

PERSONAS: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

DOI: <https://doi.org/10.35588/8y821m43>

Influencia de la inteligencia emocional, la satisfacción con los estudios, la autoeficacia académica y la ansiedad rasgo sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: Un análisis de regresión múltiple.

Influence of emotional intelligence, satisfaction with studies, academic self-efficacy and trait anxiety on academic procrastination in psychology students: A multiple regression analysis.

Influência da inteligência emocional, satisfação com os estudos, autoeficácia ansiedade acadêmica e traço sobre procrastinação acadêmica em estudantes psicologia: uma análise de regressão múltipla.

Edición Nº52 – Abril de 2025

Artículo Recibido: Noviembre 16 de 2024

Aprobado: Marzo 03 de 2025

Autores

Alberto Agustín Alegre-Bravo¹ y Diego Guevara-Rabanal²

Resumen:

Este estudio explora la relación entre la procrastinación académica y varios factores psicológicos (inteligencia emocional, autoeficacia académica, satisfacción con el estudio y ansiedad rasgo) en estudiantes universitarios de psicología. Se utilizó un diseño no experimental transversal, involucrando a 888 participantes de una universidad privada

¹ Dr. Docente universitario, investigador. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima, Perú. Correo electrónico: alberto.alegre@upch.pe, <https://orcid.org/0000-0001-6331-6094>

² Mg. Docente universitario, investigador. University of Central Florida. Orlando, EE. UU. Correo electrónico: di543316@ucf.edu, <https://orcid.org/0000-0001-7627-3302>

de Lima, Perú. Los resultados del análisis de regresión múltiple indican que estas variables explican colectivamente el 30% de la varianza en la procrastinación académica, con contribuciones significativas de cada factor. La inteligencia emocional, la autoeficacia académica y la satisfacción con el estudio mostraron relaciones negativas con la procrastinación, lo que sugiere que niveles más altos en estas áreas se asocian con una reducción de las tendencias a la procrastinación. Por el contrario, el rasgo de ansiedad predijo positivamente la procrastinación, alineándose con los hallazgos que vinculan la alta ansiedad con la evitación de tareas. Estos hallazgos subrayan la importancia de los recursos emocionales y motivacionales en entornos académicos, lo que implica que las intervenciones que fomentan la regulación emocional, la autoeficacia y la satisfacción con los estudios podrían ayudar a mitigar las conductas de procrastinación. Este estudio proporciona información sobre los factores que influyen en la procrastinación y destaca la necesidad de enfoques holísticos para abordar las tendencias al retraso académico en la educación superior.

Palabras clave: procrastinación académica, regresión múltiple, universitarios, educación superior, análisis multivariado.

Abstract:

This study explores the relationship between academic procrastination and several psychological factors—emotional intelligence, academic self-efficacy, study satisfaction, and trait anxiety—in university psychology students. A cross-sectional, non-experimental design was used, involving 888 participants from a private university in Lima, Peru. The results from multiple regression analysis indicate that these variables collectively explain 30% of the variance in academic procrastination, with significant contributions from each factor. Emotional intelligence, academic self-efficacy, and study satisfaction showed negative relationships with procrastination, suggesting that higher levels in these areas are associated with reduced procrastination tendencies. Conversely, trait anxiety positively predicted procrastination, aligning with findings that link high anxiety to task avoidance. These findings underscore the importance of emotional and motivational resources in academic settings, implying that interventions fostering emotional regulation, self-efficacy, and satisfaction with studies could help mitigate procrastination behaviors.

This study provides insights into the factors influencing procrastination and highlights the need for holistic approaches to address academic delay tendencies in higher education.

Keywords: academic procrastination, multiple regression, university students, higher education, multivariate analysis.

Resumo:

Este estudo explora a relação entre a procrastinação acadêmica e diversos fatores psicológicos (inteligência emocional, autoeficácia acadêmica, satisfação com o estudo e ansiedade-traço) em estudantes de graduação em psicologia. Foi utilizado um desenho transversal não experimental, envolvendo 888 participantes de uma universidade privada em Lima, Peru. Os resultados da análise de regressão múltipla indicam que estas variáveis explicam coletivamente 30% da variância na procrastinação acadêmica, com contribuições significativas de cada fator. A inteligência emocional, a autoeficácia acadêmica e a satisfação com os estudos mostraram relações negativas com a procrastinação, sugerindo que níveis mais elevados nessas áreas estão associados a tendências reduzidas de procrastinação. Em contraste, a ansiedade-traço previu positivamente a procrastinação, alinhando-se com as descobertas que ligam a alta ansiedade à evitação de tarefas. Estas descobertas sublinham a importância dos recursos emocionais e motivacionais em ambientes acadêmicos, implicando que intervenções que promovam a regulação emocional, a autoeficácia e a satisfação com os estudos podem ajudar a mitigar os comportamentos de procrastinação. Este estudo fornece insights sobre os fatores que influenciam a procrastinação e destaca a necessidade de abordagens holísticas para abordar as tendências de atraso acadêmico no ensino superior.

Palavras-chave: procrastinação acadêmica, regressão múltipla, estudantes universitários, educação superior, análise multivariada.

1. Introducción

Las instituciones de educación superior, en particular las universidades, se encuentran en un entorno cambiante y de alta competencia, debido a los cambios tecnológicos, en el mercado y el surgimiento de servicios sustitutos a la educación superior. Por este

motivo, las universidades tienen como principales factores que influyen su prestigio a la permanencia y el éxito de sus estudiantes. A su vez, las universidades también ponen a disposición diferentes recursos para que sus estudiantes puedan progresar en sus estudios y llegar a graduarse. Como parte de estos servicios complementarios a la educación que se ofrece en las universidades encontramos a la tutoría para responder efectivamente a las necesidades dinámicas de los estudiantes (Alegre-Bravo, Guevara-Rabanal y Gerbi-Durand, 2024). Las universidades utilizan diversos modelos de tutoría que tienen distintos alcances, según el contexto, pero de manera general la tutoría puede ser considerada como parte de la formación de los estudiantes universitarios que comprende ejes personales, académicos, sociales y proyección profesional (Hernández-López y Tobón-Tobón, 2017). Dentro de este contexto, se vuelve crucial entender cómo la procrastinación académica y variables relacionadas a ella impiden que los estudiantes universitarios logren el éxito académico.

2. Estado del arte

La procrastinación académica se ha definido como el aplazamiento intencionado y reiterado de tareas académicas, a menudo a pesar de ser conscientes de las consecuencias negativas que ello conlleva (Steel, 2007). Estudios recientes han encontrado que entre el 50% y el 95% de los estudiantes universitarios reportan procrastinar de forma regular (Ferrari, Johnson y McCown, 1995; Steel y Klingsieck, 2016), lo que sugiere que este es un fenómeno prevalente que puede comprometer el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar general de los estudiantes (Tice y Baumeister, 1997). Si bien se ha estudiado ampliamente, aún se debate cuáles son los factores psicológicos que influyen más significativamente en la aparición de la procrastinación académica.

Una línea de investigación ha explorado el rol de la inteligencia emocional (IE) en la procrastinación. La IE, entendida como la capacidad de percibir, utilizar, comprender y gestionar las emociones (Mayer y Salovey, 1997), ha mostrado ser un predictor importante de diversos comportamientos autorregulados, incluidos los académicos (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004). Hen y Goroshit (2012) encontraron que la IE tiene una relación negativa con la procrastinación académica, ya que pueden

manejar mejor las emociones negativas que suelen desencadenar la postergación de tareas. Esto es consecuente con hallazgos que indican que una mayor IE permite regular eficazmente las emociones, disminuyendo los retrasos impulsados por el estrés (Ferrari, Johnson y McCown, 1995; Steel, 2007). Además, se ha sugerido que la falta de regulación emocional puede llevar a evitar situaciones percibidas como emocionalmente desafiantes, lo que incrementa la procrastinación (Rozental y Carlbring, 2014).

Otra variable ampliamente investigada en relación con la procrastinación es la autoeficacia académica, es decir, la creencia del individuo en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr objetivos académicos específicos (Bandura, 1997). Numerosos estudios han demostrado que los estudiantes con alta autoeficacia tienen mayor probabilidad de completar tareas de manera eficiente y menor probabilidad de procrastinar (Klassen, Krawchuk y Rajani, 2008; Wolters, 2003). También, se ha demostrado que la autoeficacia académica reduce la procrastinación académica al mejorar la motivación y los comportamientos orientados a los objetivos (Bandura, 1997; Klassen, Krawchuk y Rajani, 2008). En un estudio reciente, Putra y Soetjningsih (2023) encontraron una correlación negativa significativa entre la procrastinación académica y la autoeficacia, lo que subraya el papel de esta última en la gestión eficaz del tiempo y las demandas académicas.

Además, la satisfacción con los estudios ha sido identificada como un factor relevante en la procrastinación. Se ha demostrado que existe una relación negativa entre la satisfacción con los estudios y la procrastinación académica (Bhat y Jan, 2023). Del mismo modo, Bakker, Albrecht y Leiter (2011) sugieren que la satisfacción académica puede funcionar como un mecanismo protector contra el agotamiento y la procrastinación, debido al aumento en el compromiso con los estudios. Además, los estudiantes que disfrutan y se sienten competentes en sus estudios tienden a involucrarse más en sus tareas académicas, evidenciando baja procrastinación (Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017).

Por otro lado, la ansiedad rasgo, un componente estable de la personalidad que predispone a los individuos a experimentar ansiedad en diversas situaciones, también ha sido vinculada a la procrastinación (Spielberger, 1983).

Estudios han mostrado que los estudiantes con altos niveles de ansiedad rasgo tienden a procrastinar más, ya que intentan evitar situaciones percibidas como amenazantes, lo que refuerza un ciclo de evitación y postergación (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986). Este tipo de procrastinación evitativa puede ser particularmente prevalente en contextos académicos, donde las evaluaciones y los plazos pueden generar altos niveles de ansiedad (Onwuegbuzie, 2004).

Aunque cada uno de estos factores ha sido investigado por separado, son pocas las investigaciones que han evaluado su influencia conjunta sobre la procrastinación académica. Este estudio tiene como objetivo abordar esta laguna en la literatura, examinando si la inteligencia emocional, la autoeficacia académica, la satisfacción con los estudios y la ansiedad rasgo predicen la procrastinación académica en estudiantes universitarios, mediante un análisis de regresión múltiple.

Este enfoque permitirá identificar la influencia relativa de cada una de estas variables, proporcionando una comprensión más holística de los factores que contribuyen a este comportamiento en el ámbito universitario. Para este fin, se crearon las siguientes hipótesis para este estudio:

1. La IE predecirá negativamente la procrastinación académica.
2. La satisfacción con los estudios predecirá negativamente la procrastinación académica.
3. La ansiedad rasgo predeciría positivamente la procrastinación académica.
4. La autoeficacia académica predecirá negativamente la procrastinación académica.

3. Metodología

El presente estudio es una investigación empírica de estrategia asociativa, de diseño no experimental y predictivo transversal (Ato, López y Benavente, 2013) dado que pretende explorar la relación funcional mediante el pronóstico de la procrastinación académica a partir de los predictores: inteligencia emocional, autoeficacia académica, satisfacción con los estudios y ansiedad rasgo.

3.1. Participantes

Un total de 888 estudiantes pertenecientes a una universidad privada de Lima participaron del estudio, cuyas edades oscilaron entre 18 y 37 siendo la edad promedio de 20.67 (Desviación estándar = 3.905). Con respecto al sexo, el 44,1% (n = 392) fueron varones y el 55,9% (n = 496) mujeres.

3.2. Instrumentos

La escala breve de satisfacción con los estudios (EBSE) (Merino-Soto, Dominguez-Lara y Fernández-Arata, 2017) es de naturaleza unidimensional conformada por tres reactivos que valora la satisfacción de los estudiantes con su manera de estudiar, su rendimiento y su experiencia global con los estudios, puede ser cumplimentado a partir cinco opciones de respuesta que va desde “muy en desacuerdo” hasta “muy acuerdo”. También ha sido validada en población peruana (Alegre-Bravo y Guevara-Rabanal, 2024), a mayor puntaje en el instrumento le corresponde una mayor satisfacción con los estudios. La confiabilidad estimada para el presente estudio fue de .865.

La escala de procrastinación académica versión reducida (APS-S) de McCloskey (2011), adaptada lingüísticamente al español y validada en población universitaria peruana (Alegre, Benavente y Guevara, 2022). Es una medida unidimensional de la procrastinación académica general conformada por cinco ítems en idioma español, cuyo escalamiento comprende cinco opciones de respuesta de “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”) en cada caso, donde un mayor puntaje total implica una mayor procrastinación académica. Se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .829.

El Inventario de Cociente Emocional de Baron (EQ-I) se midió la inteligencia emocional a través del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE (Ugarriza, 2004). Su aplicación requiere de 30 a 40 minutos, siendo la administración individual o colectiva. Consta de 133 ítems con opciones de respuesta de cinco puntos, que va de “rara vez o nunca es mi caso” a “con mucha frecuencia o siempre es mi caso”. Genera como resultados un Coeficiente Emocional total y puntuaciones en cinco escalas compuestas: Inteligencia Emocional, Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo de tensión y

Estado de ánimo en general. La escala compuesta evidenció un valor alfa de Cronbach que ascendió a .819.

La escala de Autoeficacia Percibida Específica para Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983), es una medida unidimensional la autoeficacia académica y está conformada por 10 ítems, cuyo escalamiento corresponde a 4 opciones de respuesta que van de “nunca” a “siempre”, la cual permite obtener puntuaciones totales entre 10 y 40. Para el presente estudio se obtuvo una confiabilidad de .877.

La escala de Ansiedad Rasgos del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) de Spielberger y Diaz-Guerrero (2007), en versión de Domínguez, Villegas, Sotelo y Sotelo (2012), evalúa unidimensionalmente la ansiedad Rasgo (R) de 20 ítems, con opciones de respuesta que van de “casi nunca” a “casi siempre”. La confiabilidad obtenida ascendió a .810.

3.3. Procedimiento

Las escalas se administraron como parte de la batería de evaluación psicológica propia de la casa de estudios. Los estudiantes fueron evaluados en el horario habitual de clases, previa solicitud verbal de su colaboración, así como a través de un consentimiento informado por medio del cual se especificaba que la participación era voluntaria y que podían elegir no ser evaluados.

4. Análisis de datos

De forma preliminar al análisis principal se estimó la confiabilidad de las puntuaciones para cada escala a través del coeficiente alfa de Cronbach, tomándose como punto de corte aceptables con respecto a los errores en la medida, valores iguales o superiores a 0.80 (Ponterotto y Ruckdeschel, 2007), encontrándose que en todos los casos se cumplía con dicho criterio.

Considerando que los índices de asimetría y curtosis se encontraron en el rango de +/- 1.5 para las puntuaciones en las variables de estudio se decidió analizar las correlaciones a través del coeficiente de Pearson®, valorando como estadísticamente significativas a aquellas cuyos valores p fueron menores a 0.05.

Posteriormente, se valoró el cumplimiento de los supuestos para realizar el análisis principal, de regresión múltiple, así se analizó la normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk (Razali y Wah, 2011), así se obtuvieron p valores mayores a 0.05, lo cual llevó a concluir el cumplimiento de dicho supuesto. Con respecto a la linealidad, se evaluó a través del método gráfico, considerando que los residuos estandarizados se encontrarán distribuidos alrededor de 0.

La prueba Durbin-Watson resultó de 1.888 indicando así que los errores son independientes, cumpliendo el supuesto que no hay autocorrelación entre los errores. La multicolinealidad se valoró mediante el factor de inflación de la varianza (VIF), obteniéndose valores que fluctuaron entre 1.036 y 1.460, es decir resultaron menores a 10 y con respecto a la tolerancia se obtuvieron índices mayores de 0.01. Finalmente, no se identificaron *outliers* o factores influyentes, dado que las distancias de Cook calculadas se encontraron entre 0.00 y 0.035.

Finalmente, fue realizado un análisis de regresión, empleando el método *enter*, para determinar cuánta variabilidad de los puntajes en procrastinación académica (criterio) son explicadas a partir de las variaciones en inteligencia emocional, autoeficacia académica, satisfacción con los estudios y ansiedad rasgo (predictores).

Se interpretó el coeficiente de determinación (R^2), que refleja la varianza del criterio explicada por los predictores, y si la influencia fuera significativa, la magnitud de los coeficientes de regresión, no estandarizados (B) y estandarizados (B).

El R^2 se analizó bajo un enfoque de magnitud del efecto, considerándose .02, .13 y .26 como pequeño, mediano y grande, respectivamente (Ellis, 2010), además se calculó la potencia estadística. Los análisis estadísticos se realizaron en el IBM@SPSS versión 26 y en el G*Power versión 3.1.

5. Resultados

En la **Tabla N°1** se puede apreciar los análisis descriptivos de las variables, así como los índices de asimetría (g_1) y curtosis (g_2) para cada caso donde, se evidencia que todas se encuentran en el rango de +/- 1.5.

Tabla N°1. Estadísticos descriptivos de las variables de estudio.

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>g</i> ₁	<i>g</i> ₂
Procrastinación académica	11.80	3.912	.570	.095
Inteligencia emocional	85.47	8.808	-.028	.503
Autoeficacia académica	28.47	5.070	-.045	-.578
Satisfacción con los estudios	10.80	2.228	-.431	.201
Ansiedad rasgo	25.646	5.410	.736	1.018

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al análisis de las correlaciones se han obtenido que todas resultaron estadísticamente significativas, pero bajas, como se muestra en la **Tabla N°2**.

Tabla 2. Correlaciones entre las variables de estudio.

	1	2	3	4	5
1. Procrastinación académica	---				
2. Inteligencia emocional	-.377***	---			
3. Autoeficacia académica	-.323***	.463***	---		
4. Satisfacción con los estudios	-.450***	.380***	.468***	---	
5. Ansiedad rasgo	.288***	-.178***	-.072**	-.111***	---

Nota. ** $p < .01$; *** $p < .001$

Fuente: elaboración propia.

Para conocer si la procrastinación académica está predicha por la inteligencia emocional, la autoeficacia académica, la satisfacción con los estudios y la ansiedad rasgo se llevó a cabo una regresión múltiple empleando el método introducir. Los resultados en la **Tabla N°3** muestran que los índices del modelo fueron estadísticamente significativos ($p < .001$), la potencia estadística (1) fue adecuada y el tamaño del efecto resultó grande ($f^2 = .429$), así, en conjunto las variables predicen el 30% de la procrastinación académica.

Tabla N°3. Modelo de regresión múltiple de predicción de la variable procrastinación académica.

	F	R ²	ΔR ²	B	Error estándar	β	p	1-β	F2
Modelo 1	94.551	.300	.296				.001	1	.429
Inteligencia emocional				-.081	.015	-.183	.001		
Autoeficacia académica				-.055	.026	-.072	.035		
Satisfacción con los estudios				-.568	.057	-.323	.001		
Ansiedad rasgo				.155	.021	.215	.001		

Fuente: elaboración propia.

6. Discusión

Los resultados de este estudio corroboran la influencia significativa de la inteligencia emocional (IE), la autoeficacia académica, la satisfacción con los estudios y la ansiedad rasgo en la procrastinación académica, alineándose con investigaciones previas en el campo. Estos hallazgos ofrecen una visión integral sobre cómo factores emocionales, motivacionales y de bienestar académico pueden contribuir a la tendencia de los estudiantes a posponer tareas académicas, proporcionando valiosas implicaciones tanto teóricas como prácticas.

La inteligencia emocional resultó ser un predictor negativo de la procrastinación académica, lo que concuerda con estudios previos que sugieren que un mayor control emocional ayuda a los estudiantes a gestionar mejor el estrés y las emociones negativas, reduciendo así la tendencia a evitar tareas académicas (Ferrari, Johnson y McCown, 1995; Steel, 2007; Guo, Yin, Wang, Nie y Wang, 2019). Aquellos con alta IE son más capaces de regular sus emociones y enfrentar las demandas académicas sin recurrir a la dilación, lo que refuerza el rol de la IE como un recurso protector contra la procrastinación (Chavez-Fernandez, Haro-Rodriguez, Machaca-Calcina y Adriano-Rengifo, 2024). De igual manera en una revisión sistemática y metaanálisis se encontró

que esto es consistente en diferentes estudios (MacCann, Jiang, Brown, Double, Bucich, y Minbashian, 2020). Estos resultados subrayan la importancia de desarrollar habilidades de inteligencia emocional en el contexto educativo para fomentar la regulación emocional y reducir el impacto del estrés académico.

En cuanto a la autoeficacia académica, nuestros hallazgos sugieren que los estudiantes que creen en su capacidad para cumplir con las demandas académicas tienden a procrastinar menos, en línea con el modelo de autoeficacia de Bandura (1997) que sugiere una correlación inversa. Esta relación es consistente con los hallazgos en estudiantes de educación de idioma inglés, donde se observó que no hay diferencias significativas según el género biológico (Özer y Yetkin, 2018). La autoeficacia no solo impulsa la motivación intrínseca y la persistencia, sino que también se asocia con una mayor satisfacción académica y una percepción positiva de las tareas académicas (Klassen y Kuzucu, 2009). Esta relación también se ha cumplido en contextos de estudiantes de enfermería (Guo, Yin, Wang, Nie y Wang, 2019) así como estudiantes de posgrado (Liu, Cheng, Hu, Pan y Zhao, 2020). Los estudiantes que perciben sus tareas académicas como alcanzables son menos propensos a posponerlas, lo que sugiere que las intervenciones que fortalecen la autoeficacia podrían ser efectivas para reducir la procrastinación.

Por otro lado, la satisfacción con los estudios demostró ser un factor protector contra la procrastinación. Este hallazgo respalda investigaciones que sugieren que los estudiantes que encuentran satisfacción en sus estudios tienden a comprometerse más con sus actividades académicas y a evitar la procrastinación (Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017). Otros estudios encontraron una relación negativa entre la procrastinación académica y la satisfacción con los estudios, siendo la procrastinación un predictor (Balkis y Duru, 2016; Grunschel, Patrzek y Fries, 2013). La satisfacción con los estudios puede reflejar una experiencia académica positiva, donde los estudiantes sienten que sus esfuerzos tienen sentido y valor. De este modo, los entornos de aprendizaje que promuevan la satisfacción académica podrían ser una estrategia efectiva para reducir la procrastinación.

Finalmente, la ansiedad rasgo se mostró como un predictor positivo de la procrastinación, lo que coincide con la literatura que indica que los estudiantes con altos niveles de ansiedad tienden a evitar tareas académicas como una estrategia para reducir el malestar emocional inmediato (Onwuegbuzie, 2004; Steel, 2007). Los hallazgos son consistentes con diversos estudios que muestran esta relación positiva entre la ansiedad y la procrastinación académica (e.g. Steel y Klingsieck, 2016; Ragusa, González-Bernal, Trigueros, Caggiano, Navarro, Minguez-Minguez, Obregón y Fernandez-Ortega, 2023; Li, Xiong y Lin, 2024). Esta tendencia puede ser particularmente perjudicial, ya que la procrastinación tiende a exacerbar la ansiedad a largo plazo, creando un ciclo de evitación y malestar. Los hallazgos sugieren que el manejo de la ansiedad rasgo debe ser una prioridad en el abordaje de la procrastinación académica, posiblemente a través de intervenciones de manejo del estrés y estrategias de afrontamiento.

Así como otros trabajos académicos, este estudio también tiene limitaciones que deben considerarse. La muestra estuvo compuesta únicamente por estudiantes universitarios de una región geográfica específica y de una sola universidad, lo cual limita la generalización de los resultados incluso dentro de la ciudad o país. Futuras investigaciones podrían explorar estos hallazgos en muestras más amplias, diversas y representativas, incluyendo diferentes disciplinas académicas y contextos culturales. Por tanto, los estudios futuros deben explorar estas relaciones en muestras más representativas por regiones del país para mejorar la representatividad de los hallazgos (Alegre-Bravo, Guevara-Rabanal y Gerbi-Durand, 2025), y examinar posibles factores moderadores, como la disciplina académica y el contexto cultural. Asimismo, investigaciones futuras deberían considerar el papel moderador de variables adicionales, como el apoyo social y el tipo de tareas académicas, para una comprensión más profunda de los factores que influyen en la procrastinación. Otra limitación es el uso de cuestionarios de autorreporte. Futuros estudios deberían concentrarse en encontrar relaciones entre estas variables con otros indicadores objetivamente medibles. Además, el diseño transversal no permite obtener conclusiones causales de la relación entre variables. Futuros investigadores podrían realizar entrevistas para explicar cómo es que estas relaciones entre variables ocurren.

Los resultados de este estudio aportan evidencia sobre la importancia de la IE, la autoeficacia, la satisfacción académica y el manejo de la ansiedad para reducir la procrastinación académica. Las intervenciones que fortalezcan la regulación emocional fomenten la autoeficacia y promuevan la satisfacción con los estudios pueden ser estrategias efectivas para minimizar la procrastinación en contextos educativos.

Los hallazgos confirman que una mayor IE y satisfacción con los estudios se asocian con una menor procrastinación, en línea con investigaciones que sugieren que la regulación emocional y experiencias académicas positivas reducen los comportamientos de evitación (Steel, 2007; Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017). La predicción positiva de la procrastinación por parte de la ansiedad rasgo sugiere que los individuos con mayor ansiedad pueden evitar tareas para reducir el malestar (Onwuegbuzie, 2004). Sin embargo, la autoeficacia académica también fue un predictor significativo ya los estudiantes con alta autoeficacia presentan menores niveles de procrastinación, ya que creen en su capacidad para cumplir con los requisitos de sus estudios, lo que incrementa su motivación y autorregulación (Domínguez-Lara y Merino-Uscanga, 2017).

7. Conclusión

El presente estudio permitió identificar la influencia conjunta de la inteligencia emocional, la autoeficacia académica, la satisfacción con los estudios y la ansiedad rasgo sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología. Los hallazgos revelaron que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional, junto con una elevada percepción de autoeficacia y satisfacción en el ámbito estudiantil, se asocian significativamente con una menor tendencia a postergar las tareas académicas. Por el contrario, niveles elevados de ansiedad rasgo se relacionaron con un incremento en la procrastinación, evidenciando el papel negativo que puede ejercer este factor en el rendimiento académico.

Estos resultados subrayan la importancia de implementar estrategias e intervenciones orientadas a fortalecer las competencias emocionales y la percepción de capacidad personal, con el fin de reducir los comportamientos de dilación. Asimismo, se destaca la relevancia de generar entornos educativos que promuevan una experiencia académica

positiva, lo que puede contribuir a disminuir la incidencia de la procrastinación y, en consecuencia, mejorar el rendimiento y bienestar de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Alegre, A., Benavente, D. y Guevara, D. (2022). Adaptación lingüística y validación de la Escala de Procrastinación Académica –versión reducida (APS-S). *Propósitos y Representaciones*, 10(3), e1708. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n3.1708>

Alegre-Bravo, A., Guevara-Rabanal, D. y Gerbi-Durand, A. (2024). Análisis psicométrico de la escala de valoración del servicio de tutoría universitaria en estudiantes de primer año de Lima, Perú. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 17(51), 16–36. <https://doi.org/10.35588/z9e02n41>

Alegre-Bravo, A. A. y Guevara-Rabanal, D. A. (2024). Análisis psicométrico de la Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE) en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista Académica de Docencia y Gestión Universitaria*, 2(2), 9-16. <https://doi.org/10.20453/spirat.v2i2.5945>

Alegre-Bravo, A. A., Guevara-Rabanal, D. A. y Gerbi-Durand, A. C. (2025). Análisis Psicométrico del Experiences Close Relationship (ECR-12) en población adulta LGBT+ de Perú. *Revista Psicológica Herediana*, 17(2), 1–9. <https://doi.org/10.20453/rph.v16i2.5810>

Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Bhat, S. A. y Jan, K. (2023). Examining Academic Procrastination among College Students in Relation to Academic Satisfaction: A Correlational Study. *RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary*, 8(7), 12–20. <https://doi.org/10.31305/rrijm.2023.v08.n07.003>

Bakker, A. B., Albrecht, S. L., y Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>

Balkis, M. y Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European*

Journal of Psychology of Education, 31(3), 439–459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
Chavez-Fernandez, S., Haro-Rodriguez, Y. M., Machaca-Calcina, L. G. y Adriano-Rengifo, C. E. (2024). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Perú. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), e-3333. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3333>

Domínguez, S., Villegas, G., Sotelo, N. y Sotelo, L. (2012). Revisión Psicométrica del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE) en una muestra de universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(1), 45-54. <https://es.scribd.com/doc/218953631/Revision-Psicometrica-del-Inventario-de-Ansiedad-Estado-Rasgo-IDARE-en-una-muestra-de-universitarios-de-Lima-Metropolitana>

Dominguez-Lara, S. A. y Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 123-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68651823010>

Ellis, P. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Springer.

Grunschel, C., Patrzek, J. y Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>

Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L. y Wang, G. (2019). Emotional intelligence a academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 75(11), 2710–2718. <https://doi.org/10.1111/jan.14101>

Hen, M. y Goroshit, M. (2012). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116–124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>

- Hernández-López, V. y Tobón-Tobón, S. (2017). La Tutoría Socioformativa en la Educación Superior Socioformative Tutoring in Higher Education. *Docencia e investigación*, 42(27), 33-58. <http://hdl.handle.net/10578/19042>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. y Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klassen, R. M. y Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Li, G., Xiong, Z. y Lin, P. (2024). Anxiety and Academic Procrastination in Deaf and Hard of Hearing College Students: A Moderated Mediation Model. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1219–1219. <https://doi.org/10.3390/bs14121219>
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y. y Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M. y Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCloskey, J. D. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination*. (Master's thesis). University of Texas, Arlington. https://mavmatrix.uta.edu/psychology_theses/30/
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74–77. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>

Özer, Z., y Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy beliefs and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184379.pdf>

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172.

[https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00076-x](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00076-x)

Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185–219. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7101317.pdf>

Ponterotto, J. y Ruckdeschel, D. E. (2007). An Overview of Coefficient Alpha and a Reliability Matrix for Estimating Adequacy of Internal Consistency Coefficients with Psychological Research Measures. *Perceptual and Motor Skills*, 105(3), 997-1014.

<https://doi.org/10.2466/pms.105.3.997-1014>

Putra, N. A. y Soetjningsih, C. H. (2023). Exploring the Relationship between Self-Efficacy and Academic Procrastination: A Study among Psychology Students. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 5(3), 261–269.

<https://doi.org/10.51214/00202305621000>

Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I. y 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>

Razali, N. M. y Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Liliefors and Anderson-Darling test. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33. <https://www.nrc.gov/docs/ml1714/ml17143a100.pdf>

Rothblum, E. D., Solomon, L. J. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>

Rozental, A. y Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502.

<https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI (form Y) ("self-evaluation questionnaire")*. Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D. y Diaz-Guerrero, R. (2007). *IDARE: Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. TEA Ediciones.

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>

Steel, P. y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.

<https://doi.org/10.1111/ap.12173>

Tice, D. M. y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>

Ugarriza, N. (2004). La evaluación de la inteligencia Emocional a través del inventario de BarOn (I-CE), en una de muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4(004), 129-160.

<https://doi.org/10.26439/persona2001.n004.817>

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>