



Procrastinación académica y calidad del aprendizaje percibido durante el desarrollo de tesis de pregrado

Antonia Marín Aguilera

<https://orcid.org/0009-0005-8904-6703>
Universidad del Desarrollo, Chile
amarina@udd.cl

Jennifer Rojas Zamora

<https://orcid.org/0009-0009-0742-7502>
Universidad del Desarrollo, Chile
jerojasz@udd.cl

Alejandro Sánchez-Oñate

<https://orcid.org/0000-0003-0990-6004>
Universidad del Desarrollo, Chile
alejandro.sanchez@udd.cl

Resumen

La procrastinación, definida como la tendencia a postergar responsabilidades a pesar de conocer sus consecuencias negativas, es un fenómeno común entre estudiantes universitarios. Este estudio se centra en estudiantes del Gran Concepción, Chile, durante el trabajo de tesis de pregrado y examina la relación entre la procrastinación y los resultados académicos, así como las estrategias de aprendizaje autorregulado utilizadas. Se empleó un diseño mixto secuencial. En la fase cuantitativa, se aplicó la escala de procrastinación académica (EPA) a 73 estudiantes de diversas universidades. En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una selección de estos estudiantes. Los datos cuantitativos se analizaron utilizando estadísticos descriptivos y correlaciones de Pearson, mientras que los datos cualitativos se examinaron mediante análisis de contenido. Los resultados cuantitativos mostraron un nivel de procrastinación académica medio-alto entre los estudiantes, con una correlación negativa relevante entre procrastinación y promedio de notas, en línea con resultados de estudios previos. Las entrevistas revelaron diversas estrategias de autorregulación, como el uso de tecnologías, planificación detallada y música para mejorar la concentración. A pesar de las estrategias empleadas, la procrastinación persistió, de modo que afectó tanto el bienestar emocional como los resultados académicos de los estudiantes. Este estudio destaca la necesidad de abordar la procrastinación desde múltiples perspectivas, incluyendo apoyo institucional y psicológico para los estudiantes en proceso de tesis. Se recomienda avanzar en la evaluación de intervenciones dirigidas a reducir la procrastinación en contextos académicos.

Palabra clave (Fuente: tesaurus de la UNESCO)

Autorregulación del aprendizaje; educación superior; métodos de investigación; procrastinación.

Recibido: 03/09/2024 | Enviado a pares: 17/01/2025 | Aceptado por pares: 10/04/2025 | Aprobado: 17/06/2025

DOI: [10.5294/edu.2024.27.3.5](https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.3.5)

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Marín, A., Rojas, J., Sánchez-Oñate, A. (2025). Procrastinación académica y calidad del aprendizaje percibido durante el desarrollo de tesis de pregrado. *Educación y Educadores*, 27(3). e2735. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.3.5>

Academic Procrastination and Perceived Quality of Learning During Undergraduate Thesis Development

Abstract

Procrastination, defined as the tendency to postpone responsibilities despite knowing its negative consequences, is a common phenomenon among university students. This study focuses on students during the process of undergraduate thesis work in the Gran Concepción area, Chile, examining the relationship between procrastination and academic outcomes, as well as the self-regulated learning strategies employed. A sequential mixed-methods design was used: in the quantitative phase, the Academic Procrastination Scale (APS) was administered to 73 students from various universities; As for the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with a selection of these students. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and Pearson correlations, while qualitative data were examined through content analysis. The quantitative results showed a medium-high level of academic procrastination among students, with a significant negative correlation between procrastination and grade point average, consistent with previous studies. The interviews revealed various self-regulation strategies, such as the use of technology, detailed planning, and music to improve concentration. Despite the self-regulation strategies used, procrastination persisted, affecting both emotional well-being and academic outcomes. This study highlights the need to address procrastination from multiple perspectives, including institutional and psychological support for students undergoing the thesis process. It recommends further evaluation of interventions aimed at reducing procrastination in academic settings.

Keywords (Source: UNESCO Thesaurus)

Self-regulated learning; higher education; research methods; procrastination.

Procrastinação acadêmica e percepção da qualidade da aprendizagem durante a elaboração de monografias de graduação

Resumo

A procrastinação, definida como a tendência de adiar responsabilidades mesmo ciente de suas consequências negativas, é um fenômeno comum entre os estudantes universitários. Este estudo tem como foco estudantes da Gran Concepción, Chile, durante a elaboração da monografia de graduação e analisa a relação entre a procrastinação e o desempenho acadêmico, bem como as estratégias de aprendizagem autorreguladas empregadas. Adotou-se um delineamento sequencial misto. Na fase quantitativa, a Escala de Procrastinação Acadêmica foi aplicada a 73 estudantes de diferentes universidades. Na fase qualitativa, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com uma seleção desses estudantes. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e correlações de Pearson, enquanto os dados qualitativos foram examinados por meio da análise de conteúdo. Os resultados quantitativos mostraram um nível de procrastinação acadêmica médio-alto entre os estudantes, com uma correlação negativa significativa entre procrastinação e média de notas, coerente com estudos anteriores. As entrevistas revelaram várias estratégias de autorregulação, como o uso de tecnologias, planejamento detalhado e música para melhorar a concentração. Apesar das estratégias de autorregulação empregadas, a procrastinação persistiu, afetando o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes. Este estudo destaca a necessidade de abordar a procrastinação a partir de múltiplas perspectivas, incluindo apoio institucional e psicológico para os estudantes durante a elaboração da monografia. Recomenda-se avançar na avaliação de intervenções destinadas a reduzir a procrastinação em contextos acadêmicos.

Palavras-chave (Fonte: thesaurus da UNESCO)

Autorregulação da aprendizagem; ensino superior; métodos de pesquisa; procrastinação.

Una tesis corresponde a un documento en formato escrito donde los estudiantes de pregrado o posgrado, de forma individual o grupal, sistematizan los resultados de una investigación donde se aplican métodos científicos, siendo este trabajo necesario para cumplir su titulación (Vilca *et al.*, 2023). En Chile, de los estudiantes de carreras universitarias, el 16% se titula tras cinco años y un 46% lo logra dentro de los tres años adicionales a la duración formal (Sandoval, 2020). Respecto al proceso de elaboración de una tesis para poder titularse, en el estudio realizado por Albarrán y Uzcátegui (2020), con una muestra de siete cursantes de un doctorado venezolano, se afirmó que los estudiantes en trabajo de tesis enfrentan obstáculos cognitivos, conductuales, afectivos y motivacionales que los bloquean a la hora de escribir sus tesis y explican que estos bloqueos se producen por falta de habilidades, miedo a fallar, confusión en presentación de ideas, postergación constante, entre otras causas. En esta misma línea, otro estudio realizado con estudiantes de psicología en proceso de desarrollar su tesis refleja en sus resultados altos niveles de procrastinación académica en el 93,7% de su muestra (Vicuña y Sarmiento, 2021). Zepeda *et al.* (2023) plantean que este fenómeno se debe a la falta de energía, miedo y desinterés que, en su conjunto, impiden la motivación para iniciar las tareas académicas, lo que se complementa con el estudio realizado por Beutel *et al.* (2016, en Bobe *et al.*, 2022), quienes descubrieron que la procrastinación se encuentra más en estudiantes que en personas empleadas y que es más probable que se presente entre la adolescencia y la adultez temprana.

Así, la procrastinación ha sido definida de distintas formas por diferentes autores. Hervías (2022) se refiere al concepto como la tendencia a postergar responsabilidades que poseen plazos fijos en el tiempo, aún sabiendo su relevancia y posteriores consecuencias negativas. Manchado y Hervías (2021) coinciden con esta definición, añadiendo el carácter poco atractivo que poseen las tareas para quien las

debe realizar. Sin embargo, Valenzuela *et al.* (2020) lo plantean como un problema de autorregulación volitiva, indicando que las personas retrasan lo que deben hacer a pesar de estar motivadas, a diferencia de definiciones anteriores.

Este concepto comenzó a surgir a partir de la primera revolución industrial, donde nacieron las primeras connotaciones negativas respecto al retraso en fechas de entrega (Steel, 2007, en Hervías, 2022). Se han planteado distintas teorías para explicar la procrastinación. Entre ellas, se encuentra el modelo motivacional, el cual plantea que, al ser mayor el miedo al fracaso que la esperanza de éxito, se produce la procrastinación. También, la perspectiva conductista explica la procrastinación como producto de consecuencias positivas que tiene esta conducta a corto plazo. Además, se encuentra el modelo cognitivo de Wolters, que comprende la procrastinación como consecuencia de esquemas desadaptativos y pensamientos automáticos negativos, sumados a una baja autoeficacia (Carranza y Ramírez, 2013, en Hervías, 2022).

Algunas de las causas exploradas de este fenómeno son referidas por Morales (2020), quien menciona en su estudio problemáticas como la holgazanería, necesidad de sentir presión para realizar mejor las tareas, las características evaluativas de la tarea, siendo las no calificadas las que más se procrastinan, y percepciones de la asignatura y docente, donde se procrastina en mayor medida, si se percibe una materia como difícil y a su profesor como aburrido. Hervías (2022), en una mirada similar, refiere que el evitar responsabilidades es producto de percepciones negativas y poco placenteras de estas mismas, en contraste con lo satisfactorio que puede ser realizar otras alternativas más ociosas, lo que en su conjunto produce un conflicto donde lo que se quiere hacer no concuerda con lo que se debe hacer. Así, se ha indagado en los efectos de la procrastinación, concluyendo que su mayor prevalencia implica, en consecuencia, tener un menor rendimiento académico (Hidalgo-Fuentes *et al.*, 2021).

Dentro de las formas en las que se expresa la procrastinación se pueden definir distintos tipos de procrastinadores. Entre ellos se encuentran los procrastinadores activos, quienes, sin intención, terminan posponiendo sus tareas, en su preferencia del trabajo bajo presión, y logran cumplirlas. En segundo lugar, existen los procrastinadores pasivos, quienes intencionadamente posponen sus tareas, sin preferir la presión en su realización, y no logran cumplir con los plazos. Luego se presentan los procrastinadores activos moderados, quienes intencionadamente posponen sus tareas por preferir el trabajo bajo presión y logran su cumplimiento (Suárez y Feliciano, 2020). Por otra parte, Rodríguez y Clariana (2017, en Ocaña y Rivera, 2022) han referido un tipo de procrastinadores por evitación, los cuales, debido a su baja autoestima y posterior percepción negativa de sus tareas, no quieren responsabilizarse de realizarlas, para evitar el posible fracaso en ellas.

Para comprender la procrastinación académica, es esencial conocer sus dimensiones, a saber: autorregulación académica y postergación de actividades. Según Bances (2018, en Ocaña y Rivera, 2022), la autorregulación académica es la capacidad de gestionar adecuadamente los recursos cognitivos, conductuales, ambientales y emocionales, lo que permite el desarrollo y uso de técnicas y hábitos de estudio que mejoran el aprendizaje y los logros académicos. Kupczyszyn y Del Carmen (2019) señalan que la autorregulación ha sido estudiada desde mediados de los años ochenta con el objetivo de entender cómo los estudiantes se convierten en maestros de su propio aprendizaje. Zimmerman y Shunk (2011, en Kupczyszyn y Del Carmen, 2019) afirman que el aprendizaje autorregulado busca explicar cómo los estudiantes mejoran su rendimiento académico mediante un método sistemático y fortaleciendo su capacidad de adaptación a diversos contextos. Park y Kim (2021) destacan además que la autorregulación varía según el ambiente y contexto específico en el que se encuentra cada individuo.

Dentro de la autorregulación se pueden encontrar tres fases: la previsión, la ejecución y la autorreflexión. La fase de previsión consta del establecimiento de objetivos y la demarcación del plan de acción a seguir. La fase de ejecución es el monitoreo que realiza la persona al momento de llevar a cabo la tarea. La última fase es la de autorreflexión, que es donde la persona aprende a actuar acorde a los resultados que se obtuvieron en las fases anteriores, siendo la autorregulación del aprendizaje un comportamiento que va orientado a una meta específica y, a su vez, un proceso controlado por la retroalimentación, según Zimmerman (2000), a quien citan Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez (2020) en su investigación, donde muestran que las variables de autorregulación del aprendizaje logran explicar el 25% de los resultados académicos de un grupo de estudiantes: esto permite ver la influencia que tiene la autorregulación en ámbitos académicos e indica que se debe considerar al momento de establecer estrategias de estudio y planes de acción para mejoramiento de resultados académicos.

En la teoría de autorregulación propuesta por Balladares y Gómez (2023) hay una relación inversamente proporcional entre la autorregulación y la ansiedad previa a los exámenes de modo que a mayor autorregulación hay menor ansiedad pre-exámenes. Por lo tanto, se explicaría que a mayor postergación de las actividades se presente mayor nivel de ansiedad previo a los exámenes. Esto se relaciona con la siguiente dimensión: de postergación o aplazamiento de actividades, cuando un individuo posterga la realización de actividades o aumenta el tiempo en que se demora en realizarlas, sustituyéndolas por otras actividades distractoras; esta dimensión estudia cómo los estudiantes aplazan la realización de actividades que ellos condenan como desagradables y que generan malestar, por lo que son sustituidas por actividades que generan una satisfacción con mayor inmediatez (Córdova y Alarcón, 2019, en Ocaña y Rivera, 2022).

Debido a que la procrastinación reduce tanto la cantidad como la calidad de estudio, se puede identificar como una amenaza para alcanzar el éxito académico, pudiendo verse reflejado en un bajo rendimiento, debido a que la procrastinación lleva a una participación en clases no óptima y perjudica la ejecución de tareas y de exámenes (Tao *et al.*, 2021, en Ocaña y Rivera 2022). Así mismo, Peixoto *et al.* (2021) plantean que la procrastinación académica tiene consecuencias negativas en la salud mental del estudiante, pues produce incomodidad y angustia, por el prolongado tiempo en el que las tareas quedan incompletas y pendientes, así como por la percepción de incompetencia y sentimientos de culpa. Otro estudio, realizado por Ángel *et al.* (2023), encontró que la procrastinación académica se correlaciona negativamente con dimensiones del bienestar psicológico, como la autoaceptación, el propósito en la vida y el crecimiento personal. De igual manera, el estudio de Vicuña y Sarmiento (2021), realizado con estudiantes de psicología durante el desarrollo de sus tesis, concluyó que niveles altos de procrastinación académica llevan a mayor expresión de estrés en ellos.

La procrastinación académica puede generar ansiedad previa a los exámenes, que se manifiesta en dos dimensiones: la cognitiva, conocida como preocupación, que involucra pensamientos persistentes sobre las consecuencias de no alcanzar los objetivos deseados, y la afectiva, ligada a la emocionalidad, que se refiere a la percepción del individuo sobre la activación afectiva durante el proceso evaluativo (Spielberg, 2010, en Balladares y Gómez, 2023). Una intervención que podría resultar efectiva contra la procrastinación es la terapia de aceptación y compromiso (ACT) –indicada para reducir el miedo al fracaso mediante estrategias de difusión y aceptación–, lo que facilita que los estudiantes se alineen con sus valores y motivaciones académicas (López-López *et al.*, 2020). La autoeficacia, definida como las creencias de un individuo sobre sus competencias y su influencia en los resultados académicos, también juega un rol importante; así, niveles bajos de

autoeficacia están asociados con un alto nivel de procrastinación (Bandura, 1987, en Ocaña y Rivera, 2022; Araoz, 2021).

Además de la autoeficacia, los procrastinadores comparten características como creencias irracionales sobre autoimagen y autoconcepto, perfeccionismo, miedo al fracaso, ansiedad, catastrofismo, rabia e impaciencia, que surgen del incumplimiento de tareas y la acumulación de trabajos (Ccoto, 2020). Suárez y Feliciano (2020) coinciden en que la procrastinación académica es una amenaza para el bienestar de los estudiantes, no solo por los resultados académicos, sino por las emociones desagradables, como la culpa, que surgen durante de la procrastinación. Aunque algunos procrastinadores obtienen buenos resultados académicos, su bienestar y salud mental pueden verse afectados negativamente.

La procrastinación académica representa un desafío para los estudiantes y pedagogos que buscan equilibrar el fomento de la autonomía académica y el bienestar de sus alumnos. La literatura ha explorado la procrastinación desde diferentes ángulos. Por ejemplo, Ángel *et al.* (2023) encontraron una correlación negativa y significativa entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. Balladares y Gómez (2023) también observaron una relación significativa entre la procrastinación y la ansiedad ante los exámenes, mientras que Manchado y Hervías (2021) destacaron los efectos negativos de la problemática en el rendimiento académico. Además, Hidalgo-Fuentes *et al.* (2021) encontraron que factores de personalidad, como la responsabilidad, se correlacionan positivamente con el rendimiento académico y negativamente con la procrastinación. Suárez y Feliciano (2020) y Valenzuela *et al.* (2020) han abordado la relación entre procrastinación, autorregulación y rendimiento mediante el uso de escalas y cuestionarios.

A pesar de la abundante investigación, existe un vacío en el conocimiento sobre la procrastinación

en la escritura de tesis de pregrado, siendo el estudio de Vicuña y Sarmiento (2021) una excepción, donde se investiga la procrastinación en la escritura de tesis de estudiantes de psicología en la provincia de Ica. En esa dirección, el presente trabajo se orientó a comprender la relación entre los resultados académicos, la procrastinación y las prácticas de autorregulación académica en estudiantes que desarrollan su tesis de pregrado en universidades del Gran Concepción, Chile. Por tanto este estudio aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿qué relación existe entre los resultados académicos y la procrastinación y cuáles son las prácticas de autorregulación para hacer frente a la procrastinación en estudiantes que desarrollan sus tesis de pregrado?

Método

La investigación tiene un diseño mixto secuencial (Onwuegbuzie y Collins, 2007; Reyes *et al.*, 2024) donde, en primer lugar, se aplican instrumentos cuantitativos y, de los resultados obtenidos, se seleccionan los participantes a entrevistar en una etapa cualitativa. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia en ambas etapas, debido a la dificultad de acceder a la muestra en la etapa cualitativa. La muestra estuvo conformada por 73 estudiantes en fase de título, con 53,4% de mujeres ($n = 39$), 43,8% de hombres ($n = 32$) y dos estudiantes identificados con género no binario (2,7%), teniendo en promedio 23 años ($DE = 1,8$). La edad mínima registrada fue de 20 años y la máxima de 29 años, resultando en un rango de nueve años, lo que sugiere que se trata de una cohorte predominantemente de adultos jóvenes. Los participantes se distribuyeron en 12 comunas del Gran Concepción (Chile), siendo las de mayor número de encuestados Concepción ($n = 33$) y San Pedro de la Paz ($n = 12$). Se observó que la mayoría, un 61,5% de los participantes, están matriculados en universidades públicas, mientras que el 38,5% de los estudiantes restantes están inscritos en universidades privadas.

Se identificaron 21 carreras agrupadas según las áreas de conocimiento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El área de Ingeniería y Tecnología es la más representada, con un 34,3% de los participantes ($n = 25$), destacándose carreras como Ingeniería en Construcción (16,4%, $n = 12$) e Ingeniería Civil Industrial (13,7%, $n = 10$). Le sigue el área de Ciencias Médicas y de la Salud con un 21,9% de los estudiantes ($n = 16$), incluyendo Odontología (11%, $n = 8$) y Obstetricia y Puericultura (4,1%, $n = 3$). El área de Ciencias Sociales representa un 13,7% ($n = 10$), con carreras como Periodismo (9,6%, $n = 7$) y Trabajo Social (2,7%, $n = 2$). El área de Humanidades y Artes cuenta con un 11% de los participantes ($n = 8$), siendo Arquitectura (8,2%, $n = 6$) la carrera más representativa. Finalmente, las áreas de Ciencias Naturales y Educación tienen una participación menor, con 12,3% ($n = 9$) y 1,4% ($n = 1$) respectivamente.

Como *criterios de inclusión*, se buscaron estudiantes regulares de pregrado que hayan iniciado el proceso de su primer trabajo de tesis y que cuenten con dominio básico de alfabetización digital. A modo de criterio, se descartaron estudiantes a los que se les haya rechazado su tesis. En la fase cualitativa, se entrevistó a seis estudiantes de los participantes de la fase anterior, siguiendo los criterios de profundidad, amplitud y especificidad en la conducción de las entrevistas.

Como *instrumentos* se usó la escala de procrastinación académica (EPA), creada por Busko (1998) y adaptada al español por Álvarez (2010, en Trujillo-Chumán y Noé-Grijalva, 2020) y con evidencias recientes de validez reportadas en Chile (Ángel, 2023; Guerra y Jorquera, 2024). Esta escala es de tipo Likert y contiene 16 reactivos, con cinco opciones de respuesta desde “Nunca”, “Pocas Veces”, “A veces”, “Casi siempre” y “Siempre”, teniendo puntuaciones de 1 a 5 respectivamente. Presenta una estructura bidimensional compuesta por: a) autorregulación académica, que refleja la capacidad del estudiante para gestionar y controlar su comportamiento aca-

démico, y b) postergación de actividades, que indica la tendencia a retrasar la realización de tareas académicas. En cuanto a las propiedades psicométricas, existe una consistencia interna adecuada con un alfa de Cronbach de 0,8, además de tener una validez apta de 0,8, evaluada con la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. Este cuestionario toma entre 8 y 12 minutos de realización.

- **PERCEPCIÓN DE CALIDAD DE APRENDIZAJES:** con el objetivo de evaluar cómo valoraron los estudiantes sus aprendizajes durante el proceso de tesis, se aplicó una escala de diferencial semántico desarrollada por Sánchez-Oñate y Villarroel (2022). Esta escala contempla 17 pares de adjetivos bipolares (por ejemplo, “superficial-profundo”, “estructurado-desestructurado” o “valioso-una pérdida”), en una escala tipo Likert de seis puntos. La puntuación obtenida permite identificar la dirección y polaridad de la percepción subjetiva de calidad del aprendizaje.
- **CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO:** recopiló datos sobre sexo, edad, institución educativa (pública o privada), carrera (clasificadas según áreas de la OCDE) y un autoreporte de rendimiento académico en notas, en una escala de 1 a 7.
- **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:** se elaboró e implementó un guión semiestructurado de preguntas, permitiendo la adaptación y flexibilidad del entrevistador para añadir preguntas tanto como omitir algunas, para así obtener la mayor cantidad y calidad de información (De Toscano, 2009).

Para el *procedimiento*, en la etapa cuantitativa se recolectaron los datos mediante un formulario de Microsoft Forms que incluyó el cuestionario de variables sociodemográficas y los instrumentos cuantitativos ya descritos. En el formulario se adjuntó la carta de consentimiento informado mediante la cual los participantes podrán conocer todo lo relacionado con la investigación y la autonomía para decidir su participación. En la etapa cualitativa se

contactó a los participantes vía correo electrónico, registrado voluntariamente en el formulario que contestaron previamente. Estas entrevistas se implementaron de forma virtual o presencial, según conveniencia del participante. El consentimiento informado transparentó el proceso de investigación, la confidencialidad y el anonimato, recalcando el uso de información solo para fines académicos. Como criterios de rigor, resalta la coherencia metodológica, pues asegura la correspondencia entre los elementos de la investigación y la adecuación de la muestra (Morse *et al.*, 2002).

En cuanto al *análisis de datos*, en el aspecto cuantitativo, se trabajaron los datos con el software JASP (0.17.2), con análisis estadísticos descriptivos para las variables sociodemográficas y, luego de analizar la normalidad, se determinó la correlación mediante r de Pearson entre promedio ponderado acumulado y puntaje en la escala de procrastinación académica. En el análisis cualitativo, se utilizó la técnica de análisis de contenidos que, acorde a lo planteado por Izcara (2014), consiste en la codificación y categorización de la información, donde el material se estructura de manera definitiva y con una comprensión clara.

Resultados

Respecto de los *resultados cuantitativos*, se comenzó por identificar los resultados académicos de los estudiantes por medio del promedio de notas, que fue de 5,6 en escala de 1 a 7. Las calificaciones en la muestra van desde 4,5 a 6,67. El análisis de los niveles de procrastinación académica entre los 73 estudiantes revela que la mayoría (41,1%, $n = 30$) se encuentra en un nivel de procrastinación medio alta. Le sigue un 31,5% ($n = 23$) de participantes con procrastinación medio baja, y un 16,4% ($n = 12$) con un nivel de procrastinación baja, mientras que un 8,2% ($n = 6$) exhibe un alto nivel de procrastinación académica. Se observa que la procrastinación académica es un fenómeno presente en distintos grados entre los estudiantes, con una mayoría que se sitúa

en niveles intermedios, lo que podría indicar la necesidad de estrategias de intervención para reducir estos niveles y mejorar el rendimiento académico (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los niveles de procrastinación académica entre estudiantes

Nivel de procrastinación académica	Frecuencia	Porcentaje
Procrastinación baja	12	16,4%
Procrastinación medio baja	23	31,5%
Procrastinación medio alta	30	41,1%
Procrastinación alta	6	8,2%
Ausente	2	2,7%
Total	73	100%

Fuente: elaboración propia.

Se realizó una prueba de Shapiro-Wilk para verificar la normalidad de los datos, la cual arrojó un valor de $SW = 0,983$ y $p = 0,467$, lo que indica que los datos siguen una distribución normal. Posteriormente, se aplicó una prueba de correlación de Pearson para evaluar la relación entre el promedio de notas y el puntaje total de procrastinación. Los resultados mostraron una correlación moderada e inversa, con un coeficiente de Pearson de $-0,327$ y un p valor de $= 0,005$, lo que sugiere que a mayor procrastinación menor es el promedio de notas entre los estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Resultados de la prueba de normalidad y correlación entre promedio de notas y procrastinación académica

Prueba	Estadístico	p	Interpretación
Shapiro-Wilk	0,983	0,467	Distribución normal de datos
Correlación de Pearson	-0,327	0,005	Correlación moderada e inversa

Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de complementar el estudio, se calcularon las medias de los pares de términos de la escala de diferencial semántico, la cual arrojó que en promedio que los estudiantes perciben sus aprendizajes durante el proceso de tesis como valiosos, agradables, novedosos, bastantes, comprensivos, estructurados, fundamentales, significativos, complejos, cómodos, difíciles, claros, cercanos, prácticos, guiados y ligeramente individuales y profundos (Tabla 3).

Tabla 3. Percepción de calidad de los aprendizajes durante el periodo de realización de tesis

Polo 1	Media	Polo 2
Superficial	4,95	Profundo
Colaborativo	4,36	Individual
Guiado	3,74	Autónomo
Práctico	3,68	Teórico
Cercano	3,34	Distante
Claro	3,29	Confuso
Difícil	3,19	Fácil
Cómodo	2,97	Incómodo
Significativo	2,92	Irrelevante
Complejo	2,89	Básico
Fundamental	2,86	Accesorio
Estructurado	2,79	Desestructurado
Bastante	2,78	Escaso
Comprensivo	2,74	Memorístico
Novedoso	2,59	Repetitivo
Agradable	2,56	Desagradable
Valioso	2,36	Una pérdida

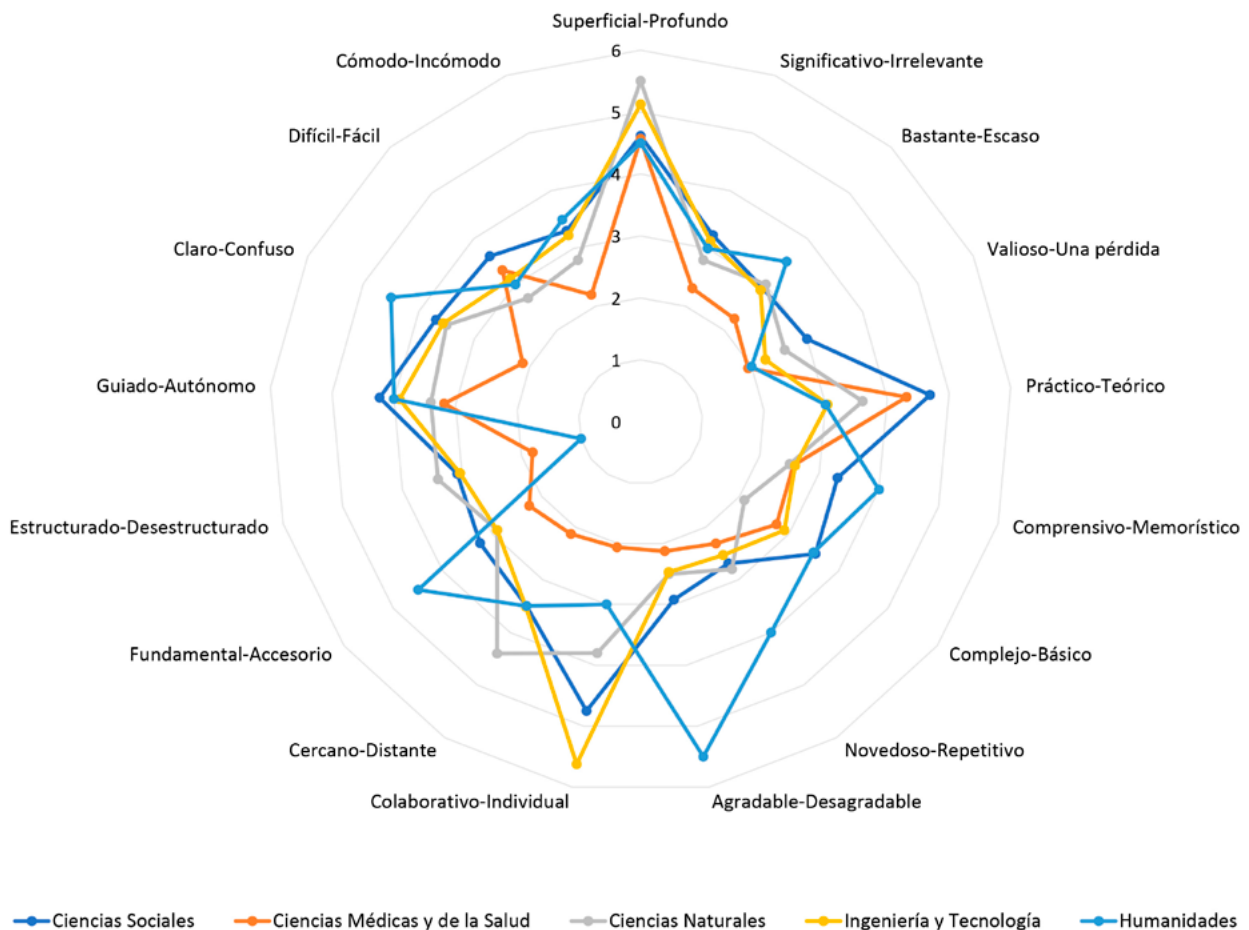
Fuente: elaboración propia.

Para el análisis según áreas de conocimiento, se utilizó una clasificación que permitió agrupar las carreras de los participantes. Se encontró que las

áreas de Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología consideran sus aprendizajes durante la tesis como más profundos que el resto de las áreas. Las carreras de Ciencias Médicas y de la Salud consideran sus aprendizajes más amplios en comparación con el área de Humanidades. En Ciencias Sociales, el proceso se percibe mayormente teórico, mientras que en Ingeniería y Tecnología y Humanidades se considera más práctico. Humanidades percibe su

aprendizaje durante la tesis como desagradable, a diferencia de Ciencias Médicas y de la Salud, que se acercan a una experiencia agradable. Además, esta última área considera su experiencia más cercana y colaborativa que el resto de los grupos. Cabe señalar que la muestra perteneciente a Humanidades fue limitada en comparación con otras áreas, lo que podría influir en las diferencias presentadas. Lo anterior se puede observar en la Figura 1.

Figura 1. Calidad de aprendizajes de estudiantes según área del conocimiento



Nota: la figura muestra la percepción de la calidad del aprendizaje según distintas dimensiones evaluadas en una escala de 1 a 6, comparando áreas del conocimiento. Valores más altos indican experiencias más positivas en cada eje evaluado.

Fuente: elaboración propia.

Respecto de los *resultados cualitativos*, la Tabla 4 presenta un árbol de categorías identificadas a partir del análisis de contenido realizado en la etapa cualitativa del estudio. Estas categorías agrupan aspectos relacionados con el proceso de elaboración de tesis, estrategias de estudio, procrastinación y otros factores psicológicos y externos que influyen en el desarrollo académico de los estudiantes. Los números asociados a cada categoría indican la cantidad de códigos que se refieren a esa categoría específica, reflejando así la relevancia y frecuencia de cada tema en el análisis (ver Tabla 4). Para mejorar la coherencia conceptual, aspectos relativos a las estrategias de estudio, así como de planificación y gestión del tiempo, fueron integrados como subcategorías de la dimensión más amplia de autorregulación.

Tabla 4. Categorías identificadas en el análisis de contenido

Categorías	Profundidad
1. Autorregulación en el proceso de tesis	77
1.1 Uso de herramientas tecnológicas y música	30
1.2. Contemplación de horarios y planificación	35
2. Presencia y manifestaciones de la procrastinación	57
3. Efectos psicológicos de la procrastinación	31
4. Factores externos vinculados a la universidad	23
5. Dinámica de compañerismo entre pares tesisistas	16
6. Incidencia de profesor guía en proceso de tesis	15
7. Contención emocional familiar	8
8. Relevancia de hábitos alimenticios	6
9. Presencia de trastorno de déficit atencional	4
10. Uso de fármacos psiquiátricos	7
11. Otros	7

Fuente: elaboración propia.

Las autorregulación académica durante el proceso de tesis se desprende de todas las entrevistas realizadas. Los entrevistados describieron distintas tácticas utilizadas para avanzar en sus tesis, siendo la planificación detallada de tareas una de las más comunes. Esta planificación varió entre listas, calendarios u objetivos específicos. Algunos entrevistados la realizaron a corto plazo, mientras que otros prefirieron una planificación a más largo plazo. Otra estrategia ampliamente mencionada fue la técnica Pomodoro, utilizada para monitorear los tiempos durante actividades específicas, como la escritura teórica. Algunos encontraron la técnica efectiva, mientras que otros no obtuvieron los resultados deseados. “Esas *checklist* las hago, como por ejemplo en la mañana o en la noche, así como cuando estoy estudiando. Cuando ya veo que, por ejemplo, ya no me va a rendir más y voy a elegir el tuto es como ya, empiezan a anotar al tiro y digo, ya me quedo pendiente de esto y todo ese tipo de cosas” (E1).

Los entrevistados también reflexionaron sobre cómo sus niveles de autorregulación han mejorado con el tiempo, aunque la mayoría aún considera que este aspecto es un área en constante fluctuación y difícil de dominar. Una subcategoría que surgió fue el uso de tecnologías para ayudar en la autorregulación, especialmente el cronómetro, que permite a los estudiantes monitorear sus avances y gestionar su tiempo de manera efectiva y reducir la procrastinación. Además, algunos entrevistados mencionaron el uso de aplicaciones para la autorregulación emocional, debido a que el proceso de tesis es altamente estresante: “mmm... diría que sí, a lo largo de toda mi carrera universitaria diría que sí ha mejorado, quizás, pero me da muy por momentos, así como, realmente lo controlo, pero... a veces igual se me va un poquito de las manos, pero a diferencia de primero ha sido bastante mejor la verdad” (E3).

El uso de música fue otra estrategia mencionada para ayudar a la concentración, ya que algunos estudiantes señalaron que los audífonos con música les permitían aislarse del mundo exterior

y evitar distracciones. Además, la música también ayudó a mantener un ritmo constante de avance y proporcionó una mayor conciencia del tiempo. Sin embargo, los teléfonos móviles fueron identificados como una de las mayores distracciones. Algunos entrevistados mencionaron estrategias como el uso del modo avión, esconder el celular o utilizar aplicaciones que bloquean otras aplicaciones, para reducir las distracciones: “y tengo una playlist también que me ayuda [...] tuve que crear mis propias playlist para poder estudiar y así, como que son todas de 20 minutos, que estoy entonces como que me voy dando cuentas. Como ya ahora voy a terminar. Entonces eso me ayuda bastante” (E1); “y yo también me escondo mi celular: sobre todo cuando estoy en casa pongo mi celular en medio de la ropa de un cajón que no sé cuál es o hago que se me acabe la batería y ya no lo ocupo; lo que más me distrae es mi celular, yo creo, y esas son mis estrategias”. (E5). A pesar de que el uso de tecnologías puede ser un factor distractor, también puede convertirse en una herramienta beneficiosa si se usa de manera responsable, pues permite un avance más efectivo en el proceso de tesis y mejora la autorregulación.

En cuanto a la procrastinación, la mayoría de los participantes mencionaron que ha sido un factor constante durante su proceso de tesis, a menudo intensificándose con la acumulación de otras responsabilidades académicas. Esta procrastinación fue descrita como una experiencia compartida entre pares de trabajo de tesis e incluso reconocida por los profesores, quienes entienden que estos procesos afectan a los estudiantes. La procrastinación impactó negativamente la calidad del trabajo, con algunos estudiantes admitiendo que completaron tareas en cortos períodos de tiempo, lo que afectó el resultado final: “porque al final no todo es tesis, pu, también tengo que hacer otros trabajos de otras asignaturas; entonces dentro del día tengo que programarme también para responder a esas asignaturas y después no sé, pu, en mi *peak* de concentración, responder a la tesis” (E1).

Además, la procrastinación fue conceptualizada por los entrevistados como el aplazamiento consciente de actividades académicas para realizar otras tareas. A pesar de ser conscientes de su procrastinación, muchos no podían evitarla. Algunos entrevistados mencionaron el estigma asociado a la procrastinación, pero otros la vieron como un elemento que, aunque negativo, también podría aportar en ciertos contextos: “quizás no lo hacemos como al 100% bien, como nosotros nos gustaría, sino que lo hacemos como alcanzamos a hacerlo ya” (E4).

La planificación y la calendarización fueron identificadas como elementos clave en el proceso de tesis, especialmente al establecer plazos para la entrega de elementos específicos del documento. Sin embargo, varios entrevistados mencionaron que la procrastinación les impedía adherirse a sus planes, lo que alteraba la planificación inicial y requería tiempo adicional para completar las tareas. Además, algunos entrevistados señalaron la importancia del autoconocimiento al planificar, ya que una planificación más precisa facilita su cumplimiento.

En cuanto a los efectos psicológicos de la procrastinación, los participantes mencionaron repercusiones como estrés, frustración y ansiedad, derivadas de la conciencia de estar procrastinando sin poder hacer nada al respecto. Estas emociones se intensificaron debido a la naturaleza prolongada y exigente del proceso de tesis, lo que llevó a algunos estudiantes a experimentar un agotamiento mental significativo: “me estresa, me estresa mucho, porque en realidad es algo importante [...], entonces sé que tengo que estar como dándole todo en eso, pero en realidad no lo hago” (E4).

Los factores externos relacionados con la universidad también influyeron en el proceso de tesis. Algunos entrevistados mencionaron que las interrupciones, como los paros universitarios, afectaron su avance y generaron inseguridad en cuanto a la calidad de su trabajo. Además, la carga académica no relacionada con la tesis produjo un conflicto de

prioridades y manejo del tiempo. Por otro lado, algunos entrevistados destacaron las herramientas y el apoyo proporcionado por sus facultades, tanto a nivel estructural como en términos de salud mental. Estas herramientas incluían planificaciones detalladas por parte de los profesores, así como talleres de bienestar para los estudiantes. Sin embargo, también se mencionó la falta de formación en investigación antes de la realización de la tesis, lo que dificultó el desarrollo del proyecto en términos prácticos.

La dinámica de compañerismo entre los pares fue reconocida como un elemento clave para enfrentar las dificultades del proceso de tesis. La comparación entre estudiantes, aunque vista por algunos como negativa, ayudó a otros a establecer una base estructural y a sentirse comprendidos por sus compañeros. Además, el agotamiento físico y mental fue un fenómeno mencionado por varios entrevistados, relacionado con las demandas crecientes a medida que se acercaba la fecha de entrega final de la tesis.

Ha sido un proceso muy como de compañerismo y de, no sé po, de repente escuchamos que en otras carreras, muchos se tiran para abajo, como que no le gusta que otros como que surjan; entonces aquí ha sido como muy distinto, se ha dado como bien todo este tema de compañerismo, de poder vernos surgir, y porque estos proyectos de investigación igual son importantes, pues son procesos de aprendizaje individuales, pero aportan igual algo lectivo, que es lo que estamos buscando como carrera; entonces por ahí, por mis compañeros, ha sido un buen aporte. (E6)

El profesor guía jugó un papel fundamental en el desarrollo de la tesis proporcionando tanto apoyo estructural como contención emocional. Los profesores guías ayudaron a consolidar la planificación y ofrecieron instancias de monitoreo de avance. Sin embargo, algunos entrevistados mencionaron sentirse abandonados por sus profesores guías, lo que afectó negativamente su progreso: “y de profesores también. Mi profesor guía me apoyado bastante, mu-

cho refuerzo positivo entonces. No, nada que decir respecto a eso” (E6). La contención emocional familiar fue otro factor mencionado y, aunque no desempeñó un rol activo en el proceso de tesis, sí proporcionó ayuda emocional. Algunos estudiantes refirieron apoyos por parte de sus familias con las dificultades de la procrastinación y el proceso investigativo: “por ejemplo, si tengo una reunión o algo así que sea *online* y yo estoy acá, mi mamá intenta como mantener silencio y en ese tipo de cosas me apoya” (E4).

Los hábitos alimentarios también jugaron un rol en el proceso de tesis, siendo mencionados como distractores o como elementos que requerían planificación previa para no interferir con el estudio. Algunos entrevistados mencionaron que la procrastinación afectó negativamente sus hábitos alimentarios y los llevó a pasar largos períodos sin comer, lo que tuvo repercusiones en su salud: “tengo que tener comida, porque igual me da mucha ansiedad no tener comida y voy a demorar yendo a comprar algo o cocinarme algo” (E5).

Finalmente, algunos entrevistados mencionaron tener un diagnóstico de trastorno de déficit atencional (TDAH), lo que percibieron como un factor que aumentaba su procrastinación en comparación con otros estudiantes en trabajo de tesis. El uso de psicofármacos para la concentración fue mencionado tanto por quienes tenían TDAH como por aquellos que no, considerándolo una herramienta de último recurso para cumplir con plazos o entregas. Sin embargo, algunos entrevistados expresaron frustración cuando los psicofármacos no tenían el efecto deseado, lo que aumentaba su desesperanza y desmotivación: “me medico hace menos de un año, aproximadamente; las cosas no han cambiado con la medicación, yo sigo igual de mal, solo me ayuda a empezar las tareas” (E5).

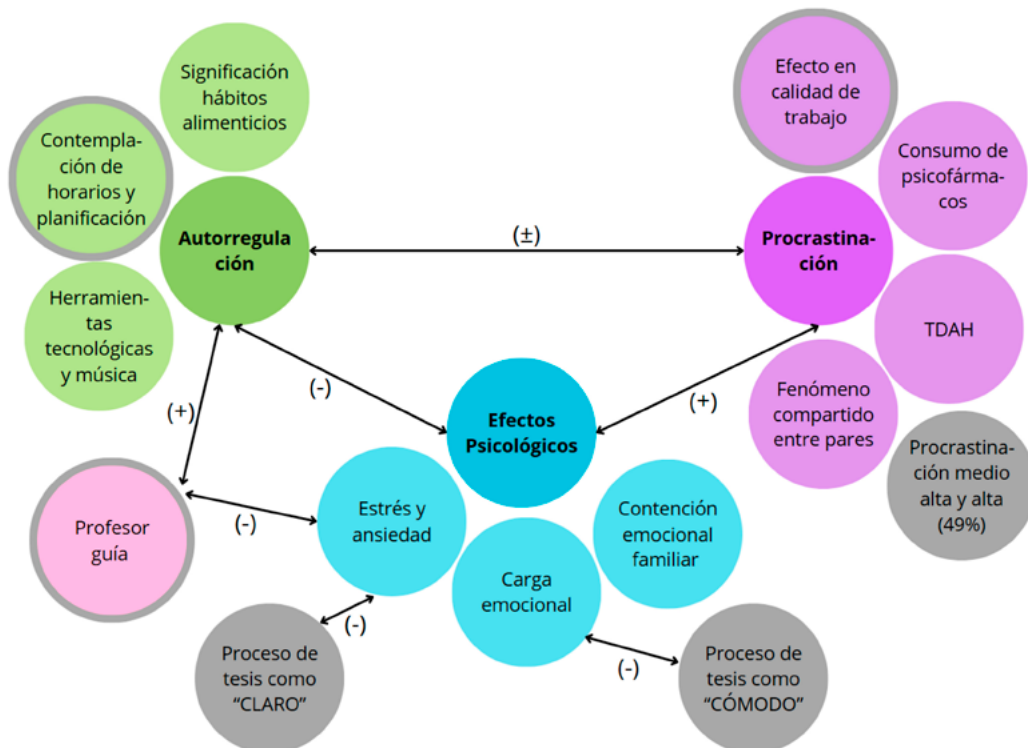
En conjunto, los hallazgos permiten delinear una relación dinámica y compleja entre autorregulación, procrastinación y contención socioemocional, enmarcada por las exigencias del proceso de

tesis. Las estrategias de planificación, uso de tecnologías y autoconocimiento constituyen elementos que, si bien potencian la autorregulación, no garantizan una disminución directa de la procrastinación, lo que sugiere una relación no lineal entre ambas variables. A su vez, la presencia de factores protectores como el acompañamiento docente y el apoyo entre pares parece moderar los efectos psicológicos negativos asociados a la procrastinación, destacando una dimensión colectiva y contextual en la vivencia de este fenómeno. Esto sugiere que la autorregulación opera como una práctica situada que se construye en interacción con el entorno académico y emocional del estudiante.

Para la *integración de los datos recolectados*, se realizó una comparación de estos por separado, centrándose en las similitudes y diferencias entre ambas fases. Así se elaboró la Figura 2, que repre-

senta estos resultados y sus conexiones. En colores se encuentran los resultados cualitativos y en gris los resultados cuantitativos. Se agruparon los primeros en tres grupos principales y se encontraron como estrategias de autorregulación la significación de hábitos alimenticios, el uso de herramientas tecnológicas y música y la contemplación de horarios y planificación, lo que se ve respaldado por los resultados de la escala de diferencial semántico, donde los estudiantes percibieron su proceso como “estructurado”, en línea con la fase de planificación descrita por Zimmerman (2000; en Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020) dentro del ciclo de autorregulación académica. Así, estas estrategias corresponderían principalmente a la fase de previsión, dado que implican establecimiento de metas, monitoreo del tiempo y anticipación de obstáculos. Cabe mencionar que la autorregulación se ve potenciada por la presencia del profesor guía.

Figura 2. Integración de resultados cuantitativos y cualitativos



Fuente: elaboración propia.

Así también, se encuentra el grupo de efectos psicológicos, que incluye la subcategoría de estrés y ansiedad, la cual tiene discordancias con la percepción de los estudiantes de su proceso como “claro” y con la presencia del profesor guía, lo que significa que esta misma disminuye su permanencia, acorde a lo mencionado por los participantes. Otra subcategoría es la carga emocional reportada, que no concuerda con la descripción de estos respecto a la tesis como un proceso “cómodo”. Por último, también destaca la importancia de la contención emocional familiar.

Respecto a la procrastinación como tal, se identifican efectos negativos en la calidad del trabajo, tanto en el testimonio de los participantes como en el análisis correlacional entre puntuaciones altas en la escala de procrastinación y menores promedios de notas. En el modelo de Zimmerman, esta tendencia podría relacionarse con una disfunción en la fase de ejecución, donde los estudiantes, pese a planificar adecuadamente, no logran sostener estrategias efectivas ni mantener la motivación con la tarea. Por otro lado, se puede referir que este sería un proceso compartido entre pares, siendo también que en la muestra un 49% de los participantes experimentaron procrastinación medio alta y alta.

Por último, se encuentran discordancias entre autorregulación y efectos psicológicos, ya que, como mencionaron los participantes, una mayor autorregulación tendría menores efectos psicológicos. De otra manera, se encuentran concordancias entre procrastinación y efectos psicológicos y se ve una relación ambivalente entre procrastinación y autorregulación, lo que indica que las fases del ciclo de autorregulación no siempre operan de manera continua o coherente. En este caso, la presencia de estrategias de planificación (fase de previsión) no se traduce necesariamente en una adecuada implementación conductual (fase de ejecución), lo cual genera tensiones emocionales y mantiene activa la procrastinación.

Discusión y conclusiones

En respuesta al objetivo que orientó el estudio, se puede indicar que la mayor presencia de procrastinación se relaciona con peores resultados académicos, lo cual también hallaron Hidalgo-Fuentes *et al.* (2021). Otros autores que acompañan esta idea son Tao *et al.* (2021, en Ocaña y Rivera, 2022), quienes evidenciaron una disminución en la calidad de los resultados debido a la procrastinación en la ejecución de tareas.

En cuanto a los objetivos específicos, se halló que los estudiantes en promedio obtuvieron una media de calificaciones de 5,6 en sus tesis, teniendo la mayoría de los encuestados procrastinación medio alta. También, dentro de la autorregulación, los participantes emplean estrategias como el uso de tecnologías y música, planificación y alimentación específica, las que, sin embargo, no previenen la procrastinación. Este hallazgo puede ser relevante de indagar, ya que Zimmerman (2000, en Barreto-Trujillo y Álvarez-Bermúdez, 2020) refiere las fases de previsión, ejecución y autorreflexión dentro de la autorregulación, pero en este caso el ejercer la primera fase no estaría dando los resultados esperados, al procrastinar de igual manera en la fase de ejecución.

Refiriéndose a procrastinación en sí, los participantes mencionan como causa la falta de motivación, vista por Valenzuela *et al.* (2020) como un factor fundamental en el fenómeno. También se pudieron identificar en distintos entrevistados el tipo de procrastinador activo moderado planteado por Suárez y Feliciano (2020), quienes indican personas que se motivan a realizar tareas por su pronta entrega. Por otra parte, en los estudiantes se evidenciaron consecuencias negativas al procrastinar, como frustración, estrés y ansiedad (Peixoto *et al.*, 2021), lo que plantea el desafío de desentrañar la estructura de relaciones entre estas variables y determinar así ámbitos de intervención que aseguren una mayor efectividad. Asimismo, un hallazgo emergente y poco explorado fue el uso de psicofármacos por

- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Tonon, G. (comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 45-73). Colombofrances.edu.co. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf
- Guerra, F.E. y Jorquera, R.A. (2024). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 17(3), e300047. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062024000300047>
- Hervías Ortega, F. (2022). Estrategias para minimizar la procrastinación: una propuesta de intervención. *Know and Share Psychology*, 3(4), 23-33. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i4.7089>
- Hidalgo-Fuentes, S., Martínez-Álvarez, I. y Sospedra-Baeza, M. J. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1533>
- Izcara, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Kupczynsyn, K. N. H. y Del Carmen Bastacini, M. (2019). Self-regulation in university students: Learning strategies, motivation and emotions. *Revista Educación*, 44(1), 190-207. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- López-López, A., Pérez, L. T., Gutiérrez, J. L. G., Matías-Pompa, B. y Fernández, M. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto. *Clínica Contemporánea*, 11(1). <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- Manchado, M. y Hervías, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243-258. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Morales, A. (2020). Modelo explicativo conductual de la procrastinación académica desde la visión del estudiante universitario. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 5(4), 8-28. <https://es.scribd.com/document/643536841/Modelo-explicativo-conductual-de-la-procrastinacion-pdf>
- Morse, J., Barret, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*. 1(2), 13-22. <https://doi.org/10.1177/160940690200100202>
- Ocaña, C. y Rivera, B. (2022). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda, 2022. [Tesis de pregrado, Universidad Estatal de Bolívar]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9299>
- Onwuegbuzie, A. J. y Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1638>
- Park, S. y Kim, N. H. (2021). University students' self-regulation, engagement and performance in flipped learning. *European Journal of Training And Development*, 46(1/2), 22-40. <https://doi.org/10.1108/ejtd-08-2020-0129>

- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S. y Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the Covid-19 pandemic. *Social Psychology of Education, 24*, 877-893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Reyes Reyes, F., Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, A. y Contreras, F. (2024). Diseños de investigación de métodos mixtos. En Díaz Narváez, V. P. (ed.), *Metodología de la investigación científica y bioestadística para profesionales y estudiantes de ciencias de la salud*. RIL.
- Sandoval, P. (2020). Permanencia y titulación de las carreras universitarias chilenas. Seguimiento de cohortes 2009 a 2017 mediante datos abiertos. *Revista Educación Las Américas, 10*. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.76>
- Sánchez-Oñate, A. y Villarroel, V. (2022). Tercer cuestionario estudiantes universitarios proyecto Covid-19 [Manuscrito sin publicar]. Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo.
- Suárez, A. y Feliciano, L. (2020). Influencia del perfil de procrastinación activa en el rendimiento académico del alumnado de ciencias de la educación. *Bordón, 72*(3). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.73642>
- Trujillo-Chumán, K. y Noé-Grijalva, M. (2020). La escala de procrastinación académica (EPA): validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes peruanos. *Revista de Psicología y Educación, 15*(1), 98-107. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I y Pestana, J. V. (2020). Young university students academic self-regulation profiles and their associated procrastination: Autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology, 11*(354). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Vicuña, J. y Sarmiento, J. (2021). Relación entre procrastinación académica y estrés percibido en estudiantes de psicología durante el desarrollo de tesis, 2021. [Tesis de Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de ICA]. <https://repositorio.autonomaica.edu.pe/bitstream/20.500.14441/1551/3/Joe%20Alonso%20Vicu%C3%B1a%20Gallegos.pdf>
- Vilca, G. L., Medina, G. y Otazu, F. E. (2023). ¿Qué observan los docentes? La revisión en línea de proyectos de tesis en una universidad del sur del Perú. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 8*(2), 157-170. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5901>
- Zepeda, P., Da Silva, R., Costa, F. y Douglas, R. (2023). Miedo al éxito y miedo al fracaso: intensidad de los motivos de procrastinación en la elaboración de la disertación y tesis. *Calidad en la Educación, 58*, 5-34. <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1253>