

Universidad de Lima  
Facultad de Psicología  
Carrera de Psicología



# **RELACIÓN ENTRE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y LA AUTORREGULACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en  
Psicología

**Gonzalo Pizarro Noriega**

**20071758**

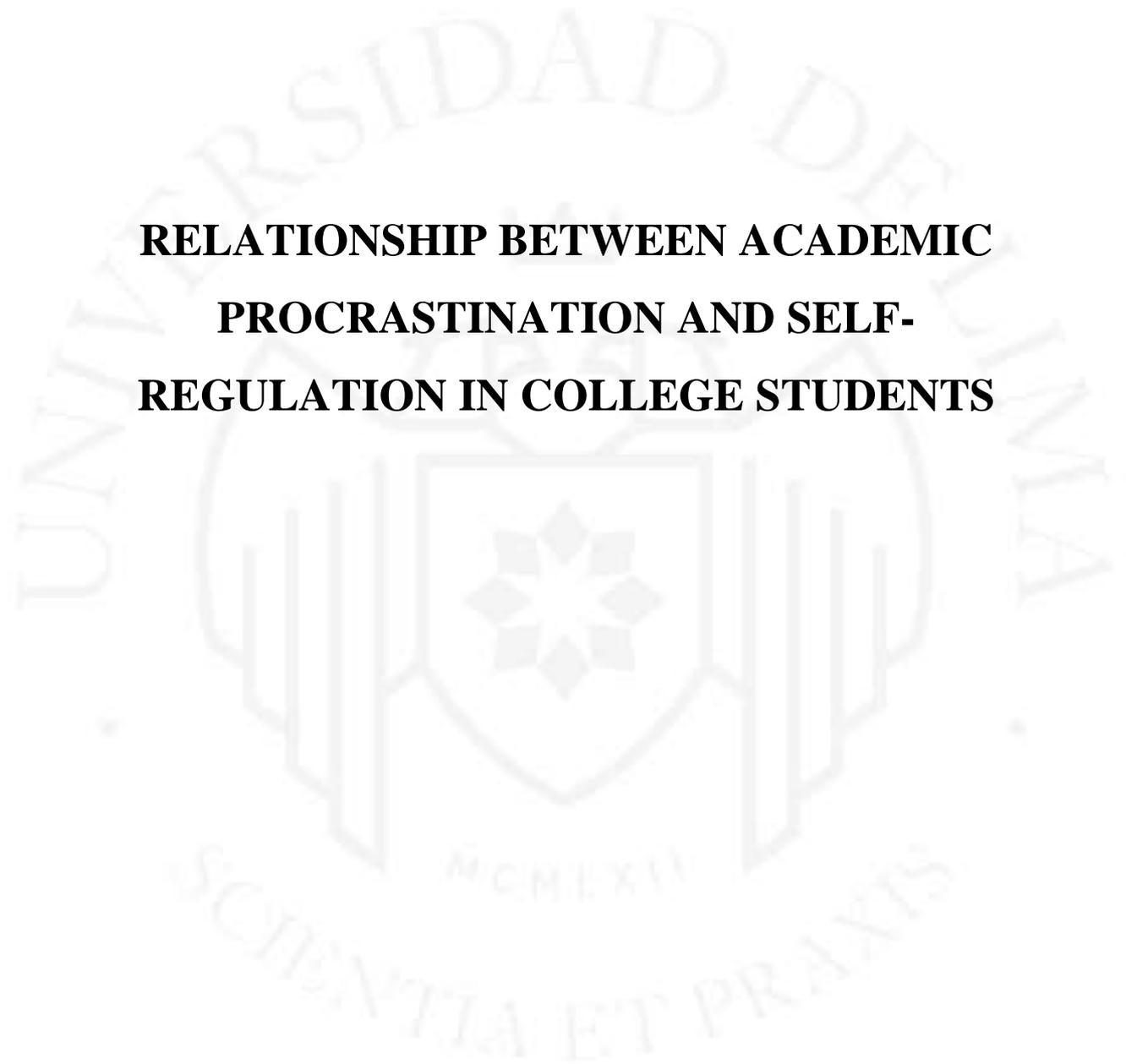
**Asesor**

**Zoila Magaly Flores Giles**

Lima – Perú  
Marzo de 2021



**RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC  
PROCRASTINATION AND SELF-  
REGULATION IN COLLEGE STUDENTS**



## RESUMEN

La procrastinación académica se caracteriza por una serie de conductas dilatorias en relación al ámbito educativo. Esta se define como el aplazo voluntario de tareas o actividades, aun teniendo en cuenta sus consecuencias en el rendimiento. La autorregulación es la capacidad intrínseca de nivelar procesos automáticos y deliberados. Esta revisión busca conocer la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios. Para esto, se realizó una búsqueda siguiendo las indicaciones de la declaración PRISMA. Las bases de datos consultadas fueron Scopus, APA PsycNet y PubMed, y se seleccionaron para la revisión ocho estudios que medían la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios. Los artículos seleccionados fueron de diseño transversal, en donde se evaluó la correlación entre ambos constructos con distintos instrumentos psicométricos elaborados para dicho fin. En todos los estudios, los resultados indican que existe una relación negativa entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios. Se proponen futuras líneas de investigación, así como el aporte de esta revisión en las áreas clínica y educativa para mejorar las estrategias autorregulatorias y, así, disminuir los niveles de procrastinación.

**Palabras clave:** procrastinación académica, autorregulación, metacognición, estudiantes

## ABSTRACT

Academic procrastination is characterized by a series of delaying behaviors in relation to the educational field. This is defined as the voluntary postponement of tasks or activities, even taking into account its consequences on performance. Self-regulation is the intrinsic ability to level automatic and deliberate processes. This review seeks to know the relationship between academic procrastination and self-regulation in university students. For this, a systematic search was carried out following the indications of the PRISMA statement. The databases consulted were Scopus, APA PsycNET and PubMed, and eight studies that measured academic procrastination and self-regulation in university students were selected for the review. The selected articles were experimental of cross-sectional design, where the correlation between both constructs was evaluated with different psychometric instruments developed for this purpose. In all studies, the results indicate that there is a negative relationship between academic procrastination and self-regulation in university students. Future lines of research are proposed, as well as the contribution of this review in the clinical and educational areas to improve self-regulatory strategies and, thus, reduce procrastination levels.

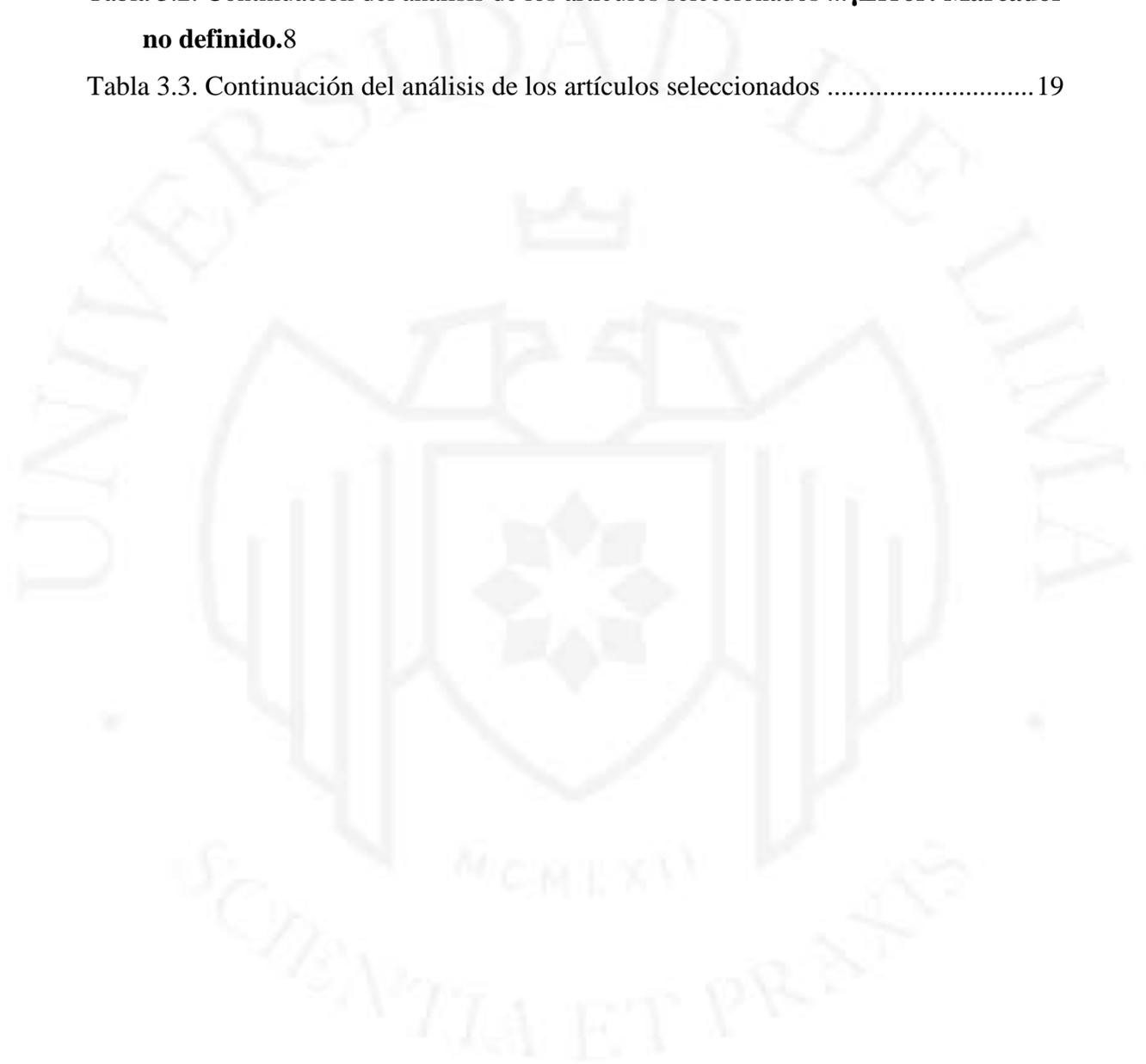
**Key Words:** academic procrastination, self-regulation, metacognition, and students.

# TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO II: MÉTODO.....	144
2.1 Criterios de elegibilidad	
<b>¡Error! Marcador no definido.</b>	<b>4</b>
2.1.1 Criterios de inclusión	
<b>¡Error! Marcador no definido.</b>	<b>4</b>
2.1.2 Criterios de exclusión	
<b>¡Error! Marcador no definido.</b>	<b>4</b>
2.2 Estrategia de búsqueda	
<b>¡Error! Marcador no definido.</b>	<b>4</b>
CAPÍTULO III: RESULTADOS	
<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>	<b>7</b>
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN.....	27
CONCLUSIONES.....	31
REFERENCIAS	
3233	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Análisis de los estudios seleccionados .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>	7
Tabla 3.2. Continuación del análisis de los artículos seleccionados ...	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>	8
Tabla 3.3. Continuación del análisis de los artículos seleccionados .....		19



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos ;Error! Marcador no definido.6



# CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se han propuesto diferentes enfoques y definiciones de la procrastinación y su característica dilatoria, de las cuales muchas coinciden en que se caracteriza por una falla regulatoria (Klingsieck, 2013; Rebetz et al., 2016); sin embargo, no hay un consenso con respecto a su causalidad. En este sentido, la procrastinación académica, la de mayor prevalencia, no es la excepción (Klingsieck, 2013; Steel & Klingsieck, 2016). La procrastinación ha sido asociada, por ejemplo, a la impulsividad (Gustavson et al., 2014) y a pensamientos intrusivos (Flett et al., 2012), variables que constituyen manifestaciones de dificultades autorregulatorias (Gay et al., 2011). Sin embargo, pesar de la conceptualización de la procrastinación como una falla de la autorregulación, aún son pocos los estudios que han investigado este fenómeno y su relación con diferentes manifestaciones autorregulatorias (Rebetz et al., 2018).

Las fallas en la autorregulación son el núcleo de la procrastinación académica (Steel & Klingsieck, 2016) ya que las fallas autorregulatorias predicen la procrastinación académica. Por definición, al procrastinar, la gente es reacia a hacer las tareas en el momento, pero esperan estar dispuestos a hacerlas en un futuro. La perspectiva de la regulación emocional, uno de los sub factores de la autorregulación, sugiere que las personas procrastinan porque quieren reducir la emoción negativa que les produce esa tarea (Sioris & Pychyl, 2016; Zhang & Feng, 2019). Sin embargo, las emociones negativas también son la consecuencia de decisiones y conductas como postergar tareas y compromisos para el final, lo cual resulta una fuente de ansiedad y angustia constante que puede resultar nocivo (Rozental et al., 2018). En tal sentido, el afrontamiento y la modificación de emociones aversivas, reduce los niveles de esta conducta (Eckert et al., 2016). En ese sentido, entender las fallas autorregulatorias que motivan que los estudiantes procrastinen, puede disminuir este comportamiento y, así, beneficiar a las personas y la sociedad en general.

Desde hace cuatro décadas, a partir de los estudios de Solomon & Rothblum (1984), existe un interés por entender las causas y los factores mediadores de la procrastinación académica. Por un lado, la falta de estrategias metacognitivas como evaluar el propio proceso, el establecer prioridades, así el uso de tiempo efectivo y

productivo son unas de las razones de procrastinación (Fernie et al., 2016). Por otro lado, existe evidencia que señala que mientras más desagradable sea la tarea, es más probable que esta sea postergada (Steel & Klingsieck, 2016; Zhang & Feng, 2019), lo cual coincide con hallazgos que sugieren que el estrés emocional modifica las prioridades hacia al presente inmediato con el fin de evitar la angustia que conlleva el proceso para obtener un resultado (Kaftan & Freund, 2019; Steel, 2007). La explicación de la procrastinación como una falla autorregulatoria sugiere que las capacidades de inhibición, necesarias para la regulación de pensamientos, emociones, impulsos y comportamiento, pueden jugar un papel central en el fracaso para llevar a cabo tareas (Rebetez et al., 2016).

Por otro lado, la procrastinación tiene un impacto negativo en distintos ámbitos como el de la salud mental, disminuyendo, por ejemplo, el bienestar subjetivo (Balkis & Duru, 2016; Sioris, 2007; Stead et al., 2010). En tal sentido, se ha estudiado la procrastinación y su relación en la aparición de trastornos como la depresión (Flett et al., 2016), la ansiedad (Gautam et al., 2019), así como con mayores niveles de estrés (Sioris & Giguère, 2018; Stead et al., 2010). A su vez, la procrastinación se asocia a una menor práctica de conductas de bienestar y de cuidados de la casa ya que posterga actividades como hacer deporte, limpiar los espacios del hogar, o, incluso, el programar citas médicas (Sioris, 2007). Además, la procrastinación afecta el rendimiento académico y, con ello, los resultados, lo cual lleva a una falta de satisfacción con la vida académica, a una baja autoestima y una baja autoeficacia (Hen & Goroshit, 2014).

Existen investigaciones a nivel mundial sobre la influencia de la procrastinación. Se calcula que alrededor del 20-25% de la población general procrastina (Klingsieck, 2013), y que de 15% al 20% de adultos alrededor del mundo ha reportado experimentar problemas de procrastinación crónica (Ferrari & Díaz-Morales, 2007; Gautam et al., 2019; Mohammadi et al., 2020). A su vez, entre el 80% y 95% de estudiantes universitarios procrastinan, y cerca del 50% de ellos lo hace de manera constante y problemática (Rozenal & Carlbring, 2014; Steel, 2007). Se ha investigado más la procrastinación en estudiantes universitarios (Burgos-Torre & Salas-Blas, 2020). En China, se encontró que el 74.1% de estudiantes postergó al menos una tarea (Zhang et al., 2018); y en Turquía, la tendencia fluctúa entre 10.2% y 75% (Balkis & Duru, 2009). También, Ferrari & Díaz-Morales (2007) señalan que en Estados Unidos, Inglaterra, Australia, España, Venezuela y Perú no hay mayores diferencias por nacionalidad ni por

sexo, y que el 13.5% procrastina por estímulos externos, mientras que el 14.6% lo hace por evasión. Por otro lado, que en Ecuador entre el 58.3% y 61% procrastinan moderadamente, mientras que el 16.2% presenta un alto nivel de postergación académica (Moreta-Herrera et al., 2018). En tanto, en Perú, el 14.1% de universitarios procrastina postergando sus actividades (Dominguez-Lara, 2017).

Tomando como base la definición de Steel (2007), la procrastinación es una serie de acciones intencionadas, pero que, por diversos motivos, se opta por postergar el inicio o la culminación de la actividad, reemplazándola por otra, teniendo en cuenta que la demora será peor y, por ende, también la motivación para realizarla (Sioris & Pychyl, 2013; Steel, 2010). Puede considerarse como una respuesta disfuncional de estados afectivos indeseados (Eckert et al., 2016), donde el comportamiento dilatorio disfuncional constituye la esencia de la procrastinación (Rebetez et al., 2014). Según Mohammadi et al. (2020), este fenómeno tiene varias formas y manifestaciones como la procrastinación general, la decisional, la activa, la inintencionada y la procrastinación académica, siendo esta última la más común (Steel & Klingsieck, 2016). Rothblum et al. (1986) definieron la procrastinación académica como la tendencia a evadir tareas académicas siempre o casi siempre, así como experimentar niveles problemáticos de ansiedad asociadas a este tipo de procrastinación, lo cual se asemeja a definiciones más recientes donde la procrastinación académica está asociada a la postergación de tareas y actividades relacionadas y relevantes para el estudio y el aprendizaje (Steel & Klingsieck, 2016).

Por otro lado, las funciones ejecutivas se han visto tradicionalmente como herramientas en las que en mayor o menor medida implican regulación, ya que todas contribuyen a la modulación de la cognición, la emoción y el comportamiento (Eisenberg & Zhou, 2016). La regulación es, entonces, el proceso por el cual el individuo modula su pensamiento, afecto, comportamiento o atención para el uso intencionado o automatizado de habilidades con el propósito de guiar y mantener actividades dirigidas a objetivos a lo largo del tiempo y a medida que cambia el contexto. La autorregulación, sin embargo, implica un proceso intrínseco que tiene componentes de arriba-abajo (automáticos) y de abajo-arriba (deliberados) que se influyen mutuamente (Nigg, 2016).

Para entender la implicancia de estos constructos en la vida cotidiana, así como la relación entre ellos, es necesario conocer los modelos teóricos que los respaldan.

Para hablar de modelos de la procrastinación, se han propuesto diferentes conceptualizaciones, algunas más generales que otras. Por ejemplo, Klingsieck (2013) ha sistematizado la procrastinación en cuatro perspectivas: la psicología diferencial, que estudia los rasgos de la personalidad y variables similares a esos rasgos como el optimismo, la autoestima o la inteligencia; la perspectiva motivacional y volitiva, referida al estudio de la motivación intrínseca y extrínseca, la autodeterminación, la orientación a los objetivos, el locus de control o la autoeficacia; la de la psicología clínica, y su relación con la ansiedad, la depresión, el estrés y trastornos de la personalidad; así como la enfocada en aspectos situacionales o contextuales, como la dificultad o lo atractivo de una tarea, la autonomía o las características de los profesores.

Dentro de los modelos motivacionales, Steel & König (2006) propusieron la teoría de la motivación temporal. Esta teoría integra las estructuras de las principales teorías motivacionales en expectativa (por ejemplo, autoeficacia), valor (por ejemplo, aversión a la tarea) y sensibilidad al tiempo (por ejemplo, impulsividad) como los principales predictores de la procrastinación. A su vez, Zhang & Feng (2019) desarrollaron el modelo de decisión temporal, el cual sugiere que realizar una tarea en un momento específico ( $t$ ) estará determinado por lo agradable o desagradable que resulta la tarea en dicho momento, así como lo valioso que se percibiría un resultado a futuro el realizar la tarea en ese momento ( $t$ ).

Sin embargo, existen otras clasificaciones que toman en cuenta modelos más específicos. Uno de ellos, a su vez, aborda tanto la procrastinación como la autorregulación. Fernie et al. (2016) han elaborado un modelo metacognitivo de la procrastinación basado en el modelo de la función ejecutiva autorreguladora (S-REF) de Wells & Matthews (1996). En su trabajo, hacen una revisión de conceptualizaciones y modelos existentes de la procrastinación, en los cuales destacan perspectivas conductuales, siendo la procrastinación una forma de evitación (Ferrari & Emmons, 1995), así como también las cognitivos, conceptualizando la procrastinación como una falla autorregulatoria (Baumeister et al., 1994). Más adelante se detallará el enfoque autorregulatorio.

Dada la característica multifactorial de la procrastinación, los investigadores se han enfocado en una de sus características fundamentales: la autorregulación (Kandemir, 2014). Uno de los modelos más usados para abordar la autorregulación es el Ryan & Deci

(2000), quienes propusieron la teoría de la autodeterminación, una macro teoría de la motivación que evolucionó a partir de investigaciones sobre la motivación intrínseca y extrínseca, y se amplió para incluirla en estudios sobre las organizaciones laborales y otros dominios de la vida.

Por su parte, Inzlicht et al. (2021) integra modelos de autorregulación incluyendo el control cibernético, la teoría de sistemas de objetivos, modelos de sistemas duales, modelos de elección, modelo de recursos de autocontrol, modelo de procesos de autocontrol y modelos de rasgos de impulsividad.

Sin embargo, para propósitos de este estudio, se considerará, principalmente, el modelo de Fernie et al. (2016), quienes toman como base el modelo de la función ejecutiva autorreguladora (S-REF), el cual describe una arquitectura cognitiva que consta de tres niveles interactivos, uno de bajo nivel (o de abajo-arriba), uno que refleja procesos cognitivos conscientes y estrategias de atención, y un nivel superior que representa la memoria a largo plazo y es donde, según el modelo, se almacenan las creencias metacognitivas (o metacogniciones).

Es así como Sioris & Pychyl (2013) consideran que decidir por postergar una actividad, a pesar de tener la intención de realizarla, refleja una dificultad en la autorregulación que, en la mayoría de casos, sucede cuando tenemos que hacer algo que nos resulta aburrido, frustrante o carente de sentido, lo cual nos activa sentimientos desagradables. Estas dificultades autorregulatorias están asociadas a la reparación del estado de ánimo a corto plazo.

El objetivo de este reporte es conocer la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios a través de la revisión de investigaciones en relación a estas dos variables.

En ese sentido, la pregunta que se intentará resolver es: ¿cuál es la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios?

## **CAPÍTULO II: MÉTODO**

### **2.1 Criterios de elegibilidad**

#### **2.1.1 Criterios de inclusión:**

Para el análisis de esta revisión, fueron seleccionados estudios cuantitativos que sean de diseño experimental o cuasi experimentales, transversales o longitudinales, escritos en castellano o inglés, que midan la variable procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios, y que especifiquen el número de participantes, así como también el instrumento de medición. Se consideraron estudios a partir del año 1995 en adelante, ya que el de Senécal et al. (1995) es el primer estudio de enfoque bivariado que mide la procrastinación académica y la autorregulación luego de que ambos constructos hayan sido debidamente definidos.

#### **2.1.2 Criterios de exclusión:**

Como criterios de exclusión, además del incumplimiento de los criterios de inclusión señalados, se tomó en cuenta que los estudios elegidos no sean publicados sin datos concluyentes o en formato de comunicación a congresos, resúmenes o abstracts, capítulos de libros, tesis, revistas de divulgación y manuales.

#### **2.1.3 Estrategias de búsqueda**

La búsqueda de los artículos consultados se realizó mediante las bases de datos Scopus, PubMed y APA PsycNET utilizando las siguientes palabras clave: procrastination, academic procrastination, self-regulation, self-efficacy for self-regulation y students. Se realizó la búsqueda en el idioma inglés debido al mayor alcance en los resultados. Las palabras claves fueron combinadas en el siguiente orden y utilizando operadores booleanos: procrastination OR academic procrastination AND self-regulation AND students; procrastination OR academic procrastination AND self-efficacy for self-regulation AND students; y procrastination OR academic procrastination AND self-regulation AND self-efficacy for self-regulation. Los filtros

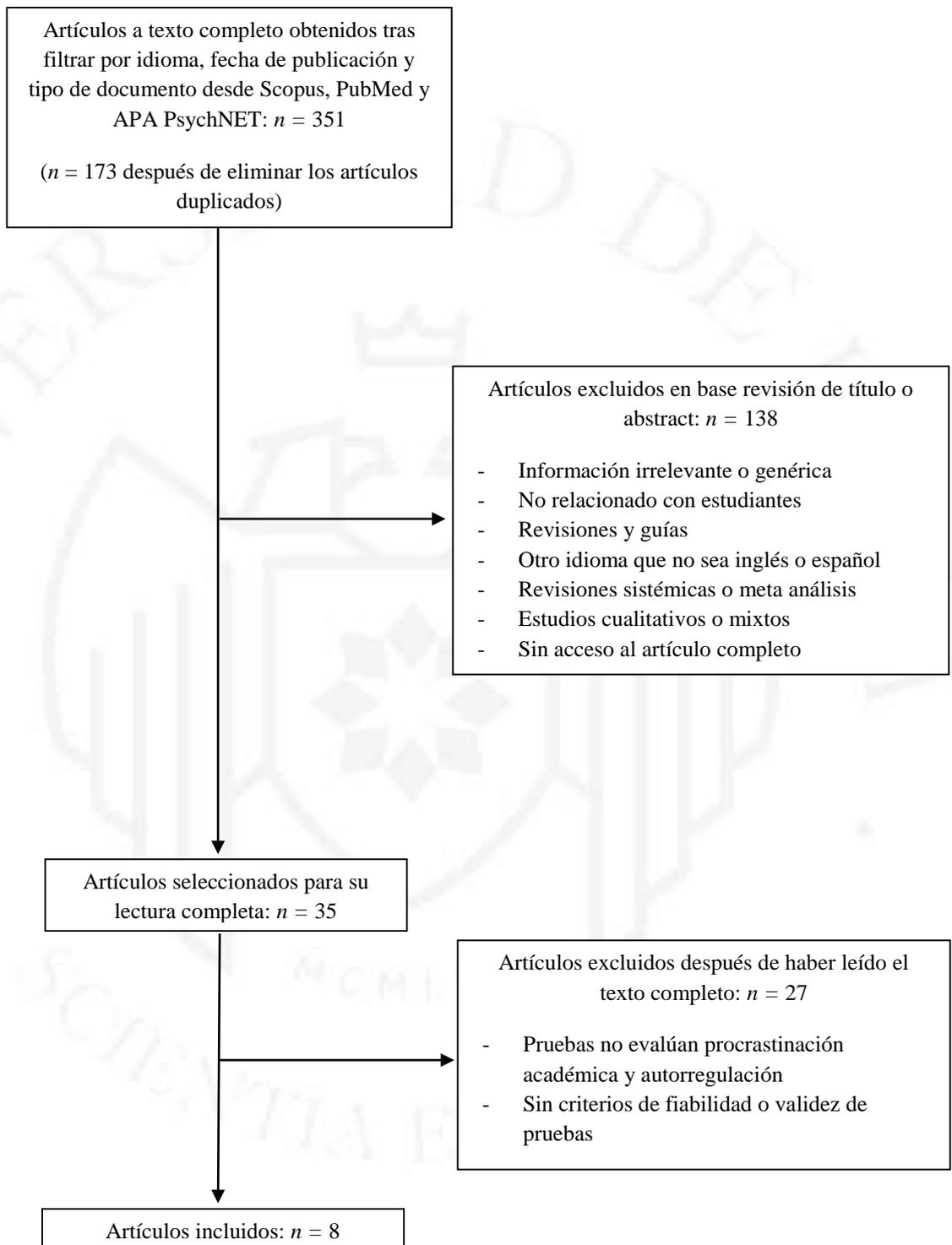
utilizados en las bases de datos fueron: idioma (inglés y español), tipo de documento (artículo de revista), texto completo o etapa de la publicación (final). No se incluyó un intervalo de tiempo para ampliar los resultados de búsqueda.

En el proceso de búsqueda, siguiendo algunos de los criterios de la declaración PRISMA (Urrútia & Bonfill, 2010), se obtuvieron un total de 351 artículos, de los cuales se seleccionaron 8 según los siguientes criterios de inclusión indicados y, además, los agregados en el diagrama de flujo. En la figura 2.1 se muestra el diagrama de flujo que muestra el proceso de selección de trabajos analizados de forma sintetizada.



**Figura 2.1**

*Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos*



## CAPÍTULO III: RESULTADOS

Para el análisis de los artículos incluidos para esta revisión, se han elaborado 3 tablas (Tablas 3.1, 3.2 y 3.3) que muestran los elementos principales de cada artículo: autor(es), año de publicación, título del artículo, idioma, modelos teóricos que abordan las variables, el número de participantes, el instrumento de evaluación de las variables, la confiabilidad y validez de los instrumentos, el diseño de estudio y un resumen de la relación entre las variables, así como de los hallazgos principales.

Es preciso mencionar que dos de los trabajos analizados (Klassen et al., 2008; Shabab & Adil, 2020) contienen a su vez dos estudios distintos. Sin embargo, en las tablas solo figura el segundo estudio de Shabab & Adil (2020) por cuestiones de relevancia con el objetivo de esta revisión, ya que el primer estudio se trata sobre la construcción del instrumento de medición.

**Tabla 3.1**

*Análisis de los estudios seleccionados*

<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>N°</b>
Senécal et al.	1995	Self-Regulation and Academic Procrastination	Canadá	498
Klassen et al. Estudio 1	2008	Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination	Canadá	261
Klassen et al. Estudio 2	2008	Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination	Canadá	195
Balkis & Duru	2015	Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form	Turquía	328
Garzón-Umerenkova et al.	2018	A Linear Empirical Model of Self-Regulation on Flourishing, Health, Procrastination, and Achievement, Among University Students	Colombia	363

(continúa)

(continuación)

<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Título</b>	<b>País</b>	<b>N°</b>
Zhang et al.	2018	Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions	China	1184
Limone et al.	2020	Examining Procrastination among University Students through the Lens of the Self-Regulated Learning Model	Italia	450
Shabab & Adil Estudio 2	2020	Development and validation of Temperance Scale in Pakistan	Pakistán	268
Abdi Zarrin et al.	2020	Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation	Irán	198

**Tabla 3.2**

*Continuación del análisis de los artículos seleccionados*

<b>Autor(es)</b>	<b>Modelo teórico PA</b>	<b>Medición PA</b>	<b>Confiabilidad y/o validez PA</b>	<b>Modelo teórico autorregulación</b>	<b>Medición autorregulación</b>
Senécal et al.	Cognitivo-Conductual	APS	Alpha de Cronbach: .88	Motivacional	AMS
Klassen et al. Estudio 1	Cognitivo-Conductual	TPS	Alpha de Cronbach: .88	Metacognitivo	MSLQ
Klassen et al. Estudio 2	Cognitivo-Conductual	BPM	No	Motivacional	Autorreporte
Balkis & Duru	Cognitivo-Conductual	TPS	Alpha de Cronbach: .90 Fiabilidad test-retest: .80	Metacognitivo	SRS
Garzón-Umerenkova et al.	Cognitivo-Conductual	PASS	Alpha de Cronbach: .71-.82	Metacognitivo	Short-SR (SRQ)
Zhang et al.	Cognitivo-Conductual	PASS	Alpha de Cronbach: .86	Metacognitivo	SESRL
Limone et al.	Cognitivo-Conductual	TPS	Alpha de Cronbach: .86	Metacognitivo	MSLQ

(continúa)

(continuación)

<b>Autor(es)</b>	<b>Modelo teórico PA</b>	<b>Medición PA</b>	<b>Confiabilidad y/o validez PA</b>	<b>Modelo teórico autorregulación</b>	<b>Medición autorregulación</b>
Shabab & Adil Estudio 2	Cognitivo- Conductual	APS	Alpha de Cronbach: .83	Metacognitivo	Temperance Scale
Abdi Zarrin et al.	Cognitivo- Conductual	APS	Alpha de Cronbach: .76	Metacognitivo	ASRQ

**Tabla 3.3**

*Continuación del análisis de los artículos seleccionados.*

<b>Autor(es)</b>	<b>Confiabilidad y/o validez autorregulación</b>	<b>Medición autorregulación</b>	<b>Confiabilidad y/o validez autorregulación</b>	<b>Diseño del estudio</b>	<b>Relación entre variables</b>
Senécal et al.	Alpha de Cronbach: .61-.89	AMS	Alpha de Cronbach: .61-.89	Transversal	Relación negativa entre autorregulación y procrastinación académica
Klassen et al. Estudio 1	Alpha de Cronbach: .81	MSLQ	Alpha de Cronbach: .81	Transversal	A menor autoeficacia para la autorregulación, mayores niveles de procrastinación
Klassen et al. Estudio 2	No	Autorreporte	No	Transversal	A menor autoeficacia para la autorregulación, mayores niveles de procrastinación
Balkis & Duru	Alpha de Cronbach: .73	SRS	Alpha de Cronbach: .73	Transversal	A mayor falla autorregulatoria, mayores niveles de procrastinación
Garzón- Umerenkova et al.	Alpha de Cronbach: .71-.87	Short-SR (SRQ)	Alpha de Cronbach: .71-.87	Transversal	La autorregulación predice negativamente la procrastinación

(continúa)

(continuación)

<b>Autor(es)</b>	<b>Confiabilidad y/o validez autorregulación</b>	<b>Medición autorregulación</b>	<b>Confiabilidad y/o validez autorregulación</b>	<b>Diseño del estudio</b>	<b>Relación entre variables</b>
Zhang et al.	Alpha de Cronbach: .86	SESRL	Alpha de Cronbach: .86	Transversal	La procrastinación académica está negativamente relacionado con la autorregulación
Limone et al.	Alpha de Cronbach: .69 y .77	MSLQ	Alpha de Cronbach: .69 y .77	Transversal	La procrastinación representa una falla en la conducta regulatoria
Shabab & Adil Estudio 2	Alpha de Cronbach: .84 (autorregulación: .72)	Temperance Scale	Alpha de Cronbach: .84 (autorregulación: .72)	Transversal	La autorregulación se relaciona negativa y significativamente con la procrastinación académica
Abdi Zarrin et al.	Alpha de Cronbach: .90	ASRQ	Alpha de Cronbach: .90	Transversal	Relación negativa entre la procrastinación académica y sub escalas de autorregulación

Los artículos seleccionados para el análisis se publicaron entre los años 1995 y 2020. Todos los modelos teóricos desde el cual abordan el constructo de procrastinación académica, lo hacen a través un enfoque cognitivo-conductual. Para medir dicha variable, utilizan los cuestionarios TPS, PASS, APS y PPS. Por su parte, los modelos teóricos que abordan la autorregulación están sujetos a un enfoque metacognitivo, así como también motivacional. Los cuestionarios utilizados para medir este constructo son el MSLQ, MSR (sub escala de 12 ítems del MSLQ), SRS, Short-SR (sub escala de 17 ítems del SRQ), SERSL, ASRI, ASRQ, una versión reducida del AMS y el Temperance Scale.

En cuanto al idioma, todos los artículos han sido publicados en inglés; sin embargo, los estudios fueron realizados en distintos países y continentes, lo cual hace de la muestra culturalmente diversa. Estos países son: Canadá, Turquía, Colombia, China, Italia, Pakistán e Irán. Por otro lado, todos los trabajos muestran datos sobre fiabilidad

y/o validez de las pruebas utilizadas para evaluar procrastinación académica, así como también la autorregulación (tabla 2).

Con respecto a la evaluación de la procrastinación académica, los instrumentos utilizados en los estudios para medir dicho constructo son el Academic Procrastination Scale (Solomon & Rothblum, 1984), el Procrastination Assessment Scale-Students (Rothblum, 1986) y el Tuckman's Procrastination Scale (Tuckman, 1991). Todos estos fueron desarrollados, principalmente, con el propósito de medir la variable en cuestión desde una perspectiva cognitiva-conductual.

En cuanto a la medición de la autorregulación, encontramos mayor variabilidad de instrumentos ya que casi en ningún estudio se utiliza el mismo, salvo en dos (Garzón-Umerenkova, 2018; Limone et al., 2020) que utilizan versiones reducidas y/o adaptadas del Motivated Strategies for Learning Questionnaire y el Self-Regulation Questionnaire. Por lo tanto, los instrumentos aplicados son el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991), el Self-Regulation Scale (Schwarzer et al., 1999), la versión adaptada al español y reducida del Self-Regulation Questionnaire (Brown et al., 1999) llamada Short-SR, la versión china del Self-efficacy for Self-regulated Learning (Usher & Pajares, 2008), el Academic Self-regulation Questionnaire (Sevari & Arabzade, 2013) y el Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1989). Por último, cabe precisar que el Temperance Scale fue un cuestionario construido y validado en el estudio 1 de Shabab y Adil (2020), y aplicado en el estudio 2, que es el que se analiza en esta revisión.

A continuación, se darán a conocer datos fundamentales de los siete artículos revisados, complementarios a los ya brindados.

Senécal et al. (1995) estudio la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiante universitarios canadienses. En la primera parte del estudio, se realizó un análisis correlacional con un enfoque bivariado entre la procrastinación académica y la autorregulación a través de cuatro componentes: la motivación intrínseca, la regulación externa, la motivación identificada y la desmotivación. Los resultados indican que tres de los cuatro factores de autorregulación tenían una relación estadísticamente significativa con la procrastinación académica: la desmotivación y la regulación externa en el ámbito académico estaban asociados de forma positiva, mientras que la motivación intrínseca de forma negativa. Sin embargo, contrario a la predicción

de los autores, la motivación identificada estuvo asociada a la procrastinación académica de forma negativa. En la segunda parte del estudio se hizo un análisis de regresión jerárquica entre la procrastinación académica, la autorregulación y tres factores asociados con el miedo al fracaso como variables predictivas a la procrastinación: la autoestima, la depresión y la ansiedad. En él, la motivación identificada sí fue positiva y estaba significativamente asociada a la procrastinación académica, contrariamente a los resultados de estudios pasados que señalan que la motivación identificada reduce los niveles de procrastinación. En ese sentido, tal vez la única forma de garantizar niveles bajos de motivación académica es a través de la motivación intrínseca (Senécal et al., 1995). A su vez, los resultados indicaron que la autorregulación estaba asociada a la procrastinación académica, incluso después de controlar los efectos de las variables de miedo al fracaso, lo que subraya la importancia de atender las explicaciones motivacionales de la procrastinación, más allá del miedo al fracaso.

Klassen et al. (2008) llevaron a cabo dos estudios en los que miden la procrastinación académica en estudiantes universitarios. En el estudio 1 se exploraron las relaciones entre la procrastinación académica, la autorregulación, la autoeficacia académica, la autoestima y la autoeficacia para la autorregulación con respecto a las notas académicas. Los resultados indicaron que los estudiantes con mejores notas, presentaban menores niveles de procrastinación, al igual que aquellos con mayor autoeficacia académica y autoestima. A su vez, los estudiantes que reportaron mayores niveles de autorregulación, reportaron menores niveles de procrastinación. La correlación más significativa fue entre la procrastinación académica y la autoeficacia para la autorregulación, donde los estudiantes que creían en sus capacidades para regular su aprendizaje, reportaron los menores niveles de procrastinación. Luego, se realizó un análisis de regresión jerárquica, en donde las calificaciones y autoeficacia académica perdieron poder explicativo para la procrastinación cuando incluyeron la autoeficacia para la autorregulación, mientras que la autorregulación y la autoestima mantuvieron su contribución predictiva para la procrastinación. Por tanto, los autores concluyen que la procrastinación académica no solo es influenciada por las habilidades autorregulatorias, sino también por las creencias a futuro de la autoeficacia para la autorregulación. En ese sentido, mientras mayor sea la autoeficacia de los estudiantes para la autorregulación, serán menos propensos a distracciones. Por ende, la autoeficacia percibida para la

autorregulación parece ser fundamental en el entendimiento de la procrastinación académica.

En el estudio 2 se examinaron las características académicas y motivacionales en estudiantes que presentaban mayores problemas de procrastinación, denominados “procrastinadores negativos”. Los resultados extendieron los hallazgos del estudio 1 ya que demostraron que la autoeficacia para la autorregulación es determinante para entender la procrastinación. Quienes tienen más dificultades de autorregulación (llamados “procrastinadores negativos”), presentan menor nivel de autoeficacia para la autorregulación, tienen menos confianza en sus capacidades de autorregulación a futuro, así como también menores calificaciones que los procrastinadores neutrales. Sin embargo, los autores del estudio creen que referirse a la procrastinación como una falla en la autorregulación es limitado ya que excluye el papel que la motivación juega en la adopción de estrategias metacognitivas. En cambio, señalaron que la autoeficacia para la autorregulación es clave para entender la procrastinación en estudiantes adultos.

Balkis & Duru (2015) realizaron un estudio de enfoque multivariado que tuvo como objetivo analizar los efectos de la falta de autorregulación en dos de sus formas (baja regulación y falla en la regulación) de estudiantes en la procrastinación y, a su vez, investigar los efectos de la procrastinación en el bienestar afectivo y la satisfacción con la vida académica. Los resultados mostraron que mayores niveles de autorregulación están asociados a bajos niveles de procrastinación y afecto negativo, así como a mayores niveles de afecto positivo y satisfacción con la vida académica. Además, que mayores niveles de afecto negativo están asociados a mayores niveles de procrastinación y a niveles más bajos de afecto positivo, así como de satisfacción con la vida académica. Por último, se definió que la procrastinación juega un rol mediador en las relaciones entre el afecto negativo, la autorregulación, el afecto positivo y la satisfacción con la vida académica. Se concluye que la ausencia de habilidades de autorregulación juega un rol significativo en la procrastinación de estudiantes universitarios. A su vez, que la procrastinación es el resultado de una falla autorregulatoria que tiene un impacto negativo en el bienestar afectivo y la satisfacción con la vida académica de estudiantes.

Garzón-Umerenkova et al. (2018) analizaron la relación entre la autorregulación, la prosperidad psicológica, la salud (física y psicológica), la procrastinación y el rendimiento académico en un contexto académico. El objetivo del estudio era establecer

una posible asociación lineal y predicción estructural entre las variables mencionadas, el género y la edad. Los resultados confirman que la autorregulación está positivamente asociada y es un predictor de la prosperidad psicológica y de la salud. Por otro lado, que la procrastinación está asociada y es un predictor negativo de la autorregulación, por lo que puede ser considerada como un factor negativo de la falla autorregulatoria. A su vez, existe una correlación inversa entre la procrastinación y la salud física y psicológica, así como con la prosperidad psicológica. Por último, con respecto al género, las mujeres tienen una asociación y predicción negativa de la procrastinación y la salud; mientras en relación a la edad, los jóvenes predicen de manera positiva la salud, la procrastinación y el rendimiento académico.

Zhang et al. (2018) realizaron un estudio con el objetivo de examinar la prevalencia de la procrastinación académica en estudiantes universitarios explorando los efectos mediadores de la autoeficacia para la autorregulación y el miedo al fracaso en la relación entre la autoestima y la procrastinación. Con respecto a la procrastinación académica, el 74.1% de los participantes dijo que casi siempre o siempre procrastina en, al menos, una tarea; el 54.8%, que lo hace en tareas en general; el 48.6%, que procrastina estudiando para exámenes; el 42.9%, resolviendo con cursos de lectura semanales; el 37%, escribiendo un ensayo; el 28.6%, para resolver tareas administrativas, y el 17.4% de la muestra procrastinan para asistir a reuniones. Con respecto a la característica de los estudiantes, aquellos que se percibían a sí mismos con un estatus familiar económico promedio o pobre, tuvieron un mayor puntaje de procrastinación que aquellos que se percibían como ricos. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en relación al género, especialidad, grado y ciudad de origen. En cuanto al estudio de las variables y sus correlaciones, se evidenció que la autoestima estuvo negativamente asociada a la procrastinación académica. Por otro lado, la autoeficacia para la autorregulación fue negativamente asociada con la procrastinación académica y medió la relación entre la autoestima y la procrastinación académica en estudiantes. Adicionalmente, el papel mediador de la autoeficacia para la autorregulación entre la autoestima y la procrastinación académica sugiere que, si tenemos una autoestima frágil, eso debilitaría nuestra eficacia académica, lo que resultaría un predictor para la procrastinación académica. A su vez, el miedo al fracaso estuvo positivamente asociado a la procrastinación, y cumple un papel mediador en la relación entre la autoestima y la

procrastinación académica, por lo que abordar este constructo como estrategia de intervención podría reducir la procrastinación en estudiantes.

Por su parte, Limone et al. (2020) analizaron, a través de un enfoque multivariado, la procrastinación y su relación con la autoeficacia, la autoestima, la ansiedad, el estrés y el miedo al fracaso en el ámbito académico. Investigaron el papel del aprendizaje autorregulatorio como predictor de la procrastinación en estudiantes universitarios, específicamente del pensamiento crítico y estrategias metacognitivas para el aprendizaje, así como el manejo del tiempo comparando hombres y mujeres. Los resultados indican que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en estrategias metacognitivas, así como más bajas en el manejo del tiempo y la procrastinación. Por otro lado, la procrastinación estuvo relacionada negativamente con el manejo del tiempo y la autorregulación metacognitiva, aunque no con el pensamiento crítico. A su vez, el manejo del tiempo estuvo positivamente asociado con la autorregulación metacognitiva, así como con el pensamiento crítico; y que la autorregulación metacognitiva estuvo relacionada de forma positiva con el pensamiento crítico. Los resultados entre hombres y mujeres coinciden con lo descrito anteriormente, aunque la relación negativa entre la procrastinación y el pensamiento crítico resultó ser estadísticamente significativa. En el análisis de regresión, se incluyeron el manejo del tiempo y, luego, la autorregulación metacognitiva y el pensamiento crítico. Los resultados indicaron que el manejo del tiempo y la autorregulación metacognitiva influye negativamente en la procrastinación, mientras que el valor del pensamiento crítico no fue significativo. En hombres, el manejo del tiempo y la autorregulación metacognitiva fueron predictores negativos de la procrastinación. En mujeres, el manejo del tiempo ya no fue un predictor significativo de la procrastinación. Por otro lado, el pensamiento crítico y el aprendizaje metacognitivo fueron confirmados como factores predictivos. Los hallazgos revelaron que el aprendizaje autorregulatorio puede reducir las conductas dilatorias y las diferencias de género deberían ser tomadas en cuenta para abordar la procrastinación académica.

Shahab y Adil (2020) realizaron dos estudios con el propósito de construir y validar un instrumento que mida la templanza, la capacidad de moderación o autocontrol voluntario (Shahab y Adil, 2020). En el estudio 1 se hizo realizó la construcción de la prueba. Los resultados de este estudio determinaron que la escala de templanza para estudiantes universitarios era consistente y confiable para la población pakistaní. En el

estudio 2, se aplicó esta escala a una muestra de 250 estudiantes universitarios y los resultados indicaron que la templanza y sus sub dominios demostraron correlaciones positivas con la empatía, y solo la sub escala de autorregulación demostró una correlación negativa significativa con la procrastinación académica, confirmando una de las hipótesis de los autores del estudio. Aunque el autocontrol es un componente que pudo estar asociado a la procrastinación, en relación al factor de prudencia, los otros componentes de la escala de templanza, como el perdón y la humildad, no tienen relación con la tendencia a procrastinar.

Por último, Abdi Zarrin et al., (2020) investigaron el papel del miedo al fracaso y la autorregulación (memoria, establecimiento de metas, autoevaluación, búsqueda de ayuda, responsabilidad y organización) en relación con la procrastinación académica. Tal como indican estudios anteriores, los estudiantes hombres obtuvieron mayores puntajes de procrastinación que las mujeres. Sin embargo, las mujeres obtuvieron mayores puntajes que los hombres en el sub constructo de organización, así como también en el miedo al fracaso. Por otro lado, la procrastinación estuvo asociada positivamente al miedo al fracaso, pero negativamente a la memoria, al establecimiento de metas, a la autoevaluación, a la búsqueda de ayuda, la responsabilidad y la organización, lo cual sugiere que el incremento de estrategias de autorregulación reduce la procrastinación. El miedo al fracaso obtuvo una correlación negativa en relación a la búsqueda de ayuda, mientras que se obtuvieron correlaciones positivas en todas las sub escalas de autorregulación. Por otro lado, los resultados del análisis de regresión lineal mostraron que, en un primer paso, los altos niveles de responsabilidad predicen una baja procrastinación. Y, en un segundo paso, se añadió el miedo al fracaso, donde los resultados indican que una baja responsabilidad y un alto miedo al fracaso predicen una alta procrastinación.

## CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Cada vez existe un mayor interés en investigar la procrastinación y sus implicancias, y el aumento de estudios en los últimos años en torno a este tema así lo demuestra. Es un problema común en distintas sociedades, especialmente en estudiantes universitarios (Abdi Zarrin et al., 2020). Específicamente, la procrastinación académica es uno de los ejes de mayor interés en relación a este constructo, siendo el tipo de procrastinación más común, por lo que cada vez cobra mayor relevancia investigativa. Una de las variables con la que ha sido asociada la procrastinación académica, es el de la autorregulación, la cual incluye un amplio espectro de factores en su definición como la regulación emocional, la autoeficacia, la motivación, entre otros (Nigg, 2016).

El modelo teórico al que apuntan los estudios sobre la procrastinación académica, se abordan, principalmente, desde el enfoque cognitivo conductual a través de los instrumentos de medición utilizados. Por su parte, la autorregulación ha sido abordada desde tres enfoques principales: a) el motivacional, b) el metacognitivo y c) el conductual (tabla 3). La mayoría de estudios para la medición de esta variable han tomado escalas que no han sido construidas para medir la autorregulación, sino que esta variable ha sido considerada como parte de dichos instrumentos como un sub factor (Limone et al., 2020; Shahab & Adil, 2020; Klassen et al., 2018; Senécal et al, 1995). No obstante, también se evaluó la autorregulación como un todo en una misma escala (Abdi Zarrin et al., 2020; Zhang et al., 2018; Balkis & Duru, 2015), así como en versiones reducidas (Garzón-Umerenkova et al., 2018).

Los estudios revisados para la realización de este reporte concluyen que existe una correlación negativa entre la procrastinación y la autorregulación en el contexto académico. En muchos de los casos existen factores mediadores entre ambos constructos, como la motivación, la autoeficacia para la autorregulación o el miedo al fracaso (citar). No obstante, lo que la literatura aún no determina es si este fenómeno (procrastinación académica) es la causa de una serie de factores desregulatorios y desadaptativos o, por el contrario, la consecuencia de los mismos, manifestados en conductas dilatorias (Balkis & Duru, 2015). Por ello, el primer paso para diseñar intervenciones efectivas para reducir

la procrastinación académica es entender los factores asociados a ella y sus mecanismos de acción (Zhang et al., 2018).

Uno de los factores mediadores entre la procrastinación académica y la autorregulación es el de la motivación. En su estudio, Senécal et al. (1995) indican que los niveles de motivación, como factor autorregulatorio, determinan el nivel de procrastinación en estudiantes. Específicamente, la motivación intrínseca hacia los objetivos de estudio tendrá una mayor implicancia para mantener niveles bajos de procrastinación académica. Según este estudio, la procrastinación académica parece ser un problema motivacional que supone de autonomía para poder superar su carácter desadaptativo. Al respecto, Klassen et al. (2008) señalan que la motivación cumple un rol determinante en la adopción de estrategias metacognitivas para la autorregulación.

Zhang et al. (2018) señalan que la autoeficacia para la autorregulación está negativamente asociada a la procrastinación académica, pero que, además, esta cumple un papel mediador entre la procrastinación académica y la autoestima ya que, si los estudiantes tienen una baja autoestima, su autoeficacia se ve afectada, lo que puede resultar en mayores niveles de conductas dilatorias. Por su parte, Klassen et al. (2008) sugieren que dicho factor es clave para entender la procrastinación académica. Ellos concluyen que la autoeficacia para la autorregulación está inversamente relacionada con la procrastinación y, además, señalan que las habilidades de autorregulación son insuficientes si es que no se toman en cuenta estrategias de una eficacia autorregulatoria en el ámbito académico, como planear y organizar tareas, u obtener la información necesaria para las mismas, por ejemplo.

Con respecto al factor del miedo al fracaso, Abdi Zarrin et al. (2020) señalan que existe una relación negativa entre este y la procrastinación académica. Además, añaden que aquellos que tengan niveles bajos de autoestima, cuando fallan, se asumen como derrotados, por lo que prefieren dejar de tomar acción por miedo a fracasar, lo cual coincide con lo propuesto por Zhang et al. (2018), quienes señalan que la autoestima está negativamente asociada con la procrastinación académica. Estos autores concluyen que el miedo al fracaso está positivamente asociado con la procrastinación académica. Del mismo modo, el estudio de Senécal et al. (1995) demostró que una baja autoestima asociada al miedo al fracaso tiene relación con mayores niveles de procrastinación académica.

Por otro lado, en su estudio, Limone et al. (2020) indican que la práctica de habilidades metacognitivas y del manejo del tiempo en el contexto académico no solo disminuye la procrastinación, sino que también aumenta el bienestar psicológico. Garzón-Umerenkova et al. (2018) respaldan esta conclusión indicando que la autorregulación es un aspecto clave en la predicción del bienestar físico y psicológico. Y, por su parte, Balkis & Duru (2015) señalan que la ausencia de habilidades autorregulatorias en estudiantes no solo predicen la procrastinación académica, sino que esta puede derivar en bajos niveles de bienestar psicológico.

Con respecto al género, Limone et al. (2020) señalan que los hombres tienen un manejo del tiempo más deficiente que las mujeres, así como también peores habilidades metacognitivas de aprendizaje, tales como la planeación, el monitoreo o la evaluación de tareas académicas, por lo que son más propensos a procrastinar académicamente que las mujeres. Por su parte, Abdi Zarrin et al. (2020) confirman este resultado; sin embargo, añaden que las estudiantes mujeres tienen mayores niveles de miedo al fracaso que los hombres, como variable de predicción de la procrastinación. En tal sentido, el miedo al fracaso parece ser un factor menos determinante que las habilidades del manejo del tiempo y metacognitivas como predictor de la procrastinación académica. A su vez, Garzón-Umerenkova et al. (2018) confirman una de sus hipótesis al señalar que el género tiene una asociación negativa y predictiva de la procrastinación en favor de las mujeres.

Dentro de las limitaciones de este estudio, cabe mencionar que el número de investigaciones que analizan de forma específica la procrastinación académica y la autorregulación sigue siendo limitado (Rebetez et al., 2018), lo que supone una dificultad metodológica ya que restringe las posibilidades de realizar análisis comparativos de resultados con distintas muestras y que incluyan otras variables mediadoras. Otra de las dificultades que presenta esta revisión es que todos los estudios analizados son de diseño transversal, lo cual impide comparar la evolución de las variables en dichas muestras en el transcurso del tiempo. Por último, es preciso una construcción de dominio general de autorregulación que abarque la acción, emoción y cognición e involucre procesos regulatorios de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba con la intención de proporcionar claridad sobre el alcance de varias afirmaciones sobre los tipos de autorregulación (Nigg, 2016). Debido a la amplitud de factores que incluyen la autorregulación, resulta complejo delimitar esta variable a un modelo teórico específico.

Futuras líneas de investigación deben tratar de incluir otras muestras de estudiantes, como escolares o cursantes de maestrías y doctorados, que puedan enriquecer el análisis exploratorio de la procrastinación académica y su relación con la autorregulación. Las ideas y hallazgos de la investigación sobre funciones ejecutivas y autorregulación se superponen cada vez más y son de gran relevancia entre sí (Eisenberg & Zhou, 2016). Por otro lado, realizar estudios de diseño longitudinal permitirá a los lectores e investigadores analizar la evolución de la relación de estas variables y, así, determinar cuáles son los factores mediadores que más implicancias tienen. Por último, considerando los resultados de los estudios revisados y el papel de sus efectos mediadores, es preciso realizar investigaciones experimentales a futuro donde se midan los efectos de la autoeficacia para la autorregulación, la motivación o el miedo al fracaso en la procrastinación académica y su relación con la autorregulación, así como proponer guías de intervención entre estos factores que puedan ser útiles para profesores, padres de familia y profesionales de la salud mental.

Este estudio recopila y centraliza información sobre la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios. Desde un enfoque clínico, se ha revisado cómo factores de la autorregulación, como la motivación, el bienestar afectivo, la ansiedad o el estrés, determinan los niveles de procrastinación en el ámbito académico. A su vez, que procesos metacognitivos, vinculado a las funciones ejecutivas, como la evaluación del proceso, el manejo de tiempos o la satisfacción con la vida académica influyen en dicha asociación. Estudios como el de Zhang et al. (2018) concluyen que la terapia de aceptación y compromiso (ACT) puede ayudar a disminuir los niveles de procrastinación académica, así como el miedo al fracaso, en concordancia con otros estudios (Glick & Orsillo, 2015) que concluyen que la intervención conductual basada en la aceptación fue la más efectiva para estudiantes que presentan niveles altos de procrastinación. Desde un enfoque educativo, Limone et al. (2020) proponen que los educadores pueden brindar programas específicos y objetivos en relación a cómo organizar el tiempo y recursos, así como mejorar las habilidades cognitivas y metacognitivas enfocadas a la solución de problemas, toma de decisiones o autoevaluación. Plantean, además, que esto es particularmente importante para estudiantes con necesidades educativas especiales, por ejemplo, con trastornos del neurodesarrollo como problemas de aprendizaje, TDAH o TEA.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo es conocer la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios. Para esto, se realizó una revisión sobre estudios que relacionan dichas variables y. En ese sentido, se concluye lo siguiente:

- Todos los estudios revisados coinciden en que existe una correlación negativa y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios.
- La mayoría de estudios proponen la presencia de variables mediadoras entre la procrastinación académica y la autorregulación, tales como la autoeficacia para la autorregulación, la motivación, el miedo al fracaso y otras habilidades metacognitivas, como el manejo del tiempo y la evaluación del proceso.
- Los estudios confirman que los estudiantes hombres son más propensos a procrastinar que las mujeres.
- Los investigadores deben tener en cuenta que la asociación observada entre la procrastinación académica y la autorregulación está influenciada tanto por las medidas utilizadas como por el perfil demográfico de las muestras y deben tener esto en cuenta al momento de interpretar los resultados, así como al diseñar estudios a futuro.
- Procrastinar puede ser un hábito dañino que afecta negativamente el rendimiento del estudiante. Es preciso atender la procrastinación entre la población estudiantil y desarrollar estrategias para ayudar a los estudiantes, en particular a los jóvenes, a superar o evitar la procrastinación.

## REFERENCIAS

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34–43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- 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 (JTPE)*, 5(1), 18–32.
- Balkis, M., & Duru, E. (2015). 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. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Baumeister, R. F., Heatherton, T., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek, & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A sourcebook, vol. 17* (281 – 292). Sarasota, FL: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.
- Burgos-torre, K. S., & Salas-blas, E. (2020). *Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños Procrastination and Academic Self-efficacy in University Students*. 8(3).
- Dominguez-Lara, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista Psicología*, 7(1), 81–95. <http://ucsp.edu.pe/investigacion/psicologia/wp-content/uploads/2017/09/4.-Procrastinación-académica-en-estudiantes-universitarios.pdf>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Eisenberg, N., & Zhou, Q. (2016). Conceptions of executive function and regulation: When and to what degree do they overlap? *Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research.*, 115–136. <https://doi.org/10.1037/14797-006>

- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Ana, V., Marino, C., & Spada, M. M. (2016). A Metacognitive Model of Procrastination. *Journal of Affective Disorders*, 210(1), 196–203. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.042>
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10(1), 135–142.
- Ferrari, J. R., & Díaz-Morales, J. F. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41(3), 707–714. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.006>
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and Depression from a Cognitive Perspective: An Exploration of the Associations Among Procrastinatory Automatic Thoughts, Rumination, and Mindfulness. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 34(3), 169–186. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>
- Garzón-Umerenkova, A., Fuente, J. de la, Amate, J., Paoloni, P. V., Fadda, S., & Pérez, J. F. (2018). A linear empirical model of self-regulation on flourishing, health, procrastination, and achievement, among university students. *Frontiers in Psychology*, 9(April), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00536>
- Gautam, A., Polizzi, C. P., & Mattson, R. E. (2019). Mindfulness, Procrastination, and Anxiety: Assessing Their Interrelationships. *Psychology of Consciousness: Theory Research, and Practice*. <https://doi.org/10.1037/cns0000209>
- Gay, P., Schmidt, R. E., & Van Der Linden, M. (2011). Impulsivity and intrusive thoughts: Related manifestations of self-control difficulties? *Cognitive Therapy and Research*, 35(4), 293–303. <https://doi.org/10.1007/s10608-010-9317-z>
- Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). *An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409. doi:10.1037/xge0000050
- 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. <https://doi.org/10.1177/0956797614526260>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, 319–345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>

- Kaftan, O. J., & Freund, A. M. (2019). A motivational perspective on academic procrastination: Goal focus affects how students perceive activities while procrastinating. *Motivation Science*, 5(2), 135–156. <https://doi.org/10.1037/mot0000110>
- Kandemir, M. (2014). Reasons of Academic Procrastination: Self-regulation, Academic Self-efficacy, Life Satisfaction and Demographics Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 188–193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 1–10. <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11(November), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Moreta Herrera, R., Durán Rodríguez, T., & Villegas Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Nigg, J. T. (2016). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(4), 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan.
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & Van der Linden, M. (2016). Procrastination as a self-regulation failure: The role of inhibition, negative affect, and gender. *Personality and Individual Differences*, 101, 435–439. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.049>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & Van der Linden, M. (2018). Procrastination as a Self-Regulation Failure: The Role of Impulsivity and Intrusive Thoughts.

- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.33.4.387>
- Rozenal, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D. D., Shafran, R., Andersson, G., & Carlbring, P. (2018). Targeting procrastination using psychological treatments: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01588>
- Rozenal, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 05(13), 1488–1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi:10.1037/0003-066x.55.1.68
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Sevari, K., & Arabzadeh, S.H. (2013). Construction and measurement of the psychometric properties of academic self-regulation questionnaire. *Journal of School Psychology*, 3(2), 75–89.
- Shahab, S. O., & Adil, A. (2020). Development and validation of Temperance Scale in Pakistan. *PsyCh Journal*, 9(6), 911–923. <https://doi.org/10.1002/pchj.394>
- Schwarzer, R., Diehl, M., & Schmitz, G. S. (1999). Self-regulation scale. Retrieved October, 28, 2006.
- Sirois, F. M. (2007). “I’ll look after my health, later”: A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.003>
- Sirois, F. M., & Giguère, B. (2018). Giving in when feeling less good: Procrastination, action control, and social temptations. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 404–427. <https://doi.org/10.1111/bjso.12243>
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>

- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination, Health, and Well-Being. In *Procrastination, Health, and Well-Being*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/c2014-0-03741-0>
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *49*(3), 175–180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, *48*(8), 926–934. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, *31*(4), 889–913. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037//0022-0167.31.4.503>
- Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, *51*(2), 473–480. doi:10.1177/0013164491512022
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: A proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina Clinica*, *135*(11), 507–511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2007). *Self-Efficacy for Self-Regulated Learning*. *Educational and Psychological Measurement*, *68*(3), 443–463. doi:10.1177/0013164407308475
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Wells, A., & Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional the S-REF model disorder. *Behaviour Research and Therapy*, *34*(11), 881–888. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00050-2)

- 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. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Zhang, S., & Feng, T. (2019). Modeling Procrastination: Asymmetric Decisions to Act Between the Present and the Future. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(2), 311–322. <https://doi.org/10.1037/xge0000643>
- Zhang, S., & Feng, T. (2019). Modeling Procrastination: Asymmetric Decisions to Act Between the Present and the Future. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(2), 311–322. <https://doi.org/10.1037/xge0000643>

