastinaci__n
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/232599327>
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pérez, F., Acuña, J., Contreras, I., & Rodríguez, M. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 185-194. doi: <http://dx.doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.214>
- Ponte, A. (2017). *Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en los estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo*. (Tesis de licenciatura). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. Recuperada de <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3439>
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Quispe, G. (2018). Niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la IE No 1263. (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú. Recuperada de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/handle/usmp/3538/quispe_agi.pdf;jsessionid=BE3487B25D80BFB46DF4E3771F6B5D62?sequence=1
- Reynoso, S., & Rodríguez, G. (2018). Procrastinación académica y autocontrol en estudiantes de una universidad privada de Lima Este. (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión. Lima, Perú. Recuperada de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/2029?show=full>

- Rodriguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>.
- Salgado, A. (2019) *Procrastinación académica en los niveles de autoestima en estudiantes del tercer ciclo de una Universidad de Trujillo*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/37766>
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Revista studiositas*, 5(2) 88-93. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10983/604>
- Simpson, W., & Pynchyl, T. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.013>
- Steel, P., & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ap.12173>
- Stewart, M., Stott, T. & Nuttall, A. (2016). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education*, 41(11), 2028-2043. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1005590>
- Vallejos, S. (2015). Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Recuperada de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6029>
- Viladrich, C., Angulo, A., & Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Annals of Psychology*, 33(3), 755-782. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>