



Universidad Argentina de la Empresa
Facultad de Ciencias de la Salud

Departamento: Psicología
Carrera: Licenciatura en Psicología

Trabajo de Integración Final de Psicología

**“Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento
Académico en jóvenes adultos universitarios”**

Autora: Masdeu, Yasmina Loana

LU: 1041172

Tutora: Lic. María de las Mercedes Lotufo

Firma:

Fecha de entrega: 15 de febrero de 2022

Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar la relación entre Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios de 18 a 30 años que residen en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo, con diseño no-experimental, de corte transversal y de alcance descriptivo-correlacional. La muestra fue no probabilística intencional y quedó conformada por 302 estudiantes universitarios varones y mujeres de 18 a 30 años. Del total de la muestra, el 51.3 % pertenece al grupo de edad de 18 a 25 años y el 48.7 % pertenece al grupo de 26 a 30 años. Con respecto al género, el 50.0 % de los participantes son mujeres y el 50.0 % de los participantes son varones. Se utilizaron como instrumentos de medición un cuestionario socio-demográfico, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) adaptada por Domínguez-Lara, Villegas y Centeno (2014), Escala de Autoconcepto Académico (EAA) adaptada por Méndez Vera y Gálvez Nieto (2018) y un cuestionario de Rendimiento Académico. Se evidencian los principales resultados a nivel descriptivo de las subescalas de Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico. Los resultados obtenidos en función a las diferencias de grupos de acuerdo con la edad, evidencian diferencias estadísticamente significativas de forma parcial; y con respecto al género, no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas. Los resultados obtenidos muestran una relación significativa y positiva entre las dimensiones de Autoconcepto Académico, rendimiento percibido y autoeficacia académica, con la dimensión promedio del Rendimiento Académico. Por otro lado, los resultados evidenciaron una relación significativa y positiva de la dimensión autorregulación académica de Procrastinación Académica, con las dimensiones de Autoconcepto Académico, rendimiento percibido y autoeficacia académica. Así mismo, los resultados demostraron una relación significativa y negativa de la dimensión postergación de actividades de Procrastinación Académica, con las dimensiones rendimiento percibido y autoeficacia académica de Autoconcepto Académico. Y por último, los resultados evidenciaron una relación significativa y positiva de la dimensión autorregulación académica de Procrastinación Académica con la dimensión promedio de Rendimiento Académico.

Palabras claves: Procrastinación Académica – Autoconcepto Académico – Rendimiento Académico – Estudiantes Universitarios

Abstract

This research aims to analyze the relationship between Academic Procrastination, Academic Self-Concept and Academic Performance in university students aged 18 to 30 who reside in the Metropolitan Area of Buenos Aires (AMBA). The study was carried out with a quantitative approach, a non-experimental design, and a cross-sectional and descriptive-correlational scope. The intentional non-probability sample was made up of 302 male and female university students aged 18 to 30 years. Of the total sample, 51.3% belonged to the 18-25 age group, and 48.7% belonged to the 26-30 age group. Regarding gender, 50.0% of the participants were women and 50.0% of the participants were men. A socio-demographic questionnaire, the Academic Procrastination Scale (EPA) adapted by Domínguez-Lara, Villegas and Centeno (2014), the Academic Self-concept Scale (EAA) adapted by Méndez Vera and Gálvez Nieto (2018), as well as an Academic Performance questionnaire were used as measurement instrument. The main results at the descriptive level of the subscales of Academic Procrastination, Academic Self-Concept and Academic Performance were evident. The results obtained, based on the age difference of the groups, showed partial statistically significant differences; with respect to gender, they did not show statistically significant differences. The results obtained showed a significant and positive relationship between the dimensions of Academic Self-concept, perceived performance and academic self-efficacy, and the average dimension of Academic Performance. On the other hand, the results showed a significant and positive relationship between the academic self-regulation dimension of Academic Procrastination and the dimensions of Academic Self-concept, perceived performance and academic self-efficacy. Likewise, the results showed a significant but negative relationship between the postponement of activities dimension of Academic Procrastination, and the perceived performance and academic self-efficacy dimensions of Academic Self-Concept. And finally, the results indicated a significant and positive relationship between the academic self-regulation dimension of Academic Procrastination and the average dimension of Academic Performance.

Keywords: Academic Procrastination - Academic Self-concept - Academic Performance - University Students

Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en jóvenes adultos universitarios

Índice

Introducción.....	1
Planteamiento del problema	3
Objetivo general.....	3
Objetivos Específicos	3
Hipótesis	3
Marco Teórico.....	4
Procrastinación académica.....	4
Autoconcepto Académico.....	7
Rendimiento Académico	9
Estado del Arte.....	10
Metodología.....	14
Diseño.....	14
Participantes.....	14
Factores de Inclusión.....	15
Factores de Exclusión.....	15
Instrumentos.....	15
Cuestionario socio-demográfico	15
Escala de Procrastinación Académica (EPA)	16
Escala de Autoconcepto Académico (EAA)	17
Cuestionario de Rendimiento Académico	18
Procedimiento	18
Procedimiento de recolección de datos	18
Procedimiento de análisis de datos.....	18
Resultados.....	19

Discusión	22
Limitaciones y líneas futuras de investigación	26
Conclusión	28
Referencias bibliográficas	30
Anexo	34
Consentimiento Informado	34
Cuestionario Sociodemográfico	34
Cuestionario Rendimiento Académico	35
EPA	37
EAA.....	40

Introducción

El término procrastinación se define, según la Real Académica de la Lengua Española, como la “acción o efecto de procrastinar”. Este segundo término, etimológicamente hablando, proviene del latín *procrastināre* cuyo significado es “diferir, aplazar”; lo que se traduce en la tendencia de atrasar constantemente el inicio o la finalización de actividades y tareas importantes, hasta el punto de generar en el individuo un gran malestar (Rodríguez y Clariana, 2017). Desde la perspectiva académica, la procrastinación reside en que la persona pospone aquellas tareas que le significan o producen sensaciones desagradables, estrés o fatiga (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

Esta acción de posponer, aplazar, evitar, de prometer hacer las tareas luego, de excusar o justificar retrasos, así como de evitar la culpa frente a una tarea académica; hace referencia a la *Procrastinación Académica* (Domínguez Lara, Villegas García & Centeno Leyva, 2014).

La procrastinación académica es una conducta desadaptativa destacable en la población universitaria. Se puede estimar que entre el 80% y el 95% de los estudiantes universitarios adopta este tipo de conductas en algún momento, el 75% se considera a sí mismo procrastinador y el 50% pospone con frecuencia la dedicación a los estudios (Rodríguez y Clariana, 2017).

Es de resaltar que la definición de procrastinación se mantiene estable dentro de la literatura científica (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

El *Autoconcepto Académico* puede ser descrito como el conocimiento y las percepciones que tiene un individuo sobre sí mismo en situaciones de logro (Wen Wang & Neihart, 2015). “El autoconcepto académico es un componente más del autoconcepto general de la persona, constituyendo una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre los logros y las expectativas escolares del alumnado” (Santana Vega, Feliciano García & Jiménez Llanos, 2009, p.63). El autoconcepto académico tiene la capacidad de influir en el rendimiento académico de los estudiantes, así como también sobre otros aspectos, como el compromiso, la motivación, el esfuerzo, entre otros (Wen Wang & Neihart, 2015).

El *Rendimiento Académico* es considerado un indicador a través del cual se puede conocer los resultados del desempeño y aprendizaje en los estudiantes de una institución académica (Mercado Covo & Sotomayor, 2012). Este constructo presenta características físicas y objetivas, como la representación de la nota, las instancias políticas que la estructuran y los sistemas de evaluación que la justifican como un elemento educativo y de evaluación, en casi todos los países. A la vez, el rendimiento académico también es el resultado de los recursos y capacidades individuales del estudiante, es decir, este constructo también tiene una condición subjetiva y social. El rendimiento académico no es un producto que sólo se centra en el estudiante o el docente, o en la interacción de ambos; sino que implica múltiples variables de tipo personal y social (Erazo, 2012).

El ingreso a la universidad implica una serie de exigencias que los estudiantes deberán de afrontar con éxito para poder cumplir con los objetivos académicos. Durante este proceso, distintos aspectos, como los cognitivos y motivacionales, van a tener un papel importante en la organización de la conducta académica que los estudiantes lleven adelante para realizar las actividades se les sean demandadas durante vida universitaria. Para que los sujetos tengan un desempeño académico exitoso, necesitarán tener las habilidades suficientes que exigen esas demandas (Domínguez Lara, Villegas García y Centeno Leyva, 2014).

El rendimiento académico es un fenómeno complejo, y su comprensión está más allá de la calificación del estudiante, deben considerarse múltiples factores (Garbando Vargas, 2013). En relación a esto es que podemos cuestionarnos cómo diferentes variables pueden afectarlo, como ser la procrastinación y autoconcepto académicos.

Podemos decir que el autoconcepto académico es una variable fundamental en el rendimiento académico, existiendo una relación positiva, generalmente significativa, entre ambos aspectos; donde el alumno que rinde adecuadamente tendrá así una opinión positiva de sí mismo y de su capacidad como estudiante, y en cambio, el que fracasa construirá un esquema negativo de sus capacidades y posibilidades académicas. Igualmente, esta relación en la que un autoconcepto académico positivo es condición para llegar a un rendimiento académico satisfactorio no es suficiente (García Caneiro, 2003).

Existe evidencia que muestra como la procrastinación afecta a la vida académica de las personas, a mediano y largo plazo; transformándose en el primer paso hacia otras dificultades

académicas en el proceso de regulación de su conducta, afectando la formación académica e incluso, el posterior desempeño profesional de la persona (Domínguez Lara, Villegas García y Centeno Leyva, 2014).

Es por esto que el análisis de este trabajo se va a llevar a cabo teniendo como premisa fundamental la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre procrastinación académica, autoconcepto académico y el rendimiento académico en estudiantes universitarios del AMBA, de entre 18 y 30 años?

Planteamiento del problema

Objetivo general

Describir y analizar la relación entre la Procrastinación Académica, el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico, en estudiantes universitarios jóvenes adultos de entre 18 y 30 años, que asisten a universidades públicas y privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Objetivos Específicos

1. Describir los niveles de Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico.
2. Analizar si existen diferencias significativas en la Procrastinación Académica, el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico según el género y edad, en la muestra establecida.
3. Examinar la existencia de una relación entre Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico.

Hipótesis

2a. El grupo de estudiantes más joven (18 a 25 años) presenta mayores niveles de Procrastinación Académica, mientras que el grupo de estudiantes mayores (26 a 30 años) presenta mayores niveles de Autoconcepto Académico y de Rendimiento Académico.

2b. Los varones presentan mayores niveles de Procrastinación Académica, mientras que las mujeres presentan mayores niveles de Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico.

3. Ante altos niveles de Procrastinación Académica, menor es el Autoconcepto y el Rendimiento Académico; y ante valores altos Autoconcepto Académico, se corresponden niveles altos de Rendimiento Académico.

Marco Teórico

Procrastinación académica

Desde la perspectiva académica, la procrastinación es un concepto relacionado con las exigencias de la experiencia universitaria, donde los alumnos deben direccionar sus esfuerzos hacia el cumplimiento de determinados objetivos, y esto les requiere el poder organizar las actividades académicas, pudiendo aquí aparecer la postergación o evitación de acciones, característica fundamental de la procrastinación académica; generando dificultades para los estudiantes, reflejándose en su desempeño académico, y en consecuencia también, en el ámbito personal de la vida (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

Es así como el estudiante debe desplegar ciertos recursos, como adaptarse a nuevas exigencias académicas, programar horarios, tareas, encargos, evaluaciones, entre otros; que pueden ser postergados, dificultando así el incumplimiento inmediato de estas actividades, con los problemas académicos que esto acarrea (Domínguez-Lara, Villegas García & Centeno Leyva, 2014). Es esta acción de evitar, de prometer hacer las tareas más tarde, de justificar los retrasos, y evitar la culpa frente a una exigencia académica; es lo que hace referencia a la Procrastinación Académica (Quant & Sánchez, 2012).

Las conductas mencionadas de postergar, excusar o justificar el retraso en el cumplimiento de deberes, son de carácter voluntario, es decir, el estudiante se encuentra consciente de su decisión, siendo esta última influenciada por diversos elementos, como: la familia, relaciones disfuncionales, procesamiento de información inadecuado, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración y la presencia de otras actividades que representan mayor gratificación en períodos cortos de tiempo (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

Según Chan (2011), citado por Domínguez-Lara, Villegas García y Centeno Leyva (2014), hay dos tipos de tipología de procrastinadores: el procrastinador ocasional y el procrastinador cotidiano. El primero se relaciona con un comportamiento procrastinador dinámico y dependerá de la interacción del individuo con su contexto y la tarea específica que debe realizar. El segundo hace referencia a un rasgo procrastinador que es un patrón regular de comportamientos de aplazamiento ante distintas situaciones que incluyen las tareas y actividades propias, y esto se sostiene en que si la persona se inicia a temprana edad en la actividad procrastinadora, la misma va a tender a generalizar este rasgo a otros ámbitos, no sólo lo académico, como ser el laboral, familiar o social (Domínguez-Lara, et al 2014).

Al respecto, el inicio de la procrastinación en edades tempranas, y también su evolución crónica, muestran la existencia de un factor ligado a la edad de los individuos, ya que los comportamientos dilatorios empiezan a vislumbrarse a partir de la adolescencia, para posteriormente comenzar a estabilizarse durante la edad adulta (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017). En relación a esto, los niveles de procrastinación son más elevados en grupos de estudiantes menores de 25 años, y a partir de esa edad en adelante, comienzan a disminuir (Rodríguez & Clariana 2017). Es por ello que se relacionan los mayores niveles de procrastinación con la población universitaria, lo que a su vez presenta una gran relación con el bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

La procrastinación puede ser abordada desde diferentes posturas teóricas, como los siguientes cuatro enfoques: el modelo psicodinámico, el modelo conductual, el modelo cognitivo y el modelo motivacional (Quant & Sánchez, 2012). El enfoque psicodinámico fue el primero en estudiar los comportamientos de postergación de tareas, y explica la procrastinación como miedo al fracaso, centrándose en comprender las motivaciones de los individuos que fracasan o se retiran de las actividades académicas, a pesar de poseer la capacidad suficiente, inteligencia o preparación para obtener éxito en dichas actividades (Quant & Sánchez, 2012).

El enfoque conductual define a la procrastinación como aquella elección que realiza la persona sobre actividades que tenga consecuencias positivas a corto plazo, y así evitar la realización de actividades con consecuencias demoradas o largo plazo (Quant & Sánchez, 2012). Desde este enfoque, la procrastinación puede ser entendida como la intensión que tiene la persona para realizar actividades que soliciten poca inversión de tiempo y mayor satisfacción,

representando de esta forma un menor esfuerzo y así poder sortear aquello que genere malestar; y de esta forma se origina un patrón de conducta de evitación hacia situaciones que generen insatisfacción o fracaso (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

Continuando, Stainton, Lay y Flett (2000) citados por Quant y Sánchez (2012), plantean que el enfoque cognitivo sostiene que la procrastinación supone un procesamiento de información disfuncional que implica esquemas desadaptativos vinculados con la incapacidad y con el miedo a la exclusión social. Así, los procrastinadores tienden a reflexionar sobre su comportamiento de postergación, con lo cual estos individuos son propensos a experimentar ciertas formas de pensamiento obsesivo al momento de no poder llevar a cabo una actividad o de presentar una tarea (Quant & Sánchez, 2012). La persona que evidencia comportamientos de procrastinación, ante el compromiso de la realización de una tarea, posteriormente desarrolla pensamientos rumiantes o automáticos negativos, en torno a esta actividad a realizar, relacionándose esto a la baja autoeficacia (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017), el miedo a la evaluación y la percepción de fracaso; de esta manera estos pensamientos influyen a que las personas terminen optando por postergar o abandonar la tarea a realizar (Quant & Sánchez, 2012).

Y por último, el enfoque motivacional, el cual sostiene que la motivación de logro es un rasgo estable donde el sujeto invertirá determinados comportamientos orientados a alcanzar el éxito en cualquier situación que le surja; así la persona podrá optar por la esperanza de alcanzar dicho éxito, haciendo ésto alusión al logro motivacional; o por el miedo al fracaso, haciendo referencia a la motivación para evitar una situación valorada como negativa por el sujeto (Quant & Sánchez, 2012). En este enfoque se destacan dos teorías, *la teoría de la atribución de Wiener* y *la teoría de las metas de logro u orientación a la meta*. La primera teoría refiere a la capacidad racional que posee el sujeto para tomar decisiones sobre eventos que se puedan presentar en el futuro, y para esto busca lograr una comprensión tanto propia como del entorno, alcanzando de esta manera conocer las posibles causas de éxito o fracaso; siendo esta forma de evaluación subjetiva similar al análisis que realiza un procrastinador ante una tarea o actividad a realizar y que incide, finalmente, en la acción de posponer o aplazar. La segunda teoría es muy aplicable en los diferentes ámbitos educativos, donde las metas de logro se orientan a los propósitos que tienen los sujetos para conseguir una meta determinada, incluyéndose la evaluación de desempeño y el posible éxito del objetivo, pudiendo esto influir en el rendimiento académico,

tanto en su aumento como decremento. Esta segunda teoría va a describir dos tipos de metas, las metas de aproximación y las metas de evitación, siendo estas últimas relevantes para la procrastinación, porque la persona va a evitar demostrarse inútil o incompetente al llevar a cabo una actividad académica, ya sea no realizándolas o postergándolas, generando como consecuencia así un bajo rendimiento académico y altos niveles de ansiedad (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

Autoconcepto Académico

El autoconcepto es un constructo muy relevante para el bienestar personal. Esta variable psicológica es definida y abordada desde diferentes acercamientos teóricos (Massenzana, 2017).

Rogers (2003), citado por Massenzana (2017), describió al autoconcepto sólo como un aspecto del yo que coexiste junto con otros, como lo pueden ser el autoestima. Para Vereau (1998), este constructo es la imagen que tiene el sujeto de sí mismo, así como también de sus cualidades, sus limitaciones y su capacidad para interactuar con los demás (Massenzana, 2017).

Otra teoría definida por Harter (2012), sostiene que el autoconcepto son las percepciones que tiene el sujeto de sí mismo, incluyendo la forma en que la persona se representa, conoce y valora, siendo estos juicios construidos a partir de las experiencias y relaciones que tiene el sujeto con el entorno, cobrando gran importancia las respuestas que la persona tenga de sí misma, así como también de las personas significativas (Cardenal & Fierro, 2003). Entonces, se puede entender al autoconcepto como la percepción y valoración que una persona tenga de sí misma, en las dimensiones afectivas, cognitivas y comportamentales; que surge de la interacción de ésta con su ambiente social (Massenzana, 2017).

Algunos autores plantean que el autoconcepto tiene una dimensionalidad única de aspectos globales; mientras que otros sostienen que el autoconcepto tiene una estructura multidimensional y jerárquica, siendo esta última aproximación la que tiene mayor apoyo empírico (Massenzana, 2017).

La estructura multidimensional refiere a que las autopercepciones que componen al autoconcepto, se agrupan formando diferentes dimensiones; mientras que la organización jerárquica de esta variable implica que las autopercepciones se acomodan desde un nivel concreto y conductual, a otro abstracto y general (García Caneiro, 2003).

Desde el modelo multidimensional y jerárquico, Shavelson y sus colaboradores señalaron las características principales del autoconcepto, plantearon que es organizado y estructurado con categorías que van desde las más particulares hasta las más generales; es multifacético, ya que las experiencias en diferentes áreas establecen la formación de autoconceptos específicos, que serán diferentes entre sí y del autoconcepto general. Y también señalaron que es jerárquico, ubicándose en la cima el autoconcepto general, que se dividirá en *académico* y *no académico*, y dentro del primero de estos, se engloban las subáreas específicas que incluyen las percepciones específicas dentro de esas áreas concretas. En cuanto al no académico, también se va a dividir en subáreas con sus determinadas facetas específicas. El autoconcepto general es el más estable, y a medida que se desciende de la cima de jerarquías, va siéndolo menos, debido a que dependerá de la situación específica. A medida que el individuo se desarrolla, el autoconcepto se va diferenciando y volviéndose más multifacético (García Caneiro, 2003).

Se puede describir al autoconcepto académico como el conocimiento y las percepciones que tiene un individuo sobre sí mismo en situaciones de logro (Wen Wang & Neihart, 2015). En el ámbito educativo, este constructo se define como un conjunto de representaciones cognitivas sobre las habilidades que el individuo tiene de sí mismo, es decir, las capacidades evaluadas en dominios escolares como matemáticas, lengua y ciencias (Veas, Castejón, Miñano & Gilar-Corbí, 2019). Este constructo influye no sólo en el rendimiento académico de un estudiante, si no también lo hará en su esfuerzo, compromiso y persistencia en las actividades que deba llevar a cabo, en la motivación, como también en comportamientos de búsqueda de ayuda. Algunos investigadores han concluido que el autoconcepto académico tiene un efecto significativo en el rendimiento académico, y viceversa; y que esta relación es válida transculturalmente (Wen Wang & Neihart, 2015). En un metaanálisis realizado, el autor Huang (2011), citado por Veas et al. (2019), afirma que las relaciones de autoconcepto y rendimiento académicos presentan relaciones de duración media y larga. Esta relación positiva implica que altos niveles de autoconcepto corresponden a una mayor voluntad para destinar tiempo en el aprendizaje, y una mayor apertura a experiencias relacionadas con el rendimiento (Veas, Castejón, Miñano & Gilar-Corbí, 2019).

Rendimiento Académico

Se puede entender al Rendimiento Académico como un sistema que mide logros y construcciones de conocimientos en los estudiantes, que surgen de la evaluación de didácticas educativas por medio de métodos cuantitativos o cualitativos de una asignatura (Erazo, 2012).

El Rendimiento Académico permite conocer los resultados, en términos de desempeño y aprendizaje de los estudiantes; y es en función a esto que las instituciones académicas buscarán permanentemente calidad, la cual se va a calcular mediante los resultados académicos que se observa en los informes evaluativos (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

Dentro del Rendimiento Académico existen características objetivas, que se representan en las notas, las instancias políticas que la estructuran y los sistemas de evaluación que la justifican como un elemento educativo y de evaluación, en casi todos los países (Erazo, 2012). Y también se encuentra un fenómeno de condición subjetiva, que es más complejo, ya que lo integran “factores de tipo personal, como pueden ser lo orgánico, cognitivo, estrategias y hábitos de estudio, motivación, autoconcepto, emoción y conducta social como la familia, escuela y socioeconómica” (Erazo, 2012, p.146).

Dentro de estos factores subjetivos se encuentran tres tipos de determinantes: los personales, los sociales y los institucionales. Dentro de los primeros podemos encontrar a la motivación, la percepción de control, autoconcepto académico, condiciones cognitivas, autoeficacia, bienestar psicológico, asistencia a clases, inteligencia, formación académica, aptitudes y sexo. Dentro de los determinantes sociales, se encuentran el contexto socioeconómico y variables demográficas. Y dentro de los determinantes institucionales, se destacan la elección de los estudios, la complejidad de éstos, las condiciones institucionales, el ambiente estudiantil, las relaciones estudiante-docente, las pruebas específicas y los servicios institucionales (Villalobos & Del Pilar Becerra Rozo, 2017).

Se puede decir, que el rendimiento académico se refiere al nivel de logro alcanzado, producto de un proceso de aprendizaje, y cuando el estudiante no logra alcanzar este nivel o los resultados de las evaluaciones no muestra el dominio de ciertas tareas; se puede concluir que el estudiante presenta un bajo rendimiento académico (Rafael Uriarte & Ramirez Torres, 2016).

El Rendimiento Académico está vinculado a la calidad educativa, se puede estimar que a mayor rendimiento académico, mayor es la calidad educativa. Es por esto que las instituciones académicas que buscan alcanzar las aptitudes necesarias para garantizar un estandarte de calidad,

deben de considerar los cambios que ocurren en la sociedad a distintos niveles, como económicos, tecnológicos, sociales y culturales, y sus recursos docentes así como también los factores personales que rodean al estudiante (Mercado Covo & Niño Sotomayor, 2012).

Estado del Arte

De acuerdo a investigaciones realizadas sobre procrastinación académica, autoconcepto académico y rendimiento académico en los últimos años, se han evidenciado diferentes análisis sobre la relación entre estas variables. A continuación, se expondrán algunas investigaciones y resultados obtenidos.

Los autores Syabilla, Suryanda y Sigit (2018) realizaron un estudio descriptivo de correlación en Yakarta, Indonesia, con el objetivo de identificar la relación existente entre el autoconcepto académico y la procrastinación académica, basada en la perspectiva de género en la neurociencia. El estudio fue realizado en estudiantes de la clase XI de ciencias de la SMAN 44 Jakarta durante el semestre par del curso escolar 2017/2018. Los resultados encontrados muestran que existe una relación negativa entre el autoconcepto académico y la procrastinación académica de los estudiantes (Syabilla, Suryanda & Sigit, 2018). El estudio muestra que algunos estudiantes presentan un alto autoconcepto con un bajo nivel de procrastinación y algunos estudiantes que tienen un bajo autoconcepto con un alto nivel de procrastinación, mientras que no hay estudiantes que tengan un alto autoconcepto con un alto nivel de procrastinación. . Esto muestra la existencia de la relación negativa mencionada entre el autoconcepto académico y la procrastinación académica (Syabilla, Suryanda, & Sigit, 2018). Estos resultados también pueden observarse en el estudio realizado por Emadian y Zadeh Pasha (2016), el cual busca identificar la relación entre estilo de apego, autoconcepto y procrastinación académica, aplicado a una muestra de estudiantes de secundaria de la zona este de Band Pay de Babol (Irán); la prueba de autoconcepto de Rogers y el cuestionario de Talkman sobre la procrastinación académica de los estudiantes; se muestra el coeficiente de correlación negativo entre el autoconcepto y la procrastinación, concluyendo que existe una relación inversa significativa entre el autoconcepto y la procrastinación académica (Emadian & Zadeh Pasha, 2016).

Los resultados del estudio de Yakarta sobre la composición del autoconcepto académico en función del género, muestran que entre el autoconcepto de las alumnas y los alumnos no se aprecia una diferencia real, cada uno tiene un porcentaje moderado de autoconcepto. En este estudio el género no determina el alto y bajo nivel de autoconcepto de los estudiantes (Syabilla, Suryanda, & Sigit, 2018). Los resultados del cálculo de la procrastinación académica de los estudiantes de SMAN 44 mostraron que la mayoría de los estudiantes tenían el valor de la procrastinación en la categoría media y había un pequeño número que tenía el valor de la procrastinación en la categoría alta. Los resultados de la composición de la procrastinación en función del género, muestran que entre las estudiantes mujeres y los estudiantes varones hay una diferencia, estos últimos tienen una mayor procrastinación en relación a las mujeres. Esto muestra que en este estudio, el género determina el nivel de procrastinación que tienen los estudiantes (Syabilla, Suryanda, & Sigit, 2018).

En una investigación, cuyo objetivo fue analizar la relación específica entre las diferentes formas de implicación familiar, las dimensiones del autoconcepto del estudiante y su rendimiento académico; para lo cual participaron 503 estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el primer curso de Bachillerato de varios centros educativos del Principado de Asturias (España) (Álvarez, et al., 2015). El autoconcepto fue medido con la Escala de Evaluación del Autoconcepto (ESEA-2), una versión adaptada del Self Description Questionnaire II, elaborado por H. W. Marsh en 1991 (Núñez et al., 1999), el rendimiento académico ha sido facilitado por el centro educativo con el permiso de padres y alumnos, donde la puntuación de esta variable es la media de la nota en las asignaturas obligatorias. De los resultados de la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, se obtiene que el autoconcepto académico está fuertemente asociado con el rendimiento académico, indicando que cuanto mayor es el primero mayor es el segundo, y viceversa (Álvarez, et al., 2015). Véliz, Dorner y Sandoval (2016), realizaron un estudio de tipo correlacional de corte transversal, no experimental; con el objetivo de verificar si las dimensiones del autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico están relacionadas, con una muestra de estudiantes universitarios del área de salud de la Ciudad de Puerto Montt, en Chile. La muestra corresponde a estudiantes que cursan carreras de salud en una universidad de la ciudad de Puerto Montt, formada por 190 estudiantes universitarios de primero a cuarto año, con edades de 17 a 30 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García & Musitu,

1999), y la Escala de Autoeficacia Académica General de Torre (Torre, 2007), junto con la incorporación de preguntas relativas a género, edad, carrera estudiada y rendimiento en la universidad. Los resultados muestran que existe una correlación moderada y positiva entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, buscando la finalidad de verificar si existen diferencias por género, se realiza el mismo procedimiento, pero separado entre hombres y mujeres. La relación del autoconcepto académico y rendimiento académico, tanto en hombres como mujeres, es de magnitud moderada y positiva, sin embargo puede observarse que es de mayor magnitud en las estudiantes mujeres (Véliz, Dorner & Sandoval, 2016).

Un estudio realizado por Sulio Vicente (2018), presentado como trabajo de investigación descriptivo-correlacional, de un diseño no experimental, de corte transversal; tiene el objetivo de identificar la relación entre procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología del penúltimo año de una universidad de Arequipa (Perú) en el año 2018. Para esto se recolectó una muestra constituida por 120 estudiantes de ambos sexos, entre los 21 a 27 años de edad. Se utilizaron los instrumentos de Escala de Procrastinación Académica (EPA), y para el rendimiento académico el acta de promedios ponderados. Los resultados de la investigación demuestran que se observa que sí existe una relación significativa y negativa entre la procrastinación académica y rendimiento académico, esta relación es de tipo moderada y negativa, lo que indica que altos puntajes en procrastinación académica se asocian a puntajes bajos en el rendimiento académico y viceversa (Sulio Vicente, 2018). Con respecto a los niveles de procrastinación académica según el género en estudiantes universitarios, se halla una relación estadísticamente significativa entre el género y procrastinación académica, siendo así que las mujeres presentan mayores porcentajes en el nivel moderado, más que los varones; sin embargo los hombres presentan mayores porcentajes en el nivel alto de procrastinación académica, más que las mujeres, por lo que los hombres tienden a presentar conductas de procrastinación más que las mujeres (Sulio Vicente, 2018). En función a la relación entre rendimiento académico y género, no se halló una relación estadísticamente significativa entre el género de los evaluados y su rendimiento académico, tanto hombres como mujeres presentan un nivel de rendimiento medio respectivamente (Sulio Vicente, 2018).

Las autoras Rodríguez y Clariana (2015) desarrollaron un estudio cuyo objetivo de investigación buscaba descubrir si la procrastinación académica disminuye a lo largo del tiempo, y si esta disminución se explica por el factor edad, por el factor curso, o por una combinación de ambas variables. Para llevar a cabo el estudio, se contó con una muestra de 105 estudiantes universitarios de la carrera de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Se administró a los estudiantes que forman la muestra una versión traducida y adaptada del test *Procrastination Assessment Scale Students* de las autoras Solomon y Rothblum (1984). Los resultados han mostrado que, por un lado, el nivel de procrastinación de los estudiantes universitarios no depende del curso académico que estén cursando, y por otro, que no existe interacción entre las variables de curso y edad en este nivel educativo. Con esto se concluye que los resultados apuntan a que, en la universidad, la procrastinación académica solo depende de la edad. Por otra parte, se ha analizado el efecto de la edad sobre la demora académica y los resultados muestran que los alumnos menores de 25 años procrastinan significativamente más que los alumnos de mayor edad, y esta investigación también agrega que la postergación académica disminuye a partir de los 25 años (Rodríguez y Clariana, 2015).

Y por último, en un estudio realizado por Zubeldia, Díaz y Goñi (2018), cuyo objetivo consistió en analizar las diferencias asociadas al género y la edad en las múltiples dimensiones del autoconcepto, las atribuciones causales y la ansiedad-rasgo. Las variables se midieron a través del Cuestionario de Autoconcepto Musical (CAMU), el Cuestionario Multidimensional de Autoconcepto (AUDIM), la escala basada en el modelo bidimensional de Weiner (1974) sobre atribuciones causales y la Escala de Ansiedad Estado/Rasgo (STAI). La muestra del estudio la formaban 1126 alumnos/as de conservatorios profesionales y superiores de diferentes comunidades autónomas españolas. Los resultados mostraron diferencias significativas en la mayoría de las variables tanto entre los grupos de edad como entre los dos géneros, señalando la adolescencia como un periodo crítico en relación al autoconcepto general. En los datos del autoconcepto general, las dimensiones del autoconcepto *físico* y *académico* obtienen puntuaciones medias menores a partir de la adolescencia con respecto a la preadolescencia, aunque en estos resultados no se produce el incremento posterior del autoconcepto académico; y las puntuaciones medias del autoconcepto *social* y *general* sufren también un descenso en la adolescencia. La dimensión *personal* es la única que no desciende durante la adolescencia pero sí lo hace de forma significativa durante la juventud. Los resultados, por tanto, señalan a la

adolescencia como un periodo en el que acontece un descenso generalizado y significativo de las dimensiones del autoconcepto general (*físico, social, académico y personal*) (Zubeldia, Díaz & Goñi, 2018).

Metodología

Diseño

El diseño de investigación es no experimental, de corte transversal y alcance descriptivo-correlacional.

Participantes

La muestra es de tipo intencional, no probabilística, y se compuso por un total de 302 estudiantes universitarios entre 18 y 30 años. De dichos participantes, el 51.3 % (n = 155) pertenece al grupo de 18 a 25 años, y el 48.7 % (n = 147) pertenece al grupo de 25 a 30 años.

La distribución por lugar de residencia muestra que el 38.1 % (n = 115) de los participantes informó residir en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras que el 30,8 % (n = 93) de los participantes informó residir en el Gran Buenos Aires Oeste (incluido General Rodríguez y Marcos Paz), el 14.6 % (n = 44) en el Gran Buenos Aires Norte (incluido Escobar y Pilar), el 12.3 % (n = 37) en el Gran Buenos Aires Sur (incluido Cañuelas, Presidente Perón y San Vicente), el 2.0 % (n = 6) en Campana, el 1.0 % (n = 3) en Zárate, el 0.7 % (n = 2) en Luján, el 0.3 % (n = 1) en el Gran La Plata (Berisso, Ensenada y La Plata) y el 0.3 % (n = 1) en Exaltación de la Cruz.

Con relación al género, el 50.0 % (n = 151) de los participantes son mujeres y el 50.0 % (n = 151) de los participantes son hombres.

Con respecto a la cantidad de materias obligatorias de las carreras de los participantes, arrojaron una media de 39,76 (DE = 8,424), con un mínimo de 2 y un máximo de 67.

En relación a la cantidad de materias que los participantes tienen aplazadas, se presenta una media de 1,26 (DE = 2,794), con un mínimo de 0 y un máximo de 20.

En función a la cantidad de materias que los participantes han recurrido, arrojaron una media de 2,14 (DE = 2,784), con un mínimo de 0 y un máximo de 14.

Con respecto a la cantidad de instancias de examen a las que los participantes no se han presentado, arrojaron una media de 1,73 (DE = 2,703), con un mínimo de 0 y un máximo de 15.

En relación a carreras que los participantes comenzaron anteriormente, se presenta una media de 0,64 (DE = 0,831), con un mínimo de 0 y un máximo de 5.

En función al promedio de las notas obtenido hasta el momento de los participantes, arrojaron una media de 7,1478 (DE = 1,513), con un mínimo de 0 y un máximo de 9,50. El grupo de mujeres de 18 a 25 años presentó una media de 6,935 (DE = 1,920), con un mínimo de 0 y un máximo de 9,24; el grupo de mujeres de 26 a 30 años presentó una media de 7,158 (DE = 1,654), con un mínimo de 0 y un máximo de 9,50; el grupo de varones de 18 a 25 años presentó una media de 7,317 (DE = 1,186), con un mínimo de 4 y un máximo de 9,50; y el grupo de varones de 26 a 30 años presentó una media de 7,180 (DE = 1,148), con un mínimo de 4 y un máximo de 9.

Factores de Inclusión

- a. Estudiantes que actualmente estén cursando una carrera universitaria.
- b. Estudiantes mayores de 18 y menores de 30 años de edad.
- c. Estudiantes de universidades del A.M.B.A.

Factores de Exclusión

- a. Estudiantes cuya cursada no sea de grado, por ejemplo, secundarios, terciarios, especializaciones, cursos, etc.
- b. Estudiantes menores de 17 años de edad, inclusive.
- c. Estudiantes mayores de 31 años de edad, inclusive.

Instrumentos

Cuestionario socio-demográfico

Se solicitará información general de los participantes como edad, género y nivel máximo de estudios alcanzados.

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Desarrollada por Deborah Ann Busko (1998) para estudiar las causas y las consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación en alumnos de pregrado de la universidad de Gueph (Canadá), contaba con 16 ítems; y fue adaptada en Lima por Álvarez (2010) para ser aplicada a la población escolar (Domínguez-Lara, 2017). Tanto en el estudio original, como en el adaptado; la Procrastinación Académica es considerada como unidimensional (Domínguez-Lara, 2016). Posteriormente Domínguez-Lara, Villegas y Centeno (2014), realizaron una nueva adaptación, cuyo objetivo es medir los niveles de procrastinación académica presente en estudiantes universitarios (Sulio Vicente, 2018). La versión adaptada a universitarios peruanos de Domínguez-Lara, Villegas y Centeno evalúa dos dimensiones: Postergación de actividades, que caracteriza en mayor grado a la conducta procrastinadora, reflejando las acciones realizadas para postergar la tarea a realizar (Domínguez-Lara, Prada-Chapoñan & Moreta-Herrera, 2018) (ítems 1, 6 y 7); y Autorregulación académica, que refiere a aquellas conductas orientadas a las metas y la planificación de las acciones, y cuya falla en estos procesos es el núcleo de la conducta procrastinadora (Domínguez-Lara, Prada-Chapoñan & Moreta-Herrera, 2018) (ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12); dando un total de 12 ítems. Cada uno de estos presenta cinco opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre, Siempre). La interpretación de los puntajes es directa: a mayor puntaje, mayor presencia de la dimensión evaluada (Domínguez-Lara, 2017).

Los resultados de una investigación realizada por Domínguez y Centeno (2014), en Lima Metropolitana sobre una muestra de estudiantes universitarios de una institución privada, cuyo objetivo fue analizar las propiedades psicométricas de la EPA; releva que la misma presenta una estructura bifactorial, con propiedades psicométricas adecuadas para seguir con estudios de validación utilizando otras estrategias, apoyando así su uso como instrumento de evaluación de la procrastinación académica. Con relación a la confiabilidad, fue utilizado el coeficiente alfa de Cronbach, observándose valores adecuados tanto para la escala total como para el primer factor, “*Autorregulación académica*”; y que el segundo factor, “*Postergación de actividades*”, tiene un alfa de Cronbach aceptable, lo cual puede ser debido a que solo cuenta con tres ítems. Además, fue utilizado el coeficiente omega, usando la información factorial, el cual brindó indicadores adecuados. Para obtener evidencias de validez se realizó un análisis factorial exploratorio, de acuerdo a los hallazgos presentados, la EPA cuenta con propiedades psicométricas adecuadas para seguir con estudios de obtención de evidencias de validez utilizando otras estrategias,

apoyando así su uso como instrumento de valoración de la Procrastinación en ámbitos académicos, teniendo en consideración dos factores que componen dicho constructo (Domínguez y Centeno, 2014).

Escala de Autoconcepto Académico (EAA)

Construida en Argentina por Schmidt, Messoulam y Molina, sigue la perspectiva del aprendizaje social desarrollado por Bandura, y fue dirigida a adolescentes escolarizados de 12 a 20 años (Schmidt, Messoulam & Molina, 2008). La escala es autoadministrable, se compone de 14 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo), los que se encuentran organizados en dos dimensiones: Rendimiento Percibido, el cual se refiere a la percepción de rendimiento actual y posibles dificultades para el aprendizaje (ítems: 3, 7, 8, 9, 10, 11, 14); y Autoeficacia Académica, referido a la percepción de las propias capacidades académicas (ítems: 1, 2, 4, 5, 6, 12, 13). Para la puntuación de los ítems directos (1, 2, 3, 5, 10, 11) el puntaje va de 1 a 5, siendo TD = 1 y TA = 5; y para los ítems inversos (4, 6, 7, 8, 9, 12), el puntaje va de 5 a 1, siendo TD = 5 y TA = 1 (Schmidt, Messoulam & Molina, 2008). Esta escala fue adaptada por Méndez Vera y Gálvez Nieto en Chile para poder ser utilizada con estudiantes universitarios (Méndez Vera y Gálvez Nieto, 2018).

Los resultados de la investigación realizada por Méndez Vera y Gálvez Nieto (2018) para evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico en una muestra de estudiantes universitarios chilenos permiten concluir que la EAA presenta evidencia de calidad psicométrica para ser utilizada en estudiantes universitarios chilenos. Los resultados del análisis factorial exploratorio realizado implementado a una primera muestra, evidenció una estructura teórica de dos factores correlacionados, que viene a aportar evidencias de validez que mantienen la estructura propuesta inicialmente por Schmidt et al. (2008) y los resultados obtenidos por Gálvez-Nieto et al. (2017) en una primera adaptación a estudiantes de secundarias chilenas; sin embargo, hubo una reducción de dos ítems, el 3 y el 8; que no alteró la capacidad explicativa del constructo. Las evidencias de fiabilidad de la EAA demuestran que los ítems poseen una consistencia interna adecuada (Méndez Vera y Gálvez Nieto, 2018).

Cuestionario de Rendimiento Académico

Se incluirá un cuestionario en el que los participantes detallarán la cantidad de materias cursadas y en curso, la cantidad de veces que no se presentó a rendir, las notas de asignaturas aprobadas (promedio), más los aplazos y la cantidad de materias recursadas hasta el momento; buscando así una medición multidimensional.

La información respecto al Rendimiento Académico será facilitada por los participantes que responderán el cuestionario y se tomará como referencia el promedio de las notas (ponderado) de las asignaturas obligatorias.

Procedimiento

Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de datos será digital, a través de la plataforma de *Google Forms*, mediante un cuestionario auto-administrado.

Al comienzo de dicho formulario se hará firmar el consentimiento informado a los participantes, donde se explicita que la participación es voluntaria y las respuestas serán anónimas, lo que garantiza la confidencialidad en las respuestas. También se notificará que no habrá ninguna devolución sobre los resultados obtenidos en las encuestas.

El tiempo estimado para completar el formulario es de 15 minutos.

Procedimiento de análisis de datos

Todos los datos serán analizados a través del software IBM SPSS Statistics 23.0. Para el objetivo descriptivo se utilizará estadística descriptiva, a través de los siguientes indicadores: media, desvío, mínimo, máximo. El objetivo de diferencias de grupos se va a utilizar estadística inferencial, a través de la *t* de *Student*. Para el objetivo correlacional, se va a utilizar el indicador de correlación *r* de *Pearson*. Para la división de la muestra en los grupos etarios, se utilizó como criterio estadístico y de división la conceptualización de los ciclos vitales de adultos emergentes de Jeffrey Jensen Arnett. El autor define “la adultez emergente como un nuevo período de la vida que se extiende desde finales de la adolescencia hasta bien entrada la tercera década, con un foco en las edades 18-25” (Facio, Resett & Micocci, 2015, p. 99). Arnett desarrolló sus estudios en América del Norte, donde los adultos emergentes no se perciben como adolescentes, y a la vez muchos de ellos no se consideran completamente adultos. El autor describe a la adultez

emergente como un período que no es universal, sino que existe en culturas que posponen la entrada a roles y responsabilidades adultas más allá de la adolescencia. Es por esto que es probable encontrar a la adultez emergente en países altamente industrializados o posindustriales, donde se requiere un alto nivel de educación y capacitación para ingresar a las profesiones basadas en la información, las más prestigiosas y lucrativas; y como consecuencia muchos de sus jóvenes permanecen en la universidad hasta mediados de los veinte. Es así como se suelen posponer hasta mucho después de terminar los estudios, al matrimonio y la paternidad, permitiendo esto un período de exploración de varias relaciones antes del matrimonio y de diversos trabajos antes de asumir la responsabilidad de mantener financieramente a un niño (Arnett, 200). En un estudio realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Entre Ríos; se llegó a la conclusión que en la Argentina quienes transita la tercera década de la vida, en su mayoría muestran características similares a las desarrolladas por Arnett para la adultez emergente (Facio, Resett & Micocci, 2015).

Resultados

Con respecto al primer objetivo específico de este trabajo, se utilizó estadística de tipo descriptiva: media, desvío, mínimo y máximo. Los resultados de los estadísticos descriptivos para analizar Procrastinación Académica y Autoconcepto Académico en la muestra estudiada, se presentan en la tabla 1 y 2. Con respecto a la tercera variable, Rendimiento Académico, se pondera el promedio de las notas brindado por los participantes, que se presentan en la tabla 3.

En lo que respecta a Procrastinación Académica, para la dimensión postergación de actividades los estadísticos fueron ($ME= 9.48$; $DE= 2.709$) con un mínimo de 3 y un máximo de 15; para autorregulación académica ($M = 32.39$; $DE = 5.827$) con un mínimo de 14 y un máximo de 45.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de Procrastinación Académica

	Media (DE)	Mínimo	Máximo
Postergación de actividades	9.48 (2.709)	3	15
Autorregulación académica	32.39 (5.827)	14	45

En referencia a Autoconcepto Académico, los estadísticos arrojados para la dimensión rendimiento percibido fueron ($M = 18.10$; $DE = 4.217$) con un mínimo de 5 y un máximo de 25; para la dimensión autoeficacia académica ($M = 29.65$; $DE = 4.093$) con un mínimo de 11 y un máximo de 35.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de Autoconcepto Académico

	Media (DE)	Mínimo	Máximo
Rendimiento percibido	18.10 (4.217)	5	25
Autoeficacia académica	29.65 (4.093)	11	35

En lo que respecta a Rendimiento Académico, los estadísticos fueron ($M = 7.147$; $DE = 1.513$) con un mínimo de 0 y un máximo de 9.50.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la variable Rendimiento Académico

	Media (DE)	Mínimo	Máximo
Promedio	7.147 (1.513)	0	9,50

Para responder al segundo objetivo específico, se realizó la prueba t de *Student* para muestras independientes para analizar las diferencias según grupos de edad y género.

En el caso de la variable Procrastinación Académica, para la dimensión autorregulación académica se hallaron diferencias significativas ($t(300) = 2.17$; $p < .05$), a favor del grupo de participantes de edad de 18 a 25 años ($M = 33.10$, $DE = 5.67$) en comparación al grupo de participantes de 26 a 30 años ($M = 31.65$, $DE = 5.91$). Para la dimensión postergación de actividades no arrojó diferencias significativas según grupos de edad. Para ambas dimensiones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según género.

En la variable Autoconcepto Académico no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones rendimiento percibido y autoeficacia académica según género y grupos de edad. Para la variable de Rendimiento Académico no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según los grupos de género y edad. Los resultados se evidencian en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4

Diferencias en Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico según grupos de edad

	Grupos de Edad		t (302)	Sig (bilateral)
	18 a 25 años	26 a 30 años		
	Media (DE)	Media (DE)		
Postergación de actividades	9,36 (2,728)	9,61 (2,693)	-0,804	.422
Autorregulación académica	33,10 (5,675)	31,65 (5,911)	2,176	.030
Rendimiento percibido	17,85 (4,003)	18,37 (4,429)	-1,090	.277
Autoeficacia académica	29,83 (3,571)	29,46 (4,584)	0,798	.425
Promedio	7,127 (1,600)	7,169 (1,420)	-0,239	.812

Tabla 5

Diferencias en Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico según grupos de género

	Grupos de Género		t (302)	Sig (bilateral)
	Mujeres	Varones		
	Media (DE)	Media (DE)		
Postergación de actividades	9,31 (2,621)	9,66 (2,793)	-1,105	.270
Autorregulación académica	32,66 (5,811)	32,12 (5,849)	0,809	.419
Rendimiento percibido	18,00 (4,152)	18,21 (4,293)	-0,422	.673
Autoeficacia académica	29,46 (3,921)	29,83 (4,264)	-0,787	.432
Promedio	7,044 (1,792)	7,251 (1,1660)	-1,188	.236

Para dar respuesta al tercer objetivo específico, se presentan en la tabla 6 los resultados de la *r* de *Pearson* para analizar si existen correlaciones entre las dimensiones de Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico. En primer lugar, la dimensión de postergación de actividades se asocia de forma negativa y significativa a la dimensión rendimiento percibido ($r = -.149$, $p < .01$) y la dimensión autoeficacia académica ($r = -.006$, $p < .01$). La dimensión de autorregulación académica se asocia de forma positiva y significativa con la dimensión rendimiento percibido ($r = .150$, $p < .01$), la dimensión autoeficacia académica ($r =$

.291, $p < .01$) y la dimensión de promedio ($r = .226$, $p < .01$). La dimensión de rendimiento percibido se asocia de forma positiva y significativa con la dimensión de promedio ($r = .271$, $p < .01$). Y por último, la dimensión de autoeficacia académica se asocia de forma positiva y significativa con la dimensión de promedio ($r = .267$, $p < .01$).

Tabla 6

Correlación entre Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico

	Postergación de actividades	Autorregulación académica	Promedio
Rendimiento percibido	-.149*	.150*	.271*
Autoeficacia académica	-.006*	.291*	.267*
Promedio	-.104	.226*	1

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)*

Discusión

El objetivo central del presente estudio consistió en analizar la relación entre las variables Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en una muestra de estudiantes universitarios, varones y mujeres, residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y cuyas edades se encuentran dentro del grupo etario de 18 a 30 años.

Para la resolución del primer objetivo, sobre describir los niveles de Procrastinación Académica (PA), Autoconcepto Académico (AA) y Rendimiento Académico (RA) en la muestra descripta; los resultados arrojaron altos niveles de autorregulación académica (PA), autoeficacia académica (AA) y promedio (RA) y en menor medida niveles en rendimiento percibido (AA) y postergación de actividades (PA). Por esto podemos decir que los estudiantes al autorregularse en sus actividades académicas, favorecen las conductas que los hacen llegar a sus metas, manteniendo alta la autoeficacia, es decir la percepción de sus capacidades, lográndose así un alto rendimiento académico, el cual podemos valorar desde el promedio, aunque el rendimiento

percibido pueda ser menor al real; y en consecuencia manteniendo el grado de conductas procrastinadoras bajas.

Con relación al segundo objetivo específico, el cual consta de analizar las diferencias significativas entre Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico según el género y los grupos de edad; la hipótesis de comparación de grupos de edad (El grupo de estudiantes más joven (18 a 25 años) presenta mayores niveles de Procrastinación Académica, mientras que el grupo de estudiantes mayores (26 a 30 años) presenta mayores niveles de Autoconcepto Académico y de Rendimiento Académico) no se cumple, ya que los estudiantes de menor edad presentaron niveles más altos de autorregulación académica (PA) en comparación al grupo de estudiantes mayores, y para la dimensión postergación de actividades (PA), no se presentaron diferencias estadísticamente significativas, así como para las variables de Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas de acuerdo a los grupos de edad. Podemos decir que, según los resultados, el grupo de participantes de menor edad tiene mayor autorregulación académica en relación de mayor edad, siendo esta diferencia estadísticamente significativa, para todo lo demás la diferencia es al azar.

Entonces, en relación a lo arrojado por esta investigación con respecto a la hipótesis de comparación de grupos según la edad, no se obtienen los resultados en la dirección esperada los cuales se encuentra en disonancia con lo planteado por Rodríguez y Clariana (2015), en la investigación llevada a cabo en la Universitat Autònoma de Barcelona, en la carrera de Sociología, cuyos resultados plantean que los alumnos menores de 25 años procrastinan significativamente más que los alumnos de mayor edad. Teniendo en cuenta que el núcleo de la conducta procrastinadora es la falla en los procesos de autorregulación, y considerando que los resultados de este estudio indican que el grupo de 18 a 25 años tienen mayor autorregulación.

Así mismo, los resultados en relación a la variable de Autoconcepto Académico respecto a los grupos de edad, no coinciden con lo arrojado en el estudio realizado por Zubeldia, Díaz y Goñi (2018), sobre una muestra formada por 1126 alumnos/as de conservatorios profesionales y superiores de diferentes comunidades autónomas españolas, cuyos resultados arrojan puntuaciones medias menores a partir de la adolescencia para las dimensiones del autoconcepto físico y académico del autoconcepto general (Zubeldia, Díaz & Goñi, 2018); así como también

no coinciden con una investigación llevada a cabo por Veliz-Burgos y Apodaca (2012), sobre una muestra de 691 universitarios chilenos de entre 17 y 30 años con el fin de conocer el nivel de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico de los mismos, cuyos resultados evidencian que a medida que los estudiantes tienen mayor edad mejoran sus niveles de Autoconcepto Académico, Emocional, Familiar y Físico (Veliz-Burgos y Apodaca, 2012). Y con respecto al Rendimiento Académico, los resultados de este estudio con respecto al grupo de edad, no coinciden con los arrojados por una investigación realizada por Sara Sánchez Ruiz (2020), en una muestra de 300 estudiantes universitarios madrileños de entre 18 y 47 años, cuyos resultados muestran, que el intervalo de alumnos de mayor edad, son quienes presentan un perfil mayor de rendimiento académico (Sara Sánchez Ruiz, 2020).

Es por todo lo desarrollado que podríamos decir que la hipótesis en relación a la diferencia de grupos según la edad no se sostiene.

En relación a la hipótesis de diferencia de grupos según género (Los varones presentan mayores niveles de Procrastinación Académica, mientras que las mujeres presentan mayores niveles de Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico), no se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres para las variables PA, AA, y RA; con lo cual podemos decir que esta hipótesis tampoco se cumple. Esto no es coincidente con lo planteado por Domínguez-Lara, Prada-Chapoñan y Moreta-Herrera (2018) en un estudio realizado a estudiantes universitarios peruanos, donde los resultados arrojan que los varones tuvieron mayor puntuación en la dimensión de postergación de actividades y menor puntuación en autorregulación académica, acercándose así a un perfil procrastinador, a diferencia de las mujeres (Domínguez-Lara, Prada-Chapoñan y Moreta-Herrera, 2018). Y tampoco es coincidente con el estudio realizado por Véliz, Dorner y Sandoval (2016) en estudiantes universitarios del área de salud de la Ciudad de Puerto Montt, en Chile; cuyos resultados muestran que la relación del autoconcepto académico y rendimiento académico, tanto en hombres como mujeres, es de magnitud moderada y positiva, aunque se puede observar que es de mayor magnitud en las estudiantes mujeres (Véliz, Dorner & Sandoval, 2016).

En cuanto al tercer y último objetivo, que expresa si existe una relación entre Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico; el cual se

corresponde con la hipótesis que afirma la existencia de una correlación negativa entre PA con AA y RA, y una correlación positiva entre AA y RA, es decir que ante altos niveles de Procrastinación Académica, menor es el Autoconcepto y el Rendimiento Académico; y ante valores altos Autoconcepto Académico, se corresponden niveles altos de Rendimiento Académico. De acuerdo a la investigación, la correlación se corrobora de forma parcial dentro de lo esperado, PA se correlaciona de forma positiva y negativa con AA, y de forma parcial con RA; AA se correlaciona de forma positiva con RA. La dimensión de autorregulación académica (PA) se correlaciona de forma positiva con el promedio (RA), así como con las dimensiones de rendimiento percibido y autoeficacia académica (AA). Por otro lado, la dimensión de postergación de actividades presenta una correlación negativa con las dimensiones de rendimiento percibido y autoeficacia (AA), y no se evidencia correlación con la dimensión de promedio (RA). Considerado que la falla en los procesos de autorregulación es el núcleo de la conducta procrastinadora, impidiendo una correcta organización y manejo del tiempo, conduciendo a postergar los deberes (Domínguez-Lara, 2016); podemos decir que el aspecto más relevante que se debe considerar en los procrastinadores es su proceso de autorregulación (Dominguez-Lara, Villegas García & Sharon Centeno Leyva, 2014). Es por esto que podemos encontrar sentido en los resultados obtenidos en este estudio, que la relación entre la dimensión autorregulación académica, y las variables de Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico sea positiva, es decir, que a mayor autorregulación académica, mayor serán el AA y RA, y a mayor autorregulación, menor será la PA; y que la relación entre la dimensión postergación (PA), la cual al presentarse en niveles altos favorece la presencia de la conducta procrastinadora, sea negativa con las dimensiones de las variables AA y RA. Es así como puede corroborarse parcialmente entonces la hipótesis de este trabajo, coincidiendo con las investigaciones de Syabilla, Suryanda y Sigit (2018) y Emadian y Zadeh Pasha (2016) las cuales arrojan como resultado la relación negativa entre el Autoconcepto Académico y la Procrastinación Académica. Mencionamos que la hipótesis se corrobora parcialmente, debido a que no se observa una correlación entre la dimensión de postergación de actividades (PA) y el promedio (RA), lo cual no se corresponde con lo desarrollado en la investigación de Sulio Vicente (2018), en estudiantes universitarios de psicología del penúltimo año de una universidad de Arequipa, cuyos resultados demuestran que se observa que sí existe una relación significativa y negativa entre la procrastinación académica y rendimiento académico .

Y por último, las dimensiones de rendimiento percibido y autoeficacia académica (AA) presentan una correlación positiva con el promedio (RA), es decir que ante altos niveles de Autoconcepto Académico se corresponde altos niveles de Rendimiento académico, y viceversa; lo cual se corrobora en una investigación realizada por Véliz, Dorner y Sandoval (2016) en 190 estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile; donde se observa la existencia de una correlación moderada y positiva entre Autoconcepto Académico con el Rendimiento Académico de los estudiantes (Véliz, Dorner & Sandoval, 2016), así como también en una investigación realizada por Álvarez, et al. (2015) en 503 estudiantes de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de Asturias, cuyos resultados arrojan que el Autoconcepto Académico está fuertemente asociado con el Rendimiento Académico, indicando que cuanto mayor es el primero mayor es el segundo, y viceversa (Álvarez, et al., 2015).

Limitaciones y líneas futuras de investigación

En primer lugar, con respecto al género de la muestra, se limitó a la representación masculina y femenina, dejando por fuera otras identidades de género. Esta limitación está ligada a la falta de bibliografía con respecto a las variables trabajadas y las distintas identidades de género por fuera del binarismo varón y mujer.

Otra limitación en relación a la muestra, es que no se ponderó si la mista trabaja o no, qué tipo de trabajo desarrolla, si trabaja para solventar gastos particulares y recibe ayuda económica, o si debe hacerlo para mantenerse económicamente; así como también si realiza otro tipo de actividad por fuera de la educativa, que le requiera compromiso.

En una nueva limitación con respecto a la muestra, es que no se consideró el grupo de convivencia, si la o el participante tiene hijos, y de tenerlos si están escolarizados, o si desempeñan la tarea de cuidado de otra persona, como por ejemplo una persona mayor o con alguna discapacidad.

Otra limitación de este estudio es que, al tratarse de un diseño transversal, no se puede evidenciar la evolución de la procrastinación a lo largo de todo el recorrido académico, así como también del autoconcepto y el rendimiento.

Una nueva limitación, en función de la bibliografía hallada respecto a las variables Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico, trabajadas en

esta investigación y la variable de la edad, es no se ha encontrado bibliografía que relacione las variables psicológicas entre sí en relación a los diferentes grupos de edad, razón por la cual se recurrió a resultados obtenidos en investigaciones que trabajaron estas variables de forma separada, en trabajos donde se las correlaciona con otras variables psicológicas.

Por último, cabe destacar que el estudio se llevó a cabo en el contexto de la pandemia por COVID-19, contexto que ha cambiado las rutinas de todas las personas, y que trajo consigo el aislamiento producto del confinamiento, incertidumbre, miedos, pérdidas y duelos; contexto que ha influido en la dinámica diaria de los participantes de la investigación, como por ejemplo la necesidad del acceso a internet y a dispositivos que permitan la conectividad para seguir con su actividad educativa. Si tenemos en cuenta también las limitaciones anteriormente mencionadas, como por ejemplo, si los participantes conviven con niños escolarizados; la situación de pandemia entonces, volcó la escolaridad virtual/remota para todos los miembros del hogar, teniendo los padres que supervisar la actividad de los niños y niñas, desempeñando tareas que complementen a la de los docentes; así como también en muchos casos han tenido que compartir los dispositivos. Y si a esto se le suma el teletrabajo; lo que respecta al desarrollo de la actividad académica del participante pudo verse alterada en diversas medidas. Es por esto que este contexto debe tenerse presente a la hora de realizar futuras lecturas.

Para finalizar, podemos entonces decir que las limitaciones mencionadas con anterioridad se desarrollaron con el objetivo de revisar y reforzar ciertos aspectos de la investigación para futuras investigaciones o estudios. Sería conveniente, poder incrementar la cantidad de participantes involucrados, así como también estudiar otros segmentos poblacionales que incluyan otras locaciones del país y de la región; con el fin de conseguir así una mayor representatividad de cada grupo estudiado. Otra sugerencia es poder aumentar la diversidad género, más allá de los binarios (varón y mujer), para poder crear nueva bibliografía al respecto en pos de las nuevas generaciones. Y también, para futuras investigaciones se podría realizar un estudio con un diseño longitudinal, así como también un seguimiento de factores que pueden influir en los cambios de la evolución de las variables.

Asimismo, sería pertinente poder realizar un futuro y nuevo estudio en un contexto diferente al de la pandemia por COVID-19, para poder analizar si los resultados sufrieron variaciones significativas producto de este contexto o no.

Conclusión

Este trabajo de investigación se realizó con el objetivo general de describir y analizar la relación de Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios de 18 a 30 años del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Se logró analizar y obtener conclusiones con relación a los objetivos propuestos, poner a prueba las hipótesis planteadas al inicio del estudio, así como comparar los resultados obtenidos en este trabajo con investigaciones anteriores, las cuales abordaron las mismas variables.

Se desprenden del objetivo general tres objetivos específicos, que fueron llevados a cabo; y tres hipótesis, de las cuales las correspondientes a diferencias de grupos por edad y género fueron refutadas, no se cumplen, por lo cual no se puede confirmar que el grupo de estudiantes más joven (18 a 25 años) presenta mayores niveles de Procrastinación Académica, a diferencia del grupo de estudiantes mayores (26 a 30 años), y que este último grupo presenta mayores niveles de Autoconcepto Académico y de Rendimiento Académico; así como tampoco se pudo comprobar que los varones presentan mayores niveles de Procrastinación Académica, a diferencia las mujeres, y que estas presentan mayores niveles de Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico. Si bien la muestra presentaba homogeneidad en relación a la edad y al género, se puede estimar que otras características limitaron la relación entre las variables según la diferencia de grupos.

Por último, en lo que respecta a la hipótesis de correlación, que refiere que ante altos niveles de Procrastinación Académica, menor es el Autoconcepto y el Rendimiento Académico, y ante valores altos Autoconcepto Académico, se corresponden niveles altos de Rendimiento Académico; la misma se corroboró parcialmente, casi por completo, ya que se presentaron la mayoría correlaciones, con la excepción de la que incluye a las variables de Procrastinación Académica y Rendimiento Académico. Es por los resultados de esta investigación y los antecedentes teóricos que podemos afirmar que existe una correlación negativa entre la Procrastinación Académica y el Autoconcepto académico, así como también una correlación positiva entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico.

Podemos concluir que se ha logrado efectuar el planteamiento del problema y así, responder la pregunta de investigación planteada en el presente estudio. Se destaca la importancia de este trabajo, ya que las variables investigadas están relacionadas con el

Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en jóvenes adultos universitarios

desempeño académico de los estudiantes universitarios, y su estudio permite poder desarrollar acciones que generen una mejor adaptabilidad de los estudiantes a la vida universitaria y lograr el éxito académico. Seguir trabajando sobre estas variables y sobre nuevos interrogantes, permitirá ampliar el conocimiento y el desarrollo de futuras intervenciones para su abordaje en el contexto universitario.

Referencias bibliográficas

- Ana Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 5(3), 293-311.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*. 24(1), 101-111.
- Carranza, R. F. y Apaza, E. E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. *Propósitos y Representaciones*. 3(1), 233-263.
- Dominguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30
- Domínguez-Lara, S. A. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura*. 31, 181-193.
- Dominguez, S. y Centeno, S. (2014). Procrastinación Académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*. En prensa.
- Dominguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R. y Moreta-Herrera, R. (2018). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 125-136.

- Domínguez-Lara, S., Villegas-García, G. y Centeno-Leyva, S. (2014). Procrastinación Académica: Validación de una Escala en una Muestra de Estudiantes de una Universidad Privada. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú. *Liberabit*, 20(2).
- Emadian, S. O., & Zadeh Pasha, N. F. (2016). The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination. *International Academic Journal of Humanities*, 3(1), 32-38.
- Erazo-Santander, O. A. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 144-173.
- Facio, A., Resett, S. y Micocci, F. (2015). Adultez Emergente en la Argentina. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 5(5), 99-104.
- Gálvez-Nieto, J., Polanco, K. y Salvo, S. (2017). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 43(1), 5-16.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educarte*, 17(3), 57-87.
- García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y Percepción familiar. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 359-374.
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C. y Serra Carbonell, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REOP*, 20(1), 16-28.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school:

Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*. 35(5), 1111–1122.

- Méndez, J. y Gálvez, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 24(1), 131-145.
- Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y Autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *Psocial*. 3(1), 39-52.
- Mercado-Covo, T. y Niño-Sotomayor, C. (2012). Factores académicos y personales asociados al rendimiento académico de los estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad de Sucre. *Zona Próxima*, 16(1), 54-67.
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*. 3(1), 45-59.
- Rafael Uriarte, A. y Ramírez Torres, A. Y. (2016). Procrastinación y rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto, 2016 (Tesis de grado). Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú.
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*. 26(1), 45-60.
- Sánchez Ruiz, S. (2020). Inteligencia Emocional, creatividad, bienestar subjetivo y rendimiento académico en alumnos universitarios. [Tesis de doctorado, Universidad Camilo José Cela] Repositorio Académico de la Universidad de La Rioja.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=292430>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A. y Jiménez Llanos, A. B. (2009). Autoconcepto Académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *REOP*. 20(1), 61-75.

- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*. 1(25), 81-106.
- Syabilla, Y. A., Suryanda, A., & Sigit, D. V. (2018). A correlation between self-concept and procrastination based on gender in neuroscience perspective. *Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi*. 11(2), 114-120
- Veas, A., Castejón, J.-L., Miñano, P. y Gilar-Corbí, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*. 24(1), 71–77.
- Veliz, A., y Apodaca, 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.
- Véliz, A., Dorner, A. y Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *EDUCADI*. 1(1), 97-109.
- Villalobos Leal, D. L. y Del Pilar Becerra Rozo, L. (2017). *Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios. Un estudio teórico* (Auxiliar de un proyecto de investigación). Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, Colombia.
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roeper Review*. 37(2), 63–73.
- Zubeldia, M., Díaz, M. y Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society, & Education*. 10(1), 79-102.

Anexo

Consentimiento Informado

La presente investigación es llevada a cabo por una alumna de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Fundación UADE, con el objetivo de recabar datos de importancia psicológica para llevar adelante el Trabajo de Integración Final.

Se respetará la participación voluntaria, confidencial y anónima de los datos otorgados, siendo estos utilizados únicamente con fines académicos y científicos.

Esta investigación está dirigida a personas de entre 18 y 30 años que actualmente residan en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Se estima que el tiempo de respuesta es de 15 minutos.

Muchas gracias por la disposición y el tiempo ofrecido.

Estoy de acuerdo en participar del estudio:

- Si
- No

Cuestionario Sociodemográfico

Edad

- 17 años o menos
- 18 a 25 años
- 26 a 30 años
- 31 años o más

Género

- Femenino
- Masculino
- Otro

Lugar de residencia

- Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Gran Buenos Aires Norte (incluido Escobar y Pilar)
- Gran Buenos Aires Oeste (incluido General Rodríguez y Marcos Paz)

Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en jóvenes adultos universitarios

- Gran Buenos Aires Sur (incluido Cañuelas, Presidente Perón y San Vicente)
- Gran La Plata (Berisso, Ensenada y La Plata)
- Brandsen
- Campana
- Exaltación de la Cruz
- General Las Heras
- Luján
- Zárate
- Otro

Nivel de estudio

- Sin estudios
- Primario incompleto
- Primario en curso
- Primario completo
- Secundaria incompleta
- Secundario en curso
- Secundaria completa
- Terciario incompleto
- Terciario en curso
- Terciario completo
- Universitario incompleto
- Universitario en curso
- Universitario completo

Cuestionario Rendimiento Académico

Este cuestionario es fácil de contestar: sólo tenés que seguir las indicaciones de cada pregunta, en algunas sólo tendrás que **marcar la respuesta correcta**, en otras tendrás que **escribir la respuesta**. Lo importante es leer atentamente.

Para que este cuestionario sea verdaderamente útil, es importante que leas con detenimiento las preguntas, reflexione sus respuestas y conteste con **sinceridad**.

Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en jóvenes adultos universitarios

1. ¿Usted está cursando una carrera universitaria actualmente?
 Si
 No

2. ¿Cuántas materias obligatorias tiene su plan de estudio de carrera de grado?

3. ¿Cuántas materias ha cursado hasta el momento?

4. ¿Cuántas materias está cursando en este momento?

5. ¿Cuál es promedio de las notas obtenido hasta el momento?

6. ¿Usted cuenta con materias aplazadas?
 Si. ¿Cuántas? _____
 No

7. ¿Usted ha recurrido alguna/s materia/s en la carrera actual?
 Sí. ¿Cuántas? _____
 No

8. ¿Usted en alguna instancia de examen no se ha presentado a rendir?
 Si. ¿Cuántas? _____
 No

9. ¿Usted ha comenzado otra carrera anteriormente?
 Si. ¿Cuántas? _____
 No

10. Solo si ha cambiado de carrera: ¿Cuál fue el motivo por el cual eligió la carrera actual?

11. ¿Hasta el momento, cómo considera que es su rendimiento académico en la universidad?

- Muy Bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy Malo

EPA

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

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

1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces

Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en jóvenes adultos universitarios

- Casi Siempre
- Siempre

3. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

4. Asisto regularmente a clase.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

5. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

6. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

7. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

8. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

9. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

10. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

11. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.

Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en jóvenes adultos universitarios

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

12. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.

- Nunca
- Casi Nunca
- A veces
- Casi Siempre
- Siempre

EAA

A continuación, te solicitamos que leas cada frase cuidadosamente y que marques con una **X** la respuesta que mejor te describa como alumno, según las siguientes indicaciones:

Marcá **TD** si estás **totalmente en desacuerdo con la afirmación**

Marcá **D** si estás **en desacuerdo**

Marcá **N** si **no podés decidirte o si no estás ni de acuerdo ni en desacuerdo**

Marcá **A** si estás **de acuerdo**

Marcá **TA** si estás **totalmente de acuerdo**

1. Soy capaz de hacer bien los trabajos y tareas, aunque sean difíciles.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este semestre.

- Totalmente en desacuerdo

Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en jóvenes adultos universitarios

- En desacuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - De acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
3. Creo que podré obtener buenas notas este semestre.
- Totalmente en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - De acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
4. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la universidad.
- Totalmente en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - De acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
5. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un semestre.
- Totalmente en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - De acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
6. Soy lento para aprender.
- Totalmente en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - De acuerdo
 - Totalmente de acuerdo

7. Cometo muchos errores cuando hago trabajos y tareas de la universidad.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

8. Me olvido fácilmente de lo que aprendo.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

9. Me cuesta entender lo que leo.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

10. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

11. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier materia.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo

Procrastinación Académica, Autoconcepto Académico y Rendimiento Académico en jóvenes
adultos universitarios

- Totalmente de acuerdo

12. Me resulta difícil estudiar.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo