

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA SOBRE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES

Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología

Enzo Martin Galindo Concha

20182622

Alexandra Victoria Martinez Socola

20193050

Diana Lucia Quipuzcoa Vasquez

20191606

Asesor

Manuel Eduardo Cueva Rojas

Lima – Perú
Marzo de 2026

**INFLUENCE OF ACADEMIC SELF-EFFICACY
ON ACADEMIC PROCRASTINATION IN
ADOLESCENTS**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	1
MATERIAL Y MÉTODO	3
CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	3
ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA	3
RESULTADOS	4
DISCUSIÓN	10
CONCLUSIONES	
11 REFERENCIAS	12

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Datos generales de los artículos seleccionados</i>	4
Tabla 2 <i>Instrumentos y diseño del estudio</i>	6
Tabla 3 <i>Principales resultados de los artículos seleccionados</i>	7



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 *Diagrama de flujo de la estrategia de búsqueda para la selección de los artículos de interés*

4



Influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en adolescentes

Enzo Galindo Concha¹, Alexandra Martínez Sócola², Diana Quipúzcoa Vásquez³

20182622@aloe.ulima.edu.pe¹, 20193050@aloe.ulima.edu.pe², 20191606@aloe.ulima.edu.pe³

Universidad de Lima

Resumen: La procrastinación académica (PA) constituye un fenómeno frecuente durante la adolescencia y se asocia con dificultades autorregulatorias y emocionales que afectan el desempeño escolar. En este contexto, la autoeficacia académica (AA) emerge como un factor cognitivo relevante para explicar esta problemática. El objetivo fue analizar la influencia de la AA sobre la PA en adolescentes. Se realizó una revisión de literatura siguiendo los lineamientos PRISMA, empleando las bases de datos Scopus y Web of Science. Se incluyeron estudios cuantitativos publicados en los últimos diez años que evaluaron la relación en la población de interés. Tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión se analizó un total de once artículos. Los resultados evidenciaron una relación inversa y consistente que osciló entre tamaños de efecto pequeño y grande independientemente del contexto sociocultural. Asimismo, la AA se comportó como variable mediadora en la influencia de factores familiares, escolares y tecnológicos sobre la PA. Se concluye que el fortalecimiento de la percepción de competencias académicas constituye un eje central para la comprensión y abordaje preventivo de la PA.

Palabras clave: Autoeficacia académica, procrastinación académica, adolescentes, autorregulación, estrategias de evitación

Abstract: Academic procrastination (AP) is a frequent phenomenon during adolescence and is associated with self-regulatory and emotional difficulties that affect school performance. In this context, academic self-efficacy (AS) emerges as a relevant cognitive factor for explaining this problem. The objective of this review was to analyze the influence of AS on AP in adolescents. A literature review was conducted following the PRISMA guidelines, using the Scopus and Web of Science databases. Quantitative studies published in the last ten years that evaluated the relationship in the population of interest were included. After applying the inclusion/exclusion criteria, a total of eleven articles were analyzed. The results showed a consistent inverse relationship that ranged from small to large effect sizes, regardless of the sociocultural context. Furthermore, AS acted as a mediating variable in the influence of family, school, and technological factors on AP. It is concluded that strengthening the perception of academic competence is central to understanding and preventively addressing AP.

Keywords: Academic self-efficacy, academic procrastination, adolescents, self-regulation, avoidance strategies

Introducción

Actualmente, la procrastinación académica (PA) se ha consolidado como uno de los fenómenos psicológicos relevantes en el ámbito educativo, dada sus consecuencias negativas que obstruyen el desarrollo académico, económico y psicosocial del individuo (Liu et al., 2026; Lu et al., 2026). La evidencia empírica sostiene que la procrastinación no se trata de un comportamiento ocasional, sino de una tendencia persistente al aplazamiento de tareas académicas relevantes pese al conocimiento de sus consecuencias negativas (Araya-Castillo et al., 2023). Específicamente, en la adolescencia, etapa caracterizada por una incompleta maduración de los sistemas de autorregulación, este patrón conductual adquiere particular impacto e incremento notorio (Akpur, 2020). En congruencia, un estudio longitudinal (junio 2020 – octubre 2021), en adolescentes de 11 a 18 años, reportó que la procrastinación aumentó progresivamente de 49.5% a 51.85% a lo largo del tiempo, identificándose que cerca de la mitad de los participantes se ubicaba en categorías de moderada a alta para el final de la investigación (Wu et al., 2023).

Desde la perspectiva cognitivo-conductual, este fenómeno se concibe como una estrategia de regulación emocional desadaptativa que emerge ante la interacción de procesos cognitivos, emocionales y motivacionales. Se ha verificado en distintos estudios cómo se asocia con otras variables relevantes como el estrés académico, evitación emocional, bajo rendimiento y dificultades en la

regulación del aprendizaje (González-Brignardello et al., 2023; Kim & Seo, 2015; Ragusa et al., 2023; Ramadhani et al., 2026). En este sentido, las creencias negativas sobre la propia competencia, la anticipación del fracaso y el temor a la evaluación activan respuestas de evitación que buscan la reducción del malestar emocional inmediato (Nie et al., 2025; Steel, 2007; Zhou et al., 2021). Este alivio momentáneo refuerza la conducta procrastinadora mediante mecanismos de refuerzo negativo, fortaleciendo un ciclo de postergación recurrente (Xu, 2021). Al respecto, la literatura señala que estos procesos se ven intensificados en contextos educativos con alta autonomía, escaso seguimiento docente, plazos extensos para la entrega de tareas así como la presencia de distractores tecnológicos que incrementan la gratificación inmediata y demandan mayores recursos autorregulatorios (Chen & Lyu, 2024; Svartdal et al., 2020; Zhao et al., 2025).

Estos factores individuales no operan de manera aislada, sino que se ven modulados por un contexto estructural más amplio que influye en los procesos de autorregulación académica durante la adolescencia. En el plano social y educativo, se muestra que los sistemas educativos contemporáneos promueven modelos pedagógicos centrados en la autonomía del estudiante, el aprendizaje autorregulado y la gestión individual del tiempo, lo que podría, en algunos individuos sin sus capacidades completamente desarrolladas, fortalecer las creencias de pobre competencia y

dominio (Svartdal et al., 2020). Además, se ha podido visualizar que la procrastinación tiende a incrementar en contextos donde hay brechas de calidad educativa y contextos familiares problemáticos, lo cual es una realidad común en el adolescente peruano (Cuenca & Urrutia, 2019).

Desde una dimensión tecnológica, la literatura converge en señalar que la expansión sostenida del acceso a dispositivos digitales, internet y redes sociales ha configurado entornos altamente estimulantes que favorecen patrones de uso intensivo y escasamente regulado en la población adolescente. Diversos estudios identifican que una proporción significativa de adolescentes manifiesta conductas asociadas al uso excesivo de tecnologías digitales, particularmente del internet, videojuegos y redes sociales (Arana-Rodríguez et al., 2025; Shannon et al., 2022). Estudios a nivel nacional han reportado variaciones regionales en su prevalencia, siendo que la mayoría se concentró en las regiones costeras del territorio (58.2%) (Díaz et al., 2022). Siguiendo la línea, otra revisión relevante estimó que entre el 30% a 50% de los adolescentes encuestados presentaron patrones de uso problemático de redes sociales, caracterizados por dificultades en el control de tiempo de uso, interferencia con responsabilidades académicas y la búsqueda de gratificación inmediata (Colonio-Caro, 2023). En este marco, la exposición prolongada y no regulada a dispositivos digitales favorece un estilo cognitivo altamente reactivo y orientado a recompensas inmediatas, ello deteriora el control atencional, eficiencia de la ejecución de tareas y memoria de trabajo (Sunday et al., 2021). Así, el uso no adecuado de la tecnología merma la autorregulación necesaria para sostener el esfuerzo académico.

Si bien la literatura ha identificado múltiples factores asociados a la procrastinación, la evidencia reciente converge en señalar que los factores cognitivos autorreferenciales desempeñan un papel central en la explicación del fenómeno (Chen & Lyu, 2024; Lu et al., 2022). Entre estos factores cognitivos relevantes, la autoeficacia académica emerge como uno de los constructos más consistentes y relevantes tanto como predictor directo de la procrastinación; como también, como mediador en modelos explicativos más complejos (Ashraf et al., 2023; Cao & Liu, 2024; Ragusa et al., 2023).

La autoeficacia académica (AA) es conceptualizada como el conjunto de creencias que posee el individuo acerca de su capacidad para organizar, planificar y ejecutar acciones necesarias para el afronte de las demandas académicas puesto que constituye un pilar fundamental de la autorregulación del aprendizaje (Bandura, 1977; Cao & Liu, 2024). Estas creencias influyen de manera decisiva en el nivel de esfuerzo, la

persistencia frente a la dificultad, la interpretación de los errores y la disposición para enfrentar tareas académicas exigentes. Se ha verificado que la autoeficacia académica elevada favorece la percepción de control, la orientación hacia las metas, la tolerancia al malestar o frustración derivados del esfuerzo cognitivo, lo cual disminuye los patrones de evitación, desmotivación y abandono prematuro de las tareas (Huang et al., 2023; Rad et al., 2025; Ren et al., 2021; Wang et al., 2022).

Múltiples investigaciones de diversos contextos culturales mostraron que los estudiantes con niveles altos de AA tienden a mostrar un decremento en la conducta de postergar sus actividades académicas y a emplear estrategias de afrontamiento más funcionales y adaptativas (Morin-Huapaya et al., 2023; Rad et al., 2025; Ren et al., 2021). Asimismo, la participación del AA se ha visto muy relevante en modelos explicativos amplios que consideran el análisis al interactuar con la regulación emocional, el perfeccionismo y la relación docente-educando, resaltando así, su relevancia como constructo clave (Ashraf et al., 2023; Wang, Kou, et al., 2022; Wang, Xin, et al., 2022).

Sin embargo, pese a la solidez de los hallazgos, se han presentado limitaciones relevantes. Por ejemplo, una proporción considerable de resultados y revisiones previas se han concentrado en poblaciones universitarias y adultas, existiendo menor sistematización de datos en población adolescente, una etapa con tendencia a presentar esta problemática (González-Brignardello et al., 2023; Zacks & Hen, 2018). Asimismo, aunque existen revisiones centradas en la PA como fenómeno general, lo cierto es que son escasas aquellas que analizan de manera específica y sistemática su relación con la autoeficacia académica, integrando data empírica actual y haciendo una delicada indagación de los mecanismos psicológicos que subyacen a esta relación.

Evalúo la problemática en cuanto a los fenómenos de interés, la presente revisión de la literatura formula la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuál es la influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en adolescentes? Responder a esta pregunta es relevante en el ámbito psicológico-educativo, debido a que permite diseñar estrategias de intervención que fortalezcan la percepción de competencia académica, favoreciendo de esta manera hábitos de estudio más adaptativos y el bienestar educativo. Asimismo, esta perspectiva resulta congruente con la línea de investigación orientada a la calidad de vida, específicamente en el ámbito de la educación.

Material y método

Criterios de inclusión y exclusión

La presente investigación fue desarrollada en congruencia con los lineamientos establecidos bajo la óptica metodológica PRISMA (Page et al., 2021). Se definieron criterios de inclusión y exclusión con el propósito de garantizar la pertinencia temática, el rigor metodológico y la calidad psicométrica de los estudios seleccionados, así como de asegurar una respuesta sólida y sustentada a la pregunta de investigación planteada.

En cuanto a los criterios de inclusión considerados para la elección de artículos científicos se tienen los siguientes: a) aquellas investigaciones con enfoque cuantitativo que examinen la relación entre ambos constructos; b) investigaciones con análisis multivariados (SEM o *path analysis*) siempre que se analice la relación de interés de manera explícita; c) uso de diseños experimentales, cuasiexperimentales, transversales o longitudinales que analicen relaciones, influencia o efectos entre los constructos; d) aquellas que reporten propiedades psicométricas de al menos confiabilidad en las mediciones; e) investigaciones que reporten claramente las características de la población; f) publicaciones en inglés, español y portugués; g) investigaciones de origen nacional e internacional; y h) con un periodo de publicación no mayor a los 10 años.

A modo de complemento, se establecieron los siguientes criterios de exclusión: a) investigaciones cualitativas, mixtas, estudios de caso, tesis, manuales de intervención, libros y capítulos de libros; b) aquellas investigaciones de revisiones narrativas, sistemáticas, metaanálisis o estudios descriptivos; y c) investigaciones realizadas en población infantil, con problemas de neurodesarrollo, adultos y universitarios.

Estrategia de búsqueda

La ejecución de búsqueda de los artículos incluidos en el actual reporte se realizó en congruencia con los lineamientos establecidos por la guía PRISMA (Page et al., 2021) y considerando los criterios mencionados previamente. El proceso de identificación, selección y análisis de los artículos se desarrolló durante el mes de enero y febrero de 2026, para ello se emplearon las bases de datos de Scopus y Web of Science (WoS). Donde, se ejecutó la búsqueda mediante las siguientes : “academic self-efficacy”, “academic procrastination”, “adolescents” y “teenagers”. Con ellos se armó la siguiente ecuación de búsqueda haciendo uso de los operadores booleanos:

TITLE-ABS-KEY (“academic procrastination” OR “procrastinación académica”) AND (“academic self-efficacy OR “autoeficacia académica”) AND

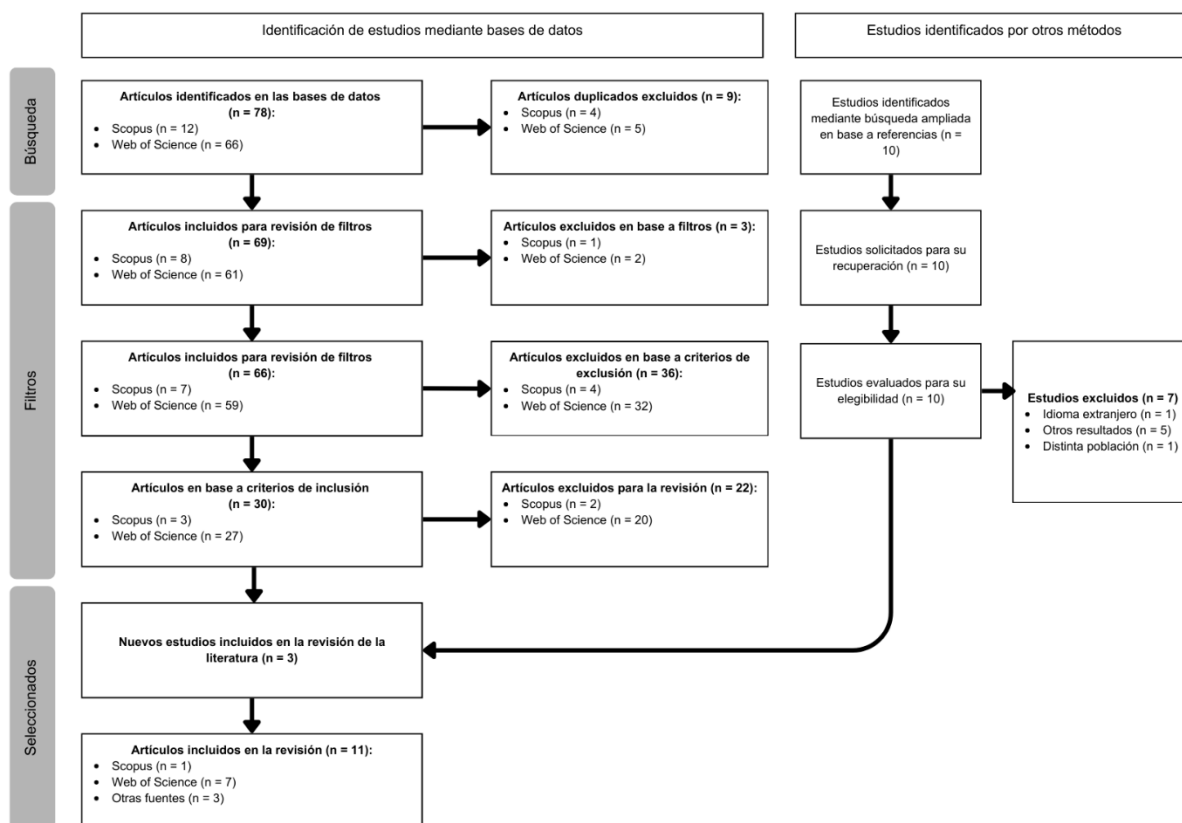
(“adolescents” OR “adolescence” OR “teenagers” OR “secondary school students”). Al momento de la búsqueda, se activaron los filtros para que la recolección de los artículos se limite a los últimos 10 años y de revistas pertenecientes a la disciplina de Psicología.

La búsqueda realizada en las mencionadas bases de datos mostró una totalidad de 78 ejemplares a los cuales se le aplicó un filtro para determinar los artículos duplicados (n = 9). Posteriormente, se excluyeron 3 artículos que no cumplieron con el filtro temporal dentro de los 10 años. Los artículos restantes fueron incluidos a la evaluación de los filtros mediante los criterios de exclusión e inclusión. Se excluyeron una totalidad de 36 artículos por poseer características metodológicas afines a un enfoque cuantitativo, psicométrico, revisión sistemática o metaanálisis; así como también, investigaciones ejecutadas en población diferente a lo puntualizado.

Prosiguiendo, se excluyeron 22 trabajos dado que mostraron la medición de las variables, pero no se enfocaron explícitamente en la relación de interés, dejando así, un total de 8 artículos incluidos en la presente revisión de la literatura. Finalmente, adicional a los artículos recogidos en la investigación de bases de datos, se recopilaron nuevos ejemplares extraídos de estudios citados en las referencias (n = 10). Se excluyeron 7 ejemplares dado que 1 de ellos mostró estar redactado en un idioma no considerado en los criterios; 5 mostraron un énfasis en otras relaciones relevantes y no ofrecieron resultados de interés para el estudio y, finalmente, 1 se ejecutó en un conjunto de participantes incongruente con la población objetivo.

Figura 1

Diagrama de flujo de la estrategia de búsqueda para la selección de los artículos de interés



Resultados

A continuación, se expondrá una serie de tablas y análisis de los 11 estudios revisados. En primer lugar, las tablas 1, 2 y 3 sistematizan la información esencial de cada investigación, considerando aspectos como los autores, año de publicación, país, características de la muestra,

diseños empleados, instrumentos con evidencias psicométricas, resultados más relevantes y tamaños de efecto. En segunda instancia, se desarrollan e interpretan los principales hallazgos empíricos, con énfasis en la naturaleza y sentido de la relación identificada entre la PA y AA; así como también, en otros resultados relevantes con la interacción en otras variables importantes relacionadas.

Tabla 1

Datos generales de los artículos seleccionados

Autores	Año	Título	País
Huang & Zhu	2025	Percepción del apoyo docente y procrastinación académica entre estudiantes de primaria: El efecto mediador de la autoeficacia académica y el efecto moderador del género	China
Bishmi & Anto	2024	Relación entre la autoeficacia académica y la conducta de procrastinación en estudiantes de secundaria	India

Autores	Año	Título	País
García-Ros et al.	2022	Efectos del aprendizaje autorregulado y la procrastinación sobre el estrés académico, el bienestar subjetivo y el rendimiento académico en la educación secundaria	España
Syapira et al.	2022	Autoeficacia y autorregulación en adolescentes musulmanes con procrastinación académica durante el aprendizaje en línea	Indonesia
Tian & Wang	2024	El impacto de los deportes artísticos en la autoeficacia académica	China
Cutipa-Flores et al.	2025	Compromiso académico y autoeficacia académica como predictores de procrastinación académica en adolescentes peruanos	Perú
Li et al.	2023	El efecto de los estilos de crianza en la procrastinación académica de estudiantes de enfermería chinos: el papel mediador de la atribución causal y la autoeficacia	China
Handayani et al.	2021	La relación entre la autoeficacia y el apoyo de los pares en la conducta de procrastinación académica	Indonesia
Parmaksız	2023	El efecto del phubbing, un problema de conducta, en la procrastinación académica: el papel mediador y moderador de la autoeficacia académica	Turquía
Callañaupa et al.	2024	Funcionamiento familiar y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos	Perú
Won & Lu	2018	Relaciones entre el apoyo y el control percibidos de la autonomía parental y la gestión del tiempo académico y la procrastinación de los adolescentes.	USA

En la tabla 1 se muestran aspectos esenciales de los 11 estudios recolectados para la revisión. Se evidencia una amplia diversidad geográfica y temporal en la investigación sobre la relación entre los constructos evaluados en población adolescente. Los estudios abarcan

contextos culturales variados, con investigaciones desarrolladas en Asia, Europa y América. En cuanto al periodo de publicación, los artículos se concentran mayoritariamente entre los años 2021-2025, reflejando el carácter reciente y vigente del interés científico por esta problemática.

Tabla 2*Instrumentos y diseño del estudio*

Autores/Año	Instrumentos	Participantes	Diseño
Huang & Zhu (2025)	Academic Self-Efficacy Scale ($\alpha = .84$). Academic Procrastination Scale ($\alpha = .89$).	1100 adolescentes	Investigación explicativa basada en el modelamiento SEM (mediación y moderación)
Bishmi & Anto (2024)	Academic Self-Efficacy Scale ($\alpha = .85$). Calicut University Procrastination Inventory ($\alpha = .79$).	204 adolescentes	Investigación básica y correlacional
García-Ros et al. (2022)	Self-Efficacy (MSLQ) ($\alpha = .89$). Academic Procrastination Scale ($\alpha = .75$).	728 adolescentes españoles ($M_{edad} = 15.66 \pm 3.7$ años)	Tipo explicativa basado en SEM.
Syapira et al. (2022)	Academic Self-Efficacy Scale ($\alpha > .70$). Academic Procrastination Scale ($\alpha > .70$).	298 adolescentes musulmanes	Investigación básica y correlacional
Tian & Wang (2024)	Academic Self-Efficacy Scale ($\alpha = .954$). Academic Procrastination Scale ($\alpha = .985$).	1976 adolescentes ($M_{edad} = 19.6 \pm 2.4$ años)	Investigación de tipo explicativa basado en el path analysis
Cutipa-Flores et al. (2025)	Self-Efficacy Scale (EAPESA) ($\omega > .90$). Academic Procrastination ($\omega > .90$).	450 adolescentes de tres instituciones educativas	Tipo explicativa basado en el <i>path analysis</i>
Li et al. (2023)	Self-Efficacy Scale (GSEC) ($\alpha = .871$). Aitken Procrastination Inventory ($\alpha = .852$).	719 adolescentes y adultos	Tipo explicativa basado en SEM
Handayani et al. (2021)	Self-Efficacy Scale ($\alpha = .971$). Academic Procrastination ($\alpha = .889$).	1902 adolescentes	Tipo explicativo basado en el modelamiento de regresión lineal.
Parmaksız (2023)	Self-Efficacy Scale ($\omega > .90$). Academic Procrastination ($\omega > .90$).	518 adolescentes	Investigación explicativa basado en SEM (mediación y moderación)
Callañaupa et al. (2024)	EAPESA ($\alpha = .91$). Procrastinación académica (EPA) ($\alpha = .87$).	609 adolescentes de distintas instituciones públicas	Tipo explicativo basado en el modelamiento de regresión lineal

Autores/Año	Instrumentos	Participantes	Diseño
Won & Yu (2018)	Self-efficacy scale (SRL) ($\alpha = .90$). Academic Procrastination ($\alpha = .89$).	194 adolescentes españoles ($M_{edad} = 14 \pm 2.14$ años)	Investigación explicativa basada en el modelamiento SEM (mediación y moderación)

La tabla 2 resume instrumentos, características muestrales y diseño metodológicos de los estudios revisados. Predomina el uso de escalas estandarizadas con adecuados índices de

fiabilidad (principalmente del coeficiente alfa y, en menor medida, omega), muestras amplias de aproximadamente 200 a 2000 adolescentes y enfoques explicativos basados en SEM.

Tabla 3

Principales resultados de los artículos seleccionados

Autores/Año	Hallazgos principales	Tamaño de efecto
Huang & Zhu (2025)	Se verificó que AA tiene efectos negativos con PA. AA media completamente la relación entre soporte docente y PA. El efecto de AA sobre PA es significativo en ambos sexos, pero más fuerte en varones.	$\beta = -.55; p < .001$ En hombres: $\beta = -.60$ En mujeres: $\beta = -.46$ Tamaño de efecto moderado en muestra total. Tamaño de efecto moderado con relevancia práctica en el sexo femenino. El efecto en varones se mostró moderado.
García-Ros et al. (2022)	AA tiene efectos negativos sobre PA. AA es una de las variables más relevantes en el modelado. PA medió parcialmente el rendimiento, bienestar y estrés académico. No hay efectos moderadores del sexo.	$\beta = -.106; p < .001$ Tamaño de efecto pequeño.
Bishmi & Anto (2024)	Se encontró una relación negativa y estadísticamente significativa entre ambos constructos.	$r = -.726; p < .001$ Tamaño de efecto fuerte.
Syapira et al. (2022)	Se determinó un modelo de regresión que explicó el 26.5% de la varianza de la PA. Los efectos de la AA fueron relevantes estadísticamente y negativos sobre la PA. La autorregulación también fue un predictor relevante de la PA.	$\beta = -.492; p < .001$ Tamaño de efecto moderado pero con relevancia práctica.
Tian & Wang (2024)	Existe relación directa y negativa entre ambos constructos. La PA es un mediador dentro de una cadena causal entre el tipo de deporte, las habilidades mindfulness, la autoeficacia y la ansiedad social.	$\beta = -.185; p < .001$ Tamaño de efecto pequeño.

Autores/Año	Hallazgos principales	Tamaño de efecto
Cutipa-Flores et al. (2025)	Se muestra que AA es un predictor relevante y negativo de la PA. Se encontró un modelo relevante que explica casi el 12% de la varianza del PA.	$\beta = -.223; p < .001$ Tamaño de efecto pequeño pero con relevancia práctica.
Li et al. (2023)	Los resultados mostraron que la AA tuvo efectos relevantes y negativos en la PA. Los estilos parentales positivos influyeron positivamente en la AA y mermaron los niveles de PA.	$\beta = -.29; p < .001$ Tamaño de efecto pequeño pero con relevancia práctica.
Handayani et al. (2021)	Se demostró un modelo relevante que explicó el 21% de PA. AA mostró un efecto negativo y significativo sobre la PA controlando el apoyo de los pares.	$\beta = -.58; p < .001$ Tamaño de efecto moderado.
Parmaksız (2023)	Se verificó efectos directos del phubbing sobre AA y PA. AA se mostró como un mediador relevante en la relación mencionada, además mostró efectos negativos y relevantes en la PA.	$\beta = -.47; p < .001$ Tamaño de efecto moderado pero con relevancia práctica.
Callañaupa et al. (2024)	Se encontró que la AA tuvo una relación negativa y relevante sobre la PA. AA explicó una proporción significativa de la varianza del PA.	$\beta = -.48; p < .001$ Tamaño de efecto moderado pero con relevancia práctica.
Won & Yu (2018)	Se verificó que la autoeficacia tuvo efectos positivos y moderados sobre la PA; así como también, influyó en el aumento de la conducta planificadora del tiempo y de monitoreo del tiempo.	$\beta = -.50; p < .001$ Tamaño de efecto moderado.

Nota. Los tamaños están en consideración a la clasificación que hace Ferguson (2009).

En la investigación efectuada por Huang y Zhu (2025) se encaminó a determinar el rol mediador de la autoeficacia académica en la relación explicativa del apoyo del docente percibido sobre la procrastinación académica; así como también, los efectos moderadores del género. Se verificó la influencia del apoyo docente sobre la PA y al controlarse la autoeficacia como mediador, se mostró que este se comportó como un mecanismo de mediación total por el cual el apoyo docente reduce la postergación de actividades.

En Perú, Cutipa-Flores et al. (2025) efectuaron una investigación para determinar los roles predictores de la AA y el *engagement*

académico (EA) sobre la PA. Los resultados mostraron que el modelo explicó el 11.4% de la varianza de la PA. Asimismo, se evidenció que el compromiso académico fue otro predictor relevante que disminuye la PA.

En la India, Bishmi y Anto (2024) desarrollaron una investigación para estimar la relación entre la PA y AA. Se trató de una investigación con una metodología correlacional y fue ejecutada en 204 adolescentes hindúes elegidos a conveniencia de los investigadores. En cuanto a las evidencias de validez y confiabilidad, sólo se reportaron estimaciones de confiabilidad de las mediciones en función del coeficiente alfa con

resultados aceptables. Se demostró que existía una relación negativa y de alto tamaño de efecto.

En China, Tian y Wang (2024) analizaron los efectos de los deportes artísticos sobre la AA y la PA. Los resultados informaron que la AA tuvo efectos negativos y significativos en la PA aunque el efecto se puede interpretar como irrelevante. La PA mostró diferencias estadísticamente significativas a favor del sexo femenino. El modelo mostró que la ansiedad social fue una variable influyente más robusta para el PA. Asimismo, se verificaron relaciones positivas del mindfulness en la AA y negativas en la PA ambos con tamaños de efecto pequeño.

En el contexto peruano, Callañaupa-Amable et al. (2024) analizaron el rol predictor del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica sobre la procrastinación de los adolescentes. A nivel de las mediciones efectuadas, reportaron óptimos índices de ajuste del análisis confirmatorio; así como también, estimaron la confiabilidad mediante el coeficiente alfa con resultados aceptables. Estos mostraron un modelo con una varianza explicada del 37.1%. Además, se mostró que la AA fue un predictor más robusto y con un tamaño de efecto pequeño pero con significancia práctica a la PA controlando los efectos del funcionamiento familiar el cual también mostró efectos negativos relevantes.

En China, Li et al. (2023) analizaron el rol mediacional de la AA en los estilos de parentalidad y la PA. Se demostró que la AA es un mediador relevante entre los estilos parentales positivos y la PA. Específicamente, los estilos parentales positivos aumentan la AA, lo cual disminuye los efectos del PA, mientras que los estilos negativos merman la AA y por lo tanto, la PA incrementa notoriamente. Asimismo, se verificó un efecto negativo y pequeño de la AA sobre la PA

En Turquía, Parmaksız (2023) analizó el efecto mediador de la AA en la relación entre el *phubbing* y la PA. Se reportó que la AA mostró efectos negativos y relevantes a nivel práctico sobre la PA. Asimismo mostró ser un mediador relevante entre el efecto del *phubbing* sobre la PA, siendo que el *phubbing* genera efectos de disminución en la AA y el correspondiente aumento de la PA.

Prosiguiendo, en España, García-Ros et al. (2022) analizaron el rol mediador de la procrastinación académica entre los efectos de la ansiedad a los exámenes, la autoeficacia y las

estrategias metacognitivas sobre el estrés académico, el bienestar general y el rendimiento académico. Los resultados mostraron que la AA tuvo efectos significativos y negativos sobre la PA. Quien sí mostró más efecto fueron las estrategias metacognitivas ($\beta = -.317$; $p < .001$). Se visualizó que los efectos más relevantes de la AA fueron en el bienestar, al performance académico. Asimismo, la AA mostró relación positiva y relevante con el uso de estrategias metacognitivas, el cual también medió los efectos de la AA sobre el performance académico.

En Indonesia, Syapira et al. (2022) analizó los roles predictores de la AA y la autorregulación sobre la PA. En cuanto a la precisión de las puntuaciones, se reportó que los coeficientes alfa fueron aceptables mas no se mostró el resultado exacto, no se reportaron evidencias de validez basado en la estructura interna. Los resultados determinaron un modelo de regresión que explicó el 26.5% de la varianza de la PA. Los efectos de la AA fueron relevantes estadísticamente y negativos sobre la PA. La autorregulación también fue un predictor relevante de la PA.

En Indonesia, Handayani et al. (2021) indagaron sobre las relaciones entre la AA, el apoyo percibido y la PA en adolescentes. Se trató de una investigación básica y correlacional basada en el modelamiento de regresión lineal, este se aplicó en un conjunto de 1902 estudiantes de instituciones públicas. Las precisiones de las mediciones fueron estimadas mediante el reporte de altos coeficientes alfa. Se demostró que el modelo de regresión explicó el 21% de la varianza de la PA. Se identificó que la AA y el apoyo percibido fueron predictores relevantes con tamaños de efecto moderado que disminuyen los indicadores de PA.

En USA, Won y Yu (2018) estudiaron las relaciones entre el apoyo y control parental autónomo con la autoeficacia, la procrastinación y el manejo del tiempo académico. Los resultados mostraron que la autoeficacia es un mediador entre el apoyo parental y el manejo académico y procrastinación, lo cual aporta evidencias de su rol como mecanismo relevante. Específicamente, se verificó que la autoeficacia tuvo efectos positivos y moderados sobre la PA; así como también, influyó en el aumento de la conducta planificadora del tiempo y de monitoreo del tiempo. Además, ofrece evidencias sobre como el soporte parental para la autonomía incrementa la AA, mientras que el

control muestra una reducción notable y tiene efectos indirectos sobre la PA.

Discusión

La presente revisión tuvo como objetivo analizar la influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en adolescentes. A partir de la síntesis de once estudios empíricos de los últimos diez años, se determinó que la postergación de actividades académicas constituye un fenómeno persistente en esta etapa del desarrollo, vinculado a déficits de autorregulación, elevada reactividad emocional y una alta exposición a distractores tecnológicos. En este escenario, la autoeficacia académica emerge como un factor explicativo relevante, dado que modula la percepción de competencia frente a las demandas escolares y, en consecuencia, la probabilidad de adoptar conductas evitativas. Desde esta perspectiva, los hallazgos revisados permiten discutir no solo la existencia de una relación significativa entre ambos constructos, sino también la consistencia de su dirección y magnitud en distintos contextos socioculturales.

La evidencia mostró la existencia de una influencia estadísticamente significativa por parte de la AA sobre la PA independientemente del contexto sociocultural, siendo estos efectos negativos que oscilaron desde tamaños pequeños (García-Ros et al., 2022; Tian & Wang, 2024; Cutipa-Flores et al., 2025; Li et al., 2023) a moderados (Callañaupa et al., 2024; Handayani et al., 2021; Huang & Zhu, 2025; Parmaksız, 2023; Syapira et al., 2022; Won & Yu, 2018) y fuerte (Bishmi & Anto, 2024) según la clasificación ofrecida en Ferguson (2009). Esta heterogeneidad de efectos evidenciados podría explicarse probablemente por la configuración de los modelos estadísticos empleados más que por las diferencias culturales en los participantes. Por ejemplo, en estudios donde la AA fue incorporada dentro de modelos SEM junto a variables teóricamente próximas a la procrastinación – como las estrategias metacognitivas (García-Ros et al., 2022) o la ansiedad social (Tian & Wang, 2024) – su efecto directo suele disminuir por ser variables relevantes en la PA. En contraste, en investigaciones donde la AA fue una variable central e interactuando con aspectos familiares, sociales o motivacionales, los tamaños de efecto fueron mayores (Bishmi & Anto, 2024; Handayani et al., 2021).

En términos generales, lo evidenciado sugiere que el fortalecimiento de creencias positivas

sobre el propio desempeño académico y las habilidades asociadas al afrontamiento de tareas escolares podría constituir un mecanismo relevante para disminuir la procrastinación académica en adolescentes (Huang et al., 2023). Desde el marco sociocognitivo, la autoeficacia (AA) influye en la activación conductual al modular la anticipación de resultados, permiten identificar la dificultad de la tarea, buscar alternativas o seguir objetivos; así como también, la posibilidad de reinterpretar el fracaso (Bandura, 1977; Cao & Liu, 2024). Cuando los adolescentes perciben que poseen los recursos necesarios para enfrentar las demandas académicas, es menos probable que activen estrategias evitativas orientadas a la regulación emocional inmediata, como la postergación o la distracción en otras actividades (Rad et al., 2025). De hecho, se verifica que la AA permite el desarrollo de habilidades de planificación y gestión del tiempo (Li et al., 2023; Won & Yu, 2018), así como el uso de estrategias metacognitivas, mayor motivación mediante el compromiso académico y la búsqueda de apoyo percibido para la solución de problemas, los cuales resultan funcionalmente incompatibles con la procrastinación (Callañaupa et al., 2024; García-Ros et al., 2022; Handayani et al., 2021).

El mecanismo explicativo parece operar de manera bidireccional. Por un lado, niveles elevados de AA reducen la frecuencia de evitación de tareas académicas al disminuir la ansiedad anticipatoria y fortalecer las capacidades autorregulatorias, mientras que la postergación de actividades puede erosionar progresivamente la percepción de competencia, reforzando creencias de incapacidad, de bajo control y deficiente dominio frente a las exigencias escolares (Gayary & Kalita, 2025). Este ciclo disfuncional no solo compromete el rendimiento académico, sino que, a largo plazo interviene en consecuencias más amplias como el bienestar psicológico y físico (García-Ros et al., 2022), alteraciones del sueño, inactividad física y otros indicadores de estilo de vida desadaptativo (Li et al., 2024; Quynh-Ho et al., 2024). En contextos educativos caracterizados por alta exposición a distractores tecnológicos y demandas crecientes de autonomía, estas dinámicas tienden a intensificarse (Delgado & Fernández, 2023; Ma & Chen, 2024).

Además, precisando la funcionalidad de la AA, la evidencia revisada indica que este constructo opera principalmente como mecanismo psicológico directo en la conducta de postergación. Variables contextuales como el apoyo docente, estilos

parentales y funcionalidad familiar influyen en la PA en la medida que intervienen o modifican la AA (Callañaupa et al., 2024; Huang & Zhu, 2025; Li et al., 2023). Del mismo modo, factores actuales relevantes como el uso problemático de tecnologías no afectan directamente a la PA, sino que lo hace a través del decremento de la AA, debilitando recursos autorregulatorios (Chen & Lyu, 2024; Parmaksiz, 2023). En congruencia, desde la perspectiva cognitiva-conductual, la AA cumple un papel modulador del afecto negativo anticipatorio (ansiedad, miedo, frustración), el cual constituye uno de los principales gatilladores de la conducta procrastinadora (Xu, 2021). Niveles bajos de AA incrementan el riesgo de interpretar las demandas académicas como amenazantes, activan respuestas fisiológicas y patrones de evitación experiencial que se refuerzan por alivio inmediato que produce la postergación (Steel, 2007).

Los hallazgos poseen implicancias directas para el diseño de intervenciones psicopedagógicas orientadas a la disminución de la PA mediante el fortalecimiento de la AA. En primer lugar, desde el trabajo directo con el alumnado, se evidencia pertinencia de intervenciones grupales centradas en el entrenamiento autorregulatorio, incluyendo el saber cómo establecer metas, planificar los tiempos, monitorear progresos y afrontamientos de tareas de larga duración, las cuales contribuyen a incrementar la percepción de control sobre las demandas académicas (Kheirkhah, 2021). Asimismo, desde un enfoque de la Terapia Cognitiva Conductual, resulta relevante el trabajo sobre creencias de competencia, expectativa de fracaso y tolerancia al malestar académico mediante reestructuración cognitiva, activación conductual y experiencias progresivas de dominio; estrategias que han mostrado eficacia en la merma de la PA, aunque principalmente en población adulta, siendo su aplicación temprana potencialmente preventiva en adolescentes (Malouff & Schutte, 2019; Khurshid et al., 2025).

En segunda instancia, considerando que la AA se construye en la interacción con el entorno educativo y familiar, se sugieren intervenciones prácticas para el entrenamiento en docentes y familia. Se recomienda la capacitación docente en la regulación del nivel de autonomía académica, estructuración de tareas y uso sistemático de la retroalimentación correctiva orientada al proceso, dado que estas prácticas favorecen la percepción de competencia en el estudiante (Dong & Izadpanah, 2022). De manera complementaria, la orientación a

familias debe enfocarse en promover estilos de acompañamiento académico basados en el apoyo, supervisión gradual y la comunicación de expectativas realistas evitando dinámicas de control excesivo o nulo involucramiento, las cuales afectan directamente la PA.

Como tercer punto, en el plano profesional, el psicólogo educativo cumple un rol central en la evaluación diagnóstica de la AA como variable relevante en el desempeño académico; por tal motivo, se sugiere la medición sistemática de este constructo para diferentes problemas motivacionales, dificultades autorregulatorias, orientar la selección de estrategias de intervención y monitorear los avances de su intervención en el contexto escolar.

Finalmente, la interpretación de los hallazgos debe realizarse considerando limitaciones metodológicas comunes en los estudios revisados. En primera instancia, predomina el uso de diseños transversales, lo que impide establecer la direccionalidad causal entre ambos constructos, pese al uso de modelados estructurales (Keith, 2019; Kline, 2023). Segundo, gran parte de las investigaciones emplea muestreos no probabilísticos, lo que vulnera la posibilidad de representatividad poblacional y la generalización de los hallazgos (Ato & Vallejo, 2015; Kazdin, 2023). En relación con aspectos de la medición, varios estudios reportan únicamente fiabilidad en función del coeficiente alfa sin análisis de medidas de validez (AFC) y sin considerar alternativas robustas (por ejemplo, coeficiente omega), lo que puede afectar la precisión de las relaciones estimadas (Agbo, 2010; Doval et al., 2023; Viladrich et al., 2017). Asimismo, la sobrerrepresentación de contextos asiáticos y la escasez de estudios sistematizados en población adolescente latinoamericano restringen la comparabilidad intercultural de la evidencia disponible.

Conclusiones

La autoeficacia académica ejerce una influencia inversa y estadísticamente significativa sobre la procrastinación académica en adolescentes, evidenciándose de manera consistente que mayores niveles de creencias de competencia académica influyen en la disminución de la postergación de actividades académicas, lo cual respalda la

relevancia de la autoeficacia como constructo psicológico trascendente durante la adolescencia.

Los hallazgos muestran que la autoeficacia académica juega un papel mediador importante en modelos explicativos más complejos y funciona como un mecanismo a través del cual variables contextuales, emocionales y conductuales; por ejemplo, el apoyo docente, el funcionamiento familiar, los estilos de crianza, la autorregulación del aprendizaje y el uso problemático de la tecnología, influyen en la procrastinación académica.

En conjunto, la evidencia revisada mostró que la autoeficacia académica constituye un indicador relevante para el diagnóstico psicopedagógico y la planificación de intervenciones escolares y el entrenamiento de docentes y padres de familia para la mejora de herramientas que permitan el control de la procrastinación académica.

Referencias

- Agbo, A. A. (2010). Cronbach's Alpha: Review of Limitations and Associated Recommendations. *Journal of Psychology in Africa*, 20(2), 233–239. <https://doi.org/10.1080/14330237.2010.10820371>
- Akpur, U. (2020). The Effect of Procrastination on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 681–690. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.681>
- Arana-Rodríguez, A., Garrido, A., Sánchez, M., Sánchez, J., Rodríguez-Domínguez, Á. J., & García-Padilla, F. M. (2025). Impact of health education on internet addiction, internet use time, and social media addiction in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health* 26(1), 92-111. <https://doi.org/10.1186/S12889-025-25793-4>
- Araya-Castillo, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Yáñez Jara, V., Ganga-Contreras, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behavioral Sciences*, 13(2), 128-142. <https://doi.org/10.3390/BS13020128>
- Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, 13(7), 537-550. <https://doi.org/10.3390/BS13070537>
- Ato, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en Psicología* (1st ed.). Pirámide.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bishmi, P., & Anto, M. (2024). Relationship between Academic Self-Efficacy and Procrastination Behavior of High School Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 12(2), 1933–1940. <https://doi.org/10.25215/1202.167>
- Cao, X., & Liu, X. (2024). Self-esteem as a predictor of anxiety and academic self-efficacy among Chinese university students: a cross-lagged analysis. *Current Psychology* 2024 43:22, 43(22), 19628–19638. <https://doi.org/10.1007/S12144-024-05781-4>
- Callañaupa-Amable, E. Y., Vásquez Guevara, R., Salinas Saavedra, A. M., & Aranda-Turpo, J. (2024). Funcionamiento familiar y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos. *Revista de Investigación En Psicología*, 27(2), e28820. <https://doi.org/10.15381/RINVP.V27I2.28820>
- Chen, G., & Lyu, C. (2024). The relationship between smartphone addiction and procrastination among students: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 224, 112652-112667. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2024.112652>
- Colonio Caro, J. D. (2023). Revisión sistemática sobre la adicción a las redes sociales en adolescentes latinoamericanos entre el 2020-2022. *Propósitos Y Representaciones*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.20511/PYR2023.V11N2.1759>
- Cuenca, R., & Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 431–461.
- Cutipa-Flores, T., Fabian-Osorio, L., Navarro-Cárdenas, M. A., & Abanto-Ramírez, C. D. (2025). Academic engagement and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1533810. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2025.1533810>

- Delgado, E. P., & Fernández-Monge, L. M. (2023). Procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en tiempos de pandemia. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 6(14), 42–53. <https://doi.org/10.33996/repsi.v6i14.88>
- Díaz, L. H. R., Matalinares, M. L., Acosta, A. G. D., Romero, D. B., & Callo, N. V. (2022). Relación entre adicción a Internet y madurez psicológica en adolescentes del Perú. *Revista Cubana de Enfermería*, 38(3), 61–88. <https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/articloe/view/4710>
- Dong, Y., & Izadpanah, S. (2022). The effect of corrective feedback from female teachers on formative assessments: educational resilience, educational belongingness, and academic procrastination in an English language course. *Current Psychology* 2022 42:33, 42(33), 29734–29734. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03825-1>
- Doval, E., Viladrich, C., & Angulo-Brunet, A. (2023). Coefficient Alpha: The Resistance of a Classic. *Psicothema*, 35(1), 5–20. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.321>
- Ferguson, C. J. (2009). An Effect Size Primer: A Guide for Clinicians and Researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538. <https://doi.org/10.1037/A0015808>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Sancho, P. (2022). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology* 2022 42:30, 42(30), 26602–26616. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
- Gayary, M., & Kalita, S. (2025). Relationship between academic procrastination and academic achievement of postgraduate students. *Journal of Education and Health Promotion*, 14(1), 8–21. https://doi.org/10.4103/JEHP.JEHP_435_24
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children*, 10(6), 1016–1021. <https://doi.org/10.3390/CHILDREN10061016>
- Handayani, E. T., Sugiharto, D. Y. P., & Sugiyo, S. (2021). The Relationship Between Self-Efficacy and Peer Support in Academic Procrastination Behavior. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 10(3), 148–155. <https://doi.org/10.15294/JUBK.V10I3.50472>
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119–137. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.002>
- Huang, H., Ding, Y., Liang, Y., Wan, X., Peng, Q., Zhang, Y., Kong, D., & Chen, C. (2023). The association between perfectionism and academic procrastination among undergraduate nursing students: The role of self-efficacy and resilience. *Nursing Open*, 10(10), 6758–6768. <https://doi.org/10.1002/NOP2.1922>
- Huang, W., & Zhu, W. (2025). Perceived teacher support and academic procrastination among elementary school students: The mediating effect of academic self-efficacy and moderating effect of gender. *Acta Psychologica*, 261(2), 105779. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105779>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., Rudman, A., & Skillgate, E. (2023). Associations Between Procrastination and Subsequent Health Outcomes Among University Students in Sweden. *JAMA Network Open*, 6(1), e2249346. <https://doi.org/10.1001/JAMANETWORKOPEN.2022.49346>
- Kazdin, A. (2023). *Research Design in Clinical Psychology* (6th ed.). Cambridge University Press.
- Keith, T. (2019). *Multiple Regression and Beyond: An Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling* (3rd ed.). Routledge.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(1), 26–33. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2015.02.038>
- Kheirkhah, A. (2021). Investigating the effect of self-efficacy training and learning strategies on academic procrastination of female students. *International Journal of Pharmaceutical Research*, 13(1), 62–67. <https://doi.org/10.31838/ijpr/2021.13.01.808>
- Khurshid, K., Mushtaq, R., Rauf, U., Anwar, N., Abbas, Q., Aljhani, S., Ramzan, Z., & Shahzadi, M. (2025). Cognitive behavior therapy for academic burnout, procrastination, self-handicapping behavior, and test anxiety among adolescents: a randomized control trial. *BMC*

- Psychology*, 13(1), 124-134.
<https://doi.org/10.1186/s40359-025-02371-2>
- Kline, R. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (5th ed.). The Guilford Press.
- Li, X., Xu, Y., Li, G., Ning, L., Xie, X., Shao, C., Liu, C., & Yang, X. (2024). The relationship between academic procrastination and anxiety symptoms among medical students during the COVID-19 pandemic: exploring the moderated mediation effects of resilience and social support. *BMC Psychiatry*, 24(1), 850-861.
<https://doi.org/10.1186/S12888-024-06202-3>
- Li, Y., Dong, W., Tang, H., Guo, X., Wu, S., Lu, G., & Chen, C. (2023). The effect of parenting styles on Chinese undergraduate nursing students' academic procrastination: the mediating role of causal attribution and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1167660.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1167660>
- Liu, Y., Lin, Y., Zhao, S., Wang, F., Yuan, Q., & Tong, Y. (2026). Mobile Phone Addiction and Academic Procrastination in Adolescents: The Serial Mediating Roles of Self-Regulation and Psychological Resilience and the Moderating Role of the Parent-Child Relationship. *Brain and Behavior*, 16(1), e71169.
<https://doi.org/10.1002/BRB3.71169>
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, Socioeconomic Status, Cultural Differences, Education, Family Size and Procrastination: A Sociodemographic Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 719425.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.719425>
- Lu, L., Ma, G., Hao, N., & Gao, X. (2026). Strict father, kind mother? Effects of congruent and incongruent parental emotional warmth on academic procrastination. *Acta Psychologica*, 263, 106265.
<https://doi.org/10.1016/J.ACTPSY.2026.106265>
- Ma, Y., & Chen, M. (2024). AI-empowered applications effects on EFL learners' engagement in the classroom and academic procrastination. *BMC Psychology*, 12(1), 739-749.
<https://doi.org/10.1186/S40359-024-02248-W>
- Malouff, J. M., & Schutte, N. S. (2019). The Efficacy of Interventions Aimed at Reducing Procrastination: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Counseling and Development*, 97(2), 117-127.
<https://doi.org/10.1002/jcad.12243>
- Morin-Huapaya, J. C., Yupanqui-Lorenzo, D. E., Tamayo, M. J. C., Acosta-Porzoliz, R. P. E., & Quispilaya-Capcha, K. L. (2023). Rol de la Procrastinación como Mediador de la Autoeficacia y el Estado Emocional en Situaciones Académicas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 33, e3340.
<https://doi.org/10.1590/1982-4327E3340>
- Nie, Y., Wang, W., Zhou, F., Wang, T., Li, S., Liu, C., & Gao, J. (2025). The association between procrastination and negative emotions in healthy individuals: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1624094.
<https://doi.org/10.3389/FPSYT.2025.1624094>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372.
<https://doi.org/10.1136/BMJ.N71>
- Parmaksız, İ. (2023). The effect of phubbing, a behavioral problem, on academic procrastination: The mediating and moderating role of academic self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 60(1), 105-121.
<https://doi.org/10.1002/pits.22765>
- Quynh-Ho, T. T., Hang-Pham, T. T., Nguyen, Thanh Hung, Nguyen, Thi Ha, Quynh-Ho, T. T., Hang-Pham, T. T., Nguyen, Thanh Hung, & Nguyen, Thi Ha. (2024). ¿La procrastinación académica media el vínculo entre la dependencia de Facebook y la satisfacción académica? *Psychology, Society & Education*, 16(2), 62-69.
<https://doi.org/10.21071/PSYE.V16I2.16644>
- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific Reports*, 15(1), 3003-.
<https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1073529>

- Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 36(1), 100552.
<https://doi.org/10.1016/J.JBCT.2025.100552>
- Ren, K., Liu, X., Feng, Y., Li, C., Sun, D., & Qiu, K. (2021). The Relationship between Physical Activity and Academic Procrastination in Chinese College Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(21), 11468-11479.
<https://doi.org/10.3390/IJERPH182111468>
- Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P. J., Helleman, K. G., & Guimond, S. (2022). Problematic Social Media Use in Adolescents and Young Adults: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 9(4), e33450.
<https://doi.org/10.2196/33450>
- 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>
- Sunday, O. J., Adesope, O. O., & Maarhuis, P. L. (2021). The effects of smartphone addiction on learning: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 4(3), 100114.
<https://doi.org/10.1016/J.CHBR.2021.100114>
- Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview and Recommendations. *Frontiers in Psychology*, 11, 540910.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.540910>
- Syapira, S. A., Budiman, B., & Selamat, M. N. (2022). Self-Efficacy and Self-Regulation with Academic Procrastination in Muslim Adolescents During the Online Learning Period. *Psikis: Jurnal Psikologi Islami*, 8(1), 88–101.
<https://doi.org/10.19109/psikis.v8i1.11894>
- Tian, Y., & Wang, H. (2024). The impact of artistic sports on academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 15, 1458460.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1458460>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 755–782.
<https://doi.org/10.6018/ANALES.33.3.268401>
- Wang, Q., Kou, Z., Du, Y., Wang, K., & Xu, Y. (2022). Academic Procrastination and Negative Emotions Among Adolescents During the COVID-19 Pandemic: The Mediating and Buffering Effects of Online-Shopping Addiction. *Frontiers in Psychology*, 12, 789505.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.789505/BIBTEX>
- Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., & Wang, M. (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), 2621–2641.
<https://doi.org/10.3390/IJERPH19052621>
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61(1), 205–215.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Wu, Y., Bu, T., Xie, Y., Wei, P., Zhao, J., Chen, L., Qiao, K., Wang, Y., Yang, J., Qiu, X., Yang, X., Zhou, J., Qiao, Z., & Yang, Y. (2023). Trajectories and influencing factors in adolescent procrastination behavior throughout the COVID-19 pandemic: a four-wave prospective longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1168463.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1168463>
- Xu, S. (2021). Academic Procrastination of Adolescents: A Brief Review of Literature. *Psychology and Behavioral Sciences 2021, Volume 10, Page 198*, 10(6), 198–208.
<https://doi.org/10.11648/J.PBS.20211006.12>
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of literature. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 46(2), 117–130.
<https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>
- Zhao, X., Wang, H., Ma, Z., Zhang, L., & Chang, T. (2025). Smartphone addiction and academic procrastination among college students: a serial mediation model of self-control and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1572963.
<https://doi.org/10.3389/FPSYT.2025.1572963/>
- Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2021). Metacognition and Academic Procrastination: A



Enzo Martin GALINDO CONCHA

Autoeficacia y procrastinación académica

 2025

 2025

 Universidad de Lima

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3497199591

Fecha de entrega

3 mar 2026, 10:32 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

3 mar 2026, 10:44 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

TURNITIN_EDUCATIVA QUIPUZCOA GALINDO MARTINEZ E FINAL.docx

Tamaño del archivo

2.0 MB

12 páginas

6005 palabras

34.737 caracteres




3% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado

Fuentes principales

- 2%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 1%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 2% Fuentes de Internet
- 1% Publicaciones
- 1% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	www.scielo.org.pe	<1%
2	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
3	Internet	hdl.handle.net	<1%
4	Internet	repositori.uib.es	<1%
5	Trabajos del estudiante	UNIBA	<1%
6	Trabajos del estudiante	Universidad Europea de Madrid	<1%