



FACULTAD DE CIENCIAS CONTABLES ECONÓMICAS Y FINANCIERAS

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES
DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE
LIMA METROPOLITANA**

PRESENTADA POR

**BRENDA RUFINA ALTAMIRANO TAPIA
MARLY VALERIA SANDOVAL ALFEREZ**

ASESORA

MARÍA ELENA ELIZABETH CORONADO DE LA CRUZ

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2022



**Reconocimiento - No comercial
CC BY-NC**

El autor permite entremezclar, ajustar y construir a partir de esta obra con fines no comerciales, y aunque en las nuevas creaciones deban reconocerse la autoría y no puedan ser utilizadas de manera comercial, no tienen que estar bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>





USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTIN DE PORRES

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA**

**TESIS PARA OPTAR
EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTADO POR
BRENDA RUFINA ALTAMIRANO TAPIA
MARLY VALERIA SANDOVAL ALFEREZ**

**ASESORA
DRA. MARÍA ELENA ELIZABETH CORONADO DE LA CRUZ
[Orcid.org/ 0000-0002-1311-8724](https://orcid.org/0000-0002-1311-8724)**

**LIMA, PERÚ
2022**

Dedicatoria

Con gran aprecio e infinito amor a nuestras familias por ser nuestro soporte emocional durante esta travesía de nuestra etapa académica.

Agradecimientos

A Dios por darnos salud, resistencia y perseverancia en las situaciones más difíciles.

A Lucia, Fredy, Marcia y Edgardo, nuestros padres, quienes nos alentaron y motivaron a perseguir y cumplir nuestras metas.

A nuestra asesora la Dra. María Coronado y a nuestros profesores el Dr. Benigno Peceros, Mg. Rosa Seperak y Mg. Anthony Copez, quienes contribuyeron con sus enseñanzas y recomendaciones para poder realizar exitosamente la presente investigación.

A los docentes de la universidad por su gentileza en brindarnos un espacio en sus clases para recolectar nuestra muestra y hacer posible esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Portada	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	x
Capítulo I: Marco Teórico	11
1.1. Bases Teóricas	11
1.1.1. Autorregulación del aprendizaje	11
1.1.2. Procrastinación académica	15
1.2. Evidencias Empíricas	20
1.2.1. Antecedentes internacionales.....	20
1.2.2. Antecedentes nacionales.....	23
1.3. Planteamiento del Problema.....	24
1.3.1. Descripción de la realidad problemática.....	24
1.3.2. Formulación del problema.....	27
1.4. Objetivos de la investigación.....	27

1.4.1. Objetivos general.....	27
1.4.2. Objetivos específicos.....	27
1.5. Hipótesis	27
1.5.1. Formulación de las hipótesis de la investigación.....	27
1.5.2. Variables de estudio	28
1.5.3. Definición operacional de las variables.....	29
Capítulo II: Método.....	30
2.1. Tipo y diseño de investigación.....	30
2.2. Participantes.....	30
2.3. Medición.....	31
2.4. Procedimiento.....	33
2.5. Análisis de datos.....	33
2.6. Aspectos éticos.....	34
Capítulo III: Resultados.....	35
Capítulo IV Discusión.....	46
Conclusiones.....	50
Recomendaciones.....	51
Referencias.....	52
Anexos.....	59

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Definiciones operacionales</i>	29
Tabla 2	<i>Análisis de normalidad</i>	35
Tabla 3	<i>Niveles de rendimiento académico con el género</i>	36
Tabla 4	<i>Análisis descriptivo de los ciclos académicos con el género</i>	36
Tabla 5	<i>Análisis descriptivo de los turnos de estudios con el género</i>	37
Tabla 6	<i>Análisis descriptivo de los cursos matriculados en el ciclo académico con el género</i>	38
Tabla 7	<i>Análisis descriptivo de los niveles del rendimiento académico con el género</i>	38
Tabla 8	<i>Análisis de los estudiantes que repitieron cursos</i>	39
Tabla 9	<i>Análisis descriptivo de la planificación de las actividades con el género en estudiantes</i>	40
Tabla 10	<i>Análisis descriptivo de los estudiantes que trabajan con el género</i> . 40	
Tabla 11	<i>Niveles de autorregulación del aprendizaje con el género</i>	41
Tabla 12	<i>Niveles de procrastinación académica con el género</i>	42
Tabla 13	<i>Correlación entre autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana</i>	43

Tabla 14 *Correlación de la dimensión Autonomía de autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.....44*

Tabla 15 *Correlación de la dimensión Control de autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana 45*

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica. La muestra fue de 370 estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se utilizó el diseño de investigación descriptivo correlacional. Además, se administraron dos instrumentos para la evaluación, los cuales fueron; el cuestionario de autorregulación del aprendizaje (Matos, 2009) y la escala de procrastinación académica (Domínguez, Villegas & Centeno, 2014). Los principales hallazgos demostraron una relación inversamente proporcional entre la dimensión autonomía de autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica.

Palabras claves: *Autorregulación, autorregulación del aprendizaje, procrastinación académica y estudiantes de psicología.*

ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between self-regulation of learning and academic procrastination. The sample consisted of 370 psychology students from a private university in Metropolitan Lima. The correlational descriptive research design was improved. In addition, two instruments for evaluation were administered, which were; the learning self-regulation questionnaire (Matos, 2009) and the academic procrastination scale (Domínguez, Villegas & Centeno, 2014). The main results show an inversely proportional relationship between the autonomy dimension of self-regulation of learning and academic procrastination.

Keywords: *Self-regulation, self-regulation of learning, academic procrastination and psychology students.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo buscó determinar la relación entre autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica en 370 universitarios de psicología de una universidad privada de Lima. Para desarrollar la investigación, se dividió de la siguiente forma: El capítulo I cuenta con 5 apartados en el cual se examinaron las bases teóricas requeridas y los enfoques que caracteriza a la teoría escogida; además, se hizo un profundo análisis mediante una búsqueda de evidencias empíricas nacionales e internacionales; se realizó el planteamiento del problema en el cual se detalló con argumentos y base científica la problemática actual y la importancia social y científica de los constructos seleccionados en un entorno concreto; se establecieron los objetivos de la investigación; se formuló la hipótesis general y específicas, y se estructuró de manera operacional las variables de estudio con el objetivo de conocer su organización, en el tema de dimensiones o escalas.

El capítulo II, es uno de los más relevantes de la investigación, debido a que se detalló el proceso metodológico a utilizar salvaguardado por autores reconocidos; asimismo, en este fragmento se dio importancia al método de estudio, el tipo de recolección de información, los aspectos de inclusión y exclusión de la muestra, los procedimientos y los aspectos éticos que involucran el respeto hacia los derechos constitucionales de cada uno de los participantes.

El capítulo III se conformó por los resultados más resaltantes y coherentes con los objetivos expuestos, a los cuales se les explicó detalladamente en relación a las hipótesis formuladas.

Finalmente, el capítulo IV abordó la discusión y juicio científico de los resultados, destacando sugerencias para siguientes trabajos.

Capítulo I: Marco Teórico

1.1. Bases Teóricas

1.1.1. Autorregulación del aprendizaje

Pintrich (2000) señala que la autorregulación del aprendizaje es un transcurso provechoso y dinámico, donde los estudiantes delimitan sus objetivos para su aprendizaje dirigiendo, regulando y manejando sus conocimientos, motivaciones y conductas.

Teoría de la autodeterminación. Se basa esencialmente desde el nivel psicológico y la distinción de tipos de motivación, que va desde una motivación controlada hasta una motivación autónoma. Principalmente este estudio, examina minuciosamente sobre cómo los factores internos y externos del desarrollo del ser humano favorecen a la integración colectiva, el bienestar, la motivación y vitalidad, o contrariamente destruyen al individuo, proporcionándole conductas antisociales, agotamiento, desintegración e infelicidad (Ryan & Deci, 2017).

La capacidad de autonomía involucra integración, debido a que la voluntad se alcanza porque existe un compromiso propio y carece de conflictos internos. Esta capacidad de autorregular se explica porque estas personas pueden deliberadamente experimentar situaciones, donde elijan y controlen de manera reflexiva su conducta, no obstante, necesita de apoyos sociales. Esta teoría se puede aplicar a la realidad, específicamente en campos como trabajo, deporte, educación, psicoterapia, ámbitos virtuales y salud. (Ryan & Deci, 2017).

Según Ryan y Deci (2017) afirman que desde la TAD se plantea una serie de necesidades psicológicas esenciales que, al igual que las necesidades fisiológicas, son generalizadas para el correcto desenvolvimiento del ser humano, independientemente de su cultura. Estas necesidades son las siguientes:

Autonomía. Se define como la autorregulación de las acciones y experiencias de una persona. Además, es una forma de desenvolvimiento, relacionada a percibirse como una persona coherente y que actúa de acuerdo a su voluntad en función al contexto y comportamientos exigidos. Es decir, va acorde con sus intereses, compromisos y valores auténticos (Ryan & Deci, 2017).

Competencia. Se basa en la necesidad de sentirse eficaz y con dominio. Así también, estas personas tienen que sentirse calificados para actuar con seguridad en las dimensiones de su vida. Sin embargo, se puede ver perjudicada y disminuida, en situaciones que demandan una alta exigencia o por aspectos interpersonales como críticas hacia uno mismo o comparándose con otros (Ryan & Deci, 2017).

Relación. Se trata de tener un grado de pertenencia y sentirse valioso entre los demás, como también se refiere a la importancia de aportar al grupo (Ryan & Deci, 2017).

Por otro lado, Ryan y Deci (2000) refieren que la motivación es la energía, dirección, persistencia para llevar a cabo nuestros objetivos. La TAD ha logrado observar varias formas de motivación, que guardan relación, cada uno, con resultados específicos para el aprendizaje, bienestar y desarrollo personal.

La motivación intrínseca (autónoma) es la tendencia hacia el interés, el dominio y exploración voluntaria, los cuales son importantes para desarrollarse a nivel cognitivo y social lo que significa una causa principal para experimentar placer y energía a lo largo de la vida. Aunque, esta motivación es innata en los seres humanos,

su mantenimiento y progreso, se debe a factores de apoyo, pues podría verse perjudicado por aspectos no beneficiosos (Ryan & Deci, 2000).

Cabe mencionar que los seres humanos, tendrán motivación intrínseca por algunas actividades, si estas, son novedosas, retadoras, estéticamente valiosas, o les produce un interés interno (Ryan & Deci, 2000).

La motivación extrínseca (controlada) es el desenvolvimiento en una actividad, con el objetivo de conseguir algo esperable (Ryan & Deci, 2000).

Según Ryan y Deci (2017) existen 4 formas de regulación de la motivación extrínseca, que evidencian de qué manera las regulaciones y valores se pueden internalizar de diferentes formas, expuestos a continuación:

Regulación externa. La persona regula su comportamiento de manera externa, si este está motivado y sujeto a recompensas externas o castigos, es decir, actúan de una forma determinada porque esperan recibir resultados deseados. Un problema detectado con este tipo de regulación se basa en que, si no hay una meta establecida, no se sostiene esta conducta continuamente en el tiempo; agregando a ello, esta persona a corto plazo realiza una conducta deseada por el exterior, sin embargo, no lo ha internalizado, por lo que su mantenimiento conductual no es eficaz (Ryan & Deci, 2017).

Regulación introyectada. Ryan y Deci (2017) indican que la introyección es una forma de librarse de refuerzos externos, es decir, se experimenta como una energía controladora e interna, que deriva en que una persona debe o tiene que hacer algo. Es entendida, como un tipo de control que el individuo ejerce sobre sí mismo, donde presenta, sentimientos de valía, juicios internos y evaluativos que condicionan un determinado comportamiento. Entonces introducir esta forma de regulación

personal, es más beneficiosa, pues, dura más tiempo a diferencia de la regulación estrictamente externa.

Regulación a través de la identificación. Estas personas reconocen el valor y la necesidad de un determinado comportamiento (independientemente si son retribuidos o no), pues, lo ven como algo esencial, llegando a experimentar más voluntad. Por lo tanto, los comportamientos, son regulados por medio de la identificación, que a su vez son más autónomos o voluntarios que las dos regulaciones descritas anteriormente. La ventaja de este tipo de regulación es que es útil sobre la propia regulación, y es más persistente, necesita fuerza y afecto (Ryan & Deci, 2017).

Regulación Integrada. La regulación integrada simboliza la forma más compleja de internalización y autónoma de motivación extrínseca. Generalmente, puede derivar en corregir algunos valores o actitudes previas, entonces al modificarlo, la persona se siente seguro, apoyado y sin conflictos con diferentes identificaciones. Por ello, para que ocurra la integración, una identificación habrá pasado una verificación de si esta va acorde con la persona, hasta llegar a ser aceptada de manera global. En consecuencia, esta forma de autorregular es superiormente perdurable y madura, permitiendo que la integración de sus valores u objetivos sean más eficientes para la autorregulación de la persona (Ryan & Deci, 2017).

Perfil de los estudiantes con aprendizaje autorregulado. Torrano et al. (2017) afirman que los estudiantes autorregulados se estructuran en 2 fundamentos, lo cuales son voluntad y destreza. Además, estos autores afirman que estos estudiantes se caracterizan por poseer una amplia gama de saberes previos; comprenden y manejan un conjunto de estrategias cognitivas útiles para organizar y unificar sus saberes previos en un nuevo material de aprendizaje; conocen en qué

lugar, en qué tiempo y el motivo para aplicar tales estrategias; comprenden cómo ejecutar (programar, dominar y conducir) sus procesos cognitivos hacia alcanzar objetivos individuales; planifican y distribuyen su tiempo y el empeño que van a necesitar en las tareas; elaboran entornos beneficiosos de estudio, de manera que encuentran un adecuado espacio para aprender y solicitan apoyo de sus docentes y compañeros cuando presentan inconvenientes; por último, son hábiles para poner en funcionamiento un conjunto de manejos voluntarios, guiadas a eludir estímulos externos e internos, para retener su esfuerzo, concentración y su voluntad mientras llevan a cabo sus tareas académicas.

1.1.2. Procrastinación académica

Onwuegbuzie (2004) refiere que es un accionar inadecuado, manifestado por evadir; prometer algo que se va a realizar para después; justificar sus demoras y evitar el remordimiento de no llevar a cabo sus actividades académicas.

Perspectivas sobre procrastinación.

Perspectiva Psicodinámica. Freud (1953) citado en Ferrari et al. (1995) uno de los primeros en estudiar sobre el término evitación; así mismo, menciona que la ansiedad cumplía un rol importante en esta conducta evitativa. Él explica que la ansiedad notificaba al yo, alertándole al material inconsciente reprimido que este podría ser perjudicial; es así, que el yo activa una serie de defensas para evitar la tarea. Este principio freudiano sobre las dinámicas de defensas y evitación de tareas menciona que el acto de evitar las tareas es porque intimidan al yo.

Perspectiva conductual y cognitiva-conductual. Skinner realizó varias investigaciones empíricas para explicar la procrastinación. Esta teoría se basa en el refuerzo de conductas, indicando que un comportamiento se mantiene por reforzamiento, mientras que los castigos, que son percibidos como desagradables o

aversivos, influyen en la disminución de la conducta, en este caso reducir la frecuencia de realizar tareas. En la misma línea, aparecen términos como la evasión y el escape condicionado, refiriéndose a que evitar o huir de los estímulos perjudiciales de estudiar, indica un presentimiento importante para dilatar actividades, y otros investigadores refieren que la procrastinación es una vía para esquivar o escapar de las responsabilidades (Ferrari et al., 1995).

Perspectiva cognitiva. Ellis y Kanus (1977) citado en Ferrari (1995) encontraron que la dilación se asociaba mucho con creencias irracionales y autocrítica, en el cual las personas dilatorias manifestaban que a menudo no experimentaban seguridad en relación a sus capacidades para realizar una tarea, por lo tanto, se atrasaban. Además, presentan estándares muy altos, y para evitar una sensación de fracaso, prefieren no realizar sus actividades. Del mismo modo, poseen pensamientos irracionales dudan de su habilidad por lo que se observa una baja autoeficacia y baja autoestima (Burka & Yuen, 1983, citado en Steel, 2007).

Clasificación de procrastinación. Chan (2011) refiere que existen 2 tipologías que caracterizan a este grupo de personas, los cuales son: procrastinadores ocasionales y procrastinadores cotidianos.

En primer lugar, los procrastinadores ocasionales, se caracterizan por poseer una conducta procrastinadora que es dinámica, es decir, que varía a lo largo del tiempo, además, depende de las relaciones entre el sujeto con la tarea y su contexto vivido (Sampaio & Bariani, 2011).

En segundo lugar, los procrastinadores cotidianos, presentan dificultades en el ámbito personal y sus relaciones interpersonales; incluso, si se inicia a temprana edad en la procrastinación influirá en actividades del ámbito familiar, social, laboral, a parte

de las académicas (Chan, 2011). Del mismo modo, tienden a aplazar sus actividades al último momento para finalmente lograr su meta (Sampaio & Bariani, 2011).

Factores de la procrastinación. Según Solomon y Rothblum (1984) afirman que las posibles causas para procrastinar es el inconveniente para tomar decisiones, la ansiedad al momento de la evaluación, falta de decisión, oposición contra el control, percibir que la tarea es desagradable, temor a los efectos del éxito y presentar altos estándares perfeccionistas sobre ser competente.

Del mismo modo, Ferrari (1992) afirma que la procrastinación está motivada por tácticas de evitación, como un recurso para evadir actividades percibidas como fastidiosas o cuidar su autoestima quebrantada.

Steel (2007) afirma que el motivo se debe a que uno no retrasa involuntariamente varias tareas, sino que prefiere algunas sobre otras. Además, indica que existen 2 factores ambientales y rasgos de la personalidad que explican la procrastinación.

Calendario de recompensas y castigos. Steel (2007) refiere que el efecto en las decisiones de los individuos va a depender de la proximidad de la actividad. Asimismo, refiere que las personas suelen tener una actitud afable frente a situaciones que se puedan dar en un periodo largo de tiempo, a comparación de eventos que se puedan presentar muy cercanos.

Aversión a las tareas. El individuo mientras más desagradable perciba una actividad es más probable que la evite y las razones son: Tendencia al aburrimiento, motivación intrínseca, entre otras (Steel, 2007).

Rasgos de personalidad. Steel (2007) refiere que los factores de personalidad tienen como finalidad explicar el vínculo que tiene la procrastinación con

las diferencias individuales de cada persona, basándose en el modelo central de los 5 factores.

El neuroticismo está estrechamente ligado al afecto negativo, preocupación, baja autoeficacia, baja autoestima o rasgo de ansiedad, el cual imposibilita que logremos alcanzar nuestra propia felicidad y metas. Además, se presenta la auto discapacidad en donde el individuo se pone barreras, su visión es tan estancada y limitada, que prefieren no apostar a nada para poder ganar o tener éxito (Steel, 2007).

La apertura a la experiencia: inteligencia / aptitud es uno de los rasgos más fuertes de personalidad y la que tiene una estrecha conexión con la inteligencia y la aptitud que poseen los estudiantes para adquirir más conocimientos (Steel, 2007).

En el factor amabilidad , los procrastinadores no presentan este rasgo, por el contrario se caracterizan por tener rasgos de rebeldía, hostilidad y ser desagradables, este tipo de individuos tienen alta probabilidad de aplazar sus actividades (Steel, 2007).

La extraversión es un rasgo que caracteriza a las personas que son positivas, sociables, extrovertidas, comunicativas, enérgicas, efusivas e impulsivas. Dentro de este rasgo, se encuentra la Impulsividad conocida como una manifestación del sistema de activación conductual (BAS); cuando se da un BAS hiperactivo, la persona se caracterizará por tomar decisiones rápidas y por seguir sus deseos del momento, por el cual basarán sus decisiones pensando en la recompensa inmediata, del mismo modo, se presenta la búsqueda de sensaciones, donde un alto grado genera que las personas se aburran fácilmente y anhelan sentir emociones, por ende, tienden a posponer deliberadamente una actividad para experimentar la presión de trabajar próximo a un plazo límite (Steel, 2007).

El rasgo escrupulosidad se asocia con la mínima conciencia y una inadecuada autorregulación. A continuación, se detallará cuáles son los constructos que poseen un fallo autorregulador y su asociación con la dilación (Steel, 2007).

En primer lugar, la escrupulosidad se relaciona con la distractibilidad, dado que la atención es primordial para el autocontrol. Así mismo, se sostiene que las variaciones en el flujo del pensamiento son antecedidas por una señal distractora, por ello un manejo adecuado previene la dilación (Steel, 2007).

En segundo lugar, este rasgo se encuentra asociado con la organización, entendida como ordenar, organizar y planear la propia vida. Es un procedimiento autorregulador que permite la instauración de metas y reflexionar sobre el empeño de conseguir algo (Steel, 2007).

En tercer lugar, el logro motivacional es otro elemento de la conciencia, donde se presenta una alta motivación para el logro y se establecen metas más complicadas y se goza de buen rendimiento. Incluso, puede influir en la procrastinación, de manera que el sujeto perciba una tarea más atractiva, y menos hostil (Steel, 2007).

Por último, este factor está relacionado con la brecha intención-acción, que es entendida como el grado en que los sujetos dan seguimiento a los objetivos iniciales de sus trabajos. Se afirma que la procrastinación es entendida como un acto involuntario, por ello no comportarse de acuerdo con sus intenciones, es principalmente una falta de autorregulación (Steel, 2007).

Consecuencias de la procrastinación. Existen estudios que demuestran que la procrastinación genera un bajo rendimiento académico, lo cual incluye bajas notas hasta desertar el curso. Así mismo, estas procrastinaciones aumentan, si los estudiantes se encuentran más tiempo en la universidad a diferencia de los de recién ingreso (Solomon & Rothblum, 1984).

De manera general, refieren que la procrastinación genera malestares internos que oscilan entre sentirse irritable hasta perder el control y auto condenarse; asimismo, genera consecuencias en el trabajo y desenvolvimiento académico, incluso relaciones inestables o carencia de oportunidades (Burka & Yuen, 2008).

Según Steel y Klingsieck (2016) indican que esta conducta dilatoria va a traer consecuencias negativas para el estudiante, ligado al bienestar y rendimiento académico, como notas bajas. Además, genera estrés, problemas de sueño y agotamiento excesivo. También, se va a ver afectada la parte afectiva, donde se puede experimentar ira, falta de satisfacción, ansiedad, vergüenza y tristeza; incluso verse afectada su vida cotidiana. (Steel & Klingsieck, 2016).

1.2. Evidencias empíricas

1.2.1. Antecedentes internacionales

Habibi et al. (2021) buscaron conocer el aprendizaje autorregulado y el nivel de procrastinación académica en un colegio de secundaria en Indonesia. La muestra fue de 830 alumnos de secundaria. Se emplearon las pruebas de autorregulación del aprendizaje, adaptado por el instrumento Saraswati y de procrastinación académica adaptado por Cahyaningsih. Dichos resultados indicaron que el alumnado de secundaria presentó un nivel moderado de aprendizaje autorregulado y dilación académica. Además, se halló una relación significativa y negativa entre ambas variables ($r = -.408$). En conclusión, estudiantes que tengan mayor autorregulación del aprendizaje, presentarán menor nivel de procrastinación académica y viceversa.

Abdi Zarrin et al. (2020) investigaron en Irán, sobre la relación entre el miedo al fracaso y las estrategias de aprendizaje autorregulado con procrastinación académica. Los participantes fueron 198 estudiantes de pregrado de 5 facultades. Se

emplearon la evaluación académica autorregulada, la escala de procrastinación académica y el cuestionario de evaluación del error en el rendimiento. Los hallazgos mostraron que la dilación está relacionada directamente con el miedo al fracaso y, a su vez, relacionada inversamente proporcional con las subescalas de autorregulación del aprendizaje, por lo tanto, al aumentar las estrategias de autorregulación disminuye la postergación académica; asimismo, hallaron que el género masculino procrastina más que el femenino.

Limone et al. (2020) en su estudio investigaron el rol que cumplen las estrategias de aprendizaje autorregulado en la predicción de la procrastinación en una muestra de 450 universitarios italianos, los cuales contestaron los instrumentos de Tuckman (TPS), Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ) y Estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI). Los hallazgos evidencian una asociación positiva entre la gestión del tiempo y la autorregulación metacognitiva; por el contrario, se halló correlación negativa entre la procrastinación con gestión del tiempo y autorregulación metacognitiva. Además, se encontró que los hombres poseen malas habilidades a la hora de gestionar su tiempo, en consecuencia, posponen más sus actividades a diferencia de las mujeres. Se concluye, que el aprendizaje autorregulatorio puede disminuir el aplazamiento.

Garzón-Umerenkova et al. (2018) buscaron conocer la relación entre el crecimiento psicológico, la autorregulación, procrastinación, la salud y rendimiento académico en 363 estudiantes universitarios colombianos. Se administraron la adaptación española abreviada del cuestionario de autorregulación (SRQ), la escala de florecimiento, el inventario de bienestar físico y psicosocial (salud) y el cuestionario Procrastination Assessment Scale Students. Encontraron que la autorregulación está relacionada de manera positiva con crecimiento psicológico y la salud, mientras que

la procrastinación está asociada de manera inversa con la autorregulación, es decir que puede funcionar como un predictor de la falla autorregulatoria. Además, se evidencia una correlación negativa entre la salud y procrastinación, como con el crecimiento psicológico. Por último, en referente al género, las mujeres presentarían mayor probabilidad de presentar procrastinación y salud; mientras que los más jóvenes presentarían salud, procrastinación y rendimiento académico.

Escobar y Corzo (2018) realizaron un trabajo sobre Autorregulación del Aprendizaje, Procrastinación Académica y Ansiedad en 407 universitarios colombianos. Se administraron las escalas de Procrastinación Académica (EPA), Autorregulación del Aprendizaje (SRLI), Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) y una encuesta que mide aspectos demográficos. Los hallazgos evidenciaron relación significativa e inversa entre los constructos mencionados, donde las cuatro dimensiones de aprendizaje autorregulado (motivación, procesamiento ejecutivo, control ambiente y procesamiento cognitivo) se asociaron negativamente con la procrastinación académica, teniendo mayor relación significativa las dimensiones procesamiento ejecutivo y cognitivo, mientras que las otras dimensiones obtuvieron una menor relación. Así también, encontraron relación entre dilación académica y ansiedad estado-rasgo sobresaliendo mayor asociación con ansiedad rasgo y esta con mayor presencia en las mujeres.

Balkis y Duru (2015) realizaron un estudio en Turquía donde examinaron el papel de los dos tipos de fracaso de autorregulación, quiebre en la regulación y falta de regulación, en la dilación y sus consecuencias de esta en la satisfacción con la vida académica y bienestar afectivo. Participaron del estudio 328 estudiantes de pregrado. Se aplicaron las escalas de autorregulación (SRS), procrastinación de Tuckman (TPS), satisfacción con la vida académica (ALS), programa de afecto

positivo y negativo (PANAS) y una hoja de información demográfica. Los hallazgos demuestran que a niveles altos de autorregulación habrá niveles bajos de procrastinación y afecto negativo; y una correlación positiva entre autorregulación con afecto positivo y satisfacción académica. En conclusión, la falta de habilidades autorregulatorias afecta significativamente en la procrastinación universitaria, además, esta es causada por una falla en la autorregulación, participando negativamente la satisfacción académica y el bienestar afectivo de los universitarios.

1.2.2. Antecedentes nacionales

Alegre (2016) buscó conocer la relación entre la Reflexión en el aprendizaje, la Autoeficacia académica y la Autorregulación del aprendizaje con la Procrastinación académica en una muestra conformada por 371 universitarios de Lima. Los cuestionarios empleados fueron de Reflexión en el Aprendizaje (ERA), Autoeficacia Académica, Autorregulación del Aprendizaje y de Procrastinación Académica. Encontrándose que existe una correlación inversa entre Autoeficacia académica ($r=-.437$), Reflexión en el aprendizaje ($r=-.553$), y la dimensión Autonomía de Autorregulación del aprendizaje ($r=-.529$) con Procrastinación académica; por otro lado, se evidenció que la dimensión Control de Autorregulación del Aprendizaje tiene una relación muy baja y no significativa con Procrastinación académica ($r= -.031$) y el resto de las variables.

Maturana (2020) estudió la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica en una muestra de 213 escolares de los último dos años del nivel secundario de Lima. Se administraron las escalas de procrastinación académica (Álvarez, 2010) y autorregulación del aprendizaje (Matos, 2009). Los hallazgos demuestran que el factor autonomía de aprendizaje autorregulado posee una correlación significativa e inversamente proporcional con procrastinación

académica ($r = -.46$). En conclusión, se evidencia altos niveles de asociación entre la procrastinación y la regulación intrínseca, que con la extrínseca.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Descripción de la realidad problemática

En los últimos años nos encontramos atravesando una pandemia mundial que ha ocasionado consecuencias en todo ámbito, específicamente en el contexto educativo el cual se ha visto muy afectado en donde se incluyó la modalidad “no presencial” en la Ley Universitaria (Alcántara, 2020). Por ello, varios estudiantes de distintas partes del mundo pasaron por una transición de educación presencial a un aprendizaje en línea (Aguilera, 2020). Sin embargo, en el Perú muy pocas universidades presentan antecedentes con clases virtuales, lo cual representa aproximadamente un 70% de ellas que nunca las habían introducido (Figallo et al., 2020). Así también, Aguilera (2020) afirma utilizar nuevos métodos de enseñanza mediante la tecnología y que los nuevos entornos educativos van a tener un gran impacto en la manera que aprenderá y procesará la información el estudiante.

De la misma forma, se ha realizado más estudios sobre la autorregulación del aprendizaje a raíz del gran impacto en el contexto educativo (Torrano et al., 2017); asimismo dentro de los veinte principios psicológicos de la Coalition for Psychology in Schools and Education (2015) que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje, menciona que el aprendizaje autorregulado es necesario para facilitar el dominio del material a aprender, y este se puede aprender a través de la práctica, modelado o apoyo de un maestro. Sin embargo, Alegre (2013) afirma que la autorregulación del aprendizaje se puede ver afectada por las calificaciones, reflexiones que haga el estudiante sobre su resultado alcanzado en una actividad, de tal manera que una negativa asignación perjudique sus niveles de autorregulación. A la par existe otro

fenómeno, llamado procrastinación académica, que puede perjudicar en la salud mental del universitario como en el nivel del aprendizaje, motivación, estrés, ansiedad, etc. (Cardona, 2015). Esta problemática es muy habitual en estudiantes universitarios, las estimaciones demuestran que el 80% - 95% de estudiantes universitarios procrastinan; además un 75 % de ellos se perciben como procrastinadores y un 50% se retrasa de manera continua y problemática (Steel, 2007).

El aprendizaje autónomo es la forma en que el individuo regula su manera de pensar, sentir y actuar para lograr sus propósitos en relación a su aprendizaje (Zimmerman, 2002). Por ello si los estudiantes autorregulan, podrán controlar, regular, monitorear, reflexionar sobre sus ideas, motivaciones y comportamientos para lograr sus objetivos (Rosario et al., 2013). Esta variable conforma uno de los óptimos predictores para el rendimiento académico (Hernández & Camargo, 2017) incluso, la motivación interviene como un factor que mantiene su desarrollo y duración. Sin embargo, los universitarios que evidencian menores niveles de autorregulación del aprendizaje presentarían mayor conducta procrastinadora (Zimmerman, 2002); del mismo modo, estudiantes con baja autorregulación del aprendizaje son propensos a ausentarse y llegar tarde a clase, a posponer sus actividades académicas hasta desertar de la universidad (Limone et al., 2020). En consecuencia, si los estudiantes no encuentran un valor en las tareas, no emplearán su tiempo en proponerse metas y prever estrategias para realizar sus actividades académicas (Zumbrunn et al., 2011).

En cuanto a la procrastinación académica, es la inclinación para posponer a menudo una actividad académica experimentando ansiedad, conllevando a consecuencias negativas como notas bajas y abandono de asignaturas (Álvarez, 2010); incluso, en estudiantes con menores niveles de procrastinación poseen mayor

posibilidad de concluir su primer año académico a diferencia de los que poseen mayores niveles de procrastinación (Garzón & Gil, 2017). Domínguez (2017) encontró en 517 universitarios limeños que estudian psicología, que sólo el 14.1% procrastina, además no se encontró diferencias importantes en relación al género; no obstante, los universitarios que no trabajaban dilataban más sus actividades. Asimismo, este autor afirma que la dilación se halla relacionada de manera negativa con otros procesos como la conducta académica autorregulada, autoeficacia académica, habilidades de planificación y motivación intrínseca. Por otro lado, este fenómeno es conocido como el síndrome “para mañana” por dos factores: La valoración de la tarea como desagradable y el temor a fallar; el primer factor es que el estudiante percibe la tarea como fastidiosa o aborrecible, mientras que en el segundo factor hace alusión a la persona que piensa que no logrará complacer las expectativas de otros, ni de ella misma o simplemente por una falta de seguridad (Alegre, 2013).

En un estudio realizado antes de la pandemia en universitarios peruanos, se encontró que las variables de aprendizaje autorregulado muestran una relación significativa e indirectamente proporcional con procrastinación académica (Alegre, 2016).

En el lugar de estudio se ha observado que los universitarios postergan sus tareas voluntariamente, no cumplen con la fecha de entrega de sus trabajos, no planifican sus actividades académicas e incluso no muestran interés por realizarlas, estas conductas pueden ser a causa de actividades extracurriculares y la falta de motivación intrínseca el cual está estrechamente ligada a una pobre autorregulación para concentrarse, planificar y dirigir su voluntad hacia acciones que les permitan lograr sus objetivos a lo largo de su formación universitaria. Asimismo, el contexto actual de virtualización puede influir en que el estudiante no se desenvuelva con el

mismo ímpetu y carezca de fortaleza para realizar sus actividades curriculares por estímulos distractores externos que pueda desviar la conducta autorreguladora.

1.3.2. Formulación del problema

Por lo anteriormente mencionado se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre Autorregulación del Aprendizaje y Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre Autorregulación del Aprendizaje y Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.4.2. Objetivos específicos

Determinar la relación entre la dimensión autonomía y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Determinar la relación entre la dimensión control y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Formulación de las hipótesis de investigación

Hipótesis general

Existe relación significativa entre la Autorregulación del Aprendizaje y la Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

Hipótesis específicas

H₁ Existe relación significativa entre la dimensión Autonomía de Autorregulación del Aprendizaje y Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

H₂ Existe relación significativa entre la dimensión Control de Autorregulación del Aprendizaje y Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

1.5.2. Variables de estudio

Autorregulación del aprendizaje. Es un transcurso provechoso y dinámico, donde los alumnos delimitan sus objetivos para su aprendizaje dirigiendo, regulando y manejando sus conocimientos, motivaciones y conductas (Pintrich, 2000).

Procrastinación académica. Onwuegbuzie (2004) refiere que es una conducta inadecuada, manifestada por evadir; prometer algo que se va a realizar para después; justificar sus demoras y evitar el remordimiento de no llevar a cabo sus actividades académicas.

1.5.3. Definición operacional de las variables

Tabla 1

Definiciones operacionales

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Autorregulación del aprendizaje	Es un cuestionario de 14 ítems presenta 2 dimensiones: autonomía (6 ítems) y control (8 ítems).	Autonomía	Ítems: 1, 3, 6, 9, 11, 12
		Control	Ítems: 2, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 14
Procrastinación académica	Es un cuestionario de 12 ítems presenta 2 dimensiones: autorregulación académica (9 ítems) y postergación de actividades (3 ítems)	Autorregulación académica	Ítems: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12.
		Postergación actividades	de Ítems: 1,6, 7.

Capítulo II: Método

2.1. Tipo y diseño de investigación

El presente trabajo es de tipo cuantitativo, bajo un diseño empírico, correlacional simple, transversal debido a que se empleó métodos matemáticos estadísticos en una base de datos original, asimismo, se utilizará una estrategia asociativa, dado que se explorará la relación funcional existente entre constructos (Ato & Vallejo, 2015).

2.2. Participantes

La muestra fue conformada por 370 universitarios de la carrera de psicología, de ambos géneros con edades entre los 18 a 40 años que cursaron desde el II ciclo hasta el X ciclo, de una universidad privada de Lima Metropolitana. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2010).

Los criterios de inclusión que se establecieron para el estudio:

- Estar dentro del rango de edad de 18 a 40 años
- Estar inscritos en el semestre 2020-2 y 2021-1
- Estar cursando entre el II ciclo y X ciclo

Por otro lado, los criterios de exclusión serán:

- Estar fuera del rango de 18 a 40 años de edad.
- No cursar dentro del semestre 2020-2 y 2021-1
- Repetir más de 2 veces una materia
- No completar los cuestionarios ni cumplir con las instrucciones mencionadas de estos.
- Manifestar problemas de adaptación universitaria o amonestaciones.

2.3. Medición

A continuación, se especifican los instrumentos que se administraron en este estudio:

2.3.1. Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje

El Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje fue realizado por Williams y Deci (1996) y validado para el contexto peruano por Matos (2009). Esta prueba mide el grado de autorregulación del aprendizaje a través de dos subescalas: Autonomía y Control; además, consta de 14 ítems y ambas subescalas serán valoradas con una escala Likert que va desde 1 (Para nada verdadero) a 7 (Totalmente verdadero).

La primera subescala llamada Autonomía, está relacionada con la importancia que tiene el acto de aprender para la persona (regulación interna); está compuesta por seis ítems 1, 3, 6, 9, 11 y 12. Por otro lado, la subescala llamada Control es definida como el grado en que el individuo dirige su aprendizaje de forma extrínseca. Además, contiene ocho ítems 2, 4, 5, 7, 8, 10, 13 y 14.

Validez. Existe evidencia de validez de contenido y de constructo. En primer lugar, se realizó criterio de jueces para la validez de contenido y se analizó la V de Aiken, arrojando un índice de .84 en relación a la pertinencia de la traducción del inglés al español del cuestionario y un .90 en el contenido de los ítems. En segundo lugar, la validez de constructo se analizó mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) donde se obtuvo un coeficiente KMO de .76 y el test de esfericidad de Bartlett fue altamente significativo ($p < .001$); por otro lado, se realizó el análisis factorial confirmatorio (AFC), encontrando los siguientes índices de ajuste: $S-B\chi^2/df = 2.25$ ($S-B\chi^2 = 157.22$, $df = 70$), $RMSEA = .077$, $CFI = .90$ (Matos, 2009).

Confiabilidad. El alfa de Cronbach para la dimensión Autonomía es de 0.79 y para la dimensión Control es de 0.78, lo que significa que el instrumento posee buena capacidad psicométrica (Matos, 2009).

2.3.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

La Escala de Procrastinación académica (EPA) fue desarrollada por Busko (1998) y originalmente adaptada al contexto peruano por Álvarez (2010), la cual presenta una sola dimensión y consta de 16 ítems. Sin embargo, para este estudio se administró la adaptación EPA realizado por Domínguez et al. (2014). Dicha escala evalúa la procrastinación académica en estudiantes universitarios, compuesta por 12 ítems con una escala Likert de cinco opciones de respuesta (1 = nunca, 2 = pocas veces, 3 = a veces, 4 = casi siempre, 5 = siempre).

Está compuesta por dos factores, el primer factor se llama Autorregulación académica, definido como una sucesión dinámica en el que los individuos fijan sus metas valiosas de aprendizaje y continuamente buscan saber, verificar y regular sus creencias, comportamientos y motivaciones orientado a lograr esas metas (Domínguez et al., 2014); está compuesta por 9 ítems: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12. Por otro parte, el segundo factor llamado Postergación de actividades presenta 3 ítems: 1, 6,7.

Validez. Se encontró evidencia de validez en base a la estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio (AFE), obteniendo un coeficiente KMO de .812 y un test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$), lo que significa la suficiente intercorrelación de los ítems. Así mismo, se evaluó mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC), obteniendo la estructura bifactorial, y a su vez evidenciando convenientes índices de bondad de ajuste: ($\chi^2= 176.3$, $gl = 53$; CFI= 1; SRMR= .064; RMSEA = .078 [.066; .091]) (Domínguez et al., 2014).

Confiabilidad. Se obtuvo a través del coeficiente alfa y omega, el primero indica .821 para la subescala Autorregulación académica, y .752 para la subescala Postergación de actividades; el segundo, refiere un .829 para Autorregulación académica y .794 para Postergación de actividades (Domínguez et al., 2014).

2.4. Procedimiento

En cuanto a la recolección de información, inicialmente se diseñaron los cuestionarios en la herramienta formularios de Google. Luego se envió el enlace del formulario a los participantes a través de WhatsApp, Instagram y Facebook. Además, se solicitó el permiso de algunos docentes de la escuela de psicología para acceder a sus clases a través de la plataforma Zoom y poder compartir el mencionado enlace, donde se detalló el consentimiento informado, el tiempo estimado para rellenar dichos cuestionarios (10 a 15 minutos), el objetivo del estudio, el carácter de confidencialidad en el procedimiento de la recolección de datos y que la información se destinaría para efectos del estudio. Por último, esta recolección tuvo una duración de tres meses.

2.5. Análisis de los datos

Se realizó en tres fases el procesamiento de datos, los cuales fueron:

En primer lugar, se recolectaron los datos a través de la administración de las escalas de medición, tanto para ambas variables; luego, los resultados se exportaron a las tablas del programa Excel y después al programa SPSS versión 25.

En segundo lugar, para conocer la distribución de normalidad de los datos se aplicó Kolgomorov-Smirnov. Además, para responder al objetivo general y después para el análisis inferencial para datos no paramétricos se utilizó el estadístico de Spearman.

2.6. Aspectos éticos

El presente trabajo fue realizado bajo el código de ética de la Universidad de San Martín de Porres (2015). En primer lugar, se consideró el principio de protección a la persona y diversidad socio cultural; en segundo lugar, se respetó el consentimiento informado que expresa los lineamientos de voluntad, a través del cual los participantes consienten el uso de su información para los propósitos del trabajo; en tercer lugar, se basó bajo el principio de responsabilidad, que contribuye al desarrollo socioeconómico, científico, tecnológico y al aumento de bienestar en la población estudiantil; y finalmente, se siguió el proceso científico con rigurosidad.

Capítulo III: Resultados

En este apartado, tras analizar los datos recolectados, se encontraron los siguientes datos. Al inicio, se desarrolló el análisis de normalidad, luego se presentó el análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra y las variables de estudio. Finalmente se realizó el análisis inferencial de las hipótesis de estudio describiendo los coeficientes de correlación hallados.

3.1. Análisis descriptivos

Tabla 2

Análisis de normalidad

	Autorregulación del aprendizaje	Procrastinación académica	Autonomía	Control	Postergación de actividades	Autorregulación académica
M	58.997	26.646	31.357	27.641	7.687	18.960
Std. Deviation	12.015	6.388	6.136	9.032	2.480	4.691
P-value of Kolmogorov-Smirnov	0.200	0.001	0.000	0.033	0.000	0.003
Minimum	20.000	12.000	8.000	8.000	3.000	9.000
Maximum	98.000	46.000	42.000	56.000	15.000	35.000

En la tabla 2 se muestran los siguientes valores de normalidad, el constructo autorregulación del aprendizaje ($p > .200$) con sus dimensiones Autonomía ($p < .000$) y Control ($p < .033$); luego, se encuentra la procrastinación académica ($p < .001$) con sus dimensiones Autorregulación académica ($p < .003$) y postergación de actividades ($p < .000$), en tal sentido, se demuestra que la distribución de los datos fue no normal o no paramétrica.

Tabla 3*Niveles de rendimiento académico con el género*

Género	Rendimiento académico					Total
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	
Masculino	<i>f</i> 20.00	39.00	15.00	1.00	1.00	76.00
	% 26.31 %	51.31 %	19.73 %	1.31 %	1.31 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i> 63.00	174.00	53.00	3.00	1.00	294.00
	% 21.42 %	59.18 %	18.02 %	1.02 %	0.34 %	100.00 %
Total	<i>f</i> 83.00	213.00	68.00	4.00	2.00	370.00
	% 22.43 %	57.56 %	18.37 %	1.08 %	0.54 %	100.00 %

Nota. Rendimiento académico de los estudiantes con el género

Se aprecia en la tabla 3 los niveles de rendimiento académico en la muestra de alumnos de pregrado con el género, en el grupo estudiantil del sexo masculino la mayoría (51.31%) se ubicó en el nivel bueno de rendimiento académico, del mismo modo, en el grupo femenino (59.18%) también se ubicaron en la categoría bueno del rendimiento académico.

Tabla 4*Análisis descriptivos de los ciclos académicos con el género*

Género	Ciclos									Total
	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Masculino	<i>f</i> 9.00	1.00	9.00	8.00	16.00	5.00	18.00	9.00	1.00	76.00
	% 11.84%	1.31 %	11.84 %	10.52 %	21.05 %	6.57 %	23.68 %	11.84 %	1.31 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i> 35.00	12.00	38.00	44.00	38.00	25.00	65.00	34.00	3.00	294.00
	% 11.90%	4.08 %	12.92 %	14.96 %	12.92 %	8.50%	22.10 %	11.56 %	1.02 %	100.00 %
Total	<i>f</i> 44.00	13.00	47.00	52.00	54.00	30.00	83.00	43.00	4.00	370.00
	% 11.89%	3.51 %	12.70 %	14.05 %	14.59 %	8.10 %	22.43 %	11.62 %	1.08 %	100.00 %

Nota. Estudiantes del II al X ciclo

En la tabla 4 se visualiza el análisis descriptivo de los ciclos académicos con el género, con respecto al sexo masculino la mayoría (23.68%) se matricularon en el ciclo VIII, al igual que gran parte del género femenino (22.10%) también se ubicaron en el ciclo VIII del plan curricular de la carrera de Psicología.

Tabla 5

Análisis descriptivo de los turnos de estudios con el género

Género	Turno				Total	
	Mañana	Tarde	Noche	Otro		
Masculino	<i>f</i>	18.00	14.00	23.00	21.00	76.00
	%	23.68 %	18.42 %	30.26 %	27.63 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i>	101.00	60.00	67.00	66.00	294.00
	%	34.35 %	20.40 %	22.78 %	22.44 %	100.00 %
Total	<i>f</i>	119.00	74.00	90.00	87.00	370.00
	%	32.16 %	20.00 %	24.32 %	23.51 %	100.00 %

Nota. Otro significa turnos mixtos

Referente a la tabla 5, el análisis descriptivo de los turnos de estudio con el género, en el grupo masculino, la mayoría de estudiantes (30.26 %) estudian en el turno noche, mientras que en el grupo de mujeres (34.35%) estudian en el turno mañana.

Tabla 6*Análisis descriptivo de los cursos matriculados en el ciclo académico con el género*

Género	Todos los cursos			Total
		Sí	No	
Masculino	<i>f</i>	45.00	31.00	76.00
	%	59.21 %	40.78 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i>	189.00	105.00	294.00
	%	64.28 %	35.71 %	100.00 %
Total	<i>f</i>	234.00	136.00	370.00
	%	63.24 %	36.75 %	100.00 %

Nota. Todos los cursos se refieren a los estudiantes regulares que llevan 8 cursos por ciclo

En cuanto a la tabla 6, análisis descriptivo de los cursos matriculados en el ciclo académico con el género, en el grupo de estudiantes varones, la mayoría de ellos (59.21%) manifestaron que sí se matricularon en todos los cursos de su ciclo, de igual manera, en el caso de las mujeres estudiantes (64.24%) también llevaron cursos en el contenido del ciclo.

Tabla 7*Análisis descriptivo de los niveles de rendimiento académico con el género*

Género	Rendimiento académico					Total	
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo		
Masculino	<i>f</i>	20.00	39.00	15.00	1.00	1.00	76.00
	%	26.31 %	51.31 %	19.73 %	1.31 %	1.31 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i>	63.00	174.00	53.00	3.00	1.00	294.00
	%	21.42 %	59.18 %	18.02 %	1.02 %	0.34 %	100.00 %
Total	<i>f</i>	83.00	213.00	68.00	4.00	2.00	370.00
	%	22.43 %	57.56 %	18.37 %	1.08 %	0.54 %	100.00 %

Nota. Rendimiento académico de los estudiantes según el género

En referencia a la tabla 7, análisis descriptivo de los niveles de rendimiento académico con el género, en el caso del grupo del sexo masculino la mayoría de estudiantes (51.31%) percibieron que su rendimiento académico es bueno, mientras que el sexo femenino (59.18%) tuvieron un rendimiento también bueno en los cursos.

Tabla 8

Análisis de los estudiantes que repitieron cursos

Género	Repitió cursos			Total
		Sí	No	
Masculino	<i>f</i>	21.00	55.00	76.00
	%	27.63 %	72.36 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i>	116.00	178.00	294.00
	%	39.45 %	60.54 %	100.00 %
Total	<i>f</i>	137.00	233.00	370.00
	%	37.02 %	62.97 %	100.00 %

Nota. La respuesta SI indica estudiantes que repitieron alguna vez y NO, que nunca repitieron

De acuerdo con la tabla 8 análisis de los estudiantes que repitieron cursos se visualiza que la mayoría del sexo masculino (72.36%) no repitió ningún curso, asimismo, el 60.54% del sexo femenino tampoco repitió algún curso en el ciclo académico.

Tabla 9

Análisis descriptivo de la planificación de las actividades según el género en estudiantes

Género	Planifica actividades			
		Sí	No	Total
Masculino	<i>f</i>	55.00	21.00	76.00
	%	72.36 %	27.63 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i>	228.00	66.00	294.00
	%	77.55 %	22.44 %	100.00 %
Total	<i>f</i>	283.00	87.00	370.00
	%	76.48 %	23.51 %	100.00 %

Nota. Planificación de actividades según el género

En la tabla 9 análisis descriptivo de la planificación de las actividades según el género, se aprecia que el 72.36% de los estudiantes varones de psicología sí planifica sus actividades, asimismo, el 77.55% del grupo de mujeres también planifica sus acciones durante el ciclo académico.

Tabla 10

Análisis descriptivo de los estudiantes que trabajan según el género

Género	Trabaja		Total	
	Sí	No		
Masculino	<i>f</i>	24.00	52.00	76.00
	%	31.57%	68.42%	100.00 %
Femenino	<i>f</i>	68.00	226.00	294.00
	%	23.12%	76.87%	100.00 %
Total	<i>f</i>	92.00	278.00	370.00
	%	24.86%	75.13%	100.00 %

De acuerdo con la tabla 10, análisis descriptivo de los estudiantes que trabajan según el género, el 68.42% del grupo de varones manifestó que no trabaja, solo se dedicaba al estudio, asimismo, en el grupo de mujeres el 76.87% no trabajaba en su tiempo, dedicándolo solo a las actividades académicas durante el ciclo lectivo en la universidad.

Tabla 11

Niveles de autorregulación del aprendizaje según el género

Género		Niveles			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Masculino	<i>f</i>	19.00	30.00	27.00	76.00
	%	25.00 %	39.47 %	35.52 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i>	85.00	133.00	76.00	294.00
	%	28.91 %	45.23 %	25.85 %	100.00 %
Total	<i>f</i>	104.00	163.00	103.00	370.00
	%	28.10 %	44.05 %	27.83 %	100.00 %

Nota. Niveles de autorregulación del aprendizaje con el género.

Con respecto a la tabla 11, niveles de autorregulación del aprendizaje la mayoría del género masculino (39.47%) presentaron un nivel medio de aprendizaje autorregulado, asimismo, en el grupo de estudiantes mujeres, el 45.23% también tuvo un nivel medio en la autorregulación del aprendizaje.

Tabla 12*Niveles de procrastinación académica con el género*

Género		Niveles			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Masculino	<i>f</i>	31.00	30.00	15.00	76.00
	%	40.78 %	39.47 %	19.73 %	100.00 %
Femenino	<i>f</i>	77.00	147.00	70.00	294.00
	%	26.19 %	50.00 %	23.81 %	100.00 %
Total	<i>f</i>	108.00	177.00	85.00	370.00
	%	29.18 %	47.83 %	22.97 %	100.00 %

Nota. $X^2= 0.044$

En relación a los niveles de procrastinación académica, se puede apreciar en la tabla 12, que el 47.83% de los universitarios procrastina a un nivel medio, el 29.18% un nivel bajo y el 22.97% un nivel alto. Asimismo, se hallaron diferencias importantes en relación al género. En relación al nivel bajo, el género masculino presenta un 40.78% lo cual es una diferencia significativa mientras que el género femenino tiene un 26.19%; en relación al nivel medio, el género masculino un 39.47 % en comparación al género femenino con un 50% y, por último, referente al nivel alto, el género masculino obtuvo un 19.73% a diferencia del género femenino con un 23.81%.

3.2. Análisis inferencial

Se contrastó la hipótesis general, mediante la prueba de correlación lineal de Spearman en ambas variables, donde se hallaron los siguientes hallazgos (ver tabla 13).

Tabla 13

Correlación entre la Autorregulación del aprendizaje y Procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana

Variables	Spearman	Procrastinación Académica
Autorregulación	Rho	-.265 **
del aprendizaje	p-value	.000

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 13, se aprecia los resultados del coeficiente de Spearman ($\rho = -.265$, $p = .000 < 0.01$), que demuestran una correlación con tendencia negativa y una magnitud baja, es decir a mayor autorregulación del aprendizaje menor será la procrastinación académica, asimismo, se encontró una relación significativa entre la Autorregulación del aprendizaje y Procrastinación académica en los estudiantes.

Tabla 14

Correlación de la dimensión Autonomía de autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

	Spearman	Autonomía
Procrastinación	Rho	-.495**
Académica	p-value	.000

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 14 se visualiza los resultados del coeficiente de Spearman ($\rho = -.495$, $p = 0.000 < 0.01$) que demostró una correlación negativa con magnitud moderada, es decir a mayor autonomía de la autorregulación del aprendizaje menor será la

procrastinación académica; además, se encontró una relación significativa entre la dimensión autonomía de autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica en los estudiantes.

Tabla 15

Correlación entre la dimensión Control de autorregulación del Aprendizaje y Procrastinación Académica en estudiantes de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.

	Spearman	Control
Procrastinación Académica	Rho	-.015
	p-value	.778

Nota. *La correlación no es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 15 se visualiza los resultados del coeficiente de Spearman ($\rho = -.015$, $p = .778 < 0.01$) que demostraría que existe correlación negativa y no significativa, es decir que los niveles de control del aprendizaje por autorregulación funcionan independientemente de la dilación académica en los estudiantes.

Capítulo IV: Discusión

Los resultados obtenidos del presente trabajo permitieron confirmar la hipótesis de la investigación donde se halló relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica en universitarios de psicología. El coeficiente de correlación hallado (Tabla N°13) evidenció una relación inversa con un grado de magnitud significativo, es decir, que niveles altos de autorregulación del aprendizaje se asocia con menores niveles de dilación académica, además, los hallazgos mostraron que la autorregulación del aprendizaje se relaciona con dilación académica, coincidentes con los resultados de Abdi Zarrin et al. (2020) quienes descubrieron que la procrastinación se asocia inversamente con las subescalas de autorregulación del aprendizaje, por lo que se infiere que a mayor empleo de estrategias de autorregulación menor es la postergación académica. Del mismo modo, Habibi et al. (2021) hallaron una correlación significativa y negativa entre ambas variables. Así también, Garzón-Umerenkova (2018) hallaron asociación inversa en las variables mencionadas, incluso halló que la procrastinación funcionaría como un predictor de la falla autorregulatoria.

En la hipótesis específica 1 se encontró que existe asociación entre la subescala autonomía con procrastinación académica, esto lleva a señalar que los estudiantes le brindan mayor importancia a su aprendizaje, debido a que se encuentran motivados intrínsecamente con las tareas académicas de su carrera, por ende, habría una mayor autorregulación académica y su dilación disminuiría en relación al estudio. Estos hallazgos concuerdan con la investigación de Alegre (2016) que encontró una asociación negativa entre la subescala autonomía de aprendizaje autorregulado.

con dilación académica. De la misma manera Maturana (2020) en su estudio con alumnos de secundaria, obtuvo que estos presentaban una mayor motivación intrínseca en relación a sus actividades académicas y en menor proporción una conducta procrastinadora.

En la hipótesis específica 2, se encontró que la dimensión control no presenta relación significativa con procrastinación académica, por lo que se puede inferir que los estudiantes no se motivan para aprender debido a factores externos (buenas notas, opinión de los demás en el rendimiento académico, hacer lo que menciona el docente, por temor a las sanciones, etc.) sino que los factores internos son los que promueven el aprendizaje. Estos hallazgos concuerdan con Maturana (2020) donde no encontró una asociación entre la subescala control con procrastinación académica, además, los alumnos presentaban un mayor aprendizaje autónomo que controlado. Del mismo modo, Alegre (2016) halló que la dimensión control presentaba una relación muy baja y no significativa con procrastinación académica. A diferencia de Escobar y Corzo (2018) que encontraron que la dimensión control-ambiente se asoció negativamente con la procrastinación académica, obteniendo una mayor relación ($\rho = -.619$), es decir que los estudiantes presentarán menor dilación si es que ellos controlan y elaboran un entorno favorable para su estudio.

Cabe mencionar que, no existe suficiente evidencia empírica en Perú, sin embargo, se puede afirmar que las variables sobrepasan las fronteras, como es el caso de Indonesia (Habibi et al., 2021), Irán (Abdi Zarrin et al., 2020) y Colombia (Escobar & Corzo, 2018) donde las variables se comportan de manera similar en distintos contextos.

De acuerdo con lo planteado por Zimmerman (2002) refiere que los individuos autorreguladores tienen perseverancia, determinación y voluntad a comparación de

los procrastinadores que adolecen de dichas competencias. Asimismo, Torrano et al. (2017) afirman que los estudiantes autorregulados se caracterizan por emplear una serie de estrategias cognitivas, donde saben en qué momento y por qué motivo aplicarlos; comprenden cómo ejecutar sus procesos cognitivos para lograr alcanzar sus objetivos académicos; elaboran entornos beneficiosos de estudios y son hábiles para poner en funcionamiento voluntariamente un conjunto de planes, guiados a eludir estímulos externos e internos, para retener su esfuerzo, concentración y así poder concretar sus actividades académicas eficazmente.

En contraste, Steel (2007) afirma que los procrastinadores presentan conductas como el no planificar ni organizarse y presentan bajos niveles de motivación para el logro, por lo que no les favorece establecerse metas y tener un buen rendimiento académico. Incluso, se puede inferir que, las personas con conductas dilatorias no gozan de habilidades autorregulatorias o no regulan adecuadamente.

Por otro lado, basándonos en los análisis de los resultados descriptivos, la mayor parte de la muestra indica llevar todos sus cursos del semestre académico (Tabla N° 6) lo cual ocasionaría saturación de tareas, afectando la realización y organización de sus trabajos a tiempo.

Sin embargo, más de la mitad de los participantes tuvo una percepción buena en referencia a su rendimiento académico del ciclo pasado (Tabla N° 7). En consecuencia, se observa que gran parte de los estudiantes no han repetido un curso alguna vez (Tabla N° 8), esto quiere decir que poseen mejores estrategias autorregulatorias y menor comportamiento dilatorio en su entorno académico.

Además, se encontró que la mayor parte de la muestra sí planifica sus actividades (Tabla N° 9), lo cual podría funcionar como un factor protector de la

dilación académica, dado que se halló un nivel promedio en ella. Esto también puede explicarse debido a que la mayor parte de la muestra no trabaja (Tabla N° 10), por lo tanto, poseen más tiempo para realizar sus actividades académicas, además, porque muestran una autorregulación promedio referente a su aprendizaje (Tabla N° 11), por tal motivo van a seleccionar estrategias eficaces para presentar sus tareas a tiempo o incluso antes.

En relación a los niveles de procrastinación académica, se encontró que en relación al género los hombres evidencian menor postergación a comparación de las mujeres (Tabla N°12), cabe resaltar que se está hablando de un nivel bajo de procrastinación, por lo cual no es determinante, además habría que realizar estudios con muestras homogéneas debido a que se evaluó en mayor proporción a mujeres que a varones. Estos resultados son el contraargumento de Abdi Zarrin et al. (2020) donde hallaron que los hombres postergan más que las mujeres. A diferencia de Domínguez (2017) que, en su estudio con universitarios limeños, no encontró diferencias estadísticamente relevantes en referencia a la dilación académica entre varones y mujeres.

Respecto a las limitaciones del trabajo de investigación, al ser el primer estudio a nivel nacional realizado en un contexto de virtualización no interfirió en la asociación de los constructos estudiados; sin embargo, los hallazgos no permitieron generalizar o extrapolar los datos debido al tipo de muestreo no probabilístico utilizado en la investigación.

Conclusiones

De acuerdo al objetivo general, se obtuvo una correlación significativa e inversamente proporcional entre las variables de autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica.

Se logró identificar que sí existe relación significativa e inversa entre la dimensión autonomía con procrastinación académica ($\rho = -.495^{**}$) en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Por otro lado, la dimensión control presenta una relación muy baja y no significativa con procrastinación académica ($\rho = -.015$) en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Recomendaciones

Utilizar los datos de dicha investigación para llevar a cabo programas de intervención, talleres u otras actividades a favor de los universitarios con respecto a estos temas.

Replicar el trabajo en muestras homogéneas para confirmar si los resultados se distinguen o se parecen a la muestra examinada.

De igual modo, a partir de lo revisado teóricamente, sería relevante estudiar los constructos de autorregulación del aprendizaje, procrastinación académica junto con los factores de personalidad, debido a que puede ser un aspecto que aporten a una mayor explicación al estudio.

Se propone para próximas investigaciones tener un baremo para los instrumentos utilizados debido a que en la actualidad no cuentan con uno.

Referencias

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34 - 43. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Aguilera, P. (2020). College Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning Due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
- Alcántara, O. (2020). La enseñanza del Derecho en entornos virtuales a propósito de la pandemia. *Estado de la cuestión en Perú. Ius Comitalis*, 3(6), 171-183. <https://iuscomitalis.uaemex.mx/article/view/14991/11504>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alegre, A. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis para optar el grado académico de Doctor en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis: Repositorio de Tesis Digitales. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6714>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de la*

Facultad de Psicología, (013), 159-177.
<http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/270>

Ato, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología*.
https://comunicacionesusmp.edu.pe/pluginfile.php/280732/mod_resource/content/1/2015-Ato-Vallejo-Dise%C3%B1os-investigacion-psicologia.pdf

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.
doi:10.1007/s10212-015-0266-5

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. Cambridge, MA: Da Capo Press. <https://book.lat/book/688707/0fc2bd?regionChanged>

Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría en Filosofía y Letras, University of Guelph, Canadá]. The Atrium: University of Guelph
<https://hdl.handle.net/10214/20169>

Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios* [Tesis para optar el grado de psicóloga, Universidad de Antioquia, Colombia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16050>

Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica: Revista*

especializada de los Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Psicología, 7(1), 53-62. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>

Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>

Domínguez, 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. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=es&tlng=es.

Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>

Ferrari, J. (1992). Psychometric validation of two Procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(2), 97–110. <https://doi.org/10.1007/bf00965170>

Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>

- Figallo, F., González, M., & Diestra, V. (2020). Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 20-28. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/13404/214421444832>
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. <http://hdl.handle.net/11441/69005>
- Garzón-Umerenkova, A., de la Fuente, J., Amate, J., Paoloni, P., Fadda, S., & Pérez, J. (2018). A Linear Empirical Model of Self-Regulation on Flourishing, Health, Procrastination, and Achievement, Among University Students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2018.00536
- Haycock, L., McCarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317–324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Habibi, N., Hariastuti, R., & Rusijono, R. (2021). High School Students' Self-Regulated Learning and Academic Procrastination Level in Blended Learning Model: A Correlation Analysis. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 627, 311-316. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211229.048>
- Hernández, A., & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGraw-Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- 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>
- Ljubin, T., Petričević, E., & Rovani, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology, 39*(4), 550-568. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1537479>
- Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona, (012)*, 167-185. <https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 29*(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation, 451–502*. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S., & Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión

- sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798. <https://n9.cl/qom7c>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Sampaio, R., & Bariani, I. (2011). Procrastinación Académica: Un Estudio Exploratorio. *Estudios Interdisciplinarios en Psicología, Londrina*, 2(2), 242-262. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2236-64072011000200008&script=sci_abstract&tlng=en
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://n9.cl/jldcn>
- Steel, P., y Klingsieck, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Psicólogo australiano*, 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>

Torrano, F., Fuentes, J., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173. <https://n9.cl/f4gox>

Universidad de San Martín de Porres. (2015). *Código de ética para la investigación de la Universidad de San Martín de Porres*. Lima: Universidad de San Martín de Porres. <https://n9.cl/mavpe>

Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1996_WilliamsDeci.pdf

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self Regulated Learner: An Overview. *Thor Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC). <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3358.6084>

ANEXOS

Anexo A

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS		
GENERAL			Variables	Metodología
¿Cuál es la relación entre Autorregulación del Aprendizaje y Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima?	Determinar la relación entre Autorregulación del Aprendizaje y Procrastinación Académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.	Existe relación significativa entre la Autorregulación del Aprendizaje y la Procrastinación Académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.	Autorregulación del aprendizaje	Diseño de investigación Está basada en un estudio empírico, de estrategia asociativa.
ESPECIFICOS				
	Describir la relación entre la dimensión autonomía y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.	Existe relación significativa entre la dimensión autonomía y Procrastinación Académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana		Tipo de estudio Correlacional-simple
	Describir la relación entre la dimensión control y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana	Existe relación significativa entre la dimensión control y Procrastinación Académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana	Procrastinación académica	Se utilizará el muestreo no probabilístico. Instrumento - encuesta La Muestra 370 estudiantes

Anexo B

Re: CONSULTA DE INSTRUMENTO PSICOLOGICO

Respondió el Vie 9/10/2020 11:43.



Lennia Matos <lmatosf@pucp.pe>

Para: MARLY VALERIA SANDOVAL ALFEREZ



Jue 8/10/2020 23:29

Estimada Marly,

Muchas gracias por tu interés. Espero que estés muy bien. Aquí algunos puntos a considerar:

- 1) Las pruebas son instrumentos que poseen autorías, en algunos casos las autorías pertenecen a versiones adaptadas, pero en todos los casos es importante respetar las autorías de los instrumentos que se utilizan. Por lo tanto por favor al usar las pruebas recuerda citar la información relevante de la prueba, incluyendo la referencia de los [autores originales como la de la versión empleada en la investigación que realices](#).
- 2) La prueba es para uso de investigación, como es la tesis. Si bien hay permiso de usarla y aplicarla, te pido por favor no reproducir la prueba en ningún medio impreso o electrónico. Así por ejemplo, por favor, no incluir la prueba psicológica al final de la tesis como anexos, ni en ninguna otra parte.

Muchos éxitos en tu investigación.

Saludos cordiales,
Lennia

El mar., 6 oct. 2020 a las 16:46, MARLY VALERIA SANDOVAL ALFEREZ (<marly_sandoval@usmp.pe>) escribió:
Buenas tardes, estimada Dra. Lennia Matos

Mi nombre es Marly Sandoval Alferéz, soy estudiante de Psicología de la Universidad San Martín de Porres, estoy en 9no ciclo y actualmente me encuentro realizando mi tesis sobre Autorregulación del Aprendizaje y Procrastinación académica en universitarios. Por ello, me preguntaba si me podría dar su autorización para hacer uso de su instrumento (autorregulación del aprendizaje) para fines de mi investigación. Muchas gracias.

Saludos cordiales

--

Lennia Matos, PhD
Pontificia Universidad Católica del Perú
Directora del Doctorado en Psicología
Profesora Principal
Departamento de Psicología
[e-mail: lmatosf@pucp.pe](mailto:lmatosf@pucp.pe)

Consulta de instrumento

30

Reenvió este mensaje el Vie 29/10/2021 12:10.



Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>

Para: MARLY VALERIA SANDOVAL ALFEREZ



Sáb 17/10/2020 00:33



Mostrar los 10 datos adjuntos (3 MB) Guardar todo en OneDrive - Universidad de San Martín de Porres Descargar todo

Estimada Marly, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí, pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, los baremos que envío (que no serían necesarios si vas a trabajar estudios comparativos o correlacionales) solo aplican a universitarios.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
C.Ps.P. 18556
Investigador CONCYTEC: [Perfil](#)
Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/
ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>
SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authorid/detail.uri?authorid=56287930500>)
LOOP: <http://loop.frontiersin.org/people/346044/>
Scholar Google: <https://scholar.google.com/citations?user=ldSLecAAAAAJ&hl=es>
Autores-Redalyc: <http://www.redalyc.org/autor/oa?id=2906>
Publons-Peer Reviews: <https://publons.com/author/1390155>
Microsoft Academic: <https://academic.microsoft.com/#/detail/2161565109>
ResearchID: <http://www.researchid.com/rid/1-6666-2018>
==

Anexo C

Consentimiento informado

Estimados estudiantes, reciban un cordial saludo por parte de las investigadoras Brenda Altamirano y Marly Sandoval, estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad San Martín de Porres. En estos momentos nos encontramos realizando una investigación con el objetivo de medir la Autorregulación del aprendizaje y Procrastinación académica en estudiantes universitarios. De esta manera se solicita su participación, la cual será anónima, voluntaria y los datos recolectados serán usados con fines netamente investigativos.

Este formulario consistirá en llenar 3 pruebas que les tomará aproximadamente 15 minutos, dentro de los cuales no existen respuestas buenas ni malas. Si usted desea participar, se le pedirá que usted responda con sinceridad.

De tener alguna duda sobre el llenado del cuestionario, puede contactarse a los siguientes correos: altamiranotapiab13@gmail.com, marlyvaleria25@gmail.com.

Yo, voluntario(a) anónimo(a) he leído la información que se me ha brindado, comprendo que la información que daré será solo para uso académico y se realizará de manera anónima, por lo cual, no será necesario poner mis datos personales.

SI

Ficha sociodemográfica

Datos sociodemográficos
Sexo <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No
Edad _____
Estado civil <input type="radio"/> Soltero <input type="radio"/> Casado <input type="radio"/> Divorciado <input type="radio"/> Otro: _____
¿Trabaja actualmente? <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No
Distrito de residencia: _____
Sede <input type="radio"/> Lima <input type="radio"/> Filial Norte <input type="radio"/> Filial Sur
¿Cursa el semestre 2020-2 o 2021-2? <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
Ciclo de estudio

II CICLO

III CICLO

IV CICLO

V CICLO

VI CICLO

VII CICLO

VIII CICLO

IX CICLO

X CICLO

Turno

Mañana

Tarde

Noche

Otro

¿Lleva todos los cursos de su ciclo?

Si

No

¿Cómo considera que fue su rendimiento académico el ciclo pasado?

Muy bueno

Bueno

Regular

Malo

Muy malo

¿Se considera una persona que planifica sus actividades/ tareas?

Si

No

¿Ha repetido algún curso alguna vez en la universidad?

Si

No

¿Alguna vez ha repetido un mismo curso más de 1 vez?

Si

No

Más de 2 veces

¿Has recibido alguna vez una sanción o amonestación por parte de la universidad?

Si

No

10	Yo sigo las sugerencias de mis profesores porque probablemente me sentiría culpable si no lo hago							
11	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es interesante aprender más.							
12	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque es un reto comprender realmente lo que hacemos en los cursos.							
13	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque las buenas notas en los cursos se verían muy bien en mi consolidado de notas							
14	La razón por la que continuaré ampliando mis conocimientos es porque quiero que otros vean que soy inteligente.							

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca
 CN = Casi Nunca
 AV = A veces
 CS = Casi siempre
 S = Siempre

N.º	PREGUNTAS	N	CN	AC	CS	S
1.	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2.	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3.	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4.	Asisto regularmente a clase					
5.	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
6.	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7.	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
8.	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9.	Invierto el tiempo necesario en estudiar aún, cuando el tema sea aburrido.					
10.	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
11.	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
12.	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					