



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Relación entre procrastinación académica, aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica en estudiantes universitarios: Revisión Sistemática

Artículo Científico de Revisión Bibliográfica

Br: Marisel Gutiérrez Taruselli
C.I.: 4.250.577/5

Tutora: Profa. Adj. Dra. Karina Curione Bulla
Revisor: Asist. Mag. Nicolás Chiarino

Febrero, 2022
Montevideo-Uruguay

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
I. Introducción	6
II. Método	10
2.1. Criterios de elegibilidad	10
2.1.1. Criterios de inclusión	10
2.1.2. Criterios de exclusión	11
2.2. Estrategias de Búsqueda	11
2.2.1. Criterios de Búsqueda	11
2.2.2. Base de datos y ecuaciones de Búsqueda	11
III. Resultados	12
3.1. Diseños de investigación y características de las muestras	13
3.2. Relaciones de la procrastinación académica	14
3.2.1. Con el aprendizaje autorregulado	14
3.2.2. Con la autoeficacia académica	17
3.3. Resultados sobre la predicción de la procrastinación	19
3.4. Prevalencia de la procrastinación y tareas postergadas	20
3.5. Instrumentos que miden la procrastinación académica	20
IV. Discusión y conclusiones	21
V. Limitaciones y recomendaciones	26
VI. Referencias bibliográficas	28

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) se realiza dentro de la categoría “Producción Teórica”, en el formato “Artículo científico de revisión bibliográfica”. Se aspira con esta modalidad de TFG a la publicación del artículo de revisión, en una revista arbitrada. Se selecciona la revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Oviedo en España, denominada *Revista de Psicología y Educación*. En el siguiente enlace se puede consultar las normas para autores: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/Normas>

Resumen

La procrastinación académica es considerada un fallo en la autorregulación. Es un fenómeno complejo y extendido en el ámbito universitario, sin embargo, en nuestro contexto ha sido una problemática muy poco abordada. Los objetivos de esta revisión bibliográfica sistemática son analizar la relación de la procrastinación académica entre la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica; examinar si la autorregulación y la autoeficacia académica son predictores de la procrastinación académica; indicar la prevalencia de la procrastinación académica y las tareas postergadas frecuentemente. Asimismo, detallar los instrumentos que han evaluado la procrastinación académica. Se realizó una búsqueda en el Portal Timbó, en las bases de datos de Scopus y Google Académico. Los hallazgos reportados informan que la procrastinación académica se relaciona de manera significativa con la autorregulación y la autoeficacia académica; estas son predictoras de la procrastinación. Las tareas más postergadas han sido el estudio para los exámenes y la escritura académica. El instrumento más utilizado para evaluar la procrastinación ha sido la *Tuckman's Procrastination Scale*. El aumento del uso de estrategias autorreguladas en el aprendizaje y las creencias de Autoeficacia Académica disminuyen la procrastinación académica.

Palabras claves: Procrastinación Académica, Aprendizaje Autorregulado, Autoeficacia Académica, Motivación

Abstract

Academic procrastination is considered a failure in self-regulation. It is a complex and widespread phenomenon in the university environment, however, in our context it has been a problem that has been very little addressed. The objectives of this systematic bibliographic review are to analyze the relationship of academic procrastination between self-regulation of learning and academic self-efficacy; examine whether self-regulation and academic self-efficacy are predictors of academic procrastination; indicate the prevalence of academic procrastination and frequently postponed tasks. Also, detail the instruments that have evaluated academic procrastination. A search is carried out in the Timbó Portal, in the Scopus and Google Scholar databases. The reported findings report that academic procrastination is significantly related to self-regulation and academic self-efficacy; these are predictors of procrastination. The most neglected tasks have been studying for tests and academic writing. The most widely used instrument to assess procrastination has been Tuckman's Procrastination Scale. The increased use of self-regulated learning strategies and the beliefs of Academic Self-Efficacy decrease the Academic Procrastination.

Keywords: Academic Procrastination, Self-regulated Learning, Academic Self-efficacy, Motivation

I. Introducción

La procrastinación académica es un fenómeno muy estudiado en Psicología de la Educación debido a su alta incidencia en los estudiantes universitarios. Es una problemática que ha sido abordada a nivel mundial. Según Klingsieck y Steel (2016) los estudios sobre procrastinación han ido en aumento a lo largo de las últimas décadas. Esto hace que el fenómeno sea mejor comprendido desde múltiples dimensiones y se generen intervenciones más eficaces.

En primer lugar, comenzamos con la conceptualización del constructo, el mismo ha sido abordado desde diversos enfoques, el que se propone aquí es desde una perspectiva de la motivación y el aprendizaje autorregulado. Steel (2007) considera que la procrastinación es un fallo autorregulatorio, donde persiste una demora irracional para concluir una tarea. Para Natividad (2014), la procrastinación académica es un fallo autorregulatorio donde los estudiantes postergan tareas académicas, sobre todo aquellas que requieren planificación y monitorización.

Aunado a esto, Sirois y Pychyl (2013) abordan en su investigación el fallo autorregulatorio de la procrastinación y exploran su asociación con un estado de ánimo negativo a consecuencia de una tarea. Desde una perspectiva temporal, la procrastinación, es una tendencia de reparación en un plazo inmediato, esto implica darles prioridad a las necesidades del yo presente a expensas de las consecuencias del yo en el futuro.

Por su parte, Quant y Sanchez (2012) consideran que la procrastinación académica es una conducta que genera retrasos voluntarios en las tareas académicas y administrativas del estudiante. También Angarita (2012) dice que éste fenómeno complejo tiene implicaciones individuales, grupales y sociales, que trasciende a todas las culturas. Su desarrollo involucra procesos motivacionales, cognitivos, afectivos, en el aprendizaje y en la dimensión biológica.

En segundo lugar, otro aspecto relevante para la justificación del estudio de este fenómeno es su prevalencia como problemática en los estudiantes universitarios. Solomon y Rothblum (1984), informan que el 46% de los estudiantes manifiestan procrastinar en la escritura, el 26% estudiar para los exámenes, el 30 % en las lecturas semanales y el 10% en actos administrativos. Entre un 52% y un 65% le gustaría dejar esta conducta. Una investigación más cercana en el tiempo sobre prevalencia como la de He (2017) en la Universidad de Bristol, Reino Unido, arrojó un índice muy alto de incidencia de la procrastinación en jóvenes universitarios. El 86% procrastina de alguna manera, entre un 12% y un 36% lo hace de manera problemática y reiterada. Natividad (2014) dice que es frecuente la tendencia a procrastinar de los estudiantes universitarios, alrededor de un 50%

pospone alguna actividad académica, y más de un 70% desea modificar esta conducta ya que trae aparejado un malestar psicológico.

En tercer lugar, nos focalizamos en la tipología. Hay varias clasificaciones, en esta revisión, se considera a los procrastinadores del tipo pasivo, propuesto por los autores Chun y Choi (2005), que se los describe como aquellos que no logran cumplir sus tareas a tiempo. En cambio, los procrastinadores activos prefieren trabajar bajo presión, el retraso de sus tareas forma parte de una estrategia, donde utilizan una buena gestión del tiempo, creencias de autoeficacia y tienen buenos rendimientos académicos. Estos se asemejan más a los que no procrastinan y, por lo tanto, no sufren consecuencias negativas.

En cuarto lugar, otro aspecto importante de las investigaciones sobre procrastinación académica (PCA) son los factores que se asocian e inciden en esa conducta. Considerando la conceptualización plasmada con anterioridad, la relacionamos con el aprendizaje autorregulado (SRL) por sus siglas en inglés, self-regulated learning y la creencia de autoeficacia académica (AA).

Con respecto al SRL, Pintrich (2004) enuncia que es una perspectiva inclusiva que abarca dimensiones cognitivas, motivacionales y afectivas, comportamentales y contextuales. La mayoría de los modelos de SRL comparten cuatro supuestos generales:

- El supuesto activo constructivo que implica un rol activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.
- El supuesto del potencial de control, que conlleva la capacidad potencial del estudiante de monitorear, controlar y regular aspectos referidos a su cognición, motivación, comportamiento, además de algunos elementos del contexto.
- El supuesto de la meta, el criterio o la suposición estándar, el cual hace referencia a los objetivos que se proponen los sujetos para conquistar sus aprendizajes, la realización de un seguimiento de su progreso, adaptación y regulación de su motivación y su conducta para lograr sus propósitos.
- El supuesto de mediación de la autorregulación entre características personales, contextuales y el desempeño.

Panadero (2017) hace una revisión sistemática de los principales modelos de autorregulación. Los mismos comparten una estructura compuesta por fases, en su estudio analiza el modelo de Pintrich y Zimmerman. El modelo de Pintrich consiste en cuatro fases: planificación y activación, monitoreo, control y reacción y reflexión. Estas fases se producen con relación a la cognición, en la motivación y el afecto, el comportamiento y el contexto. (Pintrich, 2004) Zimmerman ha propuesto tres modelos de autorregulación del aprendizaje, el último ha sido el modelo de fases cíclicas (Panadero, 2017).

El modelo cíclico propuesto por Zimmerman (2000), desde una perspectiva cognitiva social, implica ciertos procesos específicos con el contexto, que interactúan de manera cíclica

para concretar objetivos personales. Estos procesos son habilidades, conocimientos metacognitivos, procesos afectivos y conductuales y un sentido resiliente de autoeficacia. Se describen tres fases: previsión, ejecución o control volitivo y autorreflexión. Este modelo puede explicar logros y disfunciones en la autorregulación.

Wolters (2003), estudia la procrastinación desde una perspectiva del SRL. Investiga las creencias motivacionales, se señalan que las variables con más incidencia han sido la autoeficacia para la autorregulación ($r = -.35, p < .001$) y la orientación para evitar el trabajo duro y prolongado ($r = .25, p < .01$). También estudia las estrategias cognitivas y metacognitivas, siendo las últimas significativas y negativas ($r = -.26, p < .05$). El modelo pudo explicar la varianza de la procrastinación en 33%. Los estudiantes que reportaron menos estrategias cognitivas y metacognitivas presentaron mayor nivel de procrastinación.

Otro autor que ha seguido la línea de investigación de la procrastinación académica y el aprendizaje autorregulado ha sido Park y Sperling (2012), sus hallazgos ayudan a comprender el funcionamiento de la procrastinación: determinan que es una falla en la regulación del comportamiento, la cognición y la motivación. En cuanto a su conducta procrastinadora el estudiante no planea postergar una actividad planificada, pero si opta por otros eventos, tampoco hay regulación en la cognición y en la motivación. Los altos procrastinadores reportan poco uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, además manifiestan ansiedad ante los exámenes y miedo al fracaso.

La autoeficacia tiene sus comienzos en la Teoría del Aprendizaje Social de Rotter y posteriormente son continuados por Bandura (Luna y Álvarez, 2020). La autoeficacia académica se ha definido como las creencias que disponen los estudiantes sobre sus competencias para el logro de las actividades (Bandura, 1997 citado en Fernández et al., 2014). Por su parte, Usher y Pajares (2008b) realizan una revisión crítica a la Teoría de Bandura sobre la autoeficacia, está se basa en cuatro fuentes: experiencias de dominio (interpretación de los logros propios), experiencia vicaria (confrontación con otros, modelos de afrontamiento y modelos simbólicos), las persuasiones verbales y sociales (estímulos de las personas cercanas que aumentan la confianza), y estados emocionales y fisiológicos (ansiedad, estrés, fatiga y estado de ánimo). Bandura concebía que estas fuentes eran causales, pero investigaciones posteriores demostraron que se correlacionan.

Continuando con Elias y MacDonald (2007), sostienen que la autoeficacia académica es importante debido que ha sido estudiada en relación con diversas cuestiones académicas, mencionan su relación con la calificación académica, con la selección de la carrera, con la persistencia en la carrera y la motivación académica. Según Honicke y Broadbent (2016), en su metaanálisis, concluye que la relación más estudiada con la autoeficacia académica ha sido el rendimiento académico.

En una investigación empírica Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons (1992), sobre autoeficacia académica para el logro, autoeficacia académica para el aprendizaje autorregulado y metas de logro. Los participantes fueron estudiantes de secundario y la medida utilizada de autoeficacia académica incluía la evaluación en nueve dominios: matemáticas, álgebra, ciencias, biología, habilidades lingüísticas de lectura y escritura, uso de computadores, dominio de idiomas extranjeros, estudios sociales y gramática inglesa. La autoeficacia académica percibida y la autoeficacia del aprendizaje se correlacionaron de modo significativo y positivo ($r = .51$, $p < .05$), la autoeficacia del aprendizaje y las metas de logros estudiante ($r = .30$, $p < .05$) y autoeficacia académica y metas de logro de estudiante ($r = .41$, $p < .05$). Posteriormente a través de un análisis de sendero, concluyen que existe una relación causal entre aprendizaje autorregulado, autoeficacia para el logro académico y metas de logro.

Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) realizan en Perú una investigación en distintas universidades públicas, sobre procrastinación y autoeficacia académica. Participaron estudiantes de distintos niveles de estudio. Dentro de sus hallazgos reportaron que los estudiantes con menos autoeficacia académica tienen mayor nivel de procrastinación, siendo una correlación significativa y débil ($r = -.23$).

Por otra parte, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado (SESRL), constructo antes mencionado y estudiado por Zimmerman y Bandura, es validado por Usher y Pajares (2008a), corresponde a las creencias del estudiante en que puede usar estrategias de regulación de manera exitosa. Se le considera un predictor muy importante en el SRL. El autor realiza un estudio de validación con 3.670 niños que participan en seis estudios de motivación académica entre 8 y 18 años y una $M = 12,9$. Resulto un excelente predictor para medir específicamente el aprendizaje autorregulado.

Por último, se hace referencia a la escena local; el fenómeno de la procrastinación académica ha sido poco estudiado y resulta novedoso en nuestro ámbito académico. Algunos referentes son Trías y Carbajal (2020) quienes hicieron una adaptación y validación de la Escala de Tuckman (TPS) en población de estudiantes de educación media. El estudio concluyó que la escala presentó buena consistencia interna. Las variables con mayor valor predictivo son rendimiento académico, autoeficacia, valor intrínseco, las cuales se relacionan negativamente con la procrastinación. La variable que se vincula significativamente de manera positiva con el fenómeno de la procrastinación es la ansiedad ante las pruebas.

La procrastinación académica es un fenómeno complejo, frecuente y global en el escenario universitario, que conlleva afectaciones negativas individuales, institucionales y sociales, pero sin embargo en nuestro contexto educativo es novedoso y poco explorado. Desde un enfoque motivacional y desde la perspectiva de aprendizaje autorregulado, nuestras preguntas de investigación son: ¿Cuál es la relación de la procrastinación

académica, el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios? ¿Pueden predecir la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica a la procrastinación académica? ¿Cuál es la prevalencia de esta conducta y cuáles son las tareas más postergadas? ¿Con qué instrumentos se evalúa la procrastinación académica?

Pretendemos dar respuesta a las preguntas por medio de una revisión sistemática de la literatura. Se focaliza el abordaje de la procrastinación académica como una falla en la autorregulación, por lo tanto, los objetivos de esta revisión son analizar la relación de la procrastinación académica, la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica; examinar si la autorregulación para el aprendizaje y la autoeficacia son predictores de la procrastinación académica; indicar la prevalencia de procrastinación académica y las tareas postergadas frecuentemente. Además, detallar los instrumentos que evalúan los niveles de la procrastinación. Se seleccionan estas variables porque han sido poco relacionadas en un mismo estudio examinado la procrastinación académica. Por lo tanto, se pretende aportar evidencia científica que podría ser insumo para el desarrollo de intervenciones en el ámbito universitario.

II. Método

A nivel metodológico se realizó una revisión bibliográfica sistemática (RBS) con el objetivo de conocer los avances en la investigación de la procrastinación académica a través de su relación con las variables autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje, analizar la predicción de esas variables y adicionalmente conocer la prevalencia de la procrastinación académica y las principales tareas postergadas.

Las RBSs son estudios de tipo secundario, no son producciones originales y a su vez se caracterizan por ser detalladas y críticas. La RBS es un compendio de lo más relevante de un tema específico. Es necesario que sigan una metodología muy rigurosa, que los objetivos se expliciten, que se sistematice, analice y se valore de modo crítico los datos obtenidos, confrontándolos con conceptos definidos a priori. Además, las RBSs son adecuadas cuando queremos responder preguntas de investigación del tipo, ¿Qué relación existe entre dos o más variables? ¿Qué cambios suceden cuando una varía? (Daset y Gracco, 2013; Sánchez- Meca y Botella, 2010; Urra y Barría, 2010; Vera, 2009).

2.1. Criterios de elegibilidad

2.1.1. Criterios de inclusión

Los estudios seleccionados tenían como condición ser estudios de diseño experimental o cuasiexperimental, transversales o longitudinales y cuantitativos. Los mismos

tenían que medir y relacionar las variables, procrastinación académica, autoeficacia académica y/o autorregulación del aprendizaje. La población elegida son estudiantes universitarios de pregrado. Se seleccionaron artículos científicos, el idioma de los estudios es en inglés y en español. También se selecciona un tipo de procrastinación académica, la pasiva o tradicional.

2.1.2. Criterios de exclusión.

Se excluyeron tesis, revisiones y artículos teóricos. Se excluyeron estudios realizados en educación primaria, media, postgrados y doctorados.

2.2. Estrategias de búsqueda.

2.2.1. Criterios de búsqueda.

La bitácora de búsqueda consistió en un relevamiento en las bases de datos utilizadas a través del Portal de Búsqueda Timbo Foco, incluyendo Scopus y Google Académico. Se incluyó un intervalo de tiempo de enero de 2001 hasta diciembre de 2021, se incluyó una alerta de las bases de datos, con la ecuación de búsqueda elegida, en procura de poder incluir posibles artículos relevantes, la cual no arrojó nuevos artículos a la revisión hasta febrero de 2022.

2.2.2. Base de datos y ecuaciones de búsqueda

En una primera fase se obtuvieron 359 artículos. Se presenta la Tabla 1 con la información sistematizada de la búsqueda, con las bases de datos especificadas, las ecuaciones y los criterios de inclusión/exclusión.

Tabla 1

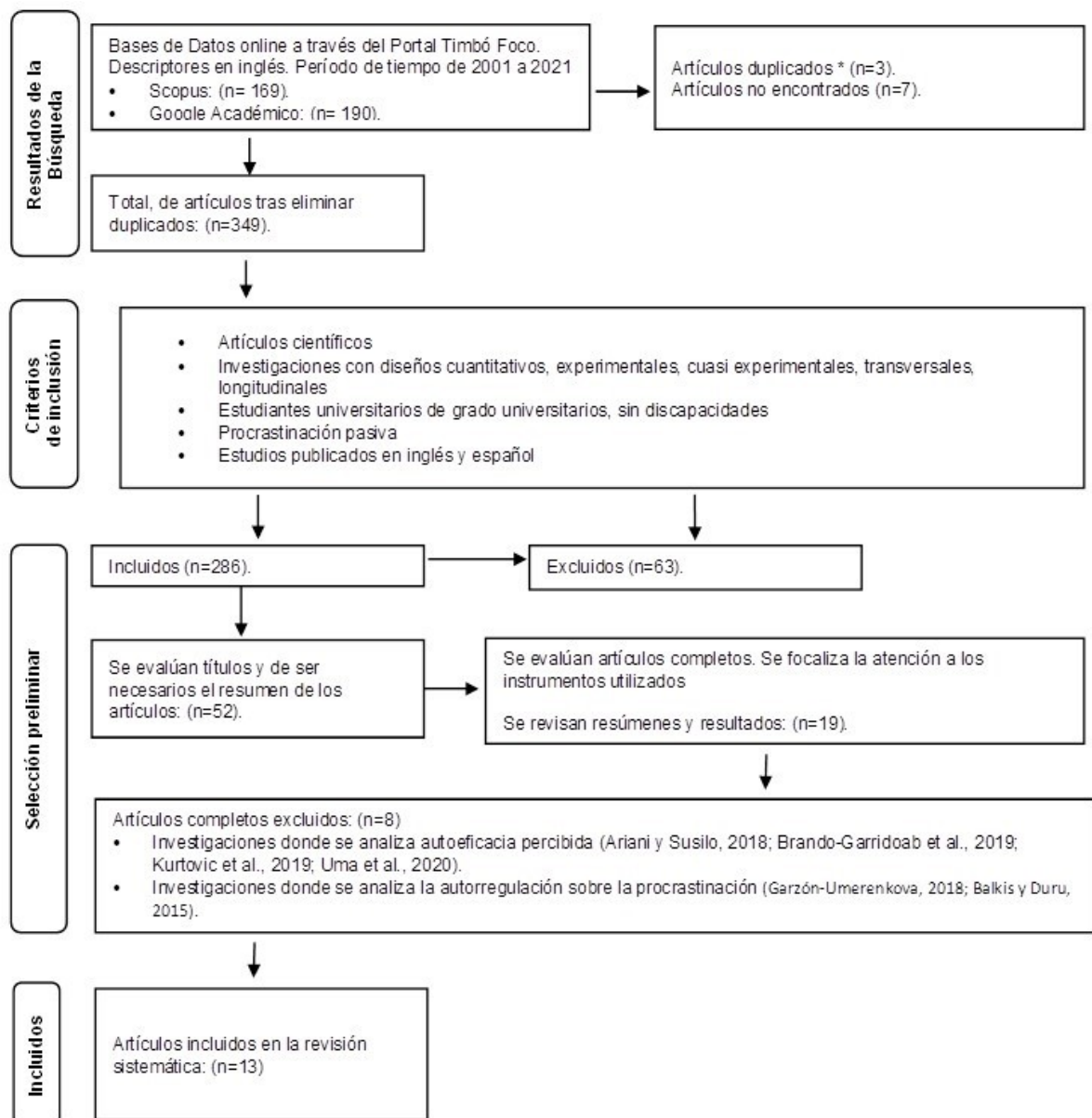
Ecuaciones de Búsqueda y Criterios de Elegibilidad

Refinación de búsqueda	SCOPUS	Google Académico
Nombre de los descriptores y Operadores booleanos	(TITLE-ABS-KEY ("academic procrastination") AND ALL("motivation") AND ALL ("self-regulated learning" OR "self regulated learning") AND ALL ("university students" OR"college students" OR "undergraduate students"))	Intitle:"Academic procrastination" +"Motivation" +"self- regulated learning" OR "self regulated learning" + university students OR college students OR undergraduate students - adolescents
Período de Tiempo	2001-2021	2001-2021
Áreas de Investigación	Todas	Todas
Tipo de documento	Artículo Científico	Artículo Científico
Idioma	Español-Inglés	Español-Inglés
Resultados de la búsqueda	169 encontrados	190 encontrados

Posteriormente se eliminó los artículos repetidos manualmente, además los que no cumplían con los criterios de inclusión. Se evaluaron diecinueve artículos completos, de los cuales se seleccionaron trece para analizar en la revisión. Se presenta la Figura 1 donde puede verse el proceso de selección y motivos de exclusión. El modelo del diagrama es extraído de la Guía de PRISMA (Page et al., 2021).

Figura 1

Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de los Artículos



* Los registros de duplicados fueron detectados y excluidos manualmente

III. Resultados

En lo concerniente a los resultados, se seleccionaron 13 artículos. El origen de los artículos es diverso: Alemania, Canadá (2), China, España, Irán, Italia, Malasia, Noruega,

Turquía (3) y Perú. En cuanto al idioma, doce investigaciones fueron escritas en inglés y una en español (González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013). Se realiza una presentación narrativa de los resultados, acompañada de tablas. Se utilizan cinco criterios para la presentación de los resultados: diseños de investigación y características de las muestras; relaciones de la procrastinación académica: con la autorregulación del aprendizaje y con la autoeficacia académica; predicción de la procrastinación académica; prevalencia y tareas postergadas e instrumentos que miden la procrastinación académica.

3. 1. Diseños de investigación y características de las muestras

El diseño de investigación que se ha utilizado en los estudios es: Transversal (11), Diseño Integral con grupo de control (1) y Estudio longitudinal (1). Los análisis de datos más empleados han sido: Estadísticos descriptivos, Correlaciones, Análisis de Regresión Jerárquico Lineal y Múltiples. En la Tabla 2 Fuentes y Diseños de Investigación, se informan datos que incluyen la Fuente, el País de Origen, el Tamaño de la Muestra, el Diseño del Estudio y el tipo de Análisis de Datos.

Tabla 2
Fuentes y Diseño de Investigación

N° Art.	Fuente	País	Tamaño Muestra	Diseño Estudio	Análisis de Datos
1	Limone et al. (2020)	Italia	n=450	Transversal	ED, CP y ARJL
2	Abdi Zarrin et al. (2020)	Irán	n=198	Transversal	ED, CP, Pt y ARJ
3	San et al. (2016)	Malasia	n=100	Transversal	ED y CP
4	González y Sánchez (2013)	España	n=377	Transversal	ED, CP y ANOVA
5	Grunschel et al. (2018)	Alemania	n=106	Diseño Integral con grupo de control	ED y ANOVA
6	Zhang et al. (2018)	China	n=1.184	Transversal	ED, Pt, ANOVA, CP y AS
7	Yerdelen et al. (2016)	Canadá	n=195	Longitudinal	ED y LGCM
8	Malkoç, y Kesen Mutlu (2018)	Turquía	n=319	Transversal	ED, CP, ANOVA y ARJL
9	Klassen et al. (2008)	Canadá	n=456 (2 Est.)	Transversal	ED, CP y ARM
10	Seker (2015)	Turquía	n=239	Transversal	ED, CP y ARJL
11	Svartdal et al. (2021)	Noruega	n=752 (3 Est.)	Transversal	ED, CP y SEM
12	Şirin (2011)	Turquía	n=774	Transversal	ED, CP, ARM, Pt y ANOVA
13	Hernández et al. (2020)	Perú	n=1.494	Transversal	AP, ED y CS

Nota: ED= Análisis Descriptivo, CP=Correlación de Pearson, CS=Correlación de Spearman, Pt= Prueba t; SEM=Structural Equation Model, LGCM Modelado de la Curva de Crecimiento, ARM=Análisis de Regresión Múltiple, ARJL=Análisis de Regresión Jerárquica Lineal, ANOVA= Análisis de Varianza, AS= Análisis de Sendero y AP= Análisis Psicométrico

El tamaño de la muestra consistió en 6.574 estudiantes, de los cuales 3.944 son del sexo femenino y 2.616 son masculinos; la media de edad es de 23 años (se calcula la media en base a 10/13 artículos, ya que tres estudios no informaron sobre la edad de los participantes (San, Roslan y Sabouripour, 2016; Zhang et al., 2018 y Seker, 2015). El 60% de los participantes han sido mujeres. En cuanto a las áreas de las carreras son variadas y no se brindan datos exactos de la cantidad de estudiantes que participan de cada carrera. Se presentan los resultados detallados en la Tabla 3 *Composición de la Muestra*.

Tabla 3
Composición de la muestra

N° Art.	Total	Porcentaje		Porcentaje		Media de	Áreas de las Carreras
		M	%	F	%	la Edad	
1	450	230	51,11	220	48,89	21,08	Humanidades y Cs. Edu.
2	198	86	43,43	112	56,57	20,35	Lens. Extras., Cs. Biols., Cs.Técs, Cs. Edu. y Ps.
3	100	16	16,00	84	84,00	X	Licenciaturas en Educación
4	377	173	45,89	204	54,11	34,25	9 facultades, no las nombra y 2 Escs. Ing.
5	106	48	45,28	58	54,72	25,94	Distin. Facs: cursos de Cs. Edu., Ps. Y Soc.
6	1.184	371	31,33	813	68,67	X	Salud
7	195	46	23,59	135	69,23	21,61	Art., Quím., Bio., Mús., Edu. Gral., Edu. Prim., Ling.
8	319	101	31,66	218	68,34	21,44	Facultad de Educación
9	456	105	23,03	351	76,97	23,26	En los 2 Est. Cursos de Psicología Educativa
10	239	82	34,31	151	65,69	X	Facultad de Educación
11	752	230	30,59	522	69,41	22,83	1-Est. (Ps. Edu.);2-Est. (Dist. Carreras) y 3- Est. (Med./Odon.; Cs. Sc. /Hum.; Cs. Nat. y Otros)
12	774	498	64,34	276	35,66	21,43	Fac. de Educación Física y Deportes
13	1.424	630	44,24	794	55,76	18,26	8 universidades, no especifica carreras
Total	6.574	2.616	39,79	3.944	59,99	23,05	

3.2. Relaciones de la procrastinación académica

3.2.1. Con el aprendizaje autorregulado

Los artículos que explican la relación de la procrastinación académica y el aprendizaje autorregulado son ocho: (Limone, Sinatra, Ceglie y Monacis (2020); Abdi Zarrin, Gracia y Paixao (2020); San, Roslan y Sabouripour (2016), González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013) y Klaseen, Krawchuk y Rajani (2008), esta investigación analizó un componente del SRL y la autoeficacia académica. Se realiza una breve descripción de los artículos y de los instrumentos que miden la autorregulación, se enfatiza en la presentación de los principales resultados reportados.

Limone et al. (2020). Este estudio se realizó con 450 estudiantes de universidades del sur de Italia. Se utilizan dos subescalas del Motivated Strategies of Learning Questionnaire, (MSLQ), por sus siglas en inglés, para evaluar el aprendizaje autorregulado, autorregulación metacognitiva (MSR: $\alpha=.77$) y pensamiento crítico (CT: $\alpha=.69$). La procrastinación se correlacionó negativamente con la gestión de tiempo, $r= -.586$, $p < .01$ y la regulación metacognitiva $r= -.516$ $p < .01$, pero no se relaciona significativamente con el pensamiento crítico en la muestra total ($r= -.098$).

Abdi Zarrin et al. (2020). La investigación se realizó con 198 estudiantes de cinco Facultades de la Universidad de Isfahan en Irán. El instrumento utilizado para medir la autorregulación del aprendizaje ha sido la *Evaluación Académica Autorregulada* (Sevari Arabzade, 2013): cuestionario global $\alpha= .90$ y los seis factores: Estrategia de memoria (*Memory Strategy*) $\alpha= .71$, Focalización (*Targeting*) $\alpha= .71$, Autoevaluación (*Self-assessment*) $\alpha= .80$, Ayuda (*Assistance*), $\alpha= .75$, Responsabilidad (*Accountability*), $\alpha= .86$ y Asistencia (*Attendance*) $\alpha=.74$. Se analizan los datos por correlaciones de Pearson, los hallazgos determinan que la procrastinación académica se relaciona de manera negativa con las subescalas de la autorregulación: memoria ($r= -.19$, $p < .01$), establecimiento de metas ($r= -.15$, $p < .01$), autoevaluación ($r= -.16$, $p < .01$), búsqueda de ayuda ($r= -.21$, $p < .01$), responsabilidad ($r= -.41$, $p < .01$) y la organización ($r= -.78$, $p < .01$).

San et al. (2016). En dicho estudio participaron 100 estudiantes de Licenciaturas de Educación de la Universidad de Putra, de Malasia. Para examinar el aprendizaje autorregulado se utilizaron dos escalas del MSLQ, subescalas y estrategias motivacionales y cognitivas. Con respecto a los componentes de la motivación del SRL se relacionan la orientación intrínseca a la meta, orientación a objetivos extrínsecos, valor de la tarea, control de creencias de aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y desempeño y ansiedad ante los exámenes. Se analizan los datos a través de correlaciones de Pearson.

Las estrategias que se relacionan de manera significativa y negativa son: valor a la tarea ($r= -.29$, $p < .01$); autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño; ($r= -.28$, $p < .01$); orientación intrínseca a la meta ($r= -.23$, $p < .05$), mientras ansiedad ante los exámenes se relaciona de modo significativo y positivo ($r= .22$, $p < .05$).

Refiriéndonos a las correlaciones de la procrastinación académica y los componentes de la estrategia de aprendizaje autorregulado, los hallazgos reportan asociaciones significativas y negativas con estrategias de gestión de recursos ($r= -.45$, $p < .01$), la elaboración ($r= -.39$, $p < .01$), la repetición ($r= -.32$, $p < .01$), la autorregulación metacognitiva ($r= -.31$, $p < .01$), la organización ($r= -.27$, $p < .01$) y pensamiento crítico ($r= -.24$, $p < .01$).

González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013). Los 377 estudiantes que participaron son de una Universidad a Distancia de España. El instrumento que utilizaron para

evaluar la autorregulación del aprendizaje ha sido la *Batería de Estrategias y Hábitos de Estudio* (Sánchez-Elvira-Paniagua, Fernández y Amor, 2006a). Se realizan correlaciones de Pearson, al respecto de la procrastinación académica y a las variables que se le asocian significativamente positivas son: manejo ineficaz del tiempo, ($r = .78, p < .01$), autorregulación deficiente ($r = .60, p < .01$), dificultad atribuida a falta de tiempo ($r = .55, p < .01$), interferencias por falta de hábitos de estudio ($r = .50, p < .01$), desinterés ($r = .46, p < .01$), ansiedad ante los exámenes ($r = .41, p < .01$) y evitación de dificultades ($r = .41, p < .01$).

Las variables que se asocian de manera inversa y significativa son: percepción de buena preparación para los exámenes ($r = -.60, p < .01$), procesamiento profundo ($r = -.46, p < .01$), estado de ánimo positivo previo a los exámenes ($r = -.39, p < .01$) y autorregulación eficiente ($r = -.37, p < .01$).

Grunschel et al. (2013). En este estudio participan 106 estudiantes de distintas Facultades de una Universidad de Alemania. Se evalúa el aprendizaje autorregulado a través de cuatro subescalas del MSLQ (α osciló entre .82 y .92). Se trata de un diseño de intervención basado en el modelo de Zimmerman y la posterior evaluación. El grupo de intervención estuvo compuesto por 52 sujetos y 54 participaron en el grupo de control. La intervención consistió en cinco sesiones semanales de 90 minutos cada una. Las temáticas abordadas en las cinco sesiones se refirieron a una introducción general, gestión de objetivos y tiempos, automotivación, distracciones y tentaciones y preparación para el futuro.

Para la evaluación de la intervención se realizó un análisis de varianza (ANOVA), el hallazgo compartido son diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control en todas las variables estudiadas con un valor de significancia $p < .01$. Los efectos fueron de medios a grandes.

Las mediciones se realizaron en tres tiempos y las variables implicadas han sido procrastinación académica (PA), estrategias de aprendizaje autorregulado (establecimiento de metas y planificación (EMP), gestión de tiempo (GT), entorno de aprendizaje (EA) y concentración (C): PA: $F(171.23) = 117.17, p < .01$; EMP: $F(191.82) = 32.72, p < .01$; GT: $F(192.81) = 55.93, p < .01$; EA: $F(175.70) = 51.21, p < .01$; C: $F(183.26) = 72.93, p < .01$. Por otro lado, las valoraciones subjetivas del entrenamiento fueron evaluadas como buenas por 103 participantes (97%), los cuales lo recomendarían a otro amigo procrastinador.

Zhang et al. (2018). En esta investigación participaron 1.184 estudiantes universitarios de una Escuela de Medicina en China. El instrumento que se ha empleado para medir la autorregulación del aprendizaje es la *Escala de Autoeficacia para el aprendizaje autorregulado* de Usher y Pajares, versión China (Wang Y Qian, 2015), $\alpha = .863$. Se analizan los datos a través de correlaciones de Pearson. La procrastinación académica correlacionó de forma significativa y negativa con las puntuaciones de la autoestima ($r = -.22, p < .01$) y la

autoeficacia para la autorregulación ($r = -.44$, $p < .01$) y de manera significativa y positiva con el miedo al fracaso ($r = .27$, $p < .01$).

Yerdelen et al. (2016). Los participantes del estudio han sido 195 estudiantes de la Universidad de Canadá, es un estudio con diseño longitudinal; se realizan mediciones en cuatro tiempos. Se evaluó la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje con la *Escala de Autoeficacia para el Aprendizaje Autorregulado*, ($\alpha = .75$). Se correlacionan las variables procrastinación académica (AP), la ansiedad académica (AA) y la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado (SESRL). Se asoció negativamente y de modo significativo la SESRL con la procrastinación (AP) y la ansiedad académica (AA):

- SESRL y PA: T1: $r = -.25^{**}$; T2: $r = -.26^{**}$; T3: $r = -.26^{**}$; T4: $r = -.35^{**}$
- SESRL y AA: T1: $r = -.25^{**}$; T2: $r = -.24^{**}$; T3: $r = -.21^{**}$; T4: $r = -.26^{**}$
- $^{**}p < .01$
- No es responsable de la tasa de cambio de la procrastinación ni de la ansiedad a lo largo del semestre.

Klassen et al. (2008). En la investigación participan 456 estudiantes de una Universidad del Oeste de Canadá. Se examinó la autoeficacia académica y la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado mediante el empleo del MSLQ, los índices de confiabilidad respectivos ($\alpha = .90$ y $.80$). Este estudio tiene la particularidad de ser el único que analiza un componente del SRL y la autoeficacia académica con la procrastinación académica. Todas las relaciones entre la procrastinación y las variables propuestas fueron significativas y negativas: autoeficacia para la autorregulación ($r = -.59$, $p < .05$), autorregulación ($r = -.40$, $p < .01$), GPA ($r = -.22$, $p < .01$), autoestima ($r = -.19$, $p < .01$) y autoeficacia académica ($r = -.18$, $p < .001$).

3.2.2. Con la autoeficacia académica

Los artículos que explican la relación de la procrastinación y la autoeficacia académicas son cinco: (Malkoç y Kesen Mutlu (2018), Seker (2015), Svartdal, Sæle, Dahl, Nemtcan y Gamst-Klaussen (2021), Sirin (2015) y Hernández et al. (2020). Se elabora una exposición resumida de los artículos que evaluaron en sus estudios la relación con la procrastinación académica, que instrumento se utilizó y la presentación de sus hallazgos.

Malkoç y Kesen Mutlu (2018). Los estudiantes que participaron del estudio son 319, pertenecientes a la Facultad de Educación de una Universidad de Estambul, Turquía. La autoeficacia académica ha sido evaluada con la *Escala de Autoeficacia Académica, Academic Self-efficacy Scale* (ASS), por sus siglas en inglés, de Jerusalem y Schawser adaptada (Yilmaz, Gúrcay y Ekici, 2007), $\alpha = .71$. El resultado de la investigación muestra la correlación positiva y significativa entre la autoeficacia y la motivación académicas, ambas son significativas y positivas ($r = .407$, $p < .001$). Sin embargo, la relación de la procrastinación

académica con la motivación académica ($r = -.482$, $p < .001$) y la autoeficacia académica ($r = -.312$, $p < .001$), son significativas y negativas.

Seker (2015). Los participantes de este estudio son 239 estudiantes de la Universidad Adnan Menderes de Turquía. Se utiliza como instrumento de evaluación de la autoeficacia académica la ASS, ($\alpha = .79$). Al respecto del análisis de correlaciones, la autoeficacia académica se relacionó de manera significativa y negativa con la procrastinación académica ($r = -.289$, $p < .001$).

Svartdal et al. (2021). La investigación consta de 3 estudios (se presentan 2). Participan en el estudio 752 estudiantes de una Universidad de Noruega. La autoeficacia académica se evalúa a través de ASS adaptada, ($\alpha = .63$, $.75$ y $.66$). En el Estudio 1 ($n = 86$), se presentaron los resultados de las correlaciones entre procrastinación académica (IPS), hábitos de estudio (SSH) y autoeficacia de estudio (SSE). Los resultados obtenidos fueron una correlación significativa y negativa entre la variable IPS y las variables SSH, ($r = -.49$, $p < .01$) y autoeficacia para el estudio SSE, ($r = -.59$, $p < .01$). En el Estudio 2 ($n = 486$) se utilizaron las mismas variables, la variable SSH se asocia positivamente con SSE ($r = .35$) y negativamente con IPS ($r = -.40$, $p < .01$). La variable SSE se asocia negativamente con la procrastinación ($r = -.48$, $p < .01$).

Sirin (2015). En el estudio intervienen estudiantes de la Escuela de Educación Física y Deportes de las Universidades de Selcuk, Samsun y Nigde de Turquía. Se utiliza para examinar la autoeficacia académica el instrumento ASS (adaptación de Yilmaz et al. 2007). Los hallazgos encontrados refieren una correlación significativa y positiva entre procrastinación académica y procrastinación general ($r = 0.47$, $p < 0.01$). Mientras tanto no resultó significativa la relación de la procrastinación académica con la motivación académica ($r = -.012$) y la autoeficacia académica ($r = -.006$), aunque sí es una relación inversa. Se plantea como explicación del autor que los estudiantes tienen baja probabilidad de inserción laboral en el sistema público como docente de Educación Física y que los participantes, además, tienen creencias de que terminarán su carrera.

Hernández et al. (2020). El estudio se lleva a cabo con 1.424 estudiantes de cinco universidades públicas y una privada en Lima Metropolitana, una universidad pública y una privada de Arequipa. Se evalúa la autoeficacia académica con la Escala de Autoeficacia Específica Percibida en Situaciones Académicas (Demeter et al. 2015). Existe una relación inversa y significativa entre la procrastinación y la autoeficacia académicas, el Rho de Spearman es en Arequipa (-0.324 , $p < .01$), en Lima (-0.230) y a nivel nacional (-0.537 , $p < .01$).

3.3. Resultados sobre la predicción de la procrastinación académica

Los estudios que informan la predicción de la procrastinación académica por SRL son cuatro, Limone et al. (2020), Abdi Zarrin et al. (2020), Yerdelen et al. (2018) y Klaseen et al. (2018):

Limone et al. (2020). Se realiza un análisis de regresión utilizando el método directo en 2 pasos, para analizar si las estrategias metacognitivas y el pensamiento pueden predecir la tendencia a la procrastinación. En el Paso 1 se incluye gestión del tiempo y en el Paso 2 autorregulación metacognitiva y el pensamiento crítico. En la muestra total los valores de gestión de tiempo (TM) y autorregulación cognitiva (MSR) resultaron ser influencias negativas y pensamiento crítico (CT) no tuvo incidencias: (TM: $\beta = -.43$; MSR: $\beta = -.265$ y CT: $\beta = -.010$). En el sexo masculino gestión de tiempo y autorregulación fueron significativas y el pensamiento crítico mostró una tendencia hacia la significación (TM: $\beta = -.41$; MSR: $\beta = -.27$ y CT: $\beta = -.12$). En el sexo femenino la autorregulación metacognitiva fue un predictor negativo (TM: $\beta = -.109$; MSR: $\beta = -.290$ y CT: $\beta = -.15$).

Abdi Zarrin et al. (2020). Se realiza una regresión lineal directa en 2 pasos: las variables predictoras son responsabilidad y miedo al fracaso. En el primer paso se indica que altos niveles de responsabilidad predicen la procrastinación ($\beta = -.41$, $p < .001$) y explica un 17% de la varianza (R^2). En el 2 paso se agrega al modelo, miedo al fracaso. Los resultados muestran que una baja responsabilidad ($\beta = -0.40$, $p < .001$) y alto miedo al fracaso predicen la procrastinación ($\beta = 0.16$, $p < .001$).

Yerdelen et al. (2016). Se utilizó un modelado de la Curva de Crecimiento, se utilizaron 2 Modelos. A través del segundo modelo se explica la predicción de la procrastinación y la ansiedad. La autoeficacia de la autorregulación del aprendizaje SESRL es predictora significativa del estado de ansiedad ($\beta = -.275$, $p < .05$) y de la procrastinación académica ($\beta = -.322$ ($p < .05$)). Sin embargo, la SESRL no predice las tasas de cambio de la procrastinación a lo largo del semestre, ($\beta = -.322$ ($p > .05$)), ni de la ansiedad ($\beta = -.307$, $p > .05$).

Klassen et al. (2008). Una particularidad de este estudio es el análisis de la autoeficacia académica y la autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje. Se presentan dos estudios. En el primero se condujo un análisis de regresión múltiple para las variables que predicen la procrastinación académica. Cuando se incorporan todas las variables: promedio de notas, Grade Point Average (GPA), por sus siglas inglés, autoestima, autorregulación, autoeficacia académica y autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje. La autoeficacia académica no resulta significativa ($\beta = -.05$), sin embargo, la autoeficacia para la autorregulación es un predictor fuerte ($\beta = -.52$, $p < .001$). En el segundo estudio la autoeficacia para la autorregulación académica predijo significativamente de manera negativa la procrastinación ($\beta = -.23$, $p < .001$).

Los estudios que informan la predicción de la procrastinación por la autoeficacia académica son dos: Malkoç y Kesen Mutlu (2018) y Seker (2015):

Malkoç y Kesen Mutlu (2018). Se realiza un análisis de regresión para determinar si las variables propuestas en el Modelo pueden predecir la procrastinación. El resultado del Modelo informa que la autoeficacia académica ($\beta = -.139$, $p < .05$) y la motivación académica ($\beta = -.425$, $p < .001$) son predictores significativos y negativos de la procrastinación académica. Además, la varianza puede explicarse un 25% con estas variables ($R^2 = .25$).

Seker (2015). Los resultados del análisis de regresión explican cuáles son las variables que predicen la procrastinación, el segundo Modelo explicó el 22% de la varianza ($R^2 = .22$), pero solo el uso y la evaluación de la estrategia ($\beta = -.331$, $p < .05$) y la autoeficacia académica ($\beta = -.145$, $p < .05$) son predictores de la procrastinación.

3.4. Prevalencia de la procrastinación y tareas postergadas

Los estudios que analizan la prevalencia de la procrastinación son: Zhang et al. (2018) y Klaseen et al. (2008). Zhang et al. (2018) informa que, en una muestra de 1.184 estudiantes universitarios de la Escuela de Medicina de China, el 74,1% casi siempre o siempre procrastina en al menos una tarea (877). En una lista de seis tareas evaluadas el 54.8 % lo hace en tareas académicas generalizadas (649); el 48% posterga estudiar para los exámenes (576); el 42.9% tiene demoras en las lecturas semanales (508); el 37% pospone la escritura de un trabajo final (438); el 28,6% dilata tareas administrativas (339) y el 17,4% procrastina en asistir a las reuniones. Por su parte, Klaseen, et al. (2008), dice que entre el 20% al 30% de los estudiantes procrastina de manera problemática, en una muestra de 261 estudiantes, presentan una lista ordenada de mayor a menor de las tareas más postergadas: escritura académica, tareas de estudio, tareas de investigación, tareas de lecturas y reuniones con el tutor.

3.5. Instrumentos que miden la Procrastinación Académica

Los instrumentos con los cuales se han recolectado los datos son variados y se han traducido y /o validado al idioma local de los participantes de la muestra. Se detallan a continuación: (TPS) *Tuckman's Procrastination Scale* (Tuckman, 1991): (4), (PASS) *Procrastination Assessment Scale Students* (Solomon y Rothblum, 1984) : (2), (APS) *Academic Procrastination Scale* (Cakici, 2003), (IPS) *Irrational Procrastination Scale de Steel* (Svardal, 2017), (APS) *Academic Procrastination Scale* (MacCloskey y Scielzo, 2015), (PS) *Procrastination Scale* (Ackerman y Gross, 2005), (EPA) *Escala de Procrastinación Académica*

(Busko, 1998), (*API Academic Procrastination Inventory de Aitken* (Balkis, 2006), y *Cuestionario experimental de Procrastinación Académica* (González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013). Los instrumentos presentaron un nivel de consistencia interna bueno, determinado por el Alfa de Cronbach (α), los índices que oscilan de .70 a .90 indican una buena consistencia interna (Oviedo y Campo, 2005). Se presenta la Tabla 4 con las Fuentes, instrumentos que utilizaron, ítems, dimensiones y confiabilidad.

Tabla 4

Instrumentos de Evaluación de Procrastinación Académica

N°	Art.	Fuentes	Instrumentos	Ítems	Dimensiones	Confiabilidad
1	Limone et al. (2020)		TPS, abreviada y traducida al italiano	16	Unidimensional	α : .86
2	Abdi Zarrin et al. (2020)		PASS, traducido al iraní	27	Unidimensional: 3 componentes	α : .76
3	San et al. (2016)		TPS, traducido al turco	16	Unidimensional	α : .70
4	González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua (2013)		CPA, experimental	18	Unidimensional	α : .83
5	Grunschel et al. (2018)		TPS, abreviada y traducida al alemán (Stoberf y Joormann, 2001)	16	Unidimensional	α : .87
6	Zhang et al. (2018)		PASS, versión China	18	Unidimensional: 3 componentes	α : .86
7	Yerdelen et al. (2016)		PS de Ackerman y Gross (2005)	3	Unidimensional	α : .94 y .97
8	Malkoç, y Kesen Mutlu (2018)		API de Aitken (Balkis, 2006)	19	Unidimensional	α : .83
9	Klassen et al. (2008)		TPS	16	Unidimensional	α : .88
10	Seker (2015)		APS (Cakici 2003)	19	Bidimensional	α : .92
11	Svartdal et al. (2021)		IPS traducido, (Svartdal, 2017) y APS (McCloskey y Scielzo, 2015)	6 3	Unidimensional Unidimensional	α : .90 y .94 (E1 y E2) y α : .88 (E3)
12	Şirin (2011)		APS (Cakici, 2003)	19	Unidimensional	α : .92
13	Hernández et al. (2020)		APS (Busko, 1998)	12	Bidimensional	α : .80

IV. Discusión y conclusiones

La procrastinación académica es ampliamente estudiada en la actualidad, pero poco abordada en nuestro ámbito académico. La procrastinación académica es entendida desde una perspectiva motivacional y del aprendizaje autorregulado como un fallo autorregulatorio. Por lo tanto, el propósito de esta revisión sistemática ha sido conocer la relación entre la procrastinación académica, la SRL y la autoeficacia académica; examinar si la SRL y la autoeficacia académica son predictores de la procrastinación académica. Además, indicar los

niveles de prevalencia de la procrastinación académica y las tareas más postergadas. También identificar cuáles son los instrumentos de evaluación de la procrastinación.

En primer lugar, *desde un aspecto metodológico*, se seleccionaron 13 artículos, solo uno de ellos es sudamericano, (Hernández et al., 2020). Acerca de su metodología, los estudios seleccionados son cuantitativos, son once estudios transversales, un estudio longitudinal y un estudio de diseño integral con grupo de control.

Los instrumentos utilizados son diversos y presentan una buena consistencia interna. Los más utilizados para evaluar autorregulación del aprendizaje y autoeficacia académica son el MSLQ (Pintrich et al. 1991) y ASS (Jerusalem y Schwarzer, 1981).

Asimismo, los participantes de la muestra son estudiantes universitarios de 13 países, de distintos continentes: América del Norte y América del Sur, Europa, Oriente Medio y Asia, sumando un total de 6.574 estudiante, que estudian mayoritariamente profesiones en el área de la Educación, la Psicología y la Salud. Los participantes han sido mayoritariamente mujeres (60%) y la media de edad es de 23 años.

A continuación, *se presentan los hallazgos encontrados en relación con la procrastinación académica y el aprendizaje autorregulado*. Todos los estudios siguen en la línea de las investigaciones anteriores. Se produce entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica una correlación significativa. Las fuentes que analizan la relación de la procrastinación académica y su asociación con el aprendizaje autorregulado son ocho: Limone et al., 2021, Abdi Zarrin et al., 2020, San et al. 2016, González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013, Grunschel et al., 2018, Zhang et al., 2018, Yerdelen et al., 2016; Klassen et al., 2008, (estudiaron SRL y autoeficacia académica). Los niveles de correlación entre las variables estudiadas y la procrastinación son de débiles a moderadas en general.

En el mismo sentido, Park y Sperling (2011), investigan la procrastinación desde una perspectiva del aprendizaje autorregulado, sus hallazgos ayudan a comprender el funcionamiento de la procrastinación. Un estudiante con conducta procrastinadora no planea postergar una actividad planificada, sin embargo, termina optando por otros eventos; también presenta problemas en la regulación en la cognición y en la motivación. Los altos procrastinadores reportan poco uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, además manifiestan ansiedad ante los exámenes y miedo al fracaso. En cuanto a la elección de una tarea más gratificante en detrimento de la tarea planificada Sirois y Pychyl (2013) dicen, que puede estar asociado al papel de reparación del yo de la procrastinación, el yo les da preferencia a necesidades inmediatas, para evitar un estado de ánimo negativo a consecuencia de la tarea, sin tener en cuenta consecuencias futuras.

Dentro de las estrategias estudiadas en el aprendizaje autorregulado son diversas y numerosas, en su mayoría se relacionan negativamente, pero también se estudiaron en

menor medida estrategias que se correlacionaron positivamente. Abarcan la dimensión cognitiva, la motivación, el comportamiento y el contexto. No se correlacionaron con la PCA las estrategias de orientación a objetivos extrínsecos y control de creencias de aprendizaje. Se reportan los hallazgos de las que tuvieron mayores niveles de significancia. No obstante, se observa que la estrategia pensamiento crítico en Limone et al. (2020) no se correlaciono con la procrastinación académica, pero si lo hizo levemente en el estudio de San et al. (2016)

Dentro de la dimensión del comportamiento del aprendizaje autorregulado, la variable gestión del tiempo, aparece fuertemente correlacionada con la procrastinación académica (Limone et al., 2020 y González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013). Al respecto, Wolters y Braddy (2020) dicen que la gestión del tiempo está implicada en los procesos de previsión, desempeño y post desempeño, donde los estudiantes tienen que autorregular su tiempo, en cuando se comienza y cuánto tiempo se necesita para alcanzar sus metas.

Además, la procrastinación académica se correlacionó de modo significativo y positivo con la ansiedad ante los exámenes (San et al., 2015) y miedo al fracaso (Abdi Zarrín et al., 2020 y González-Brignardello y Sánchez., 2013). Al respecto, Park y Sperling (2011), dicen que los estudiantes con niveles altos de procrastinación reportaron ansiedad ante los exámenes o miedo al fracaso; la procrastinación es considerada como una estrategia de afrontamiento defensivo, el estudiante pospone por miedo al fracaso Desde la perspectiva motivacional y SRL es una forma de proteger la autoestima, también otra posibilidad encontrada por el autor en las entrevistas individuales, tenía que ver con la dificultad de la tarea, los estudiantes tendían hacer las tareas más fáciles primero y retrasaban las más difíciles, no se interesaban por la calidad de las mismas y no se preocupaban por el comienzo tardío pero si por concluir las a tiempo. En esta revisión no se abordaron las razones para procrastinar, pero sería un punto interesante para desarrollar en futuras investigaciones.

También se encuentra una diferencia muy significativa con respecto a la estrategia organización, en el estudio de Abdi Zarrin et al. (2020) la correlación es fuerte y en San et al. (2016) es leve, al respecto de esta estrategia, Steel (2007) demuestra una correlación fuerte entre la procrastinación y la organización, y considera que está “*es la antítesis de la procrastinación*” (pp. 79).

Otro hallazgo importante es la estrategia de autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, estudios han demostrado una correlación significativa y negativa con la procrastinación académica (Klaseen et al. 2008, Zhang et al. 2018 y Yerdelen et al. 2016). Coincidiendo con estudios de validación del constructo, Usher (2008), la considera un excelente predictor de la procrastinación académica.

En la investigación longitudinal de Yerdelen et al. (2016), la autorregulación del aprendizaje no es responsable de la tasa de cambio de la procrastinación ni de la ansiedad a lo largo del semestre. Los autores explican este resultado por las variaciones de la

procrastinación y la ansiedad en las trayectorias individuales, éstas fueron aleatorias; también sufrieron cambios habituales de contexto (cambios de salón). Desde los fundamentos teóricos de Pintrich (2004), se pueden argumentar esas variaciones individuales con uno de los supuestos generales del SRL, donde se considera a la actividad autorregulatoria como una mediación entre características personales, el contexto y el logro. También el estudiante se ve afectado por el contexto, le es difícil controlar esa dimensión y autorregularse. En aulas tradicionales el docente tiene mayormente el control de las tareas y el contexto, no obstante, en aulas con mayor enfoque en los estudiantes, los mismos disponen de más libertad para regular su entorno y también el trabajo cooperativo con los pares, este es un recurso importante para el aprendizaje.

Se presentan los hallazgos sobre procrastinación y autoeficacia académicas. Las fuentes que analizan la relación de la procrastinación académica y su asociación con la autoeficacia académica son cinco: (Malkoç y Kesen Mutlu (2018), Şeker (2015), Svartdal et al. (2021), Sirin (2015) y Hernández et al. (2020). Los niveles de significancia oscilan entre moderados a débiles de modo inverso. Los hallazgos pueden compararse con una investigación realizada en Perú, sobre procrastinación y autoeficacia académica, estos concluyeron que las variables se relacionan de modo significativo y negativo; altos niveles de procrastinación se corresponden con bajos niveles de autoeficacia académica, el nivel de la correlación es bajo. (Burgos y Sala, 2020).

Por otra parte, Sirin (2015) no reportó una asociación significativa con la autoeficacia académica ni con la motivación académica, sin embargo, lo opuesto ha ocurrido en el estudio de Malkoc y Kesen Mutlu (2018) donde si se correlacionaron significativamente de manera negativa. Con respecto a los resultados planteados por Sirin (2015) surgen interrogantes que son pertinentes analizar: el tipo de procrastinación puede ser activa, donde voluntariamente el estudiante decide postergar ciertas tareas (Chun y Chou, 2005), dado a que los participantes tienen la convicción que culminaran su carrera.

También es importante contemplar a qué tipo de motivación se hace referencia en el estudio, dado que se ha demostrado que la motivación extrínseca no se correlaciona con la procrastinación académica (Wolters, 2003). En cambio, si lo hace con la motivación intrínseca (Trías y Carbajal, 2020). En un estudio posterior al de Sirin (2015), se investigó en una Universidad de Turquía, con estudiantes graduados, la procrastinación y la motivación académicas; desde una perspectiva de la autodeterminación, los hallazgos concluyeron que la motivación puede predecir la procrastinación. (Cavusoglu y Karatas, 2017)

En el estudio de Klassen et al. (2008), el resultado de la autoeficacia académica no es significativa en el segundo estudio, los autores dicen que en las investigaciones se suelen utilizar medidas no específicas para evaluar la autoeficacia académica. En este estudio los autores utilizaron el MSLQ con una confiabilidad elevada. Al respecto Fernández et al. (2014),

confirma que en el contexto chileno se utilizan medidas de autoeficacia generales para medir la autoeficacia académica. Por otra parte, en esta revisión se encuentra que sólo Klaseen et al. (2008) ha medido la eficacia académica con el MSLQ, el resto de los estudios han utilizado otras medidas específicas.

Siguiendo con lo anterior, en una investigación de Zimmerman et al. (1992), con estudiantes de secundaria, sobre aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica para el logro y metas de logro, los autores concluyeron correlaciones significativas positivas entre las tres variables. Se sugieren más investigaciones que metodológicamente usen instrumentos específicos, y que permitan sacar conclusiones con respecto a la autoeficacia académica y el SESRL para determinar cuál es mejor predictor de la procrastinación académica.

Seguidamente, se exponen las fuentes que respaldan los hallazgos sobre predicción de la procrastinación académica: Limone et al. (2020), Abdi Zarrin et al. (2020), Yerdelen et al. (2016), Klaseen et al. (2008), Malkoc y Kesen Mutlu (2018) y Seker (2015). Las estrategias del SRL que predicen la PCA son: autorregulación metacognitiva, gestión del tiempo, responsabilidad, miedo al fracaso y autoeficacia para la autorregulación del aprendizaje. Particularmente en la investigación de Klassen et al. (2008) se concluyó que el SESRL es predictor de PCA, pero no la autoeficacia académica. En cuanto a la predicción de PCA de la AA, tenemos que el modelo propuesto Malkoc y Kesen Mutlu (2018) predijo el 25% de la varianza y el modelo de Seker (2015) explico el 22% de la varianza. Los niveles de varianza son menores que en la investigación de Wolters (2003); donde se estudió las creencias motivacionales, y se señaló que las variables con más incidencia han sido la autoeficacia para la autorregulación y la orientación para evitar el trabajo duro y prolongado. También estudia las estrategias cognitivas y metacognitivas, siendo las últimas más significativas y negativas. El modelo pudo explicar la varianza de la procrastinación en 33%. Los estudiantes que reportaron procrastinación más elevada tienen un bajo nivel de creencia de éxito en la tarea y menos uso estrategias metacognitivas.

Se prosigue con los hallazgos sobre prevalencia. El análisis de la prevalencia de la procrastinación fue abordado por dos de los estudios incluidos en la revisión. En la Universidad estudiada en China por Zhang et al. 2018) con estudiantes de Medicina, el nivel asciende a 74,1 de procrastinación en alguna tarea y en la Universidad Canadiense estudiada por Klassen et al. (2008) los estudiantes que están matriculados en cursos de Psicología de la Educación procrastinan en un nivel problemático del 20 al 30%.

Estos hallazgos fluctúan en distintos estudios que le anteceden, se puede comparar con los estudios de la Universidad de Bristol en donde los estudiantes procrastinan entre 12% y 36% de forma problemática (He, 2017) y en una Universidad de España, un 50% de los estudiantes posponen alguna tarea (Natividad, 2014). Las tareas más procrastinadas son la escritura y la preparación para los exámenes y las que menos se procrastinan son las tareas

administrativas y reuniones con los tutores (Klassen et al., 2008 y Zhang et al., 2018). Estos hallazgos siguen en la línea de los primeros resultados presentados por Solomon y Rothblum (1984). Se destaca el deseo de los estudiantes de corregir esta conducta, entre un 52% a 70% les gustaría dejar de procrastinar (Solomon y Rothblum, 1984, Natividad 2014)

Finalmente se presentan los hallazgos sobre los instrumentos de evaluación de la procrastinación. Los más utilizados para medir la procrastinación han sido la (TPS) Tuckman's Procrastination Scale de 16 Ítems, (PASS) Procrastination Assessment Scale Students, varía la cantidad de Ítems (27 a 18) y (APS) Academic Procrastination Scale de Cakici de 19 Ítems. La consistencia interna de las escalas ha sido buena. En Uruguay la escala que se ha validado para adolescentes ha sido la TPS de 15 Ítems valida por Furlan et al. (2012) en Argentina (Trías y Carbajal, 2020).

Concluyendo con esta revisión bibliográfica sistemática se ha llegado a las siguientes conclusiones: existe una relación significativa entre la procrastinación académica, la autorregulación del aprendizaje y la Autoeficacia académica; la autorregulación del aprendizaje y la autoeficacia académica son predictores de la procrastinación académica; la prevalencia de la procrastinación afecta a estudiantes universitarios en mayor o menor grado; las tareas que se postergar con mayor frecuencia son los trabajos de escritura y el estudio para los exámenes; la procrastinación académica ha sido evaluada mayoritariamente por Tuckman's Procrastination Scale (TPS) y por Procrastination Assessment Scale Students (PASS). Se considera que el aumento del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado y de creencias de autoeficacia académicas disminuyen la conducta de procrastinación académica en los estudiantes universitarios.

V. Limitaciones y recomendaciones

Dentro de las limitaciones de esta revisión sistemática tenemos la base de datos consultadas y el tipo de fuentes de incluidas; se han excluido tesis, porque demandaría mucho tiempo su procesamiento. Tampoco se hizo una búsqueda manual de autores, (Wolters, 2003; Park y Sperling, 2011) son estudios referentes que por el uso de los descriptores no aparecieron en la búsqueda, esto se incluyeron en los antecedentes. En cuanto a los hallazgos de prevalencia solo dos fuentes reportaron datos, porque no se hizo una búsqueda específica de esos estudios, sería bueno hacer una revisión específica sobre la prevalencia.

Por otro lado, las estimaciones expuestas por los investigadores permiten recomendar intervenciones para el desarrollo de estrategias en el SRL y de técnicas cognitivas conductuales para mejorar las creencias de autoeficacia y reducir la procrastinación académica. También se recomienda tener en cuenta, en investigaciones futuras, el estudio de la incidencia del género en la prevalencia de la procrastinación; además de estudios

comparativos y longitudinales entre distintos niveles de enseñanza, por ejemplo, estudiantes de secundario y de pregrado universitario. Otro aspecto importante sería que se desarrollen investigaciones con diseño mixtos, cuantitativos y cualitativos, para tener una mirada descriptiva del fenómeno y una comprensión más profunda de los procesos y vivencias de los estudiantes.

V. Referencias Bibliográficas

Las fuentes analizadas en la revisión bibliográfica sistemática se identifican con un asterisco (*)

Angarita Becerra, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 5(2), 85–94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>

*Abdi Zarrin, S., Gracia, E., y Paixão, M. P. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>

Ackerman, D. S., y Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27, 5–13.

Balkis, M. (2006). Behaviors of teacher candidates: procrastination, thinking and decision-making styles relationship. Unpublished Doctoral Thesis. University Institute of Educational Sciences, Izmir. Recuperado de [https://scholar.google.com.uy/scholar?q=Balk%C4%B1s,+M.+\(2006&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.uy/scholar?q=Balk%C4%B1s,+M.+(2006&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)

Bozanoglu, I. (2004). Academic Motivation Scale: Its development, validity, reliability. *Ankara University Journal of the Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 83-98.

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

Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model (Thesis). The University of Guelph, Canadá. <https://hdl.handle.net/10214/20169>

Cakici, D.C. (2003). An examination of the general procrastination behavior and academic procrastination behavior in high-school and university students. Unpublished Máster Thesis. Ankara University Institute of Education Sciences, Ankara.

Cavusoglu, C., y Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743. <https://doi.org/DOI:10.1080/09720073.2015.11891780>

- Chun Chu, A. H., y Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Daset, L. R., y Cracco, C. (2013). Psicología basada en la evidencia: algunas cuestiones básicas y una aproximación a través de una revisión bibliográfica sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 209-220. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.53>
- Demeter, K., Szabó, K., Maior, E., Farcas, S., Kálcza, J., y János, R. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187, 45– 49. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.009>
- Elias, S. M., y MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. <https://doi.org/10.1111559-1816.2007.00268.x>
- Fernández, J. M. G., Saura, C. J. I., Juan, M. V., Maciá, C. G., Sánchez, A. M. P., y San, N. L. (2014). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(41), 118-131. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4596/459646901011/movil/>
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406. <https://doi.org/10.1002/per.413>
- Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., & Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549016020>
- *González-Brignardello, M. P., y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? [Can Engagement buffer the harmful effects of Academic Procrastination?]. *Acción Psicológica*, 10(1), 117-134. <http://dx.doi.org/10.544/ap.10.1.7039>

- *Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., y Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157. <http://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- He, S. (2017) A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 12-24. <http://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>.
- *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>
- Honick, T., y Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- *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(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- *Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., y Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184. <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Luna, S., y Alvarez, R. (2020). Relación entre autoeficacia académica y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera de tecnología médica. *Revista Veritas Scientia- UPT*, 9(2), 170-181. <https://doi.org/10.47796/ves.v9i2.392>
- *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://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- McCloskey, J., y Scielzo, S. A. (2015). Finally!: The development and validation of the academic procrastination scale. Manuscript Submitted for Publication. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.23164.64640>

- Natividad, S. A.L. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios. Universitat de València, Facultat de Psicologia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10550/37168>
- Oviedo, H. C., y Campo, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Park, S. W., y Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(01), 12. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Pintrich, P., Smith, D.; García, T., y McKeachie, W. (1991). A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica, Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- *San, Y. L., Roslan, S. B., y Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2016.459.466>
- Sánchez-Elvira-Paniagua, A., Fernández, E., y Amor, P. (2006a). Self-regulated learning in distance education students: preliminary data. *Dimensions of Wellbeing: Research and Intervention*, 294-314.

- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1),7-17. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441002>
- Sevari, K., y Arabzade, S. (2013). Construction and measurement of the psychometric properties of academic self-regulation questionnaire. *Journal of School Psychology*, 2(2), 75-92. http://jsp.uma.ac.ir/article_64_20b0e1670e0eb670d0c78520f8a2cf5b.pdf
- *Seker, S. S. (2015). Review of the variables that predict academic procrastination of university students. *European Scientific Journal*, 11(31). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/236417094.pdf>
- *Şirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447-455. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000020>
- Sirois, F., y Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and personality psychology compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503. <https://psycnet.apa.org/doi/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>
- Steel, P., y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Svartdal, F. (2017). Measuring procrastination: Psychometric properties of the Norwegian versions of the Irrational Procrastination Scale (IPS) and the pure procrastination scale (PPS). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066439>
- *Svartdal, F., Sæle, R. G., Dahl, T. I., Nemtcán, E., y Gamst-Klaussen, T. (2021). Study Habits and Procrastination: The Role of Academic Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1959393>

- Trías, S. D., y Carbajal, A. M. (2020). Adaptación de una escala de procrastinación académica para adolescentes de educación secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(3), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7906>
- Tuckman, B.W., 1991. The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Urra, M. E., y Barría, P. R.M. (2010). La revisión sistemática y su relación con la práctica basada en la evidencia en salud. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 18, 824-831. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400023>
- Usher, E. L., y Pajares, F. (2008a). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: A Validation Study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443–463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>
- Usher, E. L., y Pajares, F. (2008b). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308321456>
- Vera, C. O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69. Recuperado en 13 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010&lng=es&tlng=es.
- Wang, M., y Qian, M. (2015). The Chinese revision of Self-efficacy of Self-regulated Learning scale. *China Journal of Health Psychology*, 23, 1532–1536.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wolters, C. A., y Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319-1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- *Yerdelen, S., McCaffrey, A., y Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 5-22. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>

- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102%2F00028312029003663>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research and Applications*, 13-39. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- *Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., y Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 3(4), 817-830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Yılmaz, M., Gürçay, D., y Ekici, G. (2007). Academic Adaptation of the Self-Efficacy Scale into Turkish. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 33, 253-259.