



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2023

**Línea de investigación:
Educación para la sociedad del conocimiento**

Tesis para optar el grado académico de Maestra en Docencia Universitaria

Autora

Aldoradin Gutierrez, Milfa Lili

Asesora

Aliaga Pacora, Alicia Agromelis

ORCID: 0000-0002-4608-2975

Jurado

Bendezu Hernandez, Jorge Eduardo

Viru Diaz, Paul Roberto

Pérez Samanamud, Manuel Edwin

Lima - Perú

2025

ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	7%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
3	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal Trabajo del estudiante	1%
4	tesis.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	www.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.continental.edu.pe Fuente de Internet	<1%
	repositorio.usmp.edu.pe	



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO
ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA Y PROCRASTINACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO
VILLARREAL, 2023

Línea de investigación:
Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de: Maestra en docencia universitaria

Autora

Aldoradin Gutierrez, Milfa Lili

Asesora

Aliaga Pacora, Alicia Agromelis

ORCID: 0000-0002-4608-2975

Jurado

Bendezu Hernandez, Jorge Eduardo

Viru Diaz, Paul Roberto

Pérez Samanamud, Manuel Edwin

Lima – Perú

2025

Índice de contenido

Resumen.....	5
Abstract	6
I. Introducción	7
1.1 Planteamiento del problema.....	7
1.2 Descripción del problema.....	9
1.3 Formulación del problema	10
1.3.1 Problema general.....	13
1.3.2 Problemas específicos	13
1.4 Antecedentes	14
1.5 Justificación de la investigación.....	17
1.6 Limitaciones de la investigación	18
1.7 Objetivos de la investigación	18
1.7.1 Objetivo general	18
1.7.2 Objetivos específicos.....	19
1.8 Hipótesis.....	19
1.8.1 Hipótesis general.....	19
1.8.2 Hipótesis específicas	20
II. Marco teórico	21
2.1 Marco conceptual	21
2.2 Bases teóricas:	21
III. Método	33
3.1 Tipo de investigación	33
3.2 Población y muestra	33
3.3 Operacionalización de variables.....	35
3.4 Instrumentos	51
3.5 Procedimientos	54
3.6 Análisis de datos	55
3.7 Consideraciones éticas	55
IV. Resultados	56
4.1 Resultados descriptivos	56
4.2 Resultados inferenciales	63
V. Discusión de resultados.....	44
VI. Conclusiones	47

VII.	Recomendaciones	74
VIII.	Referencias	76
IX.	Anexos	55
9.1	Matriz de consistencia	55
9.2	Validación y confiabilidad del instrumento	91
9.3	Operacionalización de instrumentos	61

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de variables	30
Tabla 2. Nivel de adaptación universitaria	33
Tabla 3. Nivel de procrastinación académica	33
Tabla 4. Análisis de normalidad	34
Tabla 5. Correlación entre adaptación universitaria y procrastinación académica	35
Tabla 6. Correlación entre la dimensión personal y procrastinación académica	35
Tabla 7. Correlación entre la dimensión interpersonal y procrastinación académica	36
Tabla 8. Correlación entre la dimensión carrera y procrastinación académica	36
Tabla 9. Correlación entre la dimensión estudio y procrastinación académica	37

Resumen

La investigación desarrollada generó el fin de indagar la asociación entre adaptación universitaria y procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023. Es de tipo básico, diseño no experimental transversal, alcance relacional. La muestra considerada fueron 61 estudiantes. Las escalas utilizadas fueron el Cuestionario de vivencias académicas (QVR-r) y la Escala de procrastinación académica (EPA). Los hallazgos encontrados mencionan que hay asociación inversa entre adaptación universitaria y procrastinación académica ($\rho = -.559$); además hay asociación negativa entre procrastinación académica y el componente personal ($\rho = -.361$), interpersonal ($\rho = -.419$), carrera ($\rho = -.520$), estudio ($\rho = -.668$) e institucional ($\rho = -.395$). Se generó la conclusión que la adaptación universitaria y la procrastinación académica se relacionan de manera inversa.

Palabras clave: adaptación universitaria, procrastinación académica, universidad.

Abstract

The purpose of the research was to investigate the association between university adaptation and academic procrastination in students of the Faculty of Education of the Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023. It is of basic type, non-experimental transversal design, relational scope. The sample considered was 61 students. The scales used were the Academic Experiences Questionnaire (QVR-r) and the Academic Procrastination Scale (EPA). The findings indicate that there is an inverse association between university adaptation and academic procrastination ($\rho = -.559$); there is also a negative correlation between academic procrastination and the personal ($\rho = -.289$), interpersonal ($\rho = -.357$), career ($\rho = -.483$), study ($\rho = -.621$) and institutional ($\rho = -.362$) dimensions. The conclusion was generated that university adaptation and academic procrastination are inversely related.

Key words: college adjustment, academic procrastination, university.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

De acuerdo con datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), se registraron 132 730 691 casos de COVID-19 y 2 880 726 muertes a nivel mundial, lo que evidenció una situación de gran preocupación para la salud pública. En el caso del Perú, se reportaron 1 617 864 contagios y 53 978 fallecimientos (Ministerio de Salud [MINSA], 2022), reflejando el fuerte impacto de la pandemia en el país.

Este contexto sanitario global generó consecuencias negativas en diversos ámbitos, entre ellos el laboral, social y educativo (Hosseinzadeh et al., 2022). En el plano educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) informó que 1 184 126 508 estudiantes se vieron afectados por la suspensión de clases presenciales, lo que representó el 67.6% de la población estudiantil mundial. Este hecho evidenció no solo la magnitud del impacto educativo, sino también la necesidad de fortalecer la capacidad de adaptación ante los cambios abruptos que transformaron las dinámicas de enseñanza y aprendizaje (Zhang y Gillespie, 2023).

En este escenario, la sociedad contemporánea demanda el desarrollo de habilidades personales, sociales y emocionales que permitan a los individuos responder de manera flexible ante los constantes cambios del entorno (Gimbert et al., 2023). Estas competencias no solo favorecen una adaptación efectiva a las exigencias académicas, sino que también promueven interacciones saludables, la gestión adecuada del estrés y la toma de decisiones asertivas (Vivanco-Vidal et al., 2020).

Dentro de este panorama, la educación universitaria se erige como un espacio donde la adaptación adquiere un papel fundamental, dado que, está marcada por altos

niveles de exigencia académica y competitividad social, considerando que esta etapa puede convertirse en un entorno vulnerable ante el estrés y las presiones propias del proceso formativo (Bautista et al., 2025). Si dichas demandas no se gestionan adecuadamente, pueden derivar en diversas dificultades mentales en los estudiantes (Cardona-Arias et al., 2015), teniendo en cuenta que, en el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2019) reportó que el 85% de los universitarios ha enfrentado algún tipo de problema mental durante su formación. En adición, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2018) señaló que la población estudiantil universitaria se ha triplicado, alcanzando los 1.3 millones de estudiantes, con una mayor concentración en zonas urbanas, lo que incrementa los desafíos de adaptación a este entorno.

En este sentido, la transición hacia la educación a distancia, como parte de la nueva normalidad surgida tras la crisis sanitaria, puso en evidencia una comunidad académica fragmentada, marcada por desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos y dificultades en la adaptación a los nuevos entornos virtuales de aprendizaje (Pedró, 2020) tanto como desigualdades en el acceso a la tecnología, especialmente en la educación superior (Azionya y Nhedzi, 2021). Este contexto inusual intensificó las demandas organizativas y académicas, así como los eventos estresantes (Soares et al., 2011), particularmente en estudiantes con factores de vulnerabilidad psicoemocional (David y Nita, 2014). De esta manera, la adaptación universitaria se convierte en un proceso clave para el éxito en la educación superior, ya que trasciende la mera adquisición de conocimientos e implica la capacidad del estudiante para ajustarse a nuevas exigencias metodológicas, estilos de enseñanza, sistemas de evaluación y dinámicas sociales propias del entorno universitario (Saklofske et al., 2012).

De esta manera, la adaptación universitaria constituye una variable psicológica fundamental, siendo un factor psicoemocional que permite a los estudiantes afrontar los desafíos de esta etapa y alcanzar el éxito académico y personal (Delgado et al., 2019). De ahí que, la adaptación universitaria se entiende como la capacidad del estudiante para ajustarse a los cambios académicos, sociales, personales o vocacionales, reflejada en sus percepciones y actitudes frente a las experiencias de la vida universitaria (Almeida et al., 2000). Además, se ha descubierto que la adaptación a la vida universitaria fomenta conductas saludables (Tamayo, 2020), así como también promueve la gestión de emociones y la reducción de señales de ansiedad (Delgado et al., 2019).

Sin embargo, un estudio realizado en Ecuador identificó que un porcentaje considerable de estudiantes presentaba niveles bajos de adaptación universitaria, específicamente en las dimensiones emocional (24.1%), académica (27.8%), institucional (33.3%) y social (31.5%) reflejando las dificultades que enfrentan los jóvenes al incorporarse a la educación superior (Suárez, 2025).

En el contexto peruano, un estudio realizado con universitarios en la ciudad de Ica evidenció que el 17.9% de los participantes presentó un nivel bajo de adaptación universitaria, lo cual refleja la presencia de dificultades en el proceso de integración académica y social dentro del contexto educativo superior (Tataje et al., 2024). De manera similar, otra investigación desarrollada en Lima encontró que el 23.7% de los estudiantes evaluados también mostró un nivel bajo de adaptación universitaria, lo que pone de manifiesto que este fenómeno no se limita a una región específica, sino que constituye una problemática presente en distintos entornos universitarios del país (Chacaltana, 2022).

Cabe mencionar que otra variable de particular interés por la problemática en el ámbito de los estudiantes de educación superior es la procrastinación académica,

entendida como la tendencia a posponer o evitar tareas académicas mediante diversas justificaciones (Busko, 1998). Según Domínguez et al. (2014), esta conducta se compone de dos dimensiones: la autorregulación académica, relacionada con el control del comportamiento, la motivación y las emociones, y la postergación de actividades, asociada al temor a equivocarse y la evasión de responsabilidades académicas.

Respecto a ello, a nivel internacional, un estudio realizado en Argentina reportó que el 17.2% de los estudiantes universitarios presentaba un nivel alto de procrastinación académica evidenciando una problemática relevante en el ámbito educativo, ya que la procrastinación no solo afecta el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y la gestión del tiempo de los estudiantes (Magnin, 2021).

En el ámbito peruano, un estudio realizado con estudiantes evidenció que el 25% presentaba un elevado nivel de conducta procrastinadora, lo cual resulta preocupante, ya que refleja una tendencia significativa de los jóvenes a postergar sus responsabilidades académicas, generando sentimientos de agobio y consecuencias negativas en su rendimiento y bienestar emocional (Chávez, 2019). De manera complementaria, otra investigación llevada a cabo con universitarios limeños identificó que el 12.5% de los participantes reportó un nivel bajo de procrastinación académica, lo que indica que, aunque existe un grupo de estudiantes que logra organizarse y cumplir oportunamente con sus obligaciones académicas, este porcentaje es reducido en comparación con quienes presentan dificultades para manejar el tiempo y mantener hábitos de estudio adecuados (Yáñez, 2022).

Ante esta problemática, es importante considerar que la procrastinación puede generar dificultades para cumplir normas, falta de disciplina, bajo nivel académico, cambios en la forma de ser (Patrzek et al., 2012), falsedades para evadir castigos (Pietrzak

& Tokarz, 2016), obstáculos para alcanzar proyectos de vida (Buendía, 2020), y efectos negativos en el ámbito de trabajo posterior (Rodallaga, 2020).

1.2 Descripción del problema

De manera particular, se ha observado que en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal los estudiantes enfrentan dificultades significativas para adaptarse a las exigencias del entorno universitario, lo cual repercute de manera directa en su rendimiento y bienestar académico. Muchos de ellos presentan problemas de asimilación y ajuste a las nuevas metodologías de enseñanza, a la autonomía en el aprendizaje y a las demandas cognitivas y emocionales propias de la educación superior. Esta dificultad para gestionar el cambio desde la educación escolar hacia la universitaria se traduce en desorientación académica, inseguridad personal, bajo sentido de pertenencia institucional y elevados niveles de estrés académico, factores que, en conjunto, afectan su capacidad de adaptación al contexto académico, social y emocional que implica la vida universitaria.

Asimismo, se evidencia conductas procrastinadoras, expresadas en la postergación constante de tareas, preparación de exámenes y entrega de trabajos, generalmente hasta el límite del tiempo establecido. Este patrón conductual no solo compromete la calidad del aprendizaje y la gestión del tiempo, sino que también genera sentimientos de culpa, ansiedad, frustración y baja autoeficacia académica, afectando negativamente la motivación intrínseca y el autocontrol emocional de los estudiantes. Desde una perspectiva psicológica, la procrastinación académica puede entenderse como una manifestación de deficiencias en la autorregulación, la planificación y el manejo del estrés, agravadas por la dificultad de adaptación a las demandas del contexto universitario.

En conjunto, la falta de adaptación universitaria y la procrastinación académica conforman factores interdependientes que obstaculizan el proceso formativo, limitan el desarrollo integral del estudiante y reducen su rendimiento académico y bienestar psicológico. Por ello, resulta fundamental profundizar en la comprensión de la relación entre ambas variables, con el fin de diseñar estrategias de intervención psicopedagógicas y programas de acompañamiento que faciliten una adaptación exitosa, la autorregulación del aprendizaje y la permanencia universitaria en condiciones óptimas.

1.2.1 Diagnóstico

Dificultades en cuanto a la adaptación universitaria de los estudiantes respecto a carencia de confianza hacia el desarrollo de actividades académicas, poco conocimiento sobre métodos de estudio, inadecuado manejo del tiempo y presencia de procrastinación académica expresado a través de ausencia ante exámenes parciales y finales, entrega extemporánea de trabajos académicos, poca capacidad para programar actividades académicas semanales.

1.2.2 Pronóstico

De continuar el déficit de adaptación universitaria y procrastinación académica los estudiantes tendrán dificultades en el desarrollo de actividades académicas universitarias generando un rendimiento y formación profesional inadecuado lo cual puede repercutir en una posible deserción universitaria conllevando a consecuencias negativas a nivel personal, familiar y/o social.

1.2.3 Control del Pronóstico

Desarrollar talleres o generar espacios psicoeducativos que incentiven la expresión de habilidades blandas que faciliten la adaptación a diversas circunstancias, además promover una adecuada gestión del tiempo donde se establezcan estrategias para

asumir las responsabilidades académicas; también es conveniente que se realice un seguimiento personalizado mediante docentes tutores.

1.3 Formulación del problema

1.3.1 Problema general

- ¿Existe relación entre adaptación universitaria y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023?

1.3.2 Problemas específicos

- ¿Existe relación entre el componente personal y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023?
- ¿Existe relación entre el componente interpersonal y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023?
- ¿Existe relación entre el componente carrera y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023?
- ¿Existe relación entre el componente estudio y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023?

- ¿Existe relación entre el componente institucional y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023?

1.4 Antecedentes

1.4.1 Nacionales

Guerra (2024) realizó un estudio a fin de identificar la asociación entre procrastinación y adaptación universitaria, en un ámbito muestral de 296 participantes de la ocupación de psicología, a través de diseño no experimental y alcance relacional, usando para ello escala de adaptación a la vida universitaria ADAVU y la escala de Procrastinación Académica PASS, conociendo como hallazgo asociación negativa y significativa entre adaptación universitaria y procrastinación académica ($r = -.301$); además relación inversa entre procrastinación académica con los componentes persona ($r = -.166$), interpersonal ($r = -.184$), estudio ($r = -.285$) e institucional ($r = -.200$).

Hancco (2022) realizó un estudio a fin de identificar la asociación entre procrastinación y adaptación universitaria, en un ámbito muestral de 201 participantes de la ocupación de psicología, a través de diseño no experimental y alcance relacional, usando para ello el EPA de Busko y el QVA-r de Almeida, conociendo como hallazgo asociación negativa y significativa entre adaptación universitaria y procrastinación académica ($r = -.650$).

Orbegoso (2022) realizó un estudio a fin de identificar la asociación entre procrastinación y adaptación universitaria, en un ámbito muestral de 190 participantes de la ocupación de psicología, a través de diseño no experimental y alcance relacional, usando para ello el Cuestionario de vivencias académicas (QVA-R) y la Escala de Procrastinación académica (EPA), conociendo como hallazgo asociación negativa y

significativa entre adaptación universitaria y procrastinación académica ($r = -.907$); además relación inversa entre postergación de actividades con los componentes persona ($r = -.860$), interpersonal ($r = -.883$), carrera ($r = -.868$), estudio ($r = -.816$) e institucional ($r = -.913$).

Chávez (2019) realizó un estudio a fin de identificar la asociación entre procrastinación y adaptación universitaria, en un ámbito muestral de 94 participantes, a través de diseño no experimental y alcance relacional, usando para ello el EPA de Solomon y Rothblum (1984) y el QVA-r de Almeida, conociendo como hallazgo asociación negativa y significativa entre las dimensión prevalencia con las dimensiones interpersonal ($r = -.263$) y estudio ($r = -.345$); además conexión negativa significativa entre el factor razones y el factor carrera ($r = -.210$), mientras que conexión positiva y entre el factor y el componente personal ($r = .304$).

Chacaltana (2019) realizó un estudio a fin de identificar la asociación entre procrastinación y adaptación universitaria, en un ámbito muestral de 162 participantes, a través de diseño no experimental y alcance relacional, usando para ello el EPA de Busko y el QVA-r de Almeida, conociendo como hallazgo asociación negativa y significativa entre vivencias académicas y procrastinación académica ($r = -.446$). Se generó la conclusión que la conducta procrastinadora se asocia con las vivencias académicas.

1.4.2 Internacionales

Zumárraga y Cevallos (2022) a través de su investigación buscaron indagar la asociación entre autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en 788 alumnos a través de diseño no experimental y alcance relacional, considerando que a la muestra de estudio se les tomó el test de autoeficacia y el test de conducta procrastinadora, conociendo como hallazgo que hay asociación inversa entre procrastinación académica y

rendimiento académico ($r = -.22$), también asociación inversa entre autoeficacia y procrastinación académica ($r = -.34$).

Wang et al. (2022) a través de su investigación buscaron indagar la asociación entre autoeficacia, procrastinación y adaptación al aprendizaje en 818 alumnos universitarios a través de diseño no experimental y alcance relacional, considerando que a la muestra de estudio se les tomó el test de autoeficacia y el test de procrastinación académica y cuestionario de adaptación al aprendizaje, conociendo como hallazgo que existe relación inversa entre procrastinación académica con adaptación al aprendizaje ($r = -.49$) y autoeficacia académica ($r = -.42$), además relación directa entre autoeficacia y adaptación al aprendizaje ($r = .59$).

Barabanov (2022) a través de su investigación buscó indagar la asociación entre regulación volitiva y procrastinación académica en 304 alumnos universitarios a través de diseño no experimental y alcance relacional, considerando que a la muestra de estudio se les tomó la escala de propósito en la vida y la escala de procrastinación académica, conociendo como hallazgo que hay conexión inversa entre procrastinación académica con regulación volitiva ($r = -.43$), concluyendo que a mayor regulación volitiva menor procrastinación.

Shlyapnikov (2021) a través de su investigación buscó indagar la asociación entre regulación volitiva y rendimiento académico en 133 alumnos universitarios a través de diseño no experimental y alcance relacional, considerando que a la muestra de estudio se les tomó la escala de propósito en la vida y la escala de control de acción, conociendo como hallazgo que existe relación directa entre rendimiento académico con control de acción ($r = .347$), propósito en la vida ($r = .285$) y control conductual ($r = .289$)

1.5 Justificación de la investigación

1.5.1 Justificación teórica

A nivel teórico, esta investigación contribuye significativamente al enriquecimiento del conocimiento científico sobre las variables adaptación universitaria y procrastinación académica, al ofrecer evidencia empírica que permite comprender mejor los procesos psicológicos y educativos que intervienen en la transición hacia la educación superior. Asimismo, amplía la comprensión sobre la manera en que la falta de ajuste al entorno universitario puede influir en conductas de postergación académica y en la autorregulación del aprendizaje. De esta forma, el estudio fortalece el marco conceptual existente, proporciona nuevas perspectivas teóricas y sirve como referente para futuras investigaciones que busquen profundizar en la interacción entre factores personales, académicos y contextuales.

1.5.2 Justificación práctica

A nivel práctico, este estudio contribuye al campo educativo y psicológico al proporcionar evidencia empírica sobre la relación entre la adaptación universitaria y la procrastinación académica, lo que permite orientar futuras intervenciones en el ámbito universitario. Los resultados obtenidos pueden servir de base para el diseño de programas psicoeducativos, talleres de autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento, enfocados en fortalecer la adaptación académica, social y personal de los estudiantes. Asimismo, estos hallazgos ofrecen insumos valiosos para prevenir y reducir conductas procrastinadoras, promoviendo el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo,

motivación intrínseca y autonomía académica, indispensables para el éxito en la educación superior.

1.5.3 Justificación metodológica

A nivel metodológico, esta investigación contribuye de manera significativa a la verificación y fortalecimiento de los procedimientos propios del quehacer científico, garantizando la rigurosidad, validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. Además, permite la evaluación y comprobación de las propiedades psicométricas de los instrumentos psicológicos aplicados, asegurando su adecuación al contexto sociocultural y educativo en el que se emplean. De este modo, se refuerza la validez de constructo y la consistencia interna de las escalas utilizadas, promoviendo su uso responsable en futuras investigaciones. Asimismo, este enfoque metodológico posibilita la replicabilidad y comparación de hallazgos, fortaleciendo la evidencia empírica en el campo de la psicología educativa.

1.6 Limitaciones de la investigación

La limitación principal se relaciona con la carencia de estudios relacionados a la asociación entre las variables a nivel nacional e internacional; también la dificultad de acceso a los estudiantes.

1.7 Objetivos de la investigación

1.7.1 Objetivo general

- Determinar la relación entre adaptación universitaria y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.

1.7.2 *Objetivos específicos*

- Determinar la relación entre el componente personal y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.
- Determinar la relación entre el componente interpersonal y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.
- Determinar la relación entre el componente carrera y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.
- Determinar la relación entre el componente estudio y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.
- Determinar la relación entre el componente institucional y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.

1.8 *Hipótesis*

1.8.1 *Hipótesis general*

- Existe relación significativa entre adaptación universitaria y procrastinación académica estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.

1.8.2 *Hipótesis específicas*

- Existe relación significativa entre el componente personal y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.
- Existe relación significativa entre el componente interpersonal y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.
- Existe relación significativa entre el componente carrera y procrastinación académica en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.
- Existe relación significativa entre el componente estudio y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.
- Existe relación significativa entre el componente institucional y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco conceptual

Adaptación universitaria: es un estado complejo de ajuste del estudiante a nuevas situaciones, que ocurre en varios contextos (Berry et al., 1997).

Contexto institucional: En esta fase, la institución proporciona al alumno recursos esenciales para su desarrollo, tanto curricular como extracurricular, que pueden incluir becas, pasantías, entre otros (Berry et al., 1997).

Primera experiencia: Durante los días iniciales de clases, el alumno se enfrenta a variadas situaciones y eventos que influyen en su estado emocional y predicen su adaptación en las semanas siguientes (Berry et al., 1997).

Autoeficacia: Los estudiantes con grados elevados de autoeficacia ven los contratiempos y desaires como desafíos, poseyendo habilidades superiores para encontrar soluciones a situaciones incómodas, lo que facilita la continuación de sus estudios (Berry et al., 1997).

Contexto social: La interacción con amigos y compañeros, tanto en la universidad como en su entorno residencial, desempeña un papel fundamental en la adaptación al proporcionar apoyo y distracción al estudiante (Berry et al., 1997).

Familia: La familia se convierte en una fuente esencial de apoyo emocional, abarcando aspectos académicos, económicos y afectivos, brindando seguridad al alumno y facilitando un proceso de adaptación adecuado. Sin embargo, también puede generar estrés y ansiedad al exigir un rendimiento académico elevado desde los días iniciales (Berry et al., 1997).

Modelo ecológico: menciona que el entorno en el que se desenvuelve y desarrolla el alumno es fundamental para la expresión de sus habilidades internas; el proceso de

adaptación atraviesa diversas etapas, desde la confusión, caos y debilidad emocional inicial, hasta llegar a una adaptación donde se superan las ideas intrusivas y negativos para adoptar una postura de seguridad y dependencia (Bronfenbrenner, 1988).

Modelo social: Este modelo aborda el paso de la educación básica a la superior como una fase exhaustiva de adaptación en la vida universitaria, que conlleva diversos desafíos; una adaptación adecuada involucra aspectos personales, interpersonales, académicos y relacionados con la institución, como elementos fundamentales para una interacción y vivencia universitaria óptima (Almeida et al., 2000).

Modelo de aprendizaje por experiencia: Este enfoque se fundamenta en el proceso educativo a través de la vivencia y en la personalidad de los alumnos, con el objetivo de definir dimensiones que favorezcan un buen rendimiento académico (Chickering, 1990).

Procrastinación: se relaciona con el almacenamiento de una serie de ideas irracionales donde prima la poca tolerancia a la frustración y tendencia a la ansiedad (Ellis y Knaus, 1977).

Autorregulación académica: entendido como un proceso activo donde se logran objetivos por medio de la canalización de ideas, motivos y conductas (Domínguez et al., 2014).

Postergación de actividades: entendido como el miedo a equivocarse y la evasión de tareas educativas (Domínguez et al., 2014).

Ansiedad: Se caracteriza por la baja autoestima experimentada a corto plazo por el estudiante. Las conductas ansiosas disminuyen gradualmente y provocan consecuencias como la constante postergación de tareas (García y Pérez, 2018).

Baja tolerancia a la frustración: Refleja la incapacidad del individuo para soportar el aburrimiento y contratiempos, lo que lleva a la procrastinación de actividades desagradables (García y Pérez, 2018).

Rebelión: Incluye la expresión de sentimientos de ira cuando las cosas no salen bien, manifestando estas conductas externamente y, por ende, posponiendo las tareas pendientes (García y Pérez, 2018).

Autolimitación: Se refiere a la baja autoestima derivada del pensamiento autocrítico y las expresiones negativas o despectivas hacia uno mismo. En otras palabras, los procrastinadores tienden a menospreciarse a raíz de eventos o comportamientos de procrastinación pasados o presentes, lo cual resulta en una mayor procrastinación y la manifestación de afectos como ansiedad y depresión (Ellis y Knaus, 1977).

Baja tolerancia a la frustración: Se caracteriza por la incapacidad para soportar molestias mínimas o demoras en la consecución y satisfacción de metas o deseos. Además, implica una falta de resistencia hacia emociones y eventos desagradables. Este factor surge cuando el individuo reconoce que las recompensas futuras requieren esfuerzo en el presente, pero distorsiona la creencia de que persistir en ello es intolerable. Basándose en esta creencia autolimitante, las personas optan por posponer la finalización de las tareas (Ellis y Knaus, 1977).

Hostilidad: Implica acciones dirigidas hacia otros involucrados en el problema, como padres, maestros o amigos, expresadas a través de rechazo o disgusto (Natividad, 2014).

2.2 Bases teóricas:

2.2.1. *Adaptación universitaria*

La adaptación a la vida universitaria se basa en transiciones previas, que son cambios personales experimentados ante eventos externos, donde tanto las transiciones positivas como las negativas provocan una sensación de angustia, por lo que es necesario adoptar una actitud de adaptación (Córdova et al., 2023).

Asimismo, la adaptación universitaria es un proceso dinámico y multifacético mediante el cual el estudiante se ajusta a las nuevas exigencias académicas, sociales y personales del entorno universitario, implicando una respuesta coherente a los desafíos de este nuevo escenario, requiriendo capacidades mentales, emocionales y conductuales para lograr un equilibrio (Huerta et al., 2021).

Según Almeida et al. (2000), se entiende como el sendero que el individuo recorre para alcanzar su desarrollo personal dentro de la vida universitaria. Este proceso no es meramente académico, sino que abarca esferas institucionales, intelectuales, sociales y personales-emocionales (Soares et al., 2011). Para Chau y Saravia (2014), el educando debe ajustarse a las exigencias y complejidades académicas para obtener el máximo nivel de crecimiento personal que facilite una adaptación exitosa

En el proceso de adaptación universitaria, el aspecto social es fundamental, de ahí que, Soares et al. (2011) señalan que las dimensiones del clima social, como la participación y el apoyo entre profesores y estudiantes, aunque inicialmente no parezcan relacionadas con el rendimiento académico, están estrechamente vinculadas con la satisfacción del alumno a nivel físico y mental, así como con su desarrollo personal e interpersonal futuro.

Esta perspectiva también es respaldada por Rodríguez y Fajardo (2013), quienes destacan la conexión entre el entorno sociocultural y la adaptación universitaria. Ellos incluyen a la familia y amigos en este proceso de adaptación al nuevo ambiente, señalando que los compañeros de estudio, en particular, tienen una mayor influencia en la gestión de la personalidad y el comportamiento del alumno.

Por su parte, Casanova et al. (2020) sostienen que la adaptación universitaria se encuentra estrechamente vinculada con las medidas, recursos y estrategias de apoyo que la institución educativa proporciona a sus estudiantes, especialmente durante las etapas iniciales de su formación, donde dicho proceso de adaptación no depende únicamente de las características personales o emocionales del estudiante, sino también de la capacidad institucional para generar un entorno académico inclusivo, accesible y estimulante.

Asimismo, Casanova y Almeida (2016) coinciden con esta postura al señalar que la universidad constituye un espacio de desarrollo y adaptación integral para el estudiante, ya que no solo brinda apoyo institucional y recursos académicos, sino que también fomenta la interacción social, el intercambio de experiencias con compañeros y docentes, y la asimilación de contenidos curriculares y metodologías de enseñanza que fortalecen su formación.

Las demandas que enfrentan los universitarios son múltiples y abarcan aspectos académicos, sociales y emocionales, además de requerir una interacción sociocultural constante con docentes y compañeros, donde esta adaptación resulta especialmente compleja para quienes migran desde otras regiones, pues deben enfrentarse a cambios en su entorno familiar, cultural y económico, generando mayores retos en su proceso de ajuste y bienestar (Chacaltana-Hernández, 2022).

De manera similar, Vieira (2015) destaca la relevancia de considerar los factores económicos, sociales, académicos y familiares como elementos determinantes en el proceso de adaptación del estudiante, señalando que desequilibrios o dificultades en alguno de estos ámbitos pueden generar altos niveles de estrés, ansiedad y desmotivación, afectando negativamente el acoplamiento, la estabilidad emocional y el rendimiento académico del alumno.

2.2.1.1 Factores de la adaptación universitaria. Berry et al. (1997) sostienen que el ajuste a la vida universitaria constituye un proceso psicológico complejo y dinámico, mediante el cual el estudiante se adapta a nuevas experiencias, roles y demandas propias del entorno académico. Este proceso implica la reorganización personal, social y emocional del individuo para responder eficazmente a los retos cognitivos, interpersonales y culturales que presenta la educación superior:

Contexto institucional: En esta fase, la institución educativa cumple un rol fundamental al brindar al estudiante diversas herramientas y recursos que fortalecen su proceso formativo, tanto en el ámbito curricular como extracurricular. Estas oportunidades incluyen becas, programas de pasantías, tutorías, actividades culturales y deportivas, así como servicios de apoyo académico y psicológico que favorecen su desarrollo integral (Berry et al., 1997).

Primera experiencia: Durante los primeros días de ingreso a la universidad, el estudiante se enfrenta a nuevas situaciones académicas, sociales y emocionales que ponen a prueba su capacidad de ajuste al entorno educativo. Estas vivencias iniciales, cargadas de expectativas, ansiedad y descubrimiento, influyen significativamente en su estado afectivo, motivación y nivel de adaptación futura (Berry et al., 1997).

Autoeficacia: Los estudiantes con altos niveles de autoeficacia perciben los contratiempos y fracasos como oportunidades de aprendizaje y superación personal. Esta creencia en sus propias capacidades les permite afrontar eficazmente los desafíos académicos, mantener la motivación ante las dificultades y desarrollar estrategias de afrontamiento adaptativas, favoreciendo la persistencia, el rendimiento académico y la continuidad en sus estudios (Berry et al., 1997).

Contexto social: La interacción con amigos, compañeros y otros miembros del entorno académico y residencial cumple un papel esencial en el proceso de adaptación universitaria, ya que brinda apoyo emocional, acompañamiento y oportunidades de integración social. Estas relaciones favorecen el bienestar psicológico, la reducción del estrés y la motivación para afrontar los desafíos académicos (Berry et al., 1997).

Familia: La familia constituye una fuente fundamental de apoyo emocional y social para el estudiante universitario, al ofrecer respaldo académico, económico y afectivo que contribuye a su estabilidad y adaptación durante la etapa de formación superior. No obstante, cuando existen altas expectativas o presión por el rendimiento, puede convertirse en un factor generador de estrés, ansiedad y conflictos emocionales (Berry et al., 1997).

Muñoz (2004) sostiene que los estudiantes provenientes de entornos familiares disfuncionales tienden a presentar mayores dificultades en su proceso de adaptación universitaria, manifestando bajos niveles de integración social, inseguridad emocional y escaso sentido de pertenencia institucional. Estas condiciones familiares pueden limitar el desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para afrontar eficazmente las demandas académicas y personales del entorno universitario.

2.2.1.2 Enfoques de adaptación. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1988) sostiene que el entorno en el que un estudiante se desenvuelve y crece es crucial para el desarrollo de sus habilidades personales e intelectuales. Este autor explica que el proceso de adaptación pasa por varias etapas, comenzando con la confusión, el caos y la inestabilidad emocional, hasta llegar a una fase de adaptación en la que se superan pensamientos intrusivos y negativos, y se alcanza una sensación de seguridad y confianza. Además, Bronfenbrenner subraya que los estudiantes atraviesan distintos períodos y fases durante su vida universitaria, lo que facilita su desarrollo progresivo en aspectos intrapersonales, en su interacción con el entorno, y en aspectos culturales e interculturales de la sociedad.

El modelo de aprendizaje por experiencia, planteado inicialmente en 1960 y reformulado por Chickering (1990), representa una propuesta teórica fundamental para comprender el proceso formativo de los estudiantes universitarios desde una perspectiva holística e integradora. Este enfoque sostiene que el aprendizaje va más allá de la simple adquisición de información o del dominio de contenidos académicos; implica una transformación personal y social derivada de la interacción entre la experiencia, la reflexión y la acción. En otras palabras, el aprendizaje surge de la vivencia directa, del análisis de las propias experiencias y de la aplicación de los conocimientos en contextos reales, permitiendo que los estudiantes desarrollen tanto competencias cognitivas como emocionales, éticas y sociales.

El modelo establece siete vectores de desarrollo que explican la evolución del estudiante a lo largo de su trayectoria universitaria. En primer lugar, la autonomía e interdependencia alude a la capacidad del estudiante para tomar decisiones de manera independiente, asumir responsabilidades personales y, al mismo tiempo, reconocer la importancia de la cooperación y la interrelación con los demás, donde este equilibrio entre

independencia y apoyo mutuo es esencial para un crecimiento académico y personal equilibrado (Chickering, 1990).

En segundo lugar, la gerencia de emociones enfatiza la necesidad de aprender a reconocer, regular y expresar adecuadamente las emociones que emergen durante la vida universitaria. Este manejo emocional favorece el autocontrol, la estabilidad psicológica y la capacidad para afrontar la frustración o el fracaso académico (Chickering, 1990).

La tercera dimensión, denominada crecimiento por competencias, destaca el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas, interpersonales y prácticas que permiten un desempeño académico eficaz. Se trata de fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación asertiva y la capacidad de trabajo en equipo (Chickering, 1990).

Por su parte, la madurez y las relaciones interpersonales se relacionan con la capacidad de establecer vínculos basados en el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad, promoviendo relaciones saludables y constructivas con docentes, compañeros y otros miembros de la comunidad educativa (Chickering, 1990).

La quinta dimensión, propósito, se refiere a la consolidación de metas y objetivos personales y profesionales, orientando los esfuerzos hacia la finalización del programa académico y la consecución del título profesional (Chickering, 1990).

Finalmente, el asentamiento de identidad implica la construcción de una identidad personal coherente, en la que el estudiante logra integrar sus valores, creencias y experiencias, alcanzando una mayor autocomprensión y sentido de pertenencia (Chickering, 1990).

El modelo social de adaptación universitaria, formulado por Almeida et al. (2000) en Brasil, plantea que la transición desde la educación básica hacia la educación superior constituye un proceso complejo, dinámico y multidimensional, que demanda del estudiante una profunda reorganización personal, social y académica. Este modelo sostiene que la adaptación universitaria no se limita únicamente al desempeño académico, sino que implica una integración activa en los distintos contextos que conforman la vida universitaria, donde confluyen aspectos personales, interpersonales, institucionales y contextuales (Almeida et al., 2000).

Desde esta perspectiva, la adaptación personal se relaciona con el manejo de las emociones, la autoconfianza, la regulación del estrés y el desarrollo de una actitud resiliente frente a los desafíos académicos y personales, donde el estudiante debe aprender a equilibrar sus responsabilidades, superar la ansiedad ante el cambio y fortalecer su bienestar psicológico (Almeida et al., 2000).

Por otro lado, la adaptación interpersonal abarca la capacidad del estudiante para establecer relaciones saludables y constructivas con sus compañeros, docentes y demás miembros de la comunidad universitaria. Este aspecto es esencial, ya que el sentido de pertenencia y el apoyo social se constituyen en factores protectores que facilitan la permanencia y el éxito académico (Almeida et al., 2000).

En cuanto a la adaptación académica, el modelo resalta la importancia de adquirir hábitos de estudio efectivos, estrategias de aprendizaje autónomo y habilidades de autorregulación que permitan enfrentar las nuevas metodologías de enseñanza y evaluación propias de la educación superior (Almeida et al., 2000).

Finalmente, la adaptación institucional comprende la identificación con la universidad, la valoración de sus recursos y servicios, y la internalización de su cultura

organizacional, lo que favorece el compromiso y la satisfacción estudiantil (Almeida et al., 2000).

De esta manera, Almeida et al. (2000) conciben la adaptación universitaria como una experiencia integral que se desarrolla en interacción con los contextos educativo, social, político y cultural, donde el estudiante redefine su identidad, sus vínculos y su sentido de propósito dentro del entorno universitario

2.2.1.3 Teoría psicosocial de la adaptación universitaria. Esta teoría ofrece una perspectiva psicosocial sobre el comportamiento en la vida universitaria, destacando que los estudiantes enfrentan constantemente diversas demandas que afectan el desarrollo de su identidad y su adaptación. Según esta teoría, el desarrollo psicosocial del estudiante universitario está condicionado por siete vectores clave: la generación de recursos, el manejo de emociones, la autonomía, el contacto interpersonal, el desarrollo de la identidad, la definición de un fin y la mejora integral (Chickering y Reisser, 1993).

Almeida et al. (1999) destacan que una habilidad fundamental para garantizar la continuidad en los estudios universitarios es la capacidad de relacionarse de manera efectiva a nivel interpersonal. Esta habilidad incluye la integración de procesos cognitivos, comportamientos y estados afectivos que se manifiestan en el entorno universitario. Por lo tanto, si un estudiante desarrolla esta habilidad, podrá adaptarse mejor a la universidad y lograr un estado de bienestar.

De acuerdo con Almeida et al. (2002), la adaptación universitaria es un proceso multidimensional que implica la interacción entre diversos factores personales, académicos y contextuales. Los autores proponen que este proceso se organiza en tres grandes campos: alumno, curso y contexto, los cuales se interrelacionan de manera dinámica y determinan el grado de integración y éxito del estudiante en la vida universitaria.

En primer lugar, el campo del alumno se centra en las características individuales del estudiante, tales como su autonomía, bienestar físico y mental, autoconfianza y capacidad de autorregulación emocional. Este componente resalta la importancia del desarrollo personal y la madurez psicológica, factores que influyen directamente en la forma en que el estudiante enfrenta los retos académicos y sociales. Asimismo, la estabilidad emocional y la motivación intrínseca se consideran elementos clave para mantener un adecuado equilibrio entre las demandas académicas y las experiencias personales (Almeida et al., 2002).

El segundo campo, denominado curso, abarca todos los aspectos relacionados con el ámbito académico propiamente dicho. Incluye la adaptación a las asignaturas, las metodologías de enseñanza, los hábitos de estudio, la organización del tiempo y la disciplina académica. En este nivel, el estudiante debe ajustar sus estrategias de aprendizaje a las exigencias de la educación superior, desarrollar competencias cognitivas más complejas y fortalecer su capacidad de planificación y gestión del esfuerzo académico (Almeida et al., 2002).

Finalmente, el campo del contexto comprende los factores externos que influyen en la experiencia universitaria, como la relación con los docentes, los compañeros, la adaptación a la institución, los recursos económicos, y el apoyo familiar y social. Este ámbito es esencial para consolidar el sentido de pertenencia y compromiso con la institución, facilitando la integración del estudiante en el entorno universitario (Almeida et al., 2002).

A partir de estos aspectos, se definen cinco dimensiones que pueden utilizarse para medir de manera operativa la adaptación al período universitario (Almeida et al., 2002):

- **Personal:** Hace referencia al desarrollo integral psicosocial de los estudiantes universitarios, el cual comprende aspectos fundamentales para su bienestar y éxito académico. Este desarrollo abarca dimensiones como la autonomía emocional, entendida como la capacidad de gestionar las propias emociones ante los retos académicos; la autoconfianza, que permite afrontar con seguridad las demandas del aprendizaje superior; y la percepción de las competencias y habilidades personales, esenciales para el logro de metas. Además, implica el fortalecimiento de las capacidades profesionales, entre ellas la planificación, la organización del tiempo y el uso eficiente de los recursos cognitivos y materiales necesarios para alcanzar objetivos académicos y personales. Del mismo modo, considera el bienestar psicológico y físico como elementos interdependientes que inciden directamente en la motivación, la autorregulación y el rendimiento académico. En este sentido, un adecuado desarrollo psicosocial favorece la resiliencia ante el estrés, la adaptación universitaria y el equilibrio emocional durante el proceso formativo.
- **Interpersonal:** Esta dimensión se centra en las relaciones interpersonales y la interacción social que los estudiantes establecen dentro del entorno educativo, abarcando tanto las dinámicas académicas como las actividades extracurriculares que contribuyen a su formación integral. Evalúa la capacidad del estudiante para integrarse, colaborar y comunicarse de manera efectiva con sus compañeros, docentes y demás miembros de la comunidad universitaria. Asimismo, considera el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales, como la empatía, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de redes de apoyo social que favorecen su bienestar psicológico y su sentido de pertenencia institucional. Un adecuado nivel de adaptación en esta dimensión permite que el

estudiante se sienta aceptado, valorado y conectado con su entorno educativo, promoviendo una participación activa, un clima relacional positivo y una actitud favorable hacia su proceso de aprendizaje y desarrollo personal dentro de la vida universitaria.

- **Carrera:** Engloba todos los aspectos vinculados con el proceso educativo formal y la experiencia académica global del estudiante universitario, abarcando tanto los elementos curriculares y pedagógicos diseñados por los docentes como la manera en que estos son asimilados, interiorizados y aplicados por los alumnos. Esta dimensión considera la organización del plan de estudios, la pertinencia percibida de la carrera elegida, el valor asignado a la formación profesional, así como los métodos de estudio, estrategias de aprendizaje, planificación del tiempo y preparación para evaluaciones. Además, contempla la interacción con los docentes y el acceso a los recursos educativos como componentes esenciales del proceso de aprendizaje. Desde un enfoque psicológico, también evalúa la motivación académica, la autorregulación del aprendizaje, la perseverancia y el afrontamiento ante la frustración o el fracaso. En conjunto, esta dimensión permite comprender cómo el estudiante se adapta, participa y progresiona dentro del entorno académico, alcanzando sus metas formativas de manera eficaz y sostenida.
- **Estudio:** Esta dimensión se centra en las estrategias de aprendizaje y en los métodos de estudio que los estudiantes universitarios emplean para afrontar las exigencias académicas propias de la educación superior. Implica no solo la planificación y administración eficiente del tiempo dedicado a las tareas académicas, sino también la capacidad para autorregular el proceso de aprendizaje. En este sentido, abarca la adquisición y aplicación de habilidades cognitivas y metacognitivas, tales como la comprensión lectora, la toma de

apuntes, la elaboración de resúmenes, la autoevaluación del progreso y la reflexión sobre las propias estrategias empleadas. Además, incluye la organización del material de estudio, la preparación efectiva para evaluaciones y el uso de técnicas de aprendizaje activas, como el aprendizaje colaborativo y la práctica deliberada. En conjunto, esta dimensión busca optimizar el rendimiento académico, la retención de información y la autonomía del estudiante, promoviendo una formación integral y autorregulada.

- **Institucional:** Esta dimensión hace referencia al grado de adaptación, identificación y vinculación del estudiante con la institución universitaria, abarcando tanto los aspectos estructurales y organizativos como la disponibilidad y calidad de los recursos institucionales. Implica la manera en que el estudiante percibe el funcionamiento administrativo, académico y logístico de la universidad, así como la eficiencia de los servicios de apoyo que esta brinda, tales como biblioteca, laboratorios, asesoramiento académico, tutorías, orientación psicológica y bienestar estudiantil. Además, contempla la satisfacción del estudiante con el ambiente institucional, la pertinencia de las políticas educativas, el acceso a recursos tecnológicos y materiales de estudio, y el grado de integración a la cultura organizacional. Una adecuada adaptación institucional contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia, la motivación académica y la participación activa en la comunidad universitaria, promoviendo un entorno educativo que favorezca el aprendizaje significativo, la permanencia estudiantil y el desarrollo integral.

2.2.2. Procrastinación académica en alumnos universitarios

El fenómeno de la procrastinación ha sido ampliamente estudiado desde distintas perspectivas psicológicas, ya que constituye una de las conductas más comunes y, a la vez, más perjudiciales para el rendimiento académico y el bienestar personal de los estudiantes. De acuerdo con Ellis y Knaus (1977), la procrastinación está estrechamente vinculada al pensamiento irracional, entendido como la presencia de creencias disfuncionales que distorsionan la percepción de las demandas académicas. Los autores sostienen que esta conducta surge principalmente de una baja tolerancia a la frustración y de una tendencia marcada a la ansiedad anticipatoria, lo que lleva a los individuos a evitar las tareas que perciben como difíciles, aburridas o potencialmente frustrantes. En consecuencia, el estudiante experimenta un ciclo de evitación y culpa que refuerza el comportamiento procrastinador.

Desde una perspectiva más conductual, Mohammadi et al. (2020) conceptualizan la procrastinación como una postergación voluntaria de las actividades académicas, pese a ser consciente de las consecuencias negativas que esto puede acarrear. Este enfoque resalta el carácter intencional de la conducta procrastinadora, en la que el individuo elige conscientemente demorar el cumplimiento de sus responsabilidades, priorizando otras actividades de menor relevancia o mayor gratificación inmediata.

Por su parte, Chan (2011) subraya que la procrastinación se relaciona con la dificultad en la toma de decisiones y el afrontamiento inefectivo de los conflictos internos. Los estudiantes que procrastinan suelen experimentar indecisión, miedo al fracaso o preocupación excesiva por no cumplir con los estándares esperados, lo que obstaculiza su capacidad de acción.

Asimismo, Quant y Sánchez (2012) la describen como la tendencia a posponer o evadir la entrega de tareas o actividades académicas previamente establecidas. Esta conducta se asocia con una percepción distorsionada del tiempo y con la subestimación del esfuerzo necesario para completar las tareas.

Finalmente, Alegres (2013) explica que la procrastinación se origina cuando las personas optan por realizar tareas que ofrecen gratificación inmediata en lugar de aquellas que demandan esfuerzo y cuyos resultados se perciben a largo plazo. Esta elección refleja un desequilibrio entre el control emocional y la autorregulación, donde el placer momentáneo prima sobre el cumplimiento de metas futuras.

Un aspecto distintivo de la conducta procrastinadora es la tendencia a aplazar de forma irracional e impulsiva la realización de tareas que deben completarse dentro de un plazo específico. Las características sociodemográficas están vinculadas con la procrastinación, siendo el estrés y la ansiedad manifestaciones comunes. Los alumnos que enfrentan altos niveles de ansiedad ante los exámenes suelen mostrar un deficiente desempeño y déficit en su salud integral. Además, otros trabajos han hallado una asociación entre la procrastinación y conductas suicidas (Gómez-Romero et al., 2020).

La procrastinación se agrava cuando se dejan de lado labores educativas esenciales para enfocarse en acciones distractoras que no ofrecen ningún beneficio. El ocio no productivo o negativo se refiere a cualquier actividad en la que un alumno se involucra en vez de terminar las labores dadas por los docentes. En este contexto, la dependencia a las redes sociales y al internet sin fines educativos es considerada ocio negativo, y los alumnos con mayor tendencia a procrastinar suelen mostrar una mayor adicción a estas plataformas (Casasola, 2022)

2.2.2.1 Enfoques sobre la procrastinación. Cada uno de los enfoques teóricos sobre la procrastinación académica aporta una comprensión complementaria de este fenómeno, abordando desde distintos niveles los factores emocionales, cognitivos y conductuales que la originan y mantienen.

Desde el enfoque psicodinámico, la procrastinación se interpreta como una manifestación inconsciente del miedo al fracaso o al éxito, donde el individuo evita completar una tarea debido a conflictos emocionales no resueltos. Baker (1979) plantea que estas dificultades se originan en las primeras etapas del desarrollo, particularmente en la relación con las figuras parentales, donde la frustración o la falta de validación emocional generan inseguridad y sentimientos de ineeficacia. En este sentido, la procrastinación actúa como un mecanismo de defensa que protege al individuo del malestar emocional asociado al miedo de no cumplir con las expectativas propias o ajenas. El estudiante, aun teniendo las capacidades necesarias, posterga sus tareas para evitar revivir experiencias pasadas de rechazo o desaprobación. Así, el enfoque psicodinámico centra su análisis en los procesos inconscientes y en la historia emocional del sujeto como determinantes del comportamiento procrastinador.

Por otro lado, el enfoque motivacional considera la procrastinación como resultado de una disfunción en la motivación de logro, concepto propuesto por Ferrari et al. (1995). Este enfoque explica que las conductas procrastinadoras emergen del conflicto entre dos tendencias opuestas: el deseo de alcanzar el éxito y el temor al fracaso. Los individuos con alta motivación de logro orientan su conducta hacia la consecución de metas, mientras que aquellos dominados por el miedo al desaire tienden a evitar las tareas para proteger su autoestima. En el contexto académico, los estudiantes procrastinadores suelen tener una motivación extrínseca débil y una autopercepción negativa de su competencia, lo que reduce su persistencia ante tareas desafiantes.

El enfoque conductual, por su parte, aborda la procrastinación como una respuesta aprendida basada en el principio del refuerzo inmediato. Según Ferrari y Emmons (1995), las personas eligen tareas que brindan gratificación instantánea y evitan aquellas que exigen esfuerzo o cuyos beneficios se perciben a largo plazo. Este patrón se refuerza mediante la reducción temporal de la ansiedad, generando un ciclo de evitación. Solomon y Rothblum (1984) sostienen que esta conducta implica posponer tareas sin justificación, lo que a su vez provoca culpa, frustración y estrés, reforzando el comportamiento procrastinador.

Finalmente, el enfoque cognitivo enfatiza la influencia de los procesos mentales disfuncionales en la procrastinación. De acuerdo con Wolters (2003), los estudiantes procrastinadores presentan baja autoeficacia, pensamientos autocríticos y temor al aislamiento social, lo que afecta su capacidad de autorregulación. Además, suelen involucrarse en patrones de pensamiento repetitivo o rumiativo, especialmente cuando se aproxima una fecha límite o perciben una tarea como difícil (Stainton et al., 2000). Estos esquemas cognitivos negativos perpetúan la evitación, generando un círculo vicioso entre la autocrítica, la ansiedad y la postergación.

Cabe mencionar que la teoría de la procrastinación de Busko (1998) se enmarca en el enfoque cognitivo-conductual, el cual explica este fenómeno a partir de la interacción entre los pensamientos, las emociones y las conductas del individuo. Desde esta perspectiva, la procrastinación no es vista simplemente como un problema de gestión del tiempo, sino como una dificultad en los procesos de autorregulación académica, en la que influyen factores cognitivos, emocionales y motivacionales. En particular, Busko (1998) pone énfasis en el papel del perfeccionismo como una variable central en la aparición y mantenimiento de la procrastinación, especialmente en contextos educativos donde las exigencias son elevadas y la evaluación constante.

En su investigación, Busko (1998) explora la relación entre el perfeccionismo orientado hacia uno mismo y la procrastinación académica, utilizando un modelo de ecuaciones estructurales que permite analizar de manera integral cómo estas variables se interrelacionan y afectan el rendimiento académico, cuyos resultados evidencian que los estudiantes con altos niveles de perfeccionismo tienden a experimentar miedo al fracaso, ansiedad por el desempeño y autoexigencia excesiva, de modo que esto los lleva a postergar tareas por temor a no cumplir con los estándares que ellos mismos se imponen, por lo tanto, la procrastinación se convierte en una estrategia de evitación frente a la posibilidad de cometer errores o de no alcanzar resultados perfectos.

En este contexto, la procrastinación se comprende como una fallida autorregulación emocional y conductual, donde el individuo pospone tareas académicas a pesar de reconocer su importancia, siendo que este comportamiento suele estar influido por la ansiedad derivada del temor al fracaso, la inseguridad respecto a las propias capacidades y, al mismo tiempo, la preocupación constante por el juicio externo. Asimismo, la postergación reiterada puede generar un ciclo de autocrítica, culpa y estrés, lo cual deteriora progresivamente la autoestima y, en consecuencia, el bienestar emocional del estudiante (Busko, 1998). En consecuencia, la teoría de Busko (1998) resalta la necesidad de fortalecer la autorregulación y la autocompasión como estrategias clave para reducir la procrastinación académica y mejorar el desempeño académico.

La Escala de Procrastinación Académica (EPA), desarrollada por Busko (1998), se basa en este enfoque teórico y se utiliza para medir la tendencia de los estudiantes a procrastinar en el ámbito académico, por lo cual, la teoría de Busko (1998) contribuye a la comprensión de la procrastinación académica desde una perspectiva cognitivo-conductual, destacando la importancia de la autorregulación y el perfeccionismo en la manifestación de este comportamiento.

2.2.2.2 Formas de procrastinación. Spada et al. (2006) sostienen que la procrastinación puede manifestarse en dos formas principales, cada una con características y mecanismos psicológicos distintos. La primera forma se relaciona con el aplazamiento en la ejecución de tareas ya iniciadas, donde el individuo, pese a haber comenzado una actividad, interrumpe su progreso o la retrasa deliberadamente. Este patrón refleja un comportamiento evitativo, en el que predominan sentimientos de ansiedad, inseguridad o falta de motivación. El estudiante, al enfrentarse a una tarea percibida como demandante o estresante, opta por distraerse o priorizar actividades menos exigentes, lo que proporciona un alivio temporal pero perpetúa la postergación (Spada et al., 2006).

Por otro lado, la segunda forma de procrastinación se vincula con la demora en la toma de decisiones o en el inicio de las actividades, asociada al temor al fracaso o a la evaluación negativa. En este caso, el individuo tiende a retrasar el comienzo de una tarea por miedo a no cumplir con las expectativas o a cometer errores, lo cual refleja un déficit en la autorregulación emocional y una baja percepción de autoeficacia. En el ámbito académico, este tipo de procrastinación se manifiesta en la dificultad para planificar el estudio, iniciar proyectos o asumir responsabilidades, afectando de manera directa el rendimiento y bienestar psicológico del estudiante (Spada et al., 2006).

2.2.2.3 Tipos de procrastinadores. Hsin y Nam (2005) proponen una tipología de la procrastinación basada en dos grandes categorías de perfiles: los procrastinadores pasivos y los procrastinadores activos. Los pasivos, también denominados “tradicionales”, se caracterizan por su indecisión, inseguridad y falta de autorregulación, lo que los lleva a posponer sus tareas y a no completarlas dentro del tiempo establecido. Este tipo de procrastinador suele experimentar ansiedad, culpa y frustración, ya que su postergación

no es intencional, sino producto de una dificultad para gestionar adecuadamente su tiempo, establecer prioridades o mantener la concentración en una sola tarea.

En contraste, los procrastinadores activos tienden a aplazar deliberadamente las actividades, no por incapacidad, sino porque perciben que trabajar bajo presión potencia su rendimiento. Estos individuos son conscientes de su conducta y la justifican al considerar que el estrés generado por los plazos les permite mantener un nivel de activación óptimo y enfocarse en lo esencial. Sin embargo, aunque presentan un mejor control emocional y mayor sentido de autoeficacia que los procrastinadores pasivos, su desempeño puede verse comprometido si la presión excede su capacidad de afrontamiento (Hsin y Nam, 2005).

Por su parte, Wambach et al. (2001) amplían la clasificación de la procrastinación al incluir cuatro perfiles adicionales: los diligentes, evitativos, temerosos y rebeldes. Los procrastinadores diligentes son personas con altas capacidades cognitivas y organizativas, capaces de completar múltiples tareas en poco tiempo. Los evitativos, en cambio, postergan actividades para evadir el fracaso o la crítica; los temerosos lo hacen por inseguridad y baja autoestima, mientras que los rebeldes procrastinan como una forma de oposición a la autoridad o las normas establecidas. Esta diversidad de perfiles demuestra que la procrastinación no es un fenómeno homogéneo, sino que responde a distintos patrones de motivación, personalidad y afrontamiento ante las demandas académicas y personales.

Los procrastinadores evitativos se destacan por dedicar escasos esfuerzos para cumplir con una tarea y, con frecuencia, eluden situaciones que implican responsabilidad y compromiso; en cuanto a los procrastinadores temerosos, tienden a ser indecisos, experimentan miedo al fracaso con regularidad, eligen actividades donde puedan prever

el éxito y experimentan niveles elevados de ansiedad frente a las evaluaciones; por otro lado, los procrastinadores rebeldes expresan afecto negativo ante estándares elevados, suelen culpar a otros por los retrasos en la ejecución de tareas, buscan obtener buenos resultados con mínimo esfuerzo y constantemente exhiben una baja tolerancia a la frustración (Wambach et al., 2001).

2.2.2.4 Características de la procrastinación. Knaus (1997) describe una serie de atributos que se asocian de manera frecuente con la procrastinación en las personas, destacando que este comportamiento no se limita simplemente a postergar tareas, sino que se vincula estrechamente con rasgos de personalidad y estados emocionales específicos. Uno de los principales atributos es el perfeccionismo, ya que los individuos procrastinadores tienden a establecer estándares extremadamente altos para sí mismos, lo que genera una constante preocupación por no cumplir con las expectativas propias o ajenas. Esta búsqueda de la perfección se convierte en una barrera para la acción, puesto que la persona teme no alcanzar resultados impecables y, como consecuencia, prefiere posponer el inicio o la finalización de sus tareas (Knaus, 1997).

Asimismo, la procrastinación se acompaña de un marcado temor al fracaso. La ansiedad derivada de la posibilidad de no lograr el desempeño esperado puede paralizar a la persona y afectar su motivación. Este temor interfiere directamente en la capacidad de razonamiento y en la toma de decisiones, provocando que los individuos adopten elecciones ineficaces o eviten enfrentarse a situaciones que perciben como desafiantes. La presencia de estos comportamientos ansiosos no solo afecta la productividad, sino también el bienestar emocional, generando un círculo de estrés y autocrítica (Knaus, 1997).

Otro aspecto importante señalado por Knaus (1997) es la sensación de impotencia que surge cuando las tareas se acumulan y la carga de trabajo se vuelve abrumadora. La percepción de no tener control sobre la situación incrementa la postergación, ya que la persona se siente incapaz de organizarse o priorizar adecuadamente. Esta combinación de perfeccionismo, miedo al fracaso y ansiedad contribuye a un patrón persistente de procrastinación, donde la demora en la acción se convierte en un mecanismo de defensa frente al estrés, pero al mismo tiempo genera consecuencias negativas en el rendimiento académico o laboral y en la autoestima del individuo.

2.2.2.5 Causas y consecuencias de la procrastinación. García y Pérez (2018) identifican tres factores crónicos que contribuyen de manera significativa a la procrastinación académica en los estudiantes, los cuales interactúan entre sí y afectan tanto el desempeño académico como el emocional. En primer lugar, se encuentra la ansiedad, la cual se caracteriza por la baja autoestima que experimenta el estudiante en el corto plazo, y que suele surgir cuando percibe que no cumple con las expectativas propias o ajenas, generando así preocupación excesiva y tensión emocional. Además, las conductas ansiosas disminuyen temporalmente la capacidad de concentración y de organización, lo que conduce gradualmente a la postergación constante de tareas académicas; por consiguiente, esta ansiedad no solo retrasa la realización de actividades, sino que también puede desencadenar un círculo de autocrítica y miedo al fracaso, reforzando de manera progresiva la procrastinación.

El segundo factor es la baja tolerancia a la frustración, ya que refleja la incapacidad del individuo para afrontar situaciones que resultan aburridas, complejas o que implican algún tipo de contratiempo, por lo que los estudiantes con baja tolerancia a la frustración tienden a evitar actividades que perciben como desagradables o difíciles, buscando gratificación inmediata en tareas más sencillas o placenteras. Como

consecuencia, esta reacción provoca que se acumulen responsabilidades, lo cual aumenta la presión y genera un efecto adverso sobre la motivación y el rendimiento académico, de manera que la procrastinación se convierte entonces en un mecanismo de evasión frente al malestar que producen estas situaciones (García y Pérez, 2018).

Finalmente, la rebelión se manifiesta como una respuesta emocional cuando los acontecimientos no ocurren según lo planeado, por lo que los estudiantes expresan sentimientos de irritación o frustración de manera externa, lo que a menudo retrasa la ejecución de tareas pendientes como forma de resistencia; además, esta expresión de ira puede ser sutil o explícita, de manera que en ambos casos contribuye a la dilación de actividades académicas (García y Pérez, 2018).

En cuanto a las consecuencias, según Ferrari et al. (1995), las personas procrastinadoras experimentan diversas ramificaciones, tales como malas calificaciones y faltas constantes a clases, lo cual resulta en niveles elevados de estrés. Además, la procrastinación académica puede generar impactos psicoemocionales, constituyendo la base de pensamientos y creencias irracionales, por ejemplo, la duda de las propias capacidades, lo que conlleva a la desconfianza en las habilidades. Asimismo, estos patrones pueden eventualmente desencadenar sentimientos de impotencia, desilusión, antipatía y conductas depresivas (Dryden, 2000).

2.2.2.6 Factores de riesgo de la procrastinación. Ellis y Knaus (1977) identifican tres factores esenciales de riesgo para la procrastinación que, con frecuencia, se superponen y refuerzan mutuamente, generando un patrón complejo que afecta tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional del individuo.

El primer factor, la autolimitación, se refiere a la baja autoestima derivada de pensamientos autocriticos y expresiones negativas hacia uno mismo; es decir, los

procrastinadores tienden a menospreciarse a raíz de eventos o comportamientos de procrastinación, ya sean pasados o presentes. Como consecuencia, esta autocritica constante no solo incrementa la tendencia a postergar tareas, sino que además contribuye a la aparición de estados afectivos negativos, como depresión y ansiedad, por lo tanto, la autolimitación funciona como un ciclo que refuerza la procrastinación, de manera que cuanto más se percibe el individuo como incapaz, mayor es la probabilidad de retrasar sus responsabilidades, lo cual a su vez alimenta la autocritica (Ellis y Knaus, 1977).

El segundo factor es la baja tolerancia a la frustración, la cual se manifiesta como la incapacidad para soportar molestias mínimas o retrasos en la consecución de metas y deseos, lo que implica una falta de resistencia frente a emociones o situaciones desagradables, especialmente cuando se reconoce que los logros futuros requieren esfuerzo y dedicación en el presente, debido a ello, las personas con baja tolerancia a la frustración distorsionan la percepción de la dificultad, considerando que persistir en la tarea es intolerable; por consiguiente, optan por posponer la finalización de actividades, buscando alivio temporal y evitando la incomodidad inmediata, aunque esto aumente la presión y el estrés a largo plazo (Ellis y Knaus, 1977).

Finalmente, la hostilidad se manifiesta en acciones dirigidas hacia otros involucrados en la situación problemática, como padres, maestros o compañeros, expresándose mediante rechazo, disgusto o actitudes conflictivas, lo cual puede reflejar frustración acumulada y, a su vez, servir como un mecanismo de defensa que justifica la postergación de responsabilidades, trasladando la tensión emocional hacia el entorno en lugar de enfrentar directamente la tarea (Natividad, 2014).

2.2.2.7 Dimensiones de la procrastinación. El presente estudio enfatiza la relevancia de la teoría de la conducta procrastinadora propuesta por Busko (1998), la cual

conceptualiza este fenómeno como la tendencia a demorar o postergar la realización de tareas académicas, aun cuando el individuo es consciente de que esta conducta puede generar repercusiones negativas en su desempeño escolar y en el cumplimiento de responsabilidades educativas. Según Busko (1998), la procrastinación no se limita a un simple retraso en las actividades, sino que se constituye como una manifestación de dificultades en la autogestión y la autorregulación del estudiante, resaltando la influencia de factores psicológicos, cognitivos y conductuales que motivan la postergación de obligaciones académicas.

A partir de esta perspectiva teórica, Domínguez et al. (2014) desarrollaron y validaron un instrumento adaptado al contexto peruano con el propósito de evaluar los componentes esenciales de la conducta procrastinadora en el ámbito universitario, brindando una herramienta útil para el análisis psicológico y educativo del comportamiento estudiantil. Este instrumento distingue dos dimensiones fundamentales que permiten comprender la complejidad del fenómeno.

La primera dimensión es la Autorregulación Académica, la cual se entiende como la capacidad del estudiante para organizar, planificar y ejecutar eficazmente sus actividades académicas, regulando de manera consciente sus procesos cognitivos, emocionales y conductuales en función del logro de metas educativas. Esta habilidad no solo implica distribuir adecuadamente el tiempo, sino también establecer prioridades claras, mantener la concentración, controlar impulsos y gestionar de manera efectiva los recursos disponibles. Además, la autorregulación académica incluye la persistencia ante la frustración, es decir, la capacidad de mantener el esfuerzo a pesar de los obstáculos o dificultades que puedan surgir durante el aprendizaje, así como la motivación intrínseca, que impulsa al estudiante a aprender por interés personal y satisfacción propia, más allá de recompensas externas. Un estudiante con alta autorregulación sabe planificar sus

tareas, anticipar posibles problemas y ajustar sus estrategias de estudio según los resultados obtenidos, lo que le permite optimizar su rendimiento académico y mantener un equilibrio emocional adecuado frente a la presión académica (Domínguez et al., 2014).

Por otro lado, la segunda dimensión, denominada Postergación de Actividades, se refiere al patrón conductual mediante el cual el estudiante retrasa o evita la realización de tareas académicas, tales como estudiar para exámenes, preparar trabajos o cumplir con entregas programadas, sustituyéndolas por actividades más agradables, inmediatas o de menor exigencia, lo cual refleja dificultades en el manejo del autocontrol y en la tolerancia al esfuerzo, así como problemas en la regulación emocional, ya que la ansiedad, la frustración o el temor al fracaso pueden llevar a la postergación constante de las obligaciones. Además, la postergación de actividades genera un ciclo de consecuencias negativas, incluyendo sentimientos de culpa, ansiedad y estrés, lo que provoca disminución de la motivación y, finalmente, un bajo rendimiento académico. De este modo, este patrón de conducta no solo afecta el cumplimiento de tareas, sino que también repercute en la autopercepción del estudiante, disminuyendo su autoestima y reforzando hábitos de procrastinación a largo plazo (Domínguez et al., 2014).

III. MÉTODO

3.1 Tipo de investigación

Este trabajo es de tipo básico, diseño no experimental de corte transversal y alcance relacional. En ese sentido, Hernández y Mendoza (2018) mencionan que un estudio es de tipo básico dado que se orienta a generar conocimiento a partir del estudio de variables determinadas; además tiene diseño no experimental dado que se observan los constructos sin afectarlas o manipularlas en un momento determinado del tiempo; siendo relacional dado que se busca indagar el nivel de asociación entre los constructos.

3.2 Población y muestra

La población se entiende como un grupo de individuos que comparten características comunes dentro de un mismo entorno geográfico (Hernández y Mendoza, 2018). La población en este estudio se integró por 61 estudiantes que cursan el décimo ciclo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

La muestra es una porción representativa de un ámbito poblacional (Hernández y Mendoza, 2018). En ese sentido, la muestra fue censal, considerando que la muestra elegida es la misma que la cantidad poblacional total (Hernández y Mendoza, 2018). Se tiene presente, los requisitos siguientes.

Criterios de inclusión:

- Alumnos de ambos sexos.
- Alumnos que formen parte de la institución elegida.
- Alumnos que acepten participar voluntariamente en el estudio.

Los criterios de exclusión considerados son:

- Alumnos que no integran la institución elegida.

- Alumnos que no deseen acoplarse de manera voluntaria.
- Alumnos que no respondan adecuadamente a las encuestas.

3.3 Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de variables

Constructos	Componentes	Indicadores	Ítems
Adaptación universitaria	Personal	Autonomía Autoconfianza	4, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 31, 39, 45, 52, 55
	Interpersonal	Dinamismo Actividades extracurriculares	1, 6, 19, 24, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 59
	Carrera	Percepción de la carrera Interacción con los profesores	2, 5, 7, 8, 14, 20, 22, 23, 37, 51, 54, 56
	Estudio	Manejo del tiempo Métodos de estudio	10, 15, 18, 25, 29, 32, 34, 35, 41, 44, 47, 49, 53, 57
Institucional		Adaptación a las instalaciones Adaptación a los servicios	3, 12, 16, 46, 48, 50, 58, 60

Procrastinación académica	Autorregulación académica	Manejo de emociones Disciplina	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12
	Postergación de actividades	Uso de pretextos Aplazamiento	1, 6, 7

3.4 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para el presente estudio son:

Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r)

FICHA TÉCNICA

Nombre del instrumento	Cuestionario de Vivencias Académicas – versión reducida (QVA-r)
Autores	Almeida, Guisande, Soares y Ferreira (1999)
Adaptación al contexto peruano	Alva (2016)
Propósito	Evaluuar el nivel de adaptación universitaria de los estudiantes en diferentes ámbitos de la vida académica.
Población objetivo	Estudiantes universitarios.
Número de ítems	60 ítems.
Formato de respuesta	Escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca me pasa, 5 = Siempre relacionado conmigo).
Dimensiones	Personal, Interpersonal, Carrera, Estudio e Institucional.

Ítems negativos	4, 6, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 30, 31, 35, 39, 45, 46, 51, 52, 55, 56, 59.
Validez	Índices de validez entre .522 y .851 según las dimensiones.
Confiabilidad	Coeficiente alfa de Cronbach entre .715 y .804.
Aplicación	Individual o colectiva.
Duración aproximada	20 a 30 minutos.
Tipo de instrumento	Cuestionario autoadministrado.
Interpretación	Puntajes altos reflejan una mejor adaptación universitaria.

En el Perú, el instrumento utilizado para medir la adaptación universitaria en la investigación de Gamero (2023) fue sometido a un riguroso proceso de validación y confiabilidad. En cuanto a la validez, se recurrió al juicio de cinco expertos, quienes evaluaron cada uno de los ítems del cuestionario en función de su pertinencia, relevancia y claridad. Tras este análisis, los especialistas entre los que se encontraban metodólogos y docentes con formación en psicología educativa y educación determinaron que todos los ítems resultaban aplicables sin necesidad de modificación, lo que confirma que el instrumento representa de manera adecuada el constructo teórico de la adaptación universitaria y sus dimensiones.

En este estudio, el instrumento fue sometido a validación por parte de tres especialistas, quienes aprobaron la pertinencia de los ítems del cuestionario. En cuanto a la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a una muestra de 20 estudiantes con características similares a la población objetivo. A través del coeficiente Alfa de Cronbach se obtuvo un valor de .935, lo que refleja un nivel elevado de consistencia interna.

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

FICHA TÉCNICA

Nombre del instrumento	Escala de Procrastinación Académica (EPA)
Autor	Busko (1998)
Adaptación al contexto peruano	Domínguez, Villegas y Centeno (2014)
Propósito	Evaluar los niveles de procrastinación académica en el ámbito educativo.
Población objetivo	Jóvenes y adultos universitarios.
Número de ítems	12 ítems.
Formato de respuesta	Escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre).
Dimensiones	Autorregulación académica y Postergación de actividades.
Validez	KMO = .81 y prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($p < .01$).
Confiabilidad	Alfa de Cronbach: .82 (autorregulación académica) y .75 (postergación de actividades).
Aplicación	Individual o colectiva.
Duración aproximada	10 a 15 minutos.
Tipo de instrumento	Escala autoadministrada.
Interpretación	Puntajes altos indican mayores niveles de procrastinación académica.

Es importante señalar que en el Perú Plasencia (2021) llevó a cabo un estudio en el contexto peruano aplicando la Escala de Procrastinación Académica (EPA) a una muestra de 459 estudiantes universitarios, hombres y mujeres con edades comprendidas entre 16 y 40 años. En dicho estudio, la validez estructural del instrumento fue

comprobada mediante un análisis factorial confirmatorio, obteniéndose índices de ajuste adecuados ($\text{RMSEA} < .080$, $\text{CFI} > .90$ y $\text{TLI} > .90$), lo cual evidencia una estructura factorial consistente y coherente con el modelo teórico. Las cargas factoriales superaron el valor mínimo aceptable de .30, lo que refleja una adecuada representatividad de los ítems respecto a sus factores latentes, además de confirmarse la ausencia de multicolinealidad ($r < .85$) entre las variables. En cuanto a la confiabilidad, esta fue evaluada mediante el coeficiente omega, mostrando una consistencia interna satisfactoria con valores superiores a .70 en las diferentes dimensiones del constructo.

En este estudio, el instrumento fue sometido a validación por parte de tres especialistas, quienes aprobaron la pertinencia de los ítems del cuestionario. En cuanto a la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a una muestra de 20 estudiantes con características similares a la población objetivo. A través del coeficiente Alfa de Cronbach se obtuvo un valor de .865, lo que refleja un nivel elevado de consistencia interna.

3.5 Procedimientos

Se realizó el contacto con autoridades de la universidad seleccionada a fin de obtener el permiso para realizar la investigación, explicando para ello el objetivo de estudio. Seguidamente, al obtener el permiso respectivo, se diseñó un documento a fin de ser distribuido a los participantes. Dicho documento incluyó los cuestionarios, consentimiento informado y una ficha sociodemográfica. Posteriormente, dicho documento fue distribuido a los sujetos de estudio teniendo en cuenta sus horarios de manera presencial. De esta manera, las respuestas de los participantes fueron trasladadas al programa Excel.

3.6 Análisis de datos

La evaluación de la data se generó en base al análisis descriptivo e inferencial. Respecto al análisis descriptivo se planteó calcular las cantidades, porcentajes y niveles de los constructos. Asimismo, en cuanto al análisis inferencial se halló el nivel o grado de relación entre los constructos, usando para ello la prueba de Spearman, realizándose previamente la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov.

3.7 Consideraciones éticas

El presente estudio consideró importantes aspectos éticos, debido a que la información se recolectó a partir de la participación de estudiantes de una universidad de Lima, empleando instrumentos estandarizados que permitieron obtener datos confiables y comparables. Por consiguiente, se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y en consecuencia, la voluntariedad de la participación, de manera que los estudiantes comprendieron plenamente el propósito del estudio. Como resultado, este enfoque metodológico permitió obtener resultados válidos y éticamente responsables, ya que combina análisis estadísticos con la exploración de percepciones y experiencias de los participantes, lo que aseguró una comprensión integral y rigurosa del fenómeno estudiado.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

Tabla 2

Nivel de adaptación universitaria general

	f	%
Bajo	0	0
Medio	42	68.9
Alto	19	31.1
Total	61	100.0

En la Tabla 2 se exhibe, el nivel de adaptación universitaria prevaleciendo el grado medio con 68.9%, luego el grado alto con 31.1%.

Tabla 3

Nivel de adaptación universitaria de la carrera de Matemática y Física

	f	%
Bajo	0	0
Medio	10	71.4
Alto	4	28.6
Total	14	100

En la Tabla 3 se presenta el nivel de adaptación universitaria de la carrera de Matemática y Física, destacando el grado medio con 71.4%, seguido por el grado alto con 28.6%, mientras que no se registraron estudiantes en el nivel bajo.

Tabla 4

Nivel de adaptación universitaria de la carrera de inglés

	f	%
Bajo	0	0
Medio	8	72.7
Alto	3	27.3
Total	11	100

En la Tabla 4 se muestra el nivel de adaptación universitaria de la carrera de inglés, destacando el grado medio con un 72.7%, seguido del grado alto con un 27.3%, mientras que el grado bajo no presentó porcentaje alguno

Tabla 5*Nivel de adaptación universitaria de la carrera de Lengua y Literatura*

	f	%
Bajo	0	0
Medio	10	62.5
Alto	6	37.5
Total	16	100

En la Tabla 5 se muestra el nivel de adaptación universitaria de la carrera de Lengua y Literatura, predominando el grado medio con 62.5%, seguido del grado alto con 37.5%, mientras que no se registraron casos en el grado bajo.

Tabla 6*Nivel de adaptación universitaria de la carrera de Ciencias Histórico-Sociales*

	f	%
Bajo	0	0
Medio	14	70
Alto	6	30
Total	20	100

En la Tabla 6 se muestra el nivel de adaptación universitaria en la carrera de Ciencias Histórico-Sociales, destacando el grado medio con un 70%, seguido por el grado alto con un 30%, mientras que el nivel bajo no presentó ningún caso

Tabla 7

Nivel de procrastinación académica

	f	%
Bajo	27	44.3
Medio	33	54.1
Alto	1	1.6
Total	61	100.0

En la Tabla 7 se muestra el nivel de procrastinación académica, predominando el grado medio con 54.1%, seguido del grado bajo con 44.3% y, en menor medida, el grado alto con 1.6%.

Tabla 8*Nivel de procrastinación académica de la carrera de Matemática y Física*

	f	%
Bajo	2	14.29
Medio	12	85.71
Alto	0	0
Total	14	100

En la Tabla 8 se presenta el nivel de procrastinación académica de los estudiantes de la carrera de Matemática y Física, observándose que predomina el grado medio con 85.71%, seguido del grado bajo con 14.29%, mientras que en el grado alto no se registraron casos (0%).

Tabla 9*Nivel de procrastinación académica de la carrera de inglés*

	f	%
Bajo	4	36.4
Medio	7	63.6
Alto	0	0
Total	11	100

En la Tabla 9 se muestra el nivel de procrastinación académica en la carrera de Inglés, destacando el grado medio con un 63.6%, seguido por el grado bajo con un 36.4%. En tanto, no se registraron estudiantes en el nivel alto

Tabla 10

Nivel de procrastinación académica de la carrera de Lengua y Literatura

	f	%
Bajo	10	62.5
Medio	6	37.5
Alto	0	0
Total	16	100

En la Tabla 10 se muestra el nivel de procrastinación académica en la carrera de Lengua y Literatura, predominando el grado bajo con 62.5%, seguido del grado medio con 37.5%, mientras que el grado alto no se presentó (0%)

Tabla 11*Nivel de procrastinación académica de la carrera de Ciencias Histórico-Sociales*

	f	%
Bajo	11	55
Medio	9	45
Alto	0	0
Total	20	100

En la Tabla 11 se presenta el nivel de procrastinación académica de la carrera de Ciencias Histórico-Sociales, predominando el grado bajo con 55%, seguido por el grado medio con 45%, y sin casos reportados en el nivel alto (0%)

4.2 Resultados inferenciales

Tabla 12

Análisis de normalidad

	Estadístico	gl	Sig.
Procrastinación académica	.099	61	.200
Adaptación universitaria	.114	61	.049
Personal	.068	61	.200
Interpersonal	.092	61	.200
Carrera	.067	61	.200
Estudio	.061	61	.200
Institucional	.113	61	.053

En la Tabla 12 se exhibe, la evaluación de la data donde en cuanto a la variable procrastinación académica el nivel de significancia es mayor a .05, en cambio en la variable adaptación universitaria el valor p es menor a .05, por lo cual, se indica que a fin de propiciar la evaluación de asociación se sugiere usar el test de Spearman. Cabe mencionar que para el análisis correlacional entre procrastinación con las dimensiones de adaptación universitaria es conveniente el uso del test de Pearson dado que el nivel de significancia es mayor a .05

Tabla 13*Asociación entre adaptación universitaria y procrastinación académica*

		Procrastinación académica	
Rho de Spearman	Adaptación universitaria	rho	-.559**
		<i>p</i>	.001
		N	61

En la Tabla 13 se exhibe, la evaluación de asociación entre adaptación universitaria y procrastinación académica, donde el *p* valor es menor a .05, además rho = -.559, por lo cual, se valida la hipótesis de trabajo y se genera la conclusión que hay correlación negativa entre adaptación universitaria y procrastinación académica.

Tabla 14*Asociación entre el componente personal y procrastinación académica*

		Procrastinación académica	
R de Pearson	Dimensión personal	r	-.361**
		<i>p</i>	.004
		N	61

En la Tabla 14 se exhibe, el análisis de asociación entre el componente personal y procrastinación académica, donde el *p* valor es menor a .05, además *r* = -.361, por lo

cual, se valida la hipótesis de trabajo y se genera la conclusión que hay correlación negativa entre el componente personal y procrastinación académica.

Tabla 15

Asociación entre el componente interpersonal y procrastinación académica

		Procrastinación académica
R de Pearson	Dimensión interpersonal	r -.419**
		<i>p</i> .001
		N 61

En la Tabla 15 se exhibe, el análisis de asociación entre el componente interpersonal y procrastinación académica, donde el *p* valor es menor a .05, además *r* = -.419, por lo cual, se valida la hipótesis de trabajo y se genera la conclusión que hay correlación negativa entre el componente interpersonal y procrastinación académica.

Tabla 16

Asociación entre el componente carrera y procrastinación académica

		Procrastinación académica
R de Pearson	Dimensión carrera	r -.520**
		<i>p</i> .001
		N 61

En la Tabla 16 se exhibe, el análisis de asociación entre el componente carrera y procrastinación académica, donde el p valor es menor a .05, además $r = -.520$, por lo cual, se valida la hipótesis de trabajo y se genera la conclusión que hay correlación negativa entre el componente carrera y procrastinación académica.

Tabla 17

Asociación entre el componente estudio y procrastinación académica

		Procrastinación académica
R de Pearson	Dimensión estudio	r
		p
		61

En la Tabla 17 se exhibe, el análisis de asociación entre el componente estudio y procrastinación académica, donde el p valor es menor a .05, además $r = -.668$, por lo cual, se valida la hipótesis de trabajo y se genera la conclusión que hay correlación negativa entre el componente estudio y procrastinación académica.

Tabla 18*Asociación entre el componente institucional y procrastinación académica*

		Procrastinación académica
R de Pearson	Dimensión institucional	r -.395**
		<i>p</i> .002
		N 61

En la Tabla 18 se exhibe, el análisis de asociación entre el componente estudio y procrastinación académica, donde el *p* valor es menor a .05, además $r = -.395$, por lo cual, se valida la hipótesis de trabajo y se genera la conclusión que hay asociación inversa entre el componente institucional y procrastinación académica.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El trabajo desarrollado tuvo el fin principal indagar la asociación entre adaptación universitaria y procrastinación académica en alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023. Lo hallado sugiere que hay asociación inversa entre adaptación universitaria y procrastinación académica ($r = -.559$), por ende, a más adaptación universitaria menor procrastinación académica. Esto tiene similitud con lo reportado por Hanco (2022) quien también halló asociación negativa entre ambos constructos ($r = -.650$). Respecto a esta asociación hallada Busko (1998) refiere que la vida universitaria presenta desafíos y demandas renovados para los estudiantes, los cuales solo pueden superarse con un compromiso genuino, de ahí que, para mantenerse, el estudiante necesita tener una regulación académica personal, que se manifiesta en la capacidad de organizar sus recursos de manera oportuna y de regular sus pensamientos, motivaciones y conducta para lograr sus metas académicas. En esta misma línea, Steel (2007) sostiene que la procrastinación se relaciona estrechamente con dificultades en la autorregulación, señalando que los estudiantes con mayores niveles de control personal tienden a postergar menos, pues logran gestionar adecuadamente sus impulsos, emociones y tareas académicas.

También, se generó un primer objetivo particular que fue indagar la asociación entre el componente personal y procrastinación académica. Lo hallado sugiere que hay asociación negativa entre el componente personal y procrastinación académica ($r = -.361$), por ende, a más seguridad respecto a las expectativas sobre la performance académica menor tendencia a postergar responsabilidades académicas. Esto tiene similitud con lo reportado por Guerra (2024) quien también halló asociación negativa entre ambos constructos ($r = -.166$). Esto lo sustenta Chacaltana (2019) quien refiere que

la autoaceptación personal es una condición básica para que un estudiante genere el reto trascender en el período universitario, donde, se genera un deseo de mejorar a todo nivel. De igual modo, Salguero y Reyes. (2023) explican que los estudiantes con mayor percepción de competencia personal y autorregulación muestran menores niveles de procrastinación, dado que confían en sus capacidades para afrontar eficazmente las demandas académicas.

Además, se generó un segundo objetivo particular que fue indagar la asociación entre el componente interpersonal y procrastinación académica. Lo hallado sugiere que hay asociación negativa entre el componente interpersonal y procrastinación académica ($r = -.419$), es decir, a mejor dinámica con los pares y realización de actividades extracurriculares menor tendencia a postergar responsabilidades académicas. Esto tiene similitud con lo reportado por Chávez (2019) quien también halló asociación negativa entre ambos constructos ($r = -.263$). Esto lo sustentan Cotrena et al. (2017) quienes refieren que los estudiantes que tienen la capacidad de interactuar positivamente con su entorno pueden establecer altos estándares para sí mismos, trabajar duro y centrar su atención en las tareas actuales para alcanzar metas personales. De manera similar, García-Ros y Pérez-González (2012) explican que las habilidades interpersonales fortalecen la autorregulación académica, facilitando la gestión del tiempo y reduciendo con ello la probabilidad de incurrir en procrastinación.

También, se generó un tercer objetivo particular que fue indagar la asociación entre el componente carrera y procrastinación académica. Lo hallado sugiere que hay asociación negativa entre el componente carrera y procrastinación académica ($r = -.520$), es decir, a mejor percepción acerca de lo que se conoce de la carrera menor tendencia a postergar responsabilidades académicas. Esto tiene similitud con lo reportado por Orbegoso (2022) quien también halló asociación negativa entre ambos constructos ($r = -$

.868). Esto lo sustenta Zimmerman (1990) quien refiere que es importante que los estudiantes conozcan las características esenciales del aprendizaje que van a desarrollar ya que deben planificar y regular su tiempo de aprendizaje, de lo contrario la falta de estructura sobre ello puede llevar a los estudiantes a procrastinar. Asimismo, Steel (2007) respalda esta relación al señalar que la claridad respecto a metas y tareas académicas disminuye la probabilidad de procrastinar, dado que la procrastinación tiende a incrementarse cuando los estudiantes perciben incertidumbre o falta de dirección en su proceso formativo.

Además, se generó un cuarto objetivo particular que fue indagar la asociación entre el componente estudio y procrastinación académica. Lo hallado sugiere que hay asociación negativa entre el componente estudio y procrastinación académica ($r = -.668$), es decir, a más manejo del tiempo y aspectos relacionados al estudio y aprendizaje menor tendencia a postergar responsabilidades académicas. Esto tiene similitud con lo reportado por Chávez (2019) quien también halló asociación negativa entre ambos constructos ($r = -.345$). Esto lo sustentan Garzón y Gil (2017) quienes refieren que recurso como la adecuada gestión del tiempo es una habilidad aprendida que multiplica su importancia ya que puede prevenir la actitud de postergar las responsabilidades académicas, así como también el fracaso y el abandono académico durante los estudios superiores. En esta misma línea, Tuckman (2002) señala que la procrastinación disminuye cuando el estudiante desarrolla habilidades de autorregulación, especialmente en la planificación, monitoreo y control del tiempo dedicado al estudio, reforzando así que un buen manejo del componente estudio reduce significativamente la tendencia a postergar tareas académicas.

Finalmente, se generó un quinto objetivo particular que fue indagar la asociación entre el componente institucional y procrastinación académica. Lo hallado sugiere que

hay asociación inversa entre el componente institucional y procrastinación académica ($r = -.395$), de ahí que, a más adaptación a la institución, así como al funcionamiento, instalaciones y servicios menor tendencia a postergar responsabilidades académicas. Esto tiene similitud con lo reportado por Guerra (2024) quien también halló asociación negativa entre ambos constructos ($r = -.200$). Lo hallado lo sustentan Márquez et al. (2009) quienes refieren que ingresar a la universidad implica que el individuo afronte una serie de retos, así como ajustarse a las condiciones de la institución académica, ya que no se refiere únicamente al rendimiento académico, sino también a las expectativas relacionadas con proyectos y metas, buscando ser responsable en el ámbito académico. De igual modo, Tataje et al. (2024) señalan que un adecuado proceso de adaptación institucional favorece la organización académica del estudiante y reduce conductas evasivas como la procrastinación, dado que el sentido de pertenencia y la percepción de apoyo institucional incrementan el compromiso con las tareas académicas.

VI. CONCLUSIONES

- Se concluye que existe una asociación significativa entre la adaptación universitaria y la procrastinación académica en los estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, año 2023. Este resultado evidencia que los estudiantes que presentan mayores dificultades para ajustarse al entorno universitario, tanto en el ámbito académico como social y emocional, tienden con mayor frecuencia a postergar sus responsabilidades académicas. Por lo tanto, una adecuada adaptación a la vida universitaria contribuye al fortalecimiento de la autorregulación, la organización del tiempo y el cumplimiento oportuno de las tareas, factores esenciales para el éxito académico.
- Asimismo, se determina que existe una asociación entre el componente personal de la adaptación universitaria y la procrastinación académica. Este hallazgo indica que los estudiantes con menor autoconfianza, inseguridad emocional o escasa capacidad para manejar el estrés presentan una mayor propensión a postergar sus actividades académicas. La dimensión personal, vinculada a la autopercepción y al equilibrio emocional, cumple un papel crucial en la gestión del tiempo y la motivación académica, por lo que su fortalecimiento puede reducir los niveles de procrastinación.
- De igual modo, se establece que el componente interpersonal de la adaptación universitaria se asocia con la procrastinación académica. Esto significa que las dificultades en la interacción con compañeros y docentes, así como la falta de integración social, pueden influir en la tendencia a posponer tareas. Un entorno interpersonal positivo favorece el sentido de pertenencia y la colaboración, lo cual motiva al estudiante a cumplir con sus responsabilidades de manera más constante y comprometida.

- También se concluye que existe una asociación entre el componente carrera y la procrastinación académica. Este componente se relaciona con el grado de satisfacción, compromiso y claridad vocacional del estudiante respecto a su elección profesional. Los resultados sugieren que aquellos estudiantes con menor identificación con su carrera o con dudas sobre su futuro profesional tienden a mostrar mayores niveles de procrastinación, mientras que un sentido claro de propósito y pertenencia vocacional actúa como factor protector frente a este comportamiento.
- Además, se determina que existe una asociación entre el componente estudio y la procrastinación académica. Esto refleja que las estrategias de aprendizaje, la gestión del tiempo y el nivel de compromiso académico influyen directamente en la postergación de tareas. Los estudiantes que poseen hábitos de estudio ineficientes o una baja organización académica son más propensos a procrastinar, lo cual afecta su rendimiento. Fomentar competencias de autorregulación y planificación puede mejorar el desempeño académico y disminuir este patrón de conducta.
- Finalmente, se establece que el componente institucional de la adaptación universitaria también guarda relación con la procrastinación académica. Este resultado sugiere que las percepciones del estudiante sobre la institución como el clima académico, los servicios de apoyo, la gestión administrativa y la infraestructura influyen en su actitud hacia las tareas académicas. Una institución que promueve el acompañamiento, la orientación y un entorno educativo favorable contribuye a reducir la procrastinación y a fortalecer el compromiso del estudiante con su formación profesional.

VII. RECOMENDACIONES

- En función de los resultados obtenidos, se recomienda que los directivos universitarios implementen programas institucionales orientados a facilitar la adaptación universitaria desde el inicio de la formación académica. Estas acciones podrían incluir talleres de inducción, actividades de orientación vocacional, programas de tutoría y estrategias de acompañamiento académico y emocional. Asimismo, se sugiere promover el desarrollo de competencias de autorregulación, planificación y manejo del tiempo, con el propósito de disminuir las conductas procrastinadoras que interfieren en el rendimiento académico y en la integración plena a la vida universitaria.
- En relación con los docentes, es fundamental que incorporen metodologías de enseñanza dinámicas y motivadoras que fortalezcan la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Se recomienda emplear estrategias que estimulen la autorregulación, la responsabilidad académica y la planificación de las tareas, a la vez que se fomente el reconocimiento de los logros individuales y la motivación intrínseca. Estas acciones permitirían optimizar la organización personal de los estudiantes y reducir la postergación de actividades derivadas de la falta de compromiso o del temor al fracaso.
- Respecto a los estudiantes, se sugiere que, en coordinación con sus tutores, desarrollem hábitos de estudio sistemáticos y estrategias que les permitan adaptarse a las demandas del entorno universitario. Del mismo modo, se propone fortalecer su bienestar emocional mediante la participación en actividades que promuevan la interacción positiva con sus pares, el desarrollo de vínculos familiares saludables y el sentido de pertenencia institucional. La adquisición de estas competencias contribuirá no solo a una mejor adaptación académica, sino también a una disminución significativa de la procrastinación y sus efectos negativos en el desempeño académico y personal.

- Finalmente, se insta a los futuros investigadores a profundizar en el estudio de la relación entre la adaptación universitaria y la procrastinación académica, incorporando variables adicionales como la motivación académica, la inteligencia emocional, el estrés académico y el apoyo social percibido. Se recomienda, además, el uso de muestras probabilísticas que permitan una mayor generalización de los resultados, así como la aplicación de diseños longitudinales para analizar la evolución de estas variables a lo largo del tiempo. De igual modo, sería pertinente explorar la influencia de características sociodemográficas como la edad, el género o la situación laboral sobre los niveles de adaptación y procrastinación, con el fin de diseñar estrategias preventivas y de intervención más específicas para los diferentes grupos estudiantiles.

VIII. REFERENCIAS

- Alegres, F. (2013). *Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación* [Tesis de Especialización en psicología clínica comportamental cognoscitiva, Pontificie Universidad Javeriana].
- Almeida, L., Goncalves, A., Salgueira, A., Soares, A., & Machado, C. (2002). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Revista de Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8(1), 3-15.
<https://repository.sdum.uminho.pt/handle/1822/12108>
- Almeida, L., Soarea, A. y Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação a universidade: Apresentação do questionário de vivencias Académicas. *Psicología*, 189-208.
https://scielo.pt/scielo.php?pid=S0874-20492000000200005&script=sci_arttext
- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181- 207.
<https://repository.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida%2c%20Ferreira%20%26%20Soares%2c%201999.pdf>
- Alva, J. (2016). *Adaptación y estandarización del cuestionario de vivencias académicas para jóvenes universitarios: un análisis psicométrico* [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio de la Universidad Privada Antenor Orrego. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/1773>
- Azionya, C. M., & Nhedzi, A. (2021). The digital divide and higher education challenge with emergency online learning: Analysis of tweets in the wake of the COVID-19 lockdown. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 164-182.
<https://doi.org/10.17718/tojde.1002822>
- Baker, C. R. (1979). Definición y medición de la motivación de afiliación. *Revista Europea de Psicología Social*, 9(1), 97-99.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2420090108>

- Bailey, T. & Phillips, L. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. <http://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2015/11/The-influence-of-motivation-and-adaptation-on-students----subjective-well-being-meaning-in-life-and-academic-performance.pdf>
- Barabanov, D. (2021). The Relationship between Volitional Regulation and Procrastination in University Students. *Experimental Psychology*, 15(4), 112-122. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150407>
- Barraza, A. B. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de psicología iztacala*, 9(3), 110-129. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/ article/view/19028>
- Bautista, J. L., Orbegoso, L. A., Vásquez, I. L., & Germán, D. E. (2025). Adaptation, stress management, mood, and their relationship with academic performance in Peruvian students starting their university studies. *Journal of Posthumanism*, 5(8). <https://doi.org/10.63332/joph.v5i8.3115>
- Berry, J., Poortinga, Y. & Pandey, J. (1997). *Handbook of cross-cultural psychology*. Ayllu y Bacon
- Borzone, M. (2017). Self-efficacy and academic experiences with university students. Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552017000100275
- Bronfenbrenner, U. (1988). *La ecología del desarrollo humano, experimentos en entornos naturales diseñados*. Ediciones Paidós
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis doctoral, University of Guelph]. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/server/api/core/bitstreams/428752c5-0d69-4afe-9264-f59e19cdb757/content>
- Cardona-Arias, J. A., Pérez-Restrepo, D., Rivera-Ocampo, S., Gómez-Martínez, J., & Reyes, Á. (2015). Prevalencia de ansiedad en estudiantes

- universitarios. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 11(1), 79-89. [10.15332/s1794-9998.2015.0001.05](https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0001.05)
- Casanova, J., Araújo, A. & Almeida, L. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181
- Casanova, J. y Almeida, L. (2016). Diversidade de públicos no ensino superior: antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1 ano. *Psicología, Educação e Cultura*, 20(1), 27-46
- Casasola, W. (2022). Revisión sistemática sobre procrastinación en alumnos universitarios en el contexto latinoamericano. *Revista Psicología Unemi*, 6 (11), 227-244. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp227-244p>
- Chacaltana, K. (2019). Procrastinación académica, vivencias académicas y bienestar psicológico en alumnos universitarios de psicología – Ica. *Temática Psicológica*, 15(1), 35–44. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2019.n15.2219>
- Chacaltana-Hernández, K. (2022). Adaptación Universitaria: Revisión Sistemática de las Vivencias Académicas. *Revista Conocimiento Investigación y Educación*, 2(15), 8090. <https://doi.org/10.24054/cie.v2i15.1564>
- Chacaltana, K. (2022). *Adaptación universitaria en estudiantes de psicología de una universidad pública de Ica 2017-2020* [Tesis de doctorado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón] Repositorio institucional UNIFE. <https://repositorio.unife.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2816378b-b70f-4c8b-b6a7-78c4324eb425/content>
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. Unife. *Temát. Psicología*, 7(1), 53-62. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>
- Chávez, J. (2019). Procrastinación académica y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de una universidad privada, Chiclayo [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37889>

- Chickering, A. (1990). *Seven principles for good practice in undergraduate education. Bulletin*
- Chickering, A. W., & L. Reisser, L. (1993). Educación e identidad (2.ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Córdova, A., Caballero-García, A., Drobnić, F., Roche, E., & Noriega, D. C. (2023). Influence of stress and emotions in the learning process: the example of COVID-19 on university students: a narrative review. *Healthcare*, 11(12), 1787.
- Cotrena, C., Branco, L. & Fonseca, R. (2017). Adaptation and validation of the Melbourne Decision Making Questionnaire to Brazilian Portuguese. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 40, 29–37. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0062>
- Delgado, B. et al. (2019). La adaptación a la universidad y su relación con factores psicoemocionales y sociales. En R. Roig, *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 124-131). Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/98875>
- Delgado-Tenorio, A., Oyanguren-Casas, N., Reyes-González, A., Zegarra, Á. & Cueva, M. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- Domínguez, S. A., Villegas, G., & Centeno, S. B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Dryden, W. (2000). *Overcoming Procrastination*. Sheldon Press.
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New American Library
- Ferrari, J. & Emmons, W. (1995). *La dilación y la tarea avance*. Plenum Press.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.
- Gamero, M. A. (2023). *Adaptación universitaria y procrastinación académica en estudiantes de medicina humana de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2023* [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. Repositorio Institucional UPNW. <https://repositorio.uwiener.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c4cfa83e-e06f-4ad3-8650-2e078996d94d/content>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad [Academic stress in first-year college students]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143–154. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>
- García, S. & Pérez, G (2018). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una Universidad Privada de Trujillo*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Trujillo https://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/454/1/017100011G_01710022I_M_2018.pdf
- Garzón, A. & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307-324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Garzón, A. & Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 124-136.
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Gómez-Romero, M., Tomás-Sábado, J., Montes-Hidalgo, J., Brando-Garrido, C., Cladellas, R. & Limonero, J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de

- conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y Estrés, 26*(2-3), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>
- Guerra, P. (2024). *Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Huancayo – 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional UPLA. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/7119>
- Hancco, A. (2022). *Procrastinación académica y su correlación con la adaptación universitaria en estudiantes de Psicología, universidad privada de Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/80442>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). Recolección y análisis de los datos en la ruta cualitativa. En *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (pp. 440-520). McGraw-Hill
- Hosseinzadeh, P., Zareipour, M., Baljani, E., & Moradali, M. R. (2022). Social consequences of the COVID-19 pandemic. A systematic review. *Investigacion y educacion en enfermeria, 40*(1). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v40n1e10>
- Hsin, A. & Nam, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 3*, 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Huerta, M., Ruiz, M., Alcántar, M., Jiménez, V., Huerta, M. & Herrera, J. (2021). Adaptación a la vida universitaria relacionada con el rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Jóvenes en la Ciencia, 11*, 1-6. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3249/2750>
- Knaus, J. (1997). Superar el hábito de posponer. *Revista de Toxicomanías, 13*, 19-22. <http://www.catbarcelona.com/pdfret/RET13- 3.pdf>
- Magnin, L. R. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná* [Trabajo final de licenciatura, Pontificia

- Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13817/1/relación-entre-procrastinación-académica.pdf>
- Márquez, D., Ortiz, S. & Rendón, M. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología, 18*(1), 33-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80412413004>
- Ministerio de Educación (2019). *Minedu y el Minsa trabajan con 21 universidades públicas en el cuidado de la salud mental*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/52741-minedu-y-el-minsa- trabajan-con-21-universidades-publicas-en-el-cuidado-de-la-salud-mental>
- Ministerio de Salud (2022). *Minsa: Casos confirmados de COVID-19 ascienden a 4 140 129 en el Perú (Comunicado de Prensa N° 1107)*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/653701-minsa-casos- confirmados-de-covid-19-ascienden-a-4-140-129-en-el-peru-comunicado- oficial-n-1109>
- Mohammadi, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. *Frontiers in psychology, 11*, 524588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Morales, M. & Chávez, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social, 4*(8). <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121/181>
- Muñoz, J. (2004). *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva social*. Huelva.
- Natividad, L. (2014). *Ánalisis de la procrastinación en alumnos universitarios* (tesis doctoral, Universidad de Valencia). <http://hdl.handle.net/10550/37168>
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/coronavirus-disease-\(covid-19\)](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/coronavirus-disease-(covid-19))

- Orbegoso, K. (2022). *Percepciones en torno de la adaptación a la vida universitaria y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Juliaca, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/fcb58201-7527-4f5c-ab03-1231edcd5ba0>
- Palacios-Garay, J., Belito Hilario, F., Bernaola Peña, P. & Capcha Carrillo, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-ensayos*, 46–54. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9336>
- Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the advancement of Counselling*, 34(3), 185-201. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10447-012-9150-z>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15. <https://pdfs.semanticscholar.org/ba05/74da58fa743aae3c5abbda708e4288f47014.pdf>
- Pietrzak, A., & Tokarz, A. (2016). Procrastination as a form of misregulation in the context of affect and self-regulation. *Studia Humana*, 5(3), 70–82. <https://doi.org/10.1515/sh-2016-0016> .
- Plasencia, M. (2021). *Procrastinación académica y expectativas hacia el futuro en estudiantes de una universidad pública de Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/28269/Plasencia%20Chang%20Martin%20Ricardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ponte, A. (2017). *Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo*. Universidad Privada Antenor Orrego. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/3439>
- Quant, D. M. & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>

- Quiñones, M. (2018). *Procrastinación y adicción a las redes sociales en estudiantes de administración de una universidad privada de Trujillo*. [Tesis de grado, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Institucional UPAO. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/6988/1/REP_PSIC_LIDI_A.ESQUIVEL_ADICCI%C3%93N.REDES.SOCIALES.PROCRASTINACI%C3%93N.ESTUDIANTES.UNIVERSIDAD.PRIVADA.TRUJILLO.pdf
- Rodellaga, Z. (2020). *El impacto de la procrastinación en el desempeño laboral: Caso Granja Hortofrutícola la Ganadera El Agrado (Vereda La Zapata-Palmira)* [Tesis de pre grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/36549/zrodallegab.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Rodríguez, K. (2016). Burnout académico y adaptación a la vida Universitaria en estudiantes de educación de una universidad de trujillo. Trujillo. [Tesis de grado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/10046?show=full>
- Rodríguez, V. & Fajardo, A. (2013). La llegada a la universidad: Un desafío de adaptación. *Universitaria: Docencia, investigación e innovación*, 2(1), 90104. <https://revistas.udnar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/611>
- Saklofske DH, Austin EJ, Mastoras SM, Beaton L., & Osborne SE (2012). Relaciones entre personalidad, afecto, inteligencia emocional y afrontamiento del estrés estudiantil y éxito académico: diferentes patrones de asociación entre estrés y éxito. *Learn. Individ. Differ.* 22, 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228>
- Shlyapnikov, V. (2021). Relationship between Volitional Regulation and Academic Achievements in University Students. *Psychological Science and Education*, 26(1), 66-75. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260104>

- Soares, A., Almeida, L. & Guisande, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho.
- Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403005>
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Spada, M., Hiou, K. & Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, emotions, and Procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(3), 319-326. <https://doi.org/10.1891/jcop.20.3.319>
- Stainton, M., Lay, C. & Flett, G. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/Trait Specific Cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297-312.
- https://www.researchgate.net/publication/272828242_Trait_Procrastinators_and_BehaviorTrait-Specific_Cognitions/link/54f0ab720cf2f9e34efd0b53/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Suárez, A. D. (2025). *Ánalisis de la resiliencia y adaptación a la vida universitaria de los estudiantes foráneos de las carreras de Psicopedagogía y Publicidad de la Universidad Técnica del Norte* [Informe final de trabajo de integración curricular, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Institucional UTN.
- <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/17414>
- Sulio, S. (2018). Procrastinación académica y rendimiento académico en alumnos universitarios de Psicología del penúltimo año de una Universidad de Arequipa. Arequipa. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio Institucional UNSA
- <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7192>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2018). *SUNEDU licenció 32 universidades y aumentó las atenciones al público en 66% durante el*

2018. <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-licencio-32-universidades-aumento-atenciones-publico-66-durante-2018/>
- Tamayo, S. (2020). *Conductas de salud y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de universidades nacionales de Lima, Piura y Puno* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18547>
- Tataje, A, Hernández, KMC & Guevara, SGV (2024). *Adaptación universitaria para estudiantes de primer año de una universidad pública de Ica – Perú*. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8092>
- Tuckman, B. W. (2002). *Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance*. University Press of the Pacific
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Educación: del cierre de la escuela provocado por la COVID-19 a la recuperación*. <https://www.unesco.org/es/covid-19/education-response>
- Vieria, E. (2015). *Modelo de adaptación psicológica del estudiante a la universidad: el afrontamiento como factor clave* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128832/DME_VieiraRodriguesEC_Modelo_de_Adaptaci%F3n_Psicol%F3gica.pdf?sequence=1
- Vivanco-Vidal, A.; Saroli, D.; Caycho, T.; Carbajal, C. & Noe, M. (2020). Ansiedad por COVID-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 197-215. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19241>
- Wambach, C., Hansen, G. & Brothen, T. (2001). Procrastination, Personality and Performance. *Nade Selected Conference Papers*, 7, 63-66. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)
- Wang, Q., Xin, Z. Zhang, C., & Du, Jing. (2022). The effect of the supervisor-student relationship on academic procrastination: the chain-mediating role of academic self-efficacy and learning adaptation. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2621. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052621>

- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, 95(1), 179.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Yáñez, A. (2022). *Procrastinación académica en estudiantes de psicología durante la educación remota de emergencia en una universidad de Ica–2021*. [Trabajo de grado, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Universidad Continental.
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/11089/1/IV_FHU_501_TE_Yáñez_Pretell_2022.pdf
- Zhang, Z., & Gillespie, C. (2023). The impact of teaching and learning changes during the COVID-19 pandemic on the post-pandemic era. In *Proceedings of the 2023 8th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 256-262).
<https://doi.org/10.1145/3606094.3606116>
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zumárraga-Espinosa, Marcos, & Cevallos-Pozo, Gabriela. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en alumnos universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

IX. Anexos

9.1 Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Instrumentos
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre adaptación universitaria y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿Existe relación entre la dimensión personal y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>¿Determinar qué relación existe entre adaptación universitaria y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023?</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1. Determinar la relación entre la dimensión personal y la procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación significativa entre adaptación universitaria y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>H1: Existe relación significativa entre la dimensión personal y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023.</p>	<p>Variable 1: Adaptación a la vida universitaria</p> <p>Dimensiones: Personal Interpersonal Carrera Estudio Institucional</p> <p>Variable 2: Procrastinación académica</p> <p>Dimensiones: Autorregulación académica Postergación de actividades</p>	<p><i>Cuestionario de vivencias académicas (QVR-r), creada por Almeida et al. (1999) y validada en Perú por Alva (2015)</i></p> <p><i>Escala de procrastinación académica (EPA) creada por Busko (1998) y validada en Perú por Domínguez et al. (2014)</i></p>

<p>4. ¿Existe relación entre la dimensión estudio y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023?</p> <p>5. ¿Existe relación entre la dimensión institucional y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023?</p>	<p>4. Determinar la relación entre la dimensión estudio y la procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023.</p> <p>5. Determinar la relación entre la dimensión institucional y la procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023,</p>	<p>Universidad Nacional Federico Villarreal 2023.</p> <p>H5: Existe relación significativa entre la dimensión institucional y procrastinación académica en estudiantes del décimo ciclo de la Escuela de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal 2023.</p>		
---	---	--	--	--

9.2 Validación y confiabilidad del instrumento

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Mg. Antonella Arguelles de la Cruz

1.2 Grado académico:

Magister

1.3 Cargo o Institución donde labora:

Universidad Tecnológica del Perú y Universidad Cesar Vallejo

1.4 D.N. I:

42846113

1.5 Título de la investigación: Adaptación universitaria y procrastinación académica en
Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad
Federico Villarreal ,2023

1.6 Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

1.7 Nombre del instrumento: Escala de Procrastinación Académica

1.8 Autor del instrumento: Debora Busko (1998)

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Valoraciones				
		Deficiente 0% - 20%	Regular 21% - 50%	Bueno 51% - 70%	Muy bueno 71% - 80%	Excelente 81% - 100%
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Permite registrar información sobre las variables que se investiga.					X
3. Actualidad	Adecuada al avance de la ciencia sobre el tema que se investiga.					X
4. Organización	Tiene estructura lógica.					X

5. Suficiencia	Cubre todas las dimensiones de las variables en estudio.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para los propósitos de la investigación.					X
7. Consistencia	Se sustentan en fundamentos teórico-científicos.					X
8. Coherencia	Hay relación entre los ítems.					X
9. Pertinencia	Es apropiado a la población en estudio					X
10. Metodología	Hace posible el acopio de información con rigor científico					X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

El instrumento está bien estructurado reuniendo las recomendaciones necesarias y los criterios para su aplicación.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Valoración cuantitativa

Por las características del instrumento está en el valor de 81% - 100%

Valoración cualitativa

El instrumento está bien elaborado, precisa las preguntas correctas para esta investigación, considerándole en una valoración de EXCELENTE.


 Antonella Arguelles De la Cruz
 PSICOLOGA
 C.Ps.P. 14366

Firma

DNI: 42846113

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Mg. Antonella Arguelles de la Cruz

1.2 Grado académico:

Magister

1.3 Cargo o Institución donde labora:

Universidad Tecnológica del Perú y Universidad Cesar Vallejo

1.4 D.N. I:

42846113

1.5 Título de la investigación: Adaptación universitaria y procrastinación académica en
Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad
Federico Villarreal ,2023

1.6 Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

1.7 Nombre del instrumento: Cuestionario de Vivencias Académicas (QVR-r)

1.8 Autor del instrumento: Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. y Soares, A. P. C. (1999).

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Valoraciones				
		Deficiente 0% - 20%	Regular 21% - 50%	Bueno 51% - 70%	Muy bueno 71% - 80%	Excelente 81% - 100%
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Permite registrar información sobre las variables que se investiga.					X
3. Actualidad	Adecuada al avance de la ciencia sobre el tema que se investiga.					X
4. Organización	Tiene estructura lógica.					X
5. Suficiencia	Cubre todas las dimensiones de					X

	las variables en estudio.					
6. Intencionalidad	Adecuado para los propósitos de la investigación.					X
7. Consistencia	Se sustentan en fundamentos teórico-científicos.					X
8. Coherencia	Hay relación entre los ítems.					X
9. Pertinencia	Es apropiado a la población en estudio					X
10. Metodología	Hace posible el acopio de información con rigor científico					X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Este instrumento está bien formulado, se recomienda su aplicación

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Valoración cuantitativa

Por las características del instrumento está en el valor de 81% - 100%

Valoración cualitativa

El instrumento está bien elaborado, precisa las preguntas correctas para esta investigación, considerándole en una valoración de EXCELENTE


 Antonella Arguelles De la Cruz
 PSICOLOGA
 C.Ps.P. 14366
 Firma

DNI: 42846113

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Mg. María del Carmene Espino Medrano

1.2 Grado académico:

Magister

1.3 Cargo o Institución donde labora:

Trabajo en las Universidades: Universidad Privada del Norte, Universidad San Andrés

1.4 D.N. I:

06899952

1.5 Título de la investigación: Adaptación universitaria y procrastinación académica en

Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad
Federico Villarreal ,2023

1.6 Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

1.7 Nombre del instrumento: Escala de Procrastinación Académica

1.8 Autor del instrumento: Debora Busko (1998)

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Valoraciones				
		Deficiente 0% - 20%	Regular 21% - 50%	Bueno 51% - 70%	Muy bueno 71% - 80%	Excelente 81% - 100%
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Permite registrar información sobre las variables que se investiga.					X
3. Actualidad	Adecuada al avance de la ciencia sobre el tema que se investiga.					X
4. Organización	Tiene estructura lógica.					X
5. Suficiencia	Cubre todas las dimensiones de					X

	las variables en estudio.					
6. Intencionalidad	Adecuado para los propósitos de la investigación.					X
7. Consistencia	Se sustentan en fundamentos teórico-científicos.					X
8. Coherencia	Hay relación entre los ítems.					X
9. Pertinencia	Es apropiado a la población en estudio					X
10. Metodología	Hace posible el acopio de información con rigor científico					X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

El instrumento está bien estructurado reuniendo las recomendaciones necesarias y los criterios para su aplicación.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Valoración cuantitativa

Estando en el valor de 81% - 100%

Valoración cualitativa

Observamos que el instrumento a sido bien elaborado, considerándole EXCELENTE para su aplicación.



María del Carmen Espino Medrano
M.G. PSICOLOGÍA
C.P.s.P 25711

Firma

DNI:06899952

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Mg. María del Carmene Espino Medrano

1.2 Grado académico:

Magister

1.3 Cargo o Institución donde labora:

Trabajo en las Universidades: Universidad Privada del Norte, Universidad San Andres

1.4 D.N. I:

06899952

1.5 Título de la investigación: Adaptación universitaria y procrastinación académica en
Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad
Federico Villarreal ,2023

1.6 Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

1.7 Nombre del instrumento: Cuestionario de Vivencias Académicas (QVR-r)

1.8 Autor del instrumento: Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. y Soares, A. P. C. (1999).

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Valoraciones				
		Deficiente 0% - 20%	Regular 21% - 50%	Bueno 51% - 70%	Muy bueno 71% - 80%	Excelente 81% - 100%
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Permite registrar información sobre las variables que se investiga.					X
3. Actualidad	Adecuada al avance de la ciencia sobre el tema que se investiga.					X
4. Organización	Tiene estructura lógica.					X

5. Suficiencia	Cubre todas las dimensiones de las variables en estudio.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para los propósitos de la investigación.					X
7. Consistencia	Se sustentan en fundamentos teórico-científicos.					X
8. Coherencia	Hay relación entre los ítems.					X
9. Pertinencia	Es apropiado a la población en estudio					X
10. Metodología	Hace posible el acopio de información con rigor científico					X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Este instrumento está bien formulado, se recomienda su aplicación

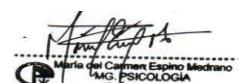
IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Valoración cuantitativa

Estando en el valor de 81% - 100%

Valoración cualitativa

Observamos que el instrumento a sido bien elaborado, considerándole EXCELENTE para su aplicación.



 María del Carmen Espino Medina
 M.G. PSICOLOGÍA
 C.P.s.P 25711

Firma

DNI:06899952

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Mg. Rodolfo Guibovich del Carpio Rodolfo

1.2 Grado académico:

Magister

1.3 Cargo o Institución donde labora:

Trabajo en las Universidades: Universidad Privada del Norte, Universidad Tecnológica del Perú y Universidad Cesar Vallejo

1.4 D.N. I:

06242879

1.5 Título de la investigación: Adaptación universitaria y procrastinación académica en Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Federico Villarreal ,2023

1.6 Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

1.7 Nombre del instrumento: Escala de Procrastinación Académica

1.8 Autor del instrumento: Debora Busko (1998)

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Valoraciones				
		Deficiente 0% - 20%	Regular 21% - 50%	Bueno 51% - 70%	Muy bueno 71% - 80%	Excelente 81% - 100%
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Permite registrar información sobre las variables que se investiga.					X
3. Actualidad	Adecuada al avance de la ciencia sobre el tema que se investiga.					X
4. Organización	Tiene estructura lógica.					X
5. Suficiencia	Cubre todas las dimensiones de					X

	las variables en estudio.					
6. Intencionalidad	Adecuado para los propósitos de la investigación.					X
7. Consistencia	Se sustentan en fundamentos teórico-científicos.					X
8. Coherencia	Hay relación entre los ítems.					X
9. Pertinencia	Es apropiado a la población en estudio					X
10. Metodología	Hace posible el acopio de información con rigor científico					X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Este instrumento esta bien elaborado cumpliendo con los criterios antes expuestos, lo cual se recomienda su aplicación.

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

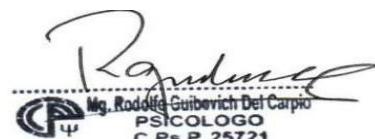
Valoración cuantitativa

El promedio de las preguntas es recomendables y precisas para no agotar al encuestado:

Estando en el valor de 81% - 100%

Valoración cualitativa

Reúne los criterios que toda encuesta debe tener, considerándole EXCELENTE para su aplicación.



Mg. Rodolfo Gurvovich Del Carpio
PSICOLOGO
C.Ps.P. 25721

Firma

DNI:06242879

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y nombres del experto:

Mg. Rodolfo Guibovich del Carpio Rodolfo

1.2 Grado académico:

Magister

1.3 Cargo o Institución donde labora:

Trabajo en las Universidades: Universidad Privada del Norte, Universidad Tecnológica del Perú y Universidad Cesar Vallejo

1.4 D.N. I:

06242879

1.5 Título de la investigación: Adaptación universitaria y procrastinación académica en Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Federico Villarreal ,2023

1.6 Institución: Universidad Nacional Federico Villarreal

1.7 Nombre del instrumento: Cuestionario de Vivencias Académicas (QVR-r)

1.8 Autor del instrumento: Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. y Soares, A. P. C. (1999).

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Valoraciones				
		Deficiente 0% - 20%	Regular 21% - 50%	Bueno 51% - 70%	Muy bueno 71% - 80%	Excelente 81% - 100%
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Permite registrar información sobre las variables que se investiga.					X
3. Actualidad	Adecuada al avance de la ciencia sobre el tema que se investiga.					X
4. Organización	Tiene estructura lógica.					X
5. Suficiencia	Cubre todas las dimensiones de					X

	las variables en estudio.					
6. Intencionalidad	Adecuado para los propósitos de la investigación.					X
7. Consistencia	Se sustentan en fundamentos teórico-científicos.					X
8. Coherencia	Hay relación entre los ítems.					X
9. Pertinencia	Es apropiado a la población en estudio					X
10. Metodología	Hace posible el acopio de información con rigor científico					X

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:

Este instrumento está bien formulado, se recomienda su aplicación

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Valoración cuantitativa

El promedio de las preguntas es recomendables y precisas para no agotar al encuestado:
Estando en el valor de 81% - 100%

Valoración cualitativa

Reúne los criterios que toda encuesta debe tener, considerándole EXCELENTE para su aplicación.



Mg. Rodolfo Gubovich Del Carpio
PSICOLOGO
C.Ps.P. 25721

Firma

DNI:06242879

CONFIDABILIDAD

Tabla 19

Cuestionario de vivencias académicas (QVR-r)

Alfa de Cronbach	N de elementos
.935	60

El cuestionario de vivencias académicas (QVR-r) obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .935 para sus 60 ítems, lo cual indica un nivel de consistencia interna excelente

Tabla 20

Escala de procrastinación académica (EPA)

Alfa de Cronbach	N de elementos
.865	12

La Escala de procrastinación académica (EPA) obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .865 para sus 12 ítems, lo cual indica un nivel de consistencia interna excelente.

Cuestionario de Vivencias Académicas (QVR-r)

A continuación, se presenta una serie de enunciados, por favor conteste con sinceridad tomando en cuenta la siguiente valoración:

- 1 = No tiene ninguna relación conmigo, totalmente desacuerdo, nunca sucede
 2 = Tiene poca relación conmigo, bastante en desacuerdo, pocas veces sucede
 3 = Algunas veces de acuerdo y en otro desacuerdo, algunas veces sucede otras no
 4 = Muy relacionado conmigo, muy de acuerdo, sucede bastantes veces
 5 = Siempre relacionado conmigo, totalmente de acuerdo, siempre sucede

Ítems	1	2	3	4	5
1. Hago amistades con facilidad	1	2	3	4	5
2. Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos personales (prestigio, estabilidad, solidaridad) por medio de la carrera que elegí	1	2	3	4	5
3. Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad	1	2	3	4	5
4. Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional).	1	2	3	4	5
5. Cuando pienso en mi pasado, consigo identificar las razones que me llevaron a elegir esta carrera.	1	2	3	4	5
6. Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de la universidad.	1	2	3	4	5
7. Elegí bien la carrera que estoy estudiando	1	2	3	4	5
8. Tengo capacidades y vocación para el área profesional que elegí	1	2	3	4	5
9. Me siento triste o abatido(a).	1	2	3	4	5
10. Organizo bien mí tiempo	1	2	3	4	5
11. Últimamente me he sentido confundido(a) y desorientado(a).	1	2	3	4	5
12. Me gusta la universidad en la que estudio	1	2	3	4	5
13. Hay situaciones en las que siento que pierdo el control	1	2	3	4	5
14. Me siento comprometido(a) con la carrera que elegí.	1	2	3	4	5
15. Conozco bien los servicios que presta mi universidad	1	2	3	4	5
16. Me gustaría terminar mis estudios en la universidad en la que me encuentro actualmente	1	2	3	4	5
17. Últimamente me he sentido pesimista.	1	2	3	4	5
18. Las notas que he obtenido han sido buenas y me han permitido avanzar en la carrera	1	2	3	4	5
19. Mis compañeros de curso son importantes para mi crecimiento personal	1	2	3	4	5
20. Cuento con capacidades de aprendizaje para responder a mis expectativas en el estudio	1	2	3	4	5
21. Siento cansancio y somnolencia durante el día	1	2	3	4	5
22. Creo que la carrera que elegí permite desarrollarme profesionalmente	1	2	3	4	5
23. Siento confianza en mí mismo(a).	1	2	3	4	5
24. Siento que tengo un buen grupo de amigos en la universidad	1	2	3	4	5
25. Me siento a gusto con un alto ritmo de trabajo	1	2	3	4	5
26. Me he sentido solo(a) durante el último tiempo (meses o semestre).	1	2	3	4	5
27. He establecido buenas relaciones con mis compañeros de curso.	1	2	3	4	5
28. Tengo momentos de angustia	1	2	3	4	5

29. Utilizo la biblioteca de la universidad	1	2	3	4	5
30. Se me dificulta encontrar un compañero(a) de estudio que me ayude a resolver un problema personal.	1	2	3	4	5
31. Se me dificulta concentrarme en una tarea durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
32. Planifico las actividades que debo realizar diariamente.	1	2	3	4	5
33. Tengo relaciones de amistad cercana con compañeros de universidad de ambos sexos.	1	2	3	4	5
34. Mantengo al día mis deberes académicos	1	2	3	4	5
35. Mi incapacidad para organizar bien el tiempo hace que tenga bajo desempeño académico.	1	2	3	4	5
36. Se me facilita iniciar una conversación con nuevos compañeros	1	2	3	4	5
37. Elegí una carrera de acuerdo con mis aptitudes y capacidades	1	2	3	4	5
38. Se me conoce como una persona amigable y simpática	1	2	3	4	5
39. Pienso en muchas cosas que me ponen triste	1	2	3	4	5
40. Procuro compartir con mis compañeros de curso fuera de los horarios de clase	1	2	3	4	5
41. Sé establecer prioridades con respecto a las actividades en las que invierto mi tiempo.	1	2	3	4	5
42. Tomo la iniciativa para invitar a mis amigos a salir	1	2	3	4	5
43. Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes	1	2	3	4	5
44. Logro tomar buenos apuntes en las clases.	1	2	3	4	5
45. Me siento físicamente débil	1	2	3	4	5
46. Mi universidad no me genera interés	1	2	3	4	5
47. Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes	1	2	3	4	5
48. La biblioteca de la universidad se encuentra bien dotada (cantidad y variedad de bibliografía)	1	2	3	4	5
49. Procuro organizar la información obtenida en las clases	1	2	3	4	5
50. Me gusta el sector donde está ubicada mi universidad	1	2	3	4	5
51. Me siento decepcionado(a) de mi carrera	1	2	3	4	5
52. Tengo dificultad para tomar decisiones	1	2	3	4	5
53. Tengo buenas capacidades para el estudio	1	2	3	4	5
54. Mis gustos personales fueron decisivos para elegir mi carrera	1	2	3	4	5
55. Me he sentido ansioso(a).	1	2	3	4	5
56. Estoy estudiando una carrera diferente a la que siempre quise	1	2	3	4	5
57. Soy puntual para llegar al inicio de las clases	1	2	3	4	5
58. Mi universidad posee buena infraestructura	1	2	3	4	5
59. Se me dificulta establecer relaciones cercanas con mis compañeros de curso	1	2	3	4	5
60. Aunque fuera posible no me cambiaría de carrera	1	2	3	4	5

Escala de Procrastinación Académica

Responda a las preguntas mediante las siguientes indicaciones:

1 = nunca 3 = a veces 5 = siempre

2 = casi nunca 4 = casi siempre

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

9.3 Operacionalización de instrumentos

Cuestionario de Vivencias Académicas (QVR-r)

DIMENSIÓN 1: PERSONAL					
(4) Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional).	1	2	3	4	5
(9) Me siento triste o abatido(a).	1	2	3	4	5
(11) Últimamente me he sentido confundido(a) y desorientado(a).	1	2	3	4	5
(13) Hay situaciones en las que siento que pierdo el control	1	2	3	4	5
(17) Últimamente me he sentido pesimista.	1	2	3	4	5
(21) Siento cansancio y somnolencia durante el día	1	2	3	4	5
(26) Me he sentido solo(a) durante el último tiempo (meses o semestre).	1	2	3	4	5
(28) Tengo momentos de angustia	1	2	3	4	5
(31) Se me dificulta concentrarme en una tarea durante mucho tiempo	1	2	3	4	5
(39) Pienso en muchas cosas que me ponen triste	1	2	3	4	5
(45) Me siento físicamente débil	1	2	3	4	5
(52) Tengo dificultad para tomar decisiones	1	2	3	4	5
(55) Me he sentido ansioso(a).	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 2: INTERPERSONAL					
(1) Hago amistades con facilidad	1	2	3	4	5
(6) Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de la universidad.	1	2	3	4	5
(19) Mis compañeros de curso son importantes para mi crecimiento personal	1	2	3	4	5
(24) Siento que tengo un buen grupo de amigos en la universidad	1	2	3	4	5
(27) He establecido buenas relaciones con mis compañeros de curso.	1	2	3	4	5
(30) Se me dificulta encontrar un compañero(a) de estudio que me ayude a resolver un problema personal.	1	2	3	4	5
(33) Tengo relaciones de amistad cercana con compañeros de universidad de ambos sexos.	1	2	3	4	5
(36) Se me facilita iniciar una conversación con nuevos compañeros	1	2	3	4	5
(38) Se me conoce como una persona amigable y simpática	1	2	3	4	5
(40) Procuro compartir con mis compañeros de curso fuera de los horarios de clase	1	2	3	4	5
(42) Tomo la iniciativa para invitar a mis amigos a salir	1	2	3	4	5
(43) Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes	1	2	3	4	5
(59) Se me dificulta establecer relaciones cercanas con mis compañeros de curso	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 3: CARRERA					
(2) Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos personales (prestigio, estabilidad, solidaridad) por medio de la carrera que elegí	1	2	3	4	5
(5) Cuando pienso en mi pasado, consigo identificar las razones que me llevaron a elegir esta carrera.	1	2	3	4	5
(7) Elegí bien la carrera que estoy estudiando	1	2	3	4	5
(8) Tengo capacidades y vocación para el área profesional que elegí	1	2	3	4	5
(14) Me siento comprometido(a) con la carrera que elegí.	1	2	3	4	5
(20) Cuento con capacidades de aprendizaje para responder a mis expectativas en el estudio	1	2	3	4	5
(22) Creo que la carrera que elegí permite desarrollarme profesionalmente	1	2	3	4	5
(23) Siento confianza en mí mismo(a).	1	2	3	4	5
(37) Elegí una carrera de acuerdo con mis aptitudes y capacidades	1	2	3	4	5

(51) Me siento decepcionado(a) de mi carrera	1	2	3	4	5
(54) Mis gustos personales fueron decisivos para elegir mi carrera	1	2	3	4	5
(56) Estoy estudiando una carrera diferente a la que siempre quise	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 4: ESTUDIO					
(10) Organizo bien mí tiempo	1	2	3	4	5
(15) Conozco bien los servicios que presta mi universidad	1	2	3	4	5
(18) Las notas que he obtenido han sido buenas y me han permitido avanzar en la carrera	1	2	3	4	5
(25) Me siento a gusto con un alto ritmo de trabajo	1	2	3	4	5
(29) Utilizo la biblioteca de la universidad	1	2	3	4	5
(32) Planifico las actividades que debo realizar diariamente.	1	2	3	4	5
(34) Mantengo al día mis deberes académicos	1	2	3	4	5
(35) Mi incapacidad para organizar bien el tiempo hace que tenga bajo desempeño académico.	1	2	3	4	5
(41) Sé establecer prioridades con respecto a las actividades en las que invierto mi tiempo.	1	2	3	4	5
(44) Logro tomar buenos apuntes en las clases.	1	2	3	4	5
(47) Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes	1	2	3	4	5
(49) Procuro organizar la información obtenida en las clases	1	2	3	4	5
(53) Tengo buenas capacidades para el estudio	1	2	3	4	5
(57) Soy puntual para llegar al inicio de las clases	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 5: INSTITUCIONAL					
(3) Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad	1	2	3	4	5
(12) Me gusta la universidad en la que estudio	1	2	3	4	5
(16) Me gustaría terminar mis estudios en la universidad en la que me encuentro actualmente	1	2	3	4	5
(46) Mi universidad no me genera interés	1	2	3	4	5
(48) La biblioteca de la universidad se encuentra bien dotada (cantidad y variedad de bibliografía)	1	2	3	4	5
(50) Me gusta el sector donde está ubicada mi universidad	1	2	3	4	5
(58) Mi universidad posee buena infraestructura	1	2	3	4	5
(60) Aunque fuera posible no me cambiaría de carrera	1	2	3	4	5

Escala de Procrastinación Académica

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