UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

**Aprendizaje autorregulado y procrastinación académica en estudiantes de nivel
secundario del distrito de Chorrillos**

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

AUTOR

Maturana Tirado, Fiorella Sofia ([0000-0001-9882-5374](#))

ASESOR

Manzanares Medina, Eduardo Luis ([0000-0002-3377-311X](#))

Lima, 21 de julio de 2020

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis seres queridos, quienes me han brindado su apoyo y confianza a lo largo de este proceso de crecimiento personal y profesional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres y familiares, por el esfuerzo y apoyo durante mi proceso de formación, asimismo, a los docentes Karen Rázuri y Eduardo Manzanares, por su tiempo y dedicación durante el desarrollo de mi investigación.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es examinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la procrastinación académica en escolares de cuarto y quinto de secundaria de un colegio nacional de Chorrillos. La muestra estuvo conformada por 213 estudiantes entre las edades de 14 a 18 años, en la cual el 54% son los hombres y 46% son mujeres; el 53.5% pertenecen al turno mañana y 46.5% al turno tarde. Se aplicó la escala de procrastinación académica (Álvarez-Blas, 2010) y el cuestionario de autorregulación del aprendizaje (Matos, 2009). Dentro de los principales resultados se obtuvo que la dimensión autonomía presenta una correlación significativa negativa con procrastinación académica ($r_s = -.46^{**}$), por lo que se puede observar que la procrastinación tiene una mayor asociación con la regulación intrínseca que extrínseca; además, los resultados comparativos conllevan a una mayor exploración en futuras investigaciones con relación al sexo y turno de estudio de los escolares.

Palabras Clave: Procrastinación académica; Aprendizaje autorregulado; motivación; escolares.

Self-regulated learning and academic procrastination in secondary school students from
Chorrillos district

ABSTRACT

The objective of this research is to examine the relationship between self-regulated learning and academic procrastination in fourth and fifth grade schoolchildren in a national school in Chorrillos. The sample consisted of 213 students between the ages of 14 and 18, in which 54% are men and 46% are women, 53.5% belong to the morning shift and 46.5% to the late shift. The academic procrastination scale was applied (Álvarez-Blas, 2010) and the learning self-regulation questionnaire (Matos, 2009). Among the main results, it was obtained that the autonomy dimension of self-regulated learning has a significant negative correlation with academic procrastination ($r_s = -.46^{**}$), so it can be seen that procrastination has a greater association with intrinsic than extrinsic regulation; In addition, the comparative results lead to further exploration in future research regarding the sex and study time of schoolchildren.

Keywords: Academic procrastination; self-regulated learning; motivation; students.

Introducción

En la actualidad, hay grandes demandas sociales a los centros educativos, se exige que estas instituciones preparen a los alumnos para desarrollarse académicamente y tener un buen rendimiento en el futuro, pero también para el desarrollo de habilidades y competencias que permitan una adecuada adaptación a la educación superior y más adelante al entorno laboral. Por esta razón, se busca que la enseñanza esté dirigida al logro de un aprendizaje autorregulado y/o autónomo (Maldonado-Sánchez et al., 2019).

Un estudiante autónomo muestra determinación y/o consistencia en su comportamiento motivado por el interés genuino, es decir, se involucra y disfruta de su aprendizaje, logrando tanto un bienestar emocional como un buen desempeño académico (Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020). Algunas investigaciones han demostrado que las mujeres tienden a presentar una mayor motivación autónoma, y como resultado, logran un rendimiento óptimo, mientras que los hombres tienden a mostrar dificultades en su regulación para la preparación y cumplimiento de las actividades (Mouratidis, Michao & Vassiou, 2017; Ratelle, Guay, Vallerand & Larose, 2007; Vantieghem & Van Houtte, 2015).

Es importante resaltar que el desenvolvimiento de los estudiantes va a estar moderado por el entorno, los docentes que proporcionan estrategias adecuadas y consideran la perspectiva del grupo, logran que el estudiante se perciba como parte de su propio proceso de aprendizaje, por lo que se automotivan, persisten y completan sus objetivos académicos (Domínguez-Alonso, Domínguez-Rodríguez, López-Pérez & Rodríguez-González, 2016; Kaplan, 2018; Trensahw, Revelo, Earl & Herman, 2016); en cambio, si el docente no proporciona las herramientas adecuadas para el desarrollo de la autonomía, se puede generar conductas inadecuadas como la procrastinación, y convertirse en un obstáculo para el cumplimiento de sus metas (Cavusoglu &

Karatas, 2015; Codina, Valenzuela, Pestana & González-Conde, 2018; Contreras-Pulache et al., 2011; Howell & Watson, 2007).

La procrastinación es un problema muy extendido en el mundo académico, el cual puede llegar a ser un obstáculo durante la adultez en el ámbito profesional como personal (Angarita, 2012). Este fenómeno surge generalmente en los inicios de la adolescencia (Contreras-Pulache et al., 2011; Dutta & Truax, 2018; Steel, 2007), comenzar a procrastinar tempranamente podría repercutir en aspectos específicos del entorno educativo y personal, al punto de generalizar *el dejar para mañana* las diferentes actividades de la vida cotidiana (Chan, 2011), perdiendo la importancia al hecho de realizarlas de manera planificada y ordenada, por lo que disminuye la sensación de satisfacción ligada al cumplimiento de los logros en tiempos determinados (Álvarez-Blas, 2010).

Esta conducta puede llegar a tener repercusiones negativas a nivel físico, psicológico y académico; los estudiantes pueden llegar a sentir ansiedad (Gil-Tapia & Botello-Príncipe, 2018), estrés (Ashraf, Malik & Musharaf, 2019), baja autoestima, depresión (Shi et al., 2018), así como, dificultades para dormir (Li, Buxton, Kim, Haneuse & Kawachi, 2019), desarrollar conductas adictivas a las redes sociales (Matalinares et al., 2017); y además, la falta de planificación y dificultad para completar los objetivos académicos pueden conllevar a la deserción escolar (Garzón & Gil, 2017).

En el Perú, diversos estudios han encontrado que estudiantes de educación superior muestran un nivel promedio o alto de procrastinación (Carranza & Ramírez, 2013; Tarazona, Romero, Aliaga & Veliz, 2016). Carranza y Ramírez (2013) encontraron que la población femenina es quien desarrolla una mayor tendencia a la postergación, mientras que Mejía, Ruiz-Urbina, Benites-Gamboa y Pereda-Castro (2018) indicaron que hay un mayor nivel de procrastinación en los varones, este mismo resultado también se reportó en investigaciones internacionales (Balkis &

Duru, 2017; Steel & Ferrari, 2012). Por otro lado, algunos hallazgos muestran que el 37.7% de los estudiantes frecuentemente retrasan el inicio de sus trabajos, el 25% presentan dificultades para desarrollar a tiempo sus tareas y el 53.9% constantemente toman decisiones apresuradas y poco analizadas, debido al poco tiempo que tienen por la postergación de sus actividades (Marquina, Gómez-Vargas, Salas-Herreras, Santibañez-Gihua & Rumiche-Prieto, 2016).

Con respecto al nivel de educación básica, son pocas las investigaciones a nivel nacional que se han centrado a estudiar este problema en escolares, en las cuales se encontraron niveles promedios o altos de procrastinación (Álvarez-Blas, 2010; Bernardo, 2014; Gil & Serquén, 2016). Asimismo, Contreras-Pulache et al. (2011) hallaron diferencias entre turnos de estudio, los escolares que estudian por la tarde presentaban mayor procrastinación que los del turno de la mañana, con relación a lo anterior, se ha observado que existe desigualdad y/o dificultades entre los turnos escolares a nivel de estructura, organización institucional y desempeño tanto de los estudiantes como del profesorado (Cárdenas, 2011; Cuglievan & Rojas, 2007; De Tejada Lagonell, 2012). Por ello, frente a esta problemática educativa, el presente estudio aborda la interrogante acerca de qué manera se relacionan la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica en escolares de cuarto y quinto de secundaria de un colegio nacional de Lima Metropolitana.

La motivación y autorregulación se ha ido construyendo desde diferentes perspectivas teóricas como el condicionamiento operante, la sociocognitiva, constructivista, entre otras (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Dentro del modelo organísmico, Ryan y Deci (2020) proponen la teoría de la autodeterminación (SDT), la cual tiene como eje central la distinción entre dos tipos de motivación: autónoma y controlada. La primera hace referencia a la motivación intrínseca, en la cual las personas actúan con compromiso, voluntad y elección propia, experimentan satisfacción

y goce en el desarrollo de las actividades; así como, una valoración interna de su aprendizaje (Deci & Ryan, 2015; Ryan & Deci, 2020). En contraste, en la motivación controlada, las personas actúan con la finalidad de obtener premios o evitar castigos; se llega a experimentar presión u obligación por cumplir con metas que no están orientadas a su propio interés (Deci & Ryan, 2002; Kaplan, 2018; Nguyen & Deci, 2016).

Deci y Ryan (2015) plantean que los motivadores externos pueden llegar a ser parte de un funcionamiento autónomo, teniendo en consideración el grado de internalización de estos. Por ello, la motivación extrínseca se divide en cuatro tipos de regulación: externa, introyectada (parcialmente internalizada, actúa para evitar la culpa y elevar la autoestima), identificada (valoración de una actividad como propia, experimenta un grado relativamente alto de voluntad) e integrada (internalización completa, no solo hay un reconocimiento e identificación con el valor de la actividad, también congruencia con otros intereses y valores personales). En consecuencia, tanto la regulación identifica como integrada son consideradas como un comportamiento relativamente autónomo (Deci & Ryan, 2015; Ryan & Deci, 2020).

Otro aspecto importante de la SDT son las tres necesidades psicológicas básicas: la necesidad de autonomía (hay sentido de iniciativa y propiedad en las acciones), de competencia (sentimiento de dominio, sensación de éxito y crecimiento) y la necesidad de relación (sentido de pertenencia y conexión con los demás). Frustrar cualquiera de estas tres necesidades puede ser perjudicial para motivación y la salud emocional (Ryan & Deci, 2020), por ello, el ambiente tiene un papel importante como medio para favorecer o perjudicar el proceso de integración y crecimiento humano (Deci & Ryan, 2015).

Con relación a lo anterior, para la SDT los entornos educativos tienen la responsabilidad de satisfacer las necesidades para un mejor desempeño y bienestar estudiantil (Zainuddin & Perera,

2017). Los docentes se vuelven facilitadores de la motivación del aprendizaje, depende de ellos promover un ambiente orientado a un comportamiento autónomo o controlado y, por ende, tener un efecto positivo o negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Keng, Ng, Chia & Ryan, 2016; Reeve et al., 2014; Zainuddin & Perera, 2017).

Un factor relacionado al aprendizaje autorregulado es la procrastinación académica, el concepto de procrastinación ha sido definido desde perspectivas conductuales, afectivas y cognitivas, teniendo como factor central el posponer la realización de una actividad (Álvarez-Blas, 2010, Angarita, 2014). Autores como Chun y Choi (2005) proponen que la procrastinación puede dividirse en activa y pasiva, mientras que el procrastinador activo controla su tiempo y es capaz de trabajar bajo presión concluyendo satisfactoriamente su tarea, el pasivo tiende a sentir presión al punto de no concluir sus metas; desde esta última mirada, Steel (2007) define la procrastinación como una acción que supone aplazar de manera intencional una actividad programada, pese a ser consciente de los efectos negativos y bajo desempeño.

Dentro del ámbito académico, Rothblum, Solomon y Murakami (1986) proponen que los estudiantes tienden a postergar habitualmente sus trabajos, asimismo, experimentan ansiedad frente a esta conducta. En este sentido, el procrastinador no concluye la tarea dentro del tiempo esperado, pese a tener la intención, retrasando el inicio o elaboración hasta los últimos minutos posibles (Wolters, 2003; Karimi & Baloochi, 2017).

Algunos factores relacionados con este comportamiento podría ser las estrategias de enseñanza de los docentes, las expectativas de incentivos o castigos, los materiales y características de la tarea (Ackerman & Cross, 2005; Gafni & Geri, 2010, Steel, 2007), así como, los rasgos de personalidad basado en el modelos de los cinco factores: neuroticismo, extroversión, apertura, amabilidad y escrupulosidad (Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016), la autoeficacia frente a los

trabajos, el temor al fracaso (Schouwenburg, 1995; Steel, 2007); así como la falta de regulación (Knaus, 2000), frente a esto, Klassen, Krawchuck, y Rajani (2008) manifiestan que la procrastinación es explicada en su mayoría por factores motivacionales intrínsecos que extrínsecos.

Un estudio realizado por Seo (2013) buscó examinar la relación entre la procrastinación y la motivación académica, obteniendo como resultado que una alta regulación externa y una baja regulación interna, incrementa la aparición de la procrastinación, un resultado parecido se encontró en la investigación de Motie, Heidan y Sadeghi (2012), en el cual se mostró una correlación negativa entre la procrastinación académica y las metas intrínsecas ($B = -0.16$, $p < .04$).

Dentro del estudio de Seo (2013) se encontró que los estudiantes con una mayor regulación por factores externos muestran un comportamiento procrastinador, sin embargo, otros estudios reportaron que la procrastinación no tiene una relación significativa con motivadores o reguladores externos (Chun & Choi, 2005; Lee, 2005), más bien, hay un mayor nivel de procrastinación, cuando hay una ausencia de motivación intrínseca frente a los objetivos (Visser, Korthagen & Schoonenboom, 2018).

En otro estudio realizado por Codina, Castillo, Pestana y Balaguer (2020) cuyo objetivo era examinar la relación entre la percepción de los estudiantes sobre el estilo de enseñanza de los docentes, la satisfacción de la necesidad de competencia y la procrastinación, obtuvieron que la percepción de un estilo de enseñanza de apoyo a la autonomía se asoció negativamente con la procrastinación, mientras que el estilo controlador se asocia positivamente. Asimismo, Rakes y Dunn (2010) investigaron sobre el impacto de esfuerzo y la habilidad de la autorregulación, la motivación intrínseca en sus niveles de procrastinación, se reportó una correlación negativa entre la motivación intrínseca y el esfuerzo autorregulado en relación con la procrastinación.

La investigación propone una problemática que involucra y afecta a los diversos agentes del sector educativo, por ello, tener un mayor conocimiento de la relación y funcionamiento de ambas variables en los estudiantes, va a permitir proponer intervenciones psicoeducativas dirigidas a una educación orientada a un aprendizaje óptimo.

Se tiene como objetivo examinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la procrastinación académica en escolares de un colegio nacional del distrito de Chorrillos, para ello, se parte de los siguientes supuestos, en primer lugar, a mayor regulación interna menor es el nivel de procrastinación en los estudiantes y, en segundo lugar, a mayor regulación externa mayor es el nivel de procrastinación. Por otro lado, se tiene cuatro objetivos específicos comparativos de ambas variables según el sexo y el turno de estudio.

Método

Diseño

La investigación forma parte de un estudio empírico de tipo correlacional transversal, debido a que se pretende examinar la relación y/o asociación entre dos variables en un momento determinado (Ato, López & Benavente, 2013).

Participantes

Para la selección de los participantes, se utilizó un procedimiento no probabilístico por conveniencia, este muestreo consiste en seleccionar a personas por su accesibilidad y relación con las características de la investigación (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Para calcular el tamaño de la muestra se llevó a cabo un análisis a priori de potencia para una prueba estadística correlacional bivariada a una cola, a través del programa G*Power (Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009), se obtuvo como mínimo una cantidad de 115 participantes.

La muestra del estudio está conformada por 213 escolares de un colegio nacional de Chorrillos. El 38.5% (82) pertenece a cuarto de secundaria y el 61.5% (131) a quinto de secundaria, con respecto al sexo, el 54% (115) son hombres y el 46% (98) son mujeres, la edad mínima es de 14 años y la máxima es de 18 años, habiendo una media de 16.08 años. Con relación al turno de estudio, 53.5% (114) de los participantes estudia en la mañana, y el otro 46.5% (99) en la tarde, asimismo, el 95.3% (203) proviene de Lima mientras que el 4.7% (10) de provincia.

Instrumentos

Cuestionario de autorregulación del aprendizaje

Fue elaborado originalmente por Williams y Deci (1995), y adaptado en Perú por Matos (2009), cuya finalidad es evaluar dos formas de autorregulación del aprendizaje: autonomía o control. El cuestionario está compuesto por 14 ítems que evalúan las dimensiones autonomía y control, teniendo como formato de respuesta tipo Likert, desde 1 (*Para nada verdadero*) hasta 7 (*Totalmente verdadero*). Con respecto al análisis de validez, la autora utilizó el análisis factorial confirmatorio, el cual tuvo como resultado dos factores. Asimismo, se utilizó el Coeficiente alfa de Cronbach, en el cual se obtuvo un puntaje de .79 en la dimensión de autonomía y .78 en la dimensión de control.

En el presente estudio se realizó un análisis de la estructura interna, en el cual se eliminó los ítems 4,5 y 13 debido a que cargaron en una dimensión que no le corresponden y no representan teóricamente a determinada dimensión. Se concluyó que la dimensión control está conformada por 5 ítems, con un coeficiente de alfa de .77 y un coeficiente de omega de .77. Y la dimensión autonomía está conformada por 6 ítems, con un coeficiente de alfa de .70 y un coeficiente de omega de .71.

Escala de procrastinación académica (EPA)

Elaborada originalmente por Busko (1998) y, adaptada en Perú por Álvarez-Blas (2010), cuyo objetivo es evaluar la tendencia hacia la procrastinación en el ámbito académico. El cuestionario está compuesto por 16 ítems que evalúan un solo factor, teniendo como formato de respuesta tipo Likert, desde 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*). Con respecto al análisis de validez, el autor utilizó el análisis factorial exploratorio el cual explica un solo factor con una varianza total de 23.89% y cargas factoriales entre .31 y .54, asimismo, se obtuvo un coeficiente de alfa de .80.

En el presente estudio, se realizó un análisis de la estructura interna en la cual se eliminaron los ítems 3, 4, 15 y 16, debido a que no mostraron cargas factoriales adecuadas ($>.30$, Lloret-Segura et al., 2014). Con respecto a la confiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach aceptable de .77 y un coeficiente de omega de .78 (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Procedimiento

De acuerdo con los aspectos éticos, en primer lugar, se obtuvo el permiso del autor para el uso del instrumento del cuestionario de autorregulado del aprendizaje, y para la EPA, no fue necesario, dado que el mismo autor reportó el uso libre de la escala. Posteriormente, se realizó el contacto con la jefa del departamento de psicología y se obtuvo la autorización del director a través de una carta institucional, la cual detalla el consentimiento informado para la aplicación de las escalas en el piloto y en la muestra total. Con relación a la confidencialidad de los participantes, se entregó un consentimiento informado a los padres por medio de la agenda escolar y un asentimiento informado a los estudiantes, detallando la finalidad académica de la investigación.

Para la aplicación de las escalas, se realizó un piloto con la finalidad de evaluar el grado de comprensión y entendimiento de los ítems en la muestra objetivo. Para ello, se seleccionó a 38 estudiantes entre cuarto y quinto de secundaria del mismo centro educativo. Durante el proceso de

aplicación, previamente, se coordinó con los profesores para disponer de 30 minutos de sus clases y; se comunicó oralmente a los estudiantes el motivo de la investigación, el aspecto de confidencialidad y el procedimiento del llenado de las escalas.

Se obtuvo como resultado coeficientes aceptables ($\alpha \geq .68$) y se encontró que casi la totalidad de evaluados no presentaron dificultades en la comprensión y claridad de los ítems de las escalas, durante la aplicación se resolvió dudas de algunos participantes. Posteriormente a la aplicación de la muestra final, se realizó los análisis psicométricos correspondiente de los ítems, obteniéndose resultados esperado de validez y confiabilidad.

Para el análisis de los datos, previamente, se procedió a eliminar las escalas incompletas y las que correspondían a estudiantes venezolanos, debido a que recién estaban en un proceso de adaptación del centro educativo. Se utilizó el programa estadístico IBM SPSS versión 24, en el cual se realizó el análisis de ítems a través del reporte de las medidas de tendencia central y la variabilidad de las escalas, asimismo, se realizó un análisis de homogeneidad de los ítems a través de la prueba de correlación ítem-test, en el cual se espera obtener resultados mayores a .20 y que no sean negativas de acuerdo con los propuesto por Kline (2005) (como se citó en D'Angelo, 2016). Con respecto a la validez de constructo, se utilizó el método de extracción de ejes principales, en el cual se procedió a realizar la prueba de Kayser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett, se espera que las cargas factoriales tengan un valor mayor a .30 y no sean negativas (Lloret-Segura et al., 2014). Asimismo, se realizó un análisis de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach y el coeficiente omega de McDonald, esperando un resultado igual o mayor a .70 (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Para el análisis de los objetivos correlacionales, previamente se realizó un análisis descriptivo de las dimensiones de las escalas; posteriormente, se puso a prueba el supuesto de

normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la variable procrastinación académica tuvo una significancia de .03, mientras que las dos dimensiones de la autorregulación del aprendizaje muestran una significancia menor a .05, por lo que ambas no representan una distribución normal, debido a lo anterior se concluye que se utilizará la prueba no paramétrica de rho de Spearman. Para medir el tamaño del efecto, se procedió a realizar el análisis de la magnitud de la correlación, considerando la interpretación sugerida por Cohen, la cual muestra tres niveles .10 (mínimo), .30 (moderado) y .50 (fuerte) (como se citó en Lee, 2005). Asimismo, para el análisis de los objetivos comparativo, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, se concluyó con la presentación de los resultados y la discusión de estos.

Resultados

Con respecto al análisis descriptivo, en el cuestionario de autorregulación del aprendizaje, en la dimensión control, los estudiantes mostraron niveles bajos ($M= 3.03$), teniendo como valor mínimo al 1 y al máximo al 6.40. Asimismo, se obtuvo una desviación estándar de 1.22 y un coeficiente de variación de 40.35%; en la dimensión autonomía, se mostró un nivel promedio alto ($M= 5.01$), teniendo como valor mínimo al 1.84 y al valor máximo 7; se obtuvo una desviación estándar de 1.22 y un coeficiente de variación de 19.01%.

En cuanto al EPA, se obtuvo un nivel bajo de procrastinación acuerdo con la media ($M= 2.49$), teniendo como valor mínimo al 1 y al máximo al 4; se obtuvo una desviación estándar de .51 y un coeficiente de variación de 20.64%.

Posteriormente, se realizó un análisis correlacional, empleando el coeficiente rho de Spearman, para determinar la dirección y magnitud de la relación entre las dimensiones de la variable autorregulación del aprendizaje y procrastinación académica, los resultados evidenciaron que la dimensión autonomía presenta una correlación significativa negativa con procrastinación

académica ($r_s = -.46^{**}$), la cual muestra que los estudiantes que tienen un aprendizaje dirigido hacia una motivación intrínseca poseen una menor actitud hacia la postergación de las actividades académica. Asimismo, de acuerdo con Cohen (como se citó en Lee, 2005), se muestra una correlación moderada ($>.30$) entre ambas dimensiones (Ver tabla 1); mientras que la dimensión control no correlaciona ($r_s = -.06$) con procrastinación académica, es decir que las puntuaciones halladas en aprendizaje dirigido, así como las de procrastinación académica son independientes entre ellas.

Tabla 1

Correlaciones del EPA y del cuestionario de autorregulación del aprendizaje

Dimensiones	Procrastinación académica (M=2.49, DE=.51, CV=20.64%)
Control (M=3.03, DE=1.22, CV=40.35%)	-.06 (IC 95% = -.19, .08)
Autonomía (M=5.01, DE=.95, CV=19.01%)	-.46** (IC 95% = -.56, -.34)

** $p < .01$

Para explorar los objetivos específicos se realizaron dos análisis comparativos, empleando la prueba U de Mann Whitney, en el primer análisis se procedió a determinar las diferencias entre las variables de estudio según el sexo de los estudiantes, los resultados evidenciaron que no existen diferencias significativas ($\geq .05$) entre hombres y mujeres.

Tabla 2

Análisis de las variables de estudio según sexo

Dimensión	Sexo		<i>U</i>	<i>z</i>	<i>Sig.</i>
	Hombre (n=115)	Mujer (n=98)			
Procrastinación Académica	108.66	105.05	5444	-.43	.67
Control	110.45	102.95	5238	-.89	.38
Autonomía	113.17	99.77	4926	-1.58	.11

Se realizó un segundo análisis comparativo para determinar las diferencias de las variables de estudio según el turno de estudio, los resultados evidenciaron que no existen diferencias significativas ($\geq .05$) entre las variables y el turno de estudio.

Tabla 3

Análisis de las variables de estudios según turno de estudio

Dimensión	Turno de estudio		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
	Mañana (n=114)	Tarde (n=99)			
Procrastinación Académica	113.19	99.87	4937.50	-1.58	.12
Control	109.71	103.88	5334.50	-.69	.49
Autonomía	102.29	112.42	5101.50	-1.20	.23

Discusión

Los resultados sugieren que el aprendizaje autónomo presenta una correlación inversa moderada, y significativa con la procrastinación académica ($rs=-.46^{**}$), con lo cual se acepta la primera hipótesis planteada del estudio, esto podría significar que los participantes están involucrados en su aprendizaje, teniendo interés, disposición y compromiso para realizar y cumplir

de manera óptima sus metas académicas. Lo anterior se relaciona con los propuesto por Ryan y Deci (2020) quienes mencionan que las personas reguladas y motivadas intrínsecamente, participan con iniciativa, voluntad y determinación, por lo que muestran un bienestar emocional adecuado y resultados favorables en el desempeño escolar (Cheon et al., 2020).

Estos hallazgos coinciden con los encontrados por Rakes y Dunn (2010) quienes indicaron que a mayor regulación orientada a motivadores intrínsecos, menor es la aparición de la conducta procrastinadora. De igual manera, si bien el estudio no tuvo como objetivo evaluar el clima del aula, Codina et al. (2020) encontraron que el estilo de enseñanza de los docentes orientado al apoyo de la autonomía disminuye los niveles de procrastinación. Con relación a lo anterior, la DST propone que el docente actúa como facilitador de la motivación y/o regulación de los estudiantes (Keng et al., 2016), así como el abordaje de las necesidades, por lo que genera un impacto en el desempeño de los estudiantes (Ryan y Deci, 2020; Zainuddin & Perera, 2017).

Según los resultados de la muestra de estudio, los estudiantes muestran una mayor presencia del aprendizaje autónomo que controlado, por lo que se podría inferir que los docentes promueven la motivación intrínseca y brindan oportunidades para el desarrollo de los recursos personales. Asimismo, al ser jóvenes de los últimos grados de secundaria, podrían tener una mayor responsabilidad y libertad sobre las decisiones dentro de las actividades académicas, relacionándolas con sus propios intereses. Lo anterior reforzaría lo planteado en la primera hipótesis y, conllevaría a una mayor exploración sobre la influencia del entorno educativo en las variables de estudio.

Por otro lado, se esperaría que la motivación controlada correlacione directamente con la procrastinación académica, los estudiantes al actuar bajo presión y/u obligación pueden tener menos interés en los trabajos académicos (Deci & Ryan, 2002; Kaplan, 2018; Nguyen & Deci,

2016) y sentirse ansiosos, por lo que tendrían dificultades para culminar las actividades (Rothblum et al., 1986). Sin embargo, en el presente estudio se evidenció que el aprendizaje controlado no correlaciona con la procrastinación académica, resultados similares se encontraron en los estudios de Chun y Choi (2005) y Lee (2005); más bien, esta conducta tendría mayor relación con factores internos (Klassen et al., 2008).

Por ejemplo, Visser et al. (2018) encontraron que los estudiantes con altos niveles de procrastinación, al no tener una meta intrínseca clara, no tienen la expectativa de recibir nada de valor para comenzar o terminar sus tareas académicas. Con relación a lo anterior, el resultado de la segunda hipótesis, podría deberse a que los estudiantes recurren a recursos internos más que a motivadores externos para abordar las demandas del entorno. Además, es posible que haya una integración entre los motivadores externos con sus propios valores, por lo que su comportamiento estaría orientado a una regulación más interna (Deci & Ryan, 2015; Ryan & Deci, 2020) y permita el cumplimiento de sus metas académicas.

Este resultado difiere con el estudio de Seo (2013) quien encontró que los estudiantes con una regulación controlada se relacionaban positivamente con la procrastinación pasiva, es probable que esta contradicción, se deba, por un lado, a los diferentes instrumentos utilizados para medir la procrastinación en cada investigación, mientras que la autora trabajó bajo la propuesta de la procrastinación activa y pasiva (Chun & Choi, 2005), en el presente estudio, la escala trabaja bajo un modelo unidimensional y se observó que los ítems muestran un comportamiento orientado a una regulación más interna, por lo que pudo tener un efecto en los resultados. Por otro lado, se debe tener en consideración el entorno educativo y los participantes, debido a que Seo trabajó con universitarios, y en este estudio, la muestra son escolares, por lo que la estructura de enseñanza y regulación pueden ser distintas.

Con respecto al sexo de los estudiantes, los resultados mostraron que no existen diferencias en la procrastinación académica, lo anterior concuerda con lo reportado por Álvarez-Blas (2010); sin embargo, otros estudios han demostrado que son los hombres quienes en su mayoría tienden a postergar sus trabajos (Balkis & Duru, 2017; Mejía et al., 2018), y en un estudio nacional, se encontró que las mujeres son quienes procrastinan más (Carranza & Ramírez, 2013). Con referente lo anterior, primero es importante considerar que, en el último estudio, los resultados están basado en un análisis descriptivo, más no inferencial, por lo que la comparación con esta investigación no sería del todo concluyente. Y segundo, esta discrepancia entre las investigaciones puede deberse a la diferencia de edades de los participantes, mientras que Álvarez-Blas trabaja con escolares, en los otros estudios se trabaja con universitarios, por lo que probablemente las exigencias y/o demandas académicas sean percibidas y abordadas de manera distinta en cada grupo.

Resultado similar se encontró con relación al aprendizaje autorregulado, en el cual no hay diferencias entre hombres y mujeres, aun cuando existen investigaciones que han demostrado lo contrario, siendo las mujeres quienes muestran mayor regulación frente a su desempeño (Ratelle et al., 2007; Vantieghem & Van Houtte, 2015). Tanto para la procrastinación académica como para el aprendizaje autorregulado, se podría inferir que aspectos del contexto educativo como las estrategias de enseñanzas o las características de las actividades académicas son proporcionadas y recibidas de manera similar en hombres y mujeres, asimismo, se debe tener en cuenta que se ha trabajado dentro de una sola institución, por lo que la muestra no es del todo representativa.

Con respecto a las diferencias de la procrastinación según turno de estudio, los resultados mostraron que no existen diferencias entre los estudiantes del turno de la mañana y de la tarde, estos resultados difieren a los de Contreras-Pulache et al. (2011), quienes hallaron que los escolares del turno de la tarde muestran mayores niveles de procrastinación que los de la mañana; esta

contradicción, se podría explicarse por la administración pedagógica del centro educativo de estudio; probablemente, está orientada a presentar un mismo modelo y sistema de enseñanza independientemente del turno de estudio. El resultado anterior se relaciona con el cuarto objetivo, en el cual no se encontraron diferencias entre el aprendizaje autorregulado y el turno de estudio, por lo que es posible que los docentes estructuren de la misma manera la motivación para el aprendizaje en las clases tanto de la mañana como de la tarde, y se tenga un impacto similar en la regulación de los estudiantes. Pese a estos resultados, se ha detectado que los colegios con dos turnos tienden a presentar dificultades administrativas y pedagógicas, lo cual puede influir negativamente en el desempeño académico de los estudiantes (Cuglievan & Rojas, 2007), por lo que es un aspecto que se tendría que seguir explorando.

Para concluir, los hallazgos muestran que el estudiante con un aprendizaje autónomo, tiene menor nivel de procrastinación académica, esto se puede deber a muestra compromiso e interés en las actividades, por lo que logra satisfactoriamente las metas académicas (Deci & Ryan, 2002; Kaplan, 2018). Asimismo, se observó que la conducta procrastinadora tiene una mayor asociación con la regulación interna que externa, lo cual corrobora lo propuesto por Klassen et al. (2008). Con respecto a los objetivos comparativos, se reportó que no existen diferencias en el aprendizaje autorregulado y procrastinación académica según el sexo y el turno de estudio, esto pudo deberse a diversos factores como las estrategias de aprendizaje de los docentes, los recursos personales de los participantes y/o la administración pedagógica del centro educativo. Lo anterior, resalta la importancia de intervenir en el desarrollo de la autonomía, y para ello no solo se debería tener en cuenta al nivel estudiantil, también se tendría que involucrar a los diversos agentes que forman parte del proceso educativo, trabajando, en paralelo, en la disminución de la procrastinación académica.

La presente investigación cuenta con las siguientes limitaciones que deben ser considerados para una mejor interpretación de los resultados, por un lado, si bien es cierto que la muestra ha sido calculada estadísticamente, obteniendo un número mayor al resultado del gpower, se podría considerar que el tamaño es relativamente pequeño, además, que podría no ser representativa, debido a que solo se trabajó con una institución. Asimismo, aun con el cuidado de la aplicación de los instrumentos, en condiciones de anonimatos, se debe tener en cuenta que las escalas de autoreporte pueden conllevar a una deseabilidad social. Por último, durante el análisis estadístico de los instrumentos, se llegó a modificar su estructura interna, por lo que se sugiere validar nuevamente ambas escalas con un tamaño muestral más amplio.

Para futuras investigaciones, se recomienda seguir indagando sobre las diferencias con relación al sexo como turno de estudio dentro de las variables de estudio dado a las limitaciones anteriormente expuestas. Del mismo modo, a partir de lo revisado teóricamente, sería importante estudiar las variables de rendimiento académico y clima del aula, debido a que pueden ser aspectos que aporten a una mayor explicación del aprendizaje autorregulado y la procrastinación académica.

Referencias

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13. doi:10.1177/0273475304273842
- Álvarez-Blas, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177. doi:10.26439/persona2010.n013.270
- Angarita, D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94. doi: 10.33881/2027-1786.rip.5209
- Angarita, D. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencias y Tecnología*, 7(1), 91-101. doi: 10.33881/2027-1786.rip.7108
- Ashraf, M., Malik, J. A., & Musharraf, S. (2019). Academic stress predicted by academic procrastination among young adults: moderating role of peer influence resistance. *Journal of the Liaquat University of Medical and Health Sciences*, 18(1), 65-70. doi:10.22442/jlumhs.191810603
- Ato, M.; López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Bernardo, Y. (2014). *Procrastinación académica en los escolares de nivel secundaria de un colegio particular y de un colegio nacional de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad César

Vallejo, Perú. Recuperado de
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/24070/Bernardo_MYK.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. doi:10.14204/ejrep.41.16042

Cárdenas, S. (2011). Escuela de doble turno en México. Una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 801-827. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300007

Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4515369>

Campo-Arias, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-839. Recuperado de <https://scielosp.org/pdf/rsap/2008.v10n5/831-839>

Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743. doi: 0.1080/09720073.2015.11891780

- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & González-Conde, J. (2018). Relations between student procrastination and teaching styles: autonomy-supportive and controlling. *Frontiers in Psychology*, 9(809), 1-7. doi:10.3389/fpsyg.2018.00809
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J., & Balaguer, I. (2020). Preventing procrastination behaviours: teaching styles and competence in university students. *Sustainability*, 12(6), 2448. doi: 10.3390/su12062448
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E., Hinostroza-Camposano, W., Espinoza-Lecca, E., ...Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), 1-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2031/203122771007.pdf>
- Cohen, L.; Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (Sexta edición) Nueva York: Taylor & Francis e- Library. Recuperado de <https://islmblogblog.files.wordpress.com/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. doi: 10.1016/j.tate.2019.103004

- Chun, A. H. C. & 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. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Cuglievan, G. & Rojas, V. (agosto, 2007). *La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima*. Trabajo presentado en el Seminario de Investigación Educativa por GRADE, Lima. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/167>
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=DcAe2b7L-RgC&pg=PA87&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Deci, E., & Ryan, R. (2015). Self-determination theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21, 486-491. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4
- De Tejada Lagonell, M. (2012). Variables sociodemográficas según turno escolar, en un grupo de estudiantes de educación básica: un estudio comparativo. *Revista de Pedagogía*, 33(92), 235-269. Recuperado de http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_ped/article/view/5251/5056
- D’Angelo, G. (2016). Propiedades psicométricas de la escala de personalidad creadora en estudiantes de nivel primaria. *Revista Jang*, 5(1), 1-25. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/878>
- Domínguez-Alonso, J., Domínguez-Rodríguez, V., López-Pérez, E., & Rodríguez-González M. (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria

- Obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(2), 94-101.
doi:10.17979/reipe.2016.3.2.1801
- Dutta, R., & Truax, J. (2018). How pervasive are procrastination and delay behaviors in young adults and what is the role of perceived parenting? *North American Journal of Psychology*, 20(2), 355-382. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/2041699608?accountid=43860>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. doi: 10.3758/BRM.41.4.1149.
- Gafni, R., & Geri, N. (2010). Time management: procrastination tendency in individual and collaborative tasks. *Interdisciplinary Journal of information, knowledge and management*, 5, 115-125. doi:10.35626/casus.2.2018.75
- Garzón, A., & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. doi:10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Gil-Tapia, L., & Botello- Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *Revista de Investigación y Casos en Salud*, 3(2), 89-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536897>
- Gil, M., & Serquén, V. (2016). *Procrastinación y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Perú. Recuperado de

http://servicios.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/3229/GIL_CHAFLOQUE_1.pdf?sequence=7&isAllowed=y

- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.017
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, 21(1), 223-255. doi: 10.1007/s11218-017-9405-y
- Karimi Moonaghi, H., & Baloochi Beydokhti, T. (2017). Academic procrastination and its characteristics: A Narrative Review. *Future of Medical Education Journal*, 7(2), 43-50. doi: 10.22038/fmej.2017.9049
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulated predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* 33, 915-931. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.07.001
- Keng, J. C., Ng, B., Chia, W., & Ryan, R. (2016). Can being autonomy-supportive in teaching improve student's self-regulation performance? En W. Chia, J. Keng & R. Ryan (Eds.) *Building autonomous learners: perspectives from research and practice using self-determination theory* (227-244). Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=UwqkCgAAQBAJ&pg=PA228&lpg=PA228&dq=dt++%2Bself+regulation+academic&source=bl&ots=UwJbpk2WQ9&sig=ACfU3U1DJ3iFdaPm9eQjW8D1vVsQBNnKMg&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwiF89rbrMPqAhWZEbk>

GHXJqB5oQ6AEwB3oECAsQAQ#v=onepage&q=sdt%20%20%2B%20self%20regulation%20academic&f=false

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame and change. *Journal of social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=bb0b8b84-8056-4e16-bd71-3ed339a5a625%40sessionmgr101>

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14. doi:10.3200/GNTP.166.1.5-15

Li, X., Buxton, O. M., Kim, Y., Haneuse, S., & Kawachi, I. (2019). Do procrastinators get worse sleep? Cross sectional study of US adolescents and young adults. *SSM-Population Health*, 10, 1-18. doi: 10.1016/j.ssmph.2019.100518

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernandez-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. doi:10.6018/analesps.30.3.199361

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7, 415–439. doi:10.20511/pyr2019.v7n2.290

Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. *Revista Persona*, 12, 167-185. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646792>

- Marquina, R., Gómez-Vargas, L., Salas-Herreras, C., Santibañez-Gihua, S., & Rumiche-Prieto, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de lima metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1). Recuperado de <http://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/view/747>
- Matalinares, M., Díaz, A., Rivas, L., Dioses, A., Arena, C., Raymundo, O., ..., Yaringaño, J. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizonte de la Ciencia*, 7(13), 63-81. doi: 10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.13.355
- Mejía, C.R., Ruiz-Urbina, F.N, Benites-Gamboa, D., & Pereda-Castro, W. (2018). Factores académicos asociados a la procrastinación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(3), 61-70. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2018/cmi183h.pdf>
- Motie, H., Heidari, M., & Sadegui, M. (2012). Predicting academic procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299-2308. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.02.023
- Mouratidis, A., Michou, A., & Vassiou, A. (2017). Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 56–66. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.09.001
- Nguyen, T., & Deci, E. (2016). Can it be good to set the bar high? the role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being. *Learning and Individual Differences*, 45, 245-251. doi: 10.1016/j.lindif.2015.12.020

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa. una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-12. doi: 10.1016/j.pse.2014.05.002
- Rakes, G., & Dunn, K. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93. Recuperado de <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/9.1.5.pdf>
- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R. J., & Larose, S. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.734
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, Cheon S. H., Jang, H.,..., Wang C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: a multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38, 93-110. doi: 10.1007/s11031-013-9367-0
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral difference between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394. doi:10.1037/0022-0167.33.4.387
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 101860. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Schouwenburg, H. C. (1995). Academic procrastination: theoretical notions, measurement, and research. En J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 71–96). New York: Plenum Press.
Recuperado de

https://books.google.com.pe/books?id=Lu4r0H_wcVcC&pg=PA71&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: an epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. doi: 10.1002/per.1851
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. doi: 10.1111/ap.12173
- Seo, E. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social behavior and personality*, 41(5), 777-786. doi: 10.2224/sbp.2013.41.5.777
- Shi, X., Wang, S., Liu, S., Zhang, T., Chen S., & Cai, Y. (2018). Are procrastinators psychologically healthy? association between psychosocial problems and procrastination among college students in Shanghai, China: a syndemic approach. *Journal Psychology, Health & Medicine*, 24(5), 570-577. doi: 10.1080/13548506.2018.1546017
- Tarazona, F., Romero, J., Aliaga, I., & Veliz, M. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 185-194. Recuperado de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/214/210>

- Trenshaw, K., Revelo, R., Earl, K., & Herman, G. (2016). Using Self Determination Theory Principles to promote engineering student's intrinsic motivation to learn. *International Journal of Engineering Education*, 32, 1194-1207. Recuperado de http://selfdeterminationtheory.org/wpcontent/uploads/2017/05/2016_Trenshaw_etal_IJEE.pdf
- Vahedi, S., Mostafafi, F., & Mortazanajad, H. (2009). Self-Regulation and dimensions of parenting styles predict psychological procrastination of undergraduate students. *Iranian Journal of Psychiatry*, 4(4), 147-154. Recuperado de <http://ijps.tums.ac.ir/index.php/ijps/article/view/518>
- Vantieghem, W., & Van Houtte, M. (2015). Differences in study motivation within and between genders: an examination by gender typicality among early adolescents. *Youth & Society*, 50(3), 377-404. doi: 10.1177/0044118X15602268
- Visser, L., Korthagen, F. A. J., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9(808). doi: 10.3389/fpsyg.2018.00808
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.179
- Zainuddin, Z., & Perera, C. J. (2017). Exploring student's competence autonomy and relatedness in the flipped classroom pedagogical model. *Journal of further and higher education*, 43, 115-126. doi: 10.1080/0309877X.2017.1356916

Anexo 1

Declaración Jurada de Conectividad

Declaración Jurada de Conectividad

Yo, Fiorella Sofia Maturana Tirado, con código de alumno U201418220, del Programa Académico de Psicología, de la Facultad de Psicología, autor ☒ coautor ☐ de la Tesis ☒ del Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ Trabajo de Investigación ☐, titulada: Aprendizaje autorregulado y procrastinación académica en estudiantes de nivel secundario del distrito de Chorrillos.

DECLARO BAJO JURAMENTO QUE: cuento con los recursos tecnológicos y de conectividad (audio y video) suficientes para que mi sustentación -que será realizada de manera remota- se desarrolle de manera óptima sin interrupciones de tipo técnico. Asimismo, declaro bajo juramento estar sometido al Reglamento de Disciplina de Alumnos vigente a la firma de la presente Declaración Jurada.

De acuerdo con lo manifestado, soy consciente que estoy sujeto también a los alcances de lo establecido en el artículo 411º del Código Penal, concordante con el artículo 32º de la Ley Nº 27444, Ley del Procedimiento Administrativo General, entre otras aplicables.

Lima, 21 de julio de 2020.

Nombre: Fiorella Sofia Maturana Tirado

DNI: 76079479

Anexo 2

Autorización de publicación en el Repositorio Académico UPC

Autorización de publicación en el Repositorio Académico UPC

1. Información del documento

Título del documento

Aprendizaje autorregulado y procrastinación académica en estudiantes de nivel secundario del distrito de Chorrillos

Autores del documento

Firme e indique sus apellidos y nombres completos tal como están en su DNI y registros académicos

	Apellidos completos	Nombres completos	Código	Correo electrónico	Firma
1.	Maturana Tirado	Fiorella Sofia	U201418220	U201418220@upc.edu.pe	Fiorella Maturana Tirado <small>Firmado digitalmente por Fiorella Maturana Tirado Fecha: 2020.07.21 10:01:48 -0500</small>
2.					
3.					
4.					
5.					

Docente(s) asesor(s)

Indique los apellidos y nombres completos de su asesor, tal como están en su DNI y registros académicos

Apellidos completos	Nombres completos	Correo electrónico
Manzanares Medina	Eduardo Luis	pcpsemam@upc.edu.pe

Facultad

[elija su facultad]

Programa académico

Psicología

Modalidad

- ☒ Tesis
☐ Trabajo de Investigación
☐ Trabajo de suficiencia profesional
☐ Trabajo académico

Grado o título obtenido

- ☐ Bachiller
☒ Título profesional o licenciatura
☐ Maestría
☐ Segunda especialidad

2. Originalidad del trabajo presentado

Con la presentación de esta ficha, el(la) autor(a) o autores(as) señalan expresamente que la obra es original, ya que sus contenidos son producto de su directa contribución intelectual. Se reconoce también que todos los datos y las referencias a materiales ya publicados están debidamente identificados con su respectivo crédito e incluidos en las notas bibliográficas y en las citas que se destacan como tal.

3. Autorización de publicación

La publicación de cualquier contenido requiere la autorización expresa de quien ha realizado la obra. Asimismo, en concordancia con la Ley N° 30035 que regula el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto y su Reglamento (DS N° 006-2015-PCM) todo contenido publicado en el Repositorio Académico UPC es de Acceso Abierto. Los contenidos publicados en el Repositorio Académico UPC están bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional. Las únicas excepciones a esta disposición se establecen en el Reglamento SICA-REG-06.

Yo, Fiorella Sofia Maturana Tirado con DNI N°
76079479 en mi calidad de autor(a) y actuando en representación de mis co-
autores(as), autorizo la publicación del documento indicado en el punto 1, bajo las condiciones
indicadas en el punto 2 y 3, dejando constancia que el archivo digital que estoy entregando a la
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), como parte del proceso de obtención del título
profesional o grado académico, contiene la versión final del documento sustentado y aprobado
por el jurado.

Fiorella Maturana Tirado

Firmado digitalmente por Fiorella
Maturana Tirado
Fecha: 2020.07.21 10:02:25 -05'00'

21/07/2020

Firma

Fecha