

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos

Influence of Academic Self-Concept and Self-Efficacy on Academic Procrastination in Peruvian University Students

Juan Alberto Pichen-Fernandez*

Universidad Peruana Union, Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0001-5802-1590>

Josue Turpo Chaparro

Universidad Peruana Union, Lima, Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-1066-6389>

Recibido: 31/08/2021

Aceptado: 08/02/2022

Publicado: 22/04/2022

***Correspondencia:**

Email: juanpichen@upeu.edu.pe

Cómo citar:

Pichen-Fernandez, J., y Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), e1361. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar si el autoconcepto académico y autoeficacia académica predicen la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la región de La Libertad. Se analizaron los datos de 386 estudiantes universitarios de ambos sexos a través de una estrategia asociativa con un diseño predictivo transversal. Los cuestionarios usados fueron la Escala de autoconcepto AF5 (ECT), la escala EAPESA para autoeficacia y la escala de Procrastinación EPA. Se encontró que existe relación estadísticamente significativa y práctica entre las variables de estudio ($p < .01$) y que el coeficiente de determinación $R^2 = .273$ indica que el autoconcepto académico y autoeficacia académica explican el 27,3 % de la varianza total de la variable criterio procrastinación académica. Se concluye que los coeficientes β (-,382, -,201) indican que el autoconcepto académico y la autoeficacia académica (variables predictoras) predicen significativamente la procrastinación académica (variable criterio).

Palabras clave: procrastinación académica; autoconcepto académico; autoeficacia académica; vida universitaria; estudiantes universitarios.

Summary

The objective of this research was to determine if academic self-concept and academic self-efficacy predict academic procrastination in university students from the La Libertad Region. The data of 386 university students of both sexes were analyzed through an associative strategy with a cross-sectional predictive design. The questionnaires used were the AF5 Self-Concept Scale (ECT), the EAPESA scale for self-concept and the EPA Procrastination scale. It was found that there is a statistically significant and practical relationship between the study variables ($p < .01$) and that the coefficient of determination $R^2 = .273$ indicates that academic self-concept and academic self-efficacy explain 27.3% of the variance criterion of total academic procrastination of the variable. It is concluded that the coefficients β (-, 382, -, 201) indicate that academic self-concept and academic self-efficacy (predictor variables) significantly predict academic procrastination (criterion variable).

Keywords: academic procrastination; academic self-concept; academic self-efficacy; college life; college students.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud en marzo 2020 decretó el brote de COVID-19 como una pandemia (World Health Organization, 2020), lo cual generó diversas crisis especialmente en el ámbito educativo (Quispe y García, 2020). En este contexto, las universidades tuvieron que alinearse a la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje en línea, presentando un formato educativo virtual donde los docentes y estudiantes tenían que adaptarse e interactuar a través de diversos medios (Iglesias-Pradas et al., 2021). Junto a ello, las exigencias del sistema universitario se miden en éxito o fracaso, lo que supone un desafío adicional para el estudiante (Hernández et al., 2020) ya que debe adaptar sus hábitos a un estilo diferente al que aprendió en la escuela (Arias-Chávez et al., 2020). Es así que muchas de estas exigencias pueden ser postergadas y generar una problemática a nivel personal y académico que merece ser estudiado (Dominguez et al., 2014).

En este contexto aparece la procrastinación, no como un fenómeno nuevo sino como una realidad que prácticamente ha acompañado a la humanidad en los últimos milenios (Steel, 2007). En la actualidad, los psicólogos postmodernos están cada vez más interesados en realizar investigaciones que expliquen la procrastinación, sin embargo, todavía queda mucho por aprender (Klassen et al., 2008). En Perú, se han desarrollado pocos estudios, entre ellos un estudio entre 1494 estudiantes en ocho universidades en la cual se reportó que la procrastinación tiene relación

con la autoestima y la autoeficacia (Hernández et al., 2020), y que la procrastinación es considerada como una situación altamente estresante que dificulta la priorización de tareas (Valdivieso et al., 2020). Entre las facultades que presentan mayores niveles de procrastinación se encuentran ingeniería empresarial, ciencias de la comunicación, enfermería y marketing (Mejia et al., 2018).

La procrastinación es definida como la acción de postergación voluntaria e involuntaria de algo que debe ser entregado y se posterga en un momento establecido (Carranza y Ramirez, 2013). Es un estilo de vida ineficaz que conduce al fracaso en el cumplimiento y compromiso de las metas predeterminadas (Kandem, 2014). Por otro lado, el autoconcepto académico se refiere a la forma como el estudiante se percibe y como enfrenta los retos académicos. Además, se considera que se puede tener varios conceptos académicos, cada uno relacionado con cada área del conocimiento (Miras, 2009). Estudios previos mencionan la influencia de la autoestima y la motivación en la procrastinación por parte de universitarios franceses (Osiurak et al., 2015). A su vez, la autoeficacia académica es una autoevaluación donde el individuo refiere la confianza personal con respecto a sus propias habilidades (Veliz y Apodaca Urquijo, 2012). Estudios previos muestran el efecto de la autoeficacia académica en la procrastinación académica en estudiantes chinos (Li et al., 2020) y, reportes que revelan la presencia de variables que están relacionadas a la procrastinación como la autoeficacia académica en estudiantes canadienses (Klassen et al., 2008).

En base a estas evidencias, es necesario orientar investigaciones en escenarios académicos universitarios, pues siempre ha existido el interés por entender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o limitan el actuar del estudiante frente a las demandas académicas (Gutiérrez-García y Landeros-Velázquez, 2018). Asimismo, el presente estudio, contribuye con la comunidad científica, presentando hallazgos significativos de los predictores de la procrastinación académica en universitarios de la región de La Libertad (Norte del Perú). También, permite profundizar los conocimientos propuestos por la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1978) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000); con lo cual, se genera una necesidad para probar un modelo teórico en el que variables latentes en el contexto universitario como la procrastinación académica sean explicados en función del autoconcepto académico y la autoeficacia académica. Además, se favorece la toma de decisiones de los administradores y líderes educativos a fin de implementar medios y recursos que motiven y empoderen el desarrollo de los agentes principales en la comunidad universitaria.

Las investigaciones sobre las variables de esta investigación han sido analizadas desde diferentes perspectivas. Entre los estudios más importantes se encuentra el de Solomon y Rothblum (1984) quienes analizaron la frecuencia de la procrastinación en estudiantes universitarios que destacan la ansiedad y el miedo en su modelo predictivo. Muijs (1997) recalca que el autoconcepto académico y el rendimiento académico son predictores uno del otro. Saddler y Buley (1999) encontraron que la preocupación sobre la evaluación negativa y un bajo autoconcepto se manifiestan como un fuerte predictor de la procrastinación. Joo et al. (2000) revelaron que la autoeficacia académica predice el desempeño de los estudiantes en estudiantes coreanos. Chemers et al. (2001) en su estudio en estudiantes de primer año universitario, encontraron que la autoeficacia y el optimismo estaban relacionados con el desempeño académico. Klassen et al. (2008) encontraron que, entre todas las variables, la autoeficacia se mostró como la más predictiva frente a la procrastinación. Kandem (2014), desde otro punto de vista, analiza como los rasgos personales y la autoeficacia académica explican las conductas de universitarios turcos y el efecto predictor de los rasgos personales y la autoeficacia académica. Lowinger et al. (2016) encontraron que los estilos de afrontamiento, la autoeficacia académica y el dominio de inglés fueron predictores significativos de la procrastinación académica, resultado similar a otros estudios (Kim et al., 2016). Rusdi et al. (2020) tomaron en cuenta la importancia de la variable procrastinación y dejaron una data significativa de 586 estudiantes bajo la teoría de Solomon y Rothblum (1984).

Este estudio aborda un vacío de conocimiento en la literatura actual y amplía el marco para investigar el impacto de las variables autoconcepto y autoeficacia sobre la procrastinación bajo el modelo de autodeterminación de Deci y Ryan (2000). Además, este estudio es el primero en incorporar la autoeficacia y el autoconcepto en estudiantes universitarios del norte peruano. Asimismo, debido a la pandemia, las universidades pasaron de la presencialidad a la virtualidad, y esto a interferido con actividades académicas (Jenei et al., 2020) y creado condiciones adicionales para la procrastinación que no se daban antes (Rahimi y Vallerand, 2021). Por ello, el objetivo de esta investigación es determinar si el autoconcepto académico y autoeficacia académica predicen la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la región de La Libertad.

Método

Diseño

Estudio de tipo predictivo de corte transversal (Ato et al., 2013) desarrollado en la región de La Libertad, entre los meses de abril y junio de 2021.

Participantes

A través de un muestreo no probabilístico, participaron del estudio 386 estudiantes universitarios de ambos sexos entre las edades de 17 a 36 años de la región de La Libertad, Perú. El 79.5% perteneció a una universidad privada mientras que el 20.5% lo hace en una universidad pública. Entre los criterios de exclusión se tuvo en cuenta que los participantes no estén estudiando y sean extranjeros (Tabla 1).

Tabla 1.
Características de los participantes

Características		n	%
Sexo	Masculino	209	54,1
	Femenino	177	45,9
Edad	17 – 21 años	193	50,0
	22 – 36 años	193	50,0
Universidad	Privada	307	79,5
	Pública	79	20,5

Instrumentos

Para la recolección de los datos se utilizó la Escala de autoconcepto AF5 de García y Musitu (2014) validada para universitarios peruanos por Carranza-Esteban y Bermúdez-Jaimes (2017), a través de validez de constructo bajo la técnica de ecuaciones estructurales. Se utilizó el factor autoconcepto académico. Está compuesto por 6 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. La escala es válida (CFI = .920, TLI = .900 y RMSEA = .054) y confiable ($\alpha = .83$).

Para medir la autoeficacia para situaciones académicas se utilizó la escala EAPESA, validada para universitarios peruanos a través de validez de constructo, validez de contenido y estructura factorial por Domínguez et al. (2018). Está organizada por 10 preguntas, con opciones de respuesta tipo Likert: 1 = nunca, 2 = algunas veces, 3 = bastantes veces y 4 = siempre. La escala es válida (KMO = .938, prueba de esfericidad de Bartlett $p < 0.01$) y confiable ($\alpha = .89$).

Para medir la procrastinación académica se utilizó la EPA validada para universitarios peruanos por Dominguez et al. (2014) bajo validez de constructo y técnica de análisis factorial exploratorio, está compuesta por 12 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. La escala es válida (CFI = 1, GFI = .97 y RMSEA = .078) y confiable ($\alpha = .81$).

Procedimiento

Debido a la coyuntura actual en la que se encuentra el Perú, la recolección de los datos fue de manera virtual, utilizando el formato online Google Forms. Teniendo el cuestionario en línea, se contactó a los estudiantes a través de redes sociales como Facebook y WhatsApp. En la primera parte del cuestionario se presentaron las consideraciones éticas (consentimiento informado, objetivo de la investigación y confidencialidad).

Análisis de datos

La información obtenida a través de Google Forms se trasladó a una hoja de cálculo de Microsoft Excel, luego se exportó al programa estadístico IBM SPSS para Windows versión 25.0, se analizaron los estadísticos descriptivos, la correlación entre las variables de estudio y finalmente se ejecutó un análisis de regresión lineal múltiple considerando la linealidad, independencia, homocedasticidad, normalidad y no linealidad de las variables, encontrando que se cumplen los supuestos por lo que se ejecutó el análisis a fin de dar respuesta al objetivo del estudio.

Resultados

Estadísticos descriptivos

La Tabla 2, muestra el cálculo de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis (estadísticos descriptivos) para el autoconcepto académico, autoeficacia académica y procrastinación académica; asimismo, los coeficientes de asimetría y curtosis no exceden el rango $> \pm 1.5$ (Pérez y Medrano, 2010).

Tabla 2.

Análisis descriptivos de la variable autoconcepto académico

Variable	M	DS	A	K
Autoconcepto académico	23,33	3,635	,013	-,541
Autoeficacia académica	28,25	5,184	-,221	-,785
Procrastinación académica	43,38	3,977	-,231	1,228

Nota: M = Media, DS = Desviación estándar, A = Coeficiente de asimetría, K = Coeficiente de curtosis.

Análisis de correlación

Se observa en la Tabla 3, que existe relación inversa o negativa entre procrastinación y autoconcepto/autoeficacia; y positiva o directa entre autoconcepto ya autoeficacia ($p < .01$).

Análisis predictivo

Se ejecutó un análisis de regresión múltiple para determinar que variables predicen mejor la procrastinación académica, se utilizó los coeficientes de correlación múltiple R, R², R² corregido, error estándar de la estimación (EE) y el valor F de ANOVA (Tabla 4).

Tabla 3.

Coefficientes de correlación entre procrastinación académica, autoconcepto académico y autoeficacia académica.

	Procrastinación académica	Autoconcepto académico	Autoeficacia académica
Procrastinación académica	1		
Autoconcepto académico	-,495**	1	
Autoeficacia académica	-,416**	,561**	1

** La correlación es significativa a nivel 0.01.

Tabla 4.

Coefficientes de correlación múltiple R, R2, R2 corregida, EE, F.

Modelo	R	R2	R2 corregida	EE	F	Sig
1	,522	,273	,269	5,374	71,862	0,000

a Variables predictoras: (Constante), Autoeficacia académica, Autoconcepto académico.

b Variable dependiente: Procrastinación académica.

Se observa que el coeficiente de determinación $R^2 = ,273$ indica que el autoconcepto académico y autoeficacia académica explican el 27,3 % de la varianza total de la variable criterio procrastinación académica. La R^2 corregida, explica el 26,8 %. El valor F de ANOVA ($F = 71,862$, $p = ,000$) indican que existe una relación lineal significativa entre las variables autoconcepto académico y autoeficacia académica (predictoras) y la variable procrastinación académica (dependiente).

La Tabla 5, muestra los coeficientes de regresión no estandarizados (B), coeficientes de regresión estandarizados (β) y los estadísticos relacionados con la variable predictora. Los coeficientes β (-,382, -,201) indican que el autoconcepto académico y la autoeficacia académica (variables predictoras) predice significativamente la procrastinación académica (variable dependiente). El valor t de los coeficientes de regresión beta de la variable predictora es altamente significativo ($p < 0.01$).

Tabla 5.

Coefficientes de regresión múltiple B (no estandarizados), β (estandarizados) y test t

Modelo	B	EE	β	T	Sig
1 (Constante)	46,877	1,881		24,915	,000
Autoconcepto académico	-,661	,091	-,382	-7,264	,000
Autoeficacia académica	-,244	,064	-,201	-3,823	,000

a Variable dependiente: Procrastinación académica.

Discusión

La procrastinación académica es uno de los problemas que enfrenta todo estudiante en su vida académica, y se trata de la tendencia a retrasar las tareas de aprendizaje (Li et al., 2020). Saddler y Buley (1999) comentan que la procrastinación está ligada al perfeccionismo y a diversas dimensiones sociales. En Perú, el tema de la procrastinación se ha generalizado en diferentes ciudades con la preocupación por parte de los académicos para controlar sus efectos (Hernández et al., 2020). Por ello, el objetivo de esta investigación es determinar si el autoconcepto académico y autoeficacia académica predicen la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la región de La Libertad.

Los resultados del modelo predictivo muestran que la variable autoconcepto académico y la autoeficacia académica predicen la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos de la región de La Libertad. Este resultado es acorde a lo presentado por Klassen et al. (2008) quienes encontraron que los altos niveles de procrastinación están relacionados con la falta de autoeficacia académica de los estudiantes. Malkoç y Kesen Mutlu (2018) reportaron que la autoeficacia académica se muestra como un predictor significativo e inverso de la procrastinación. Asimismo, el análisis de regresión indica que el autoconcepto académico y la autoeficacia explican el 27,3% de la varianza de la variable y predicen significativamente la procrastinación académica. Lo que significa un grado de dependencia significativo entre estas variables. Es decir, los estudiantes que tienen un buen autoconcepto académico tienen menores niveles de procrastinación académica (Hen y Goroshit, 2014). Es así que el autoconcepto académico basado en dos procesos, primero la autocapacidad percibida del estudiante en el dominio de una materia y la comparación externa de esas competencias con sus compañeros (Wang y Neihart, 2015) es lo que hace que tenga una predisposición a resultados deseables y mejores logros educativos lo cual reduce procrastinación (Arens et al., 2021). Por otro lado, estudios han corroborado que cuando el estudiante duda de su capacidad parece más probable que retrase el inicio o finalización de sus tareas académicas porque temen fracasar (Selçuk et al., 2021).

De la misma forma, se observa una relación negativa entre autoeficacia académica y procrastinación académica. Estos resultados se encuentran en la línea con la teoría de Bandura (1978), quien destaca a la autoeficacia como la capacidad para realizar una tarea. Bong y Skaalvik (2003) añaden que la autoeficacia académica es la capacidad de realizar alguna tarea específica y la confianza para lograr el éxito académico. Veliz y Apodaca Urquijo (2012) recalcan que la autoeficacia es una autoevaluación sobre la efectividad de las acciones comparado con la eficacia percibida de los demás. Esto lleva al estudiante a completar con éxito las tareas académicas y reducir la tendencia hacia la postergación o evitación académica. Los estudiantes con poca autoeficacia académica tienden a postergar sus actividades académicas (Niazov et al., 2021).

Tanto el autoconcepto académico como la autoeficacia académica explican y predicen las acciones de los estudiantes (Bong y Skaalvik, 2003; Karpiuk et al., 2015), comprendiendo que el autoconcepto predice más reacciones afectivas, mientras que la autoeficacia predice mejor los procesos cognitivos. En contraposición a estos resultados Kim et al. (2016) encontraron que el afrontamiento colectivo, la evitación y la capacidad lingüística son los tres predictores más fuertes de la procrastinación. Asimismo, Brunner et al. (2010) encuentran que el auto concepto está muy ligado a los logros positivos, lo que significa que si un estudiante no ha tenido logros específicos su auto concepto académico no será el mejor, por tanto, es importante que se puedan desarrollar estudios que analicen la autoeficacia académica ligada al autocontrol o la autoregulación.

Entre las implicancias prácticas de esta investigación se encuentra el hecho de que las facultades universitarias puedan desarrollar programas que mejoren en los estudiantes sus niveles de autoconcepto y autoeficacia con el fin de prevenir conductas procrastinadoras. Tales iniciativas deberían complementarse con los diferentes programas de apoyo y bienestar del estudiante. Por otro lado, consideramos que este estudio es importante en la comprensión de la procrastinación por parte de los docentes universitarios, ya que se encontrarán en mejores condiciones de ayudar a superar conductas procrastinadoras en sus estudiantes. Además, estos hallazgos pueden contribuir a la comprensión y discusión de los temas que se investigan en el campo educativo superior mostrando la necesidad de continuar con este tipo de investigaciones.

Finalmente, es necesario mencionar algunas limitaciones presentes en este estudio, en primer lugar, los datos usados derivaron principalmente de una muestra de una sola región del Perú y es recomendable ampliar la muestra para fortalecer los resultados aquí encontrados. En segundo lugar, respecto a la participación, esta al ser voluntaria y virtual puede que algunos tuvieran alguna motivación o necesidad de referir sus experiencias. Tercero, al ser un estudio

transversal, solo se identifica el comportamiento entre las variables en un momento determinado de los participantes, por lo tanto, sería recomendable hacer estudios de naturaleza longitudinal.

A pesar de estas limitaciones, esta investigación ha ampliado considerablemente la comprensión de la influencia del autoconcepto académico y la autoeficacia académica en la procrastinación en una muestra representativa de 386 estudiantes de la región de La Libertad. Primero, este estudio contribuye a la literatura abordando las variables autoconcepto académico, autoeficacia académica y procrastinación. En segundo lugar, este estudio encontró que el autoconcepto académico y la autoeficacia académica predicen significativamente e inversamente la procrastinación académica en estudiantes de la región de La Libertad, esto proporciona un fuerte apoyo a las perspectivas teóricas sobre la autoeficacia y el autoconcepto. Finalmente, los estudiantes que mostraron niveles altos de autoeficacia y autoconcepto académico bajaron fuertemente los niveles de procrastinación.

Referencias

- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., y Brunner, M. (2021). The Structure of Academic Self-Concept: A Methodological Review and Empirical Illustration of Central Models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34–72. <https://doi.org/10.3102/0034654320972186>
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K. O., y Cangalaya-Sevillano, L. M. (2020). Self-efficacy and academic procrastination: A study conducted in university students of Metropolitan Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 374–390.
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bong, M., y Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy : How Different Are They Really ? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., y Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964–981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Carranza-Esteban, R. F., y Bermúdez-Jaimes, M. E. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 34(2). <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.2.13>
- Carranza, R., y Ramirez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 3(2), 95–108. <https://doi.org/https://doi.org/10.17162/au.v3i2.284>
- Chemers, M. M., Hu, L., y Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dominguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escal en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit. Revista de*

- Psicología*, 20(2), 209–304.
<http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/?portfolio=revista-liberabit-vol-20-2>
- Dominguez, S., Yauri, C., Mattos, E., y Ramírez, F. (2018). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2, 27–40.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- García, F., y Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto* (4a ed.). TEA Ediciones.
- Gutiérrez-García, A. G., y Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios/Academic Self-efficacy and Anxiety, as a Critical Incident in Female and Male University Students. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1–25.
<https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Hen, M., y Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124.
<https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Hernández, Y. C. U., Cueto, O. F. A., Shardin-Flores, N., y Luy-Montejo, C. A. (2020). Academic procrastination, self-esteem and self-efficacy in university students: Comparative study in two peruvian cities. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2474–2480. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.300>
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., y Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Jenei, K., Cassidy-Matthews, C., Virk, P., Lulie, B., y Closson, K. (2020). Challenges and opportunities for graduate students in public health during the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of Public Health*, 111(3), 408–409. <https://doi.org/10.17269/s41997-020-00349-8>
- Joo, Y., Bong, M., y Choi, H.-J. (2000). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development Volume*, 48(2), 5–17.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF02313398>
- Kandem, M. (2014). The Predictors of Academic Procrastination : Responsibility, Attributional Styles Regarding Success / Failure, and Beliefs in Academic Self-Efficacy. *Education and Science*, 39(171), 99–114.
<https://search.proquest.com/openview/b75ba48f33090f22432c6aedbec73e30/1?pq-origsite=gscholarycbl=1056401>
- Karpiuk, I., Opazo, R., y Gómez, A. (2015). Autoeficacia académica, burnout académico y desgranamiento universitario. *Revista de Psicología*, 11(22), 45–57.
- Kim, E., Alhaddab, T., Aquino, K., y Negi, R. (2016). Delaying Academic Tasks? Predictors of Academic Procrastination among Asian International Students in American Universities. *Journal of International Students*, 6(3), 817–824.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Delaying-Academic-Tasks-Predictors-of-Academic-in-Kim-Alhaddab/a6da94ca1f02d3aee6c00443252dd2a2e1e9d75c>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., y Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Li, L., Gao, H., y Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers y Education*, 159(August), 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Lowinger, R. J., Kuo, B., Song, H.-A., Mahadevan, L., Kim, E., Liao, K., Chang, C., Kwon, K.-A., y Han, S. (2016). Predictors of Academic Procrastination in Asian International College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 90–104.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1110036>

- Malkoç, A., y Kesen Mutlu, A. (2018). Academic Self-efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087–2093. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Mejia, C., Ruiz-Urbina, F., Benitez-Gamboa, D., y Pereda-Castro, W. (2018). Factores académicos asociados a la procrastinación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(3), 61–70. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=89061>
- Miras, M. (2009). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas. In J. Palacion, Á. Marchesi, y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2ª ed.), pp. 1–652. Alianza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9974>
- Muijs, D. (1997). Self Perception and Performance Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263–277. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01243.x>
- Niazov, Z., Hen, M., y Ferrari, J. R. (2021). Online and Academic Procrastination in Students With Learning Disabilities: The Impact of Academic Stress and Self-Efficacy. *Psychological Reports*, 003329412098811. <https://doi.org/10.1177/0033294120988113>
- Osiurak, F., Faure, J., Rabeyron, T., Morange, D., Dumet, N., Tapiero, I., Poussin, M., Navarro, J., Reynaud, E., y Finkel, A. (2015). Déterminants de la procrastination académique: motivation autodéterminée, estime de soi et degré de maximation. *Pratiques Psychologiques*, 21(1), 19-33. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2015.01.001>
- Quispe, F., y Garcia, G. (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 30-41. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.10>
- Rahimi, S., y Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, 179, 110852. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110852>
- Rusdi, M., Hidayah, N., y Rahmawati, H. (2020). Academic procrastination data of students in Makassar, Indonesia. *Data in Brief*, 33, 106608. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106608>
- Saddler, D., y Buley, J. (1999). Predictor of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686–688. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.686>
- Selçuk, Ş., Koçak, A., Mouratidis, A., Michou, A., y Sayıl, M. (2021). Procrastination, perceived maternal psychological control, and structure in math class: The intervening role of academic self-concept. *Psychology in the Schools*, December 2020, pits.22542. <https://doi.org/10.1002/pits.22542>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination : Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Valdivieso, L., Lucas, S., Tous, J., y Espinoza, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: educación infantil-primaria. *Educación XXI*, 23(2), 165–186. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25651>
- Veliz, A., y Apodaca Urquijo, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131–150. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0002.00002>
- Wang, C. W., y Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy : Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy : Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roepers Review*, 37(2), 63–73. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008660>
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak*. <https://www.who.int>