

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



**Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores de la
procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes**

Trabajo de Investigación para obtener el Grado Académico de Maestro en Psicología
Educativa

Autor:

Regina Trinidad Ascencio Peña

Asesora:

Gissel Arteta Sandoval

Lima, setiembre de 2026

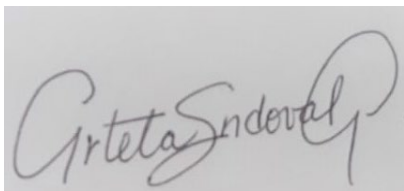
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Yo Gissel Arteta Sandoval, docente de la Unidad de Posgrado Educación, Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“AUTOREGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA COMO PREDICTORES DE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES PERUANOS DE FAMILIAS MIGRANTES”** del autor Regina Trinidad Ascencio Peña, tiene un índice de similitud de 13 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 17 días del mes de Setiembre del año 2026



Gissel Arteta Sandoval

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRA

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los 16 días del mes de setiembre del año 2026, siendo las 16:00 horas se reunieron en la sala virtual <https://teams.microsoft.com/meet/297286750991510?p=x3UUJzbOagLbrqGT3H> bajo la dirección del señor presidente del Jurado: Mg. Josué Arturo Moran Condezo y los demás miembros siguientes:

Secretaria: Mtra. Karoline Elíizabeth Chávez Vallejos
Asesora : Mg. Gissel Arteta Sandoval
Vocal : Dra. Madeleine Victoria Huayta Meza
Vocal : Mtra. Jessica Aranda Turpo

Con el propósito de llevar a cabo el acto público de la sustentación del trabajo de investigación de posgrado titulado: "Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes", de la estudiante Regina Trinidad Ascencio Peña, conducente a la obtención del Grado Académico de Maestra en Educación con mención en Psicología Educativa.

El presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico, invitando a la candidata a hacer uso del tiempo señalado para su exposición (20'). Concluida la misma, el presidente del Jurado invitó a los demás miembros a realizar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes que fueron absueltas por la candidata, el acto fue seguido de un receso de quince minutos para las deliberaciones y el dictamen de Jurado. Vencido el tiempo de las deliberaciones, el Jurado procedió a dejar constancia escrita del resultado en la presente acta, con dictamen siguiente:

APROBADA POR UNANIMIDAD CON CALIFICACIÓN: APROBADO CON ESCALA VIGESIMAL DE 17 Y ESCALA CUALITATIVA CON NOMINACIÓN DE MUY BUENO, CON MÉRITO SOBRESALIENTE

El presidente del Jurado hizo alusión a la maestranda y solicitó a la secretaria la lectura correspondiente para poner en su conocimiento el resultado, terminado el mismo y sin objeción alguna, el presidente del jurado dio por concluido el acto, en fe de lo cual firman al pie.



Presidente

Secretaria

Candidato

Vocal

Vocal

Dedicatoria

A Dios, fuente de sabiduría y fortaleza, por acompañarme en cada etapa de este camino académico. A mi familia, por su amor, paciencia y apoyo incondicional, que hicieron posible alcanzar esta meta. A mis estudiantes, quienes inspiran mi vocación y mi compromiso con una educación que fortalezca el aprendizaje, la confianza y el bienestar emocional.

Agradecimientos

Expreso mi gratitud a Dios por la vida, la fortaleza y la sabiduría que me permitieron culminar este proceso académico. A la Universidad Peruana Unión y a la Escuela de Posgrado de Educación, por la formación recibida y por promover una investigación comprometida con el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

De manera especial, agradezco a mi asesora, Mg. Guissel Arteta, por su orientación, acompañamiento y valiosos aportes durante el desarrollo de este estudio. Asimismo, a los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes de la institución educativa participante, por su disposición y colaboración; y a mi familia, especialmente a mi hijo, por su comprensión, paciencia y apoyo constante en cada etapa de este camino.

Índice

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos	ii
Índice	iii
Índice de tablas.....	iv
Resumen	5
Abstract.....	6
Introducción	7
Metodología	9
Tipo y diseño de investigación.....	9
Participantes.....	9
Instrumentos.....	9
Análisis de datos	11
Aspectos éticos	12
Resultados.....	13
Discusión	18
Conclusiones	24
Referencias Bibliográficas.....	25
Anexos.....	30

Índice de tablas

Tabla 1 Aspectos demográficos de la muestra	13
Tabla 2 Prueba de normalidad	14
Tabla 3 Resumen del modelo para la hipótesis general	16
Tabla 4 Prueba ANOVA para la hipótesis general.....	16
Tabla 5 Prueba de regresión lineal de las hipótesis específicas	16

**Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores
de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias
migrantes**

***Emotional self-regulation and academic self-efficacy as predictors of
academic procrastination in Peruvian adolescents from migrant families***

Resumen

El propósito del presente estudio fue determinar si la autorregulación emocional y la autoeficacia académica son predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes. Se realizó un estudio de diseño relacional y predictivo que tuvo la participación de 600 estudiantes de secundaria como parte de la muestra. Los instrumentos de medición fueron la Escala de Autorregulación Emocional, que mide las dimensiones de reevaluación cognitiva y supresión emocional; la Escala de Autoeficacia Académica, que evalúa la percepción de competencia del estudiante en tareas escolares; y la Escala de Procrastinación Académica, que identifica la tendencia a posponer actividades académicas. Como resultado, se encontró que la autorregulación emocional y la autoeficacia académica explicaban conjuntamente el 77,3% de la varianza en la procrastinación académica ($R^2 = 0,773$; $R = 0,879$) y mostraban una relación significativa con las variables predictoras y la procrastinación académica. Además, la reevaluación cognitiva y la autoeficacia académica se relacionaban de manera inversa con la procrastinación, mientras que la supresión emocional se relacionaba de manera directa. En consecuencia, esta investigación concluye que una alta autorregulación emocional y autoeficacia académica son factores significativos para explicar la procrastinación académica en adolescentes de familias migrantes y que las estrategias socioemocionales y las intervenciones educativas son necesarias para mejorar su rendimiento académico y bienestar mental.

Palabras clave: procrastinación académica, autorregulación emocional, autoeficacia académica, adolescentes, familias migrantes.

Abstract

The purpose of this study was to determine whether emotional self-regulation and academic self-efficacy are predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents from migrant families. A relational and predictive design study was conducted with the participation of 600 high school students as part of the sample. The measurement instruments were the Emotional Self-Regulation Scale, which measures the cognitive reappraisal and emotional suppression dimensions, the Academic Self-Efficacy Scale, which assesses the student's perception of competence in school tasks, and the Academic Procrastination Scale, which identifies the tendency to postpone academic activities. As a result, it was found that emotional self-regulation and academic self-efficacy jointly explained 77.3% of the variance in academic procrastination ($R^2 = 0.773$; $R = 0.879$) and showed a significant relationship with the predictors variables and academic procrastination. In addition, cognitive reassessment and academic self-efficacy were inversely related to procrastination, whereas emotional suppression was directly related. Consequently, this research concludes that high emotional self-regulation and academic self-efficacy are significant factors to explain the academic procrastination in migrant family adolescents' and socioemotional strategies, and educational interventions are necessary to improve their academic performance and mental welfare.

Keywords: academic procrastination, emotional self-regulation, academic self-efficacy, adolescents, migrant families.

Introducción

Esta investigación es relevante, puesto que aborda cómo el cierre de las escuelas a nivel mundial afectó a más de 800 millones de estudiantes (UNESCO, 2020a; Córdova et al., 2022). Según la OMS (2024), las personas entre 10 a 19 años presentaron alteraciones de ansiedad, con diagnósticos de depresión. Los jóvenes demuestran un futuro inseguro, lleno de demandas con respuestas defensivas e inseguras (Griffa y Moreno, 2005). En América Latina, la UNESCO (2024b) indicó que 3 de cada 4 estudiantes se consideran capaces de gestionar sus emociones y comportamientos. Querevalú & Echabaudes (2020) evidenció que el 61% de los jóvenes procrastinan, y el 20% lo hace crónicamente. La postergación de tareas y la distorsión del juicio desfavorece el logro de metas académicas (Álvarez, 2010; Gaeta y Martín, 2009). El MINEDU, informa la presencia de niveles altos de estrés académico y procrastinación en escolares que socavan la autoestima y el desempeño académico (Zapata y León 2024; March et al., 2020).

La promoción de la inteligencia emocional en escolares podría mejorar su rendimiento académico (Pico et al., 2023), ya que la evidencia indica que una mayor autoeficacia reduce la procrastinación, y al intervenir componentes afectivos, motivacionales y conductuales, estas influyen en el rendimiento escolar (Waisi, 2022; Córdova et al., 2022; Wildberger y Aranda, 2022). Asimismo, la concentración, la atención y la confianza para la interacción con los profesores deben fortalecerse (Rosales, 2020). Por ello, en la autorregulación académica se debe usar estrategias para que los estudiantes mejoren su rendimiento alejados del estrés (Barraza & Barraza, 2019). Magnín (2021) por su parte, destaca la importancia de considerar claves, la salud y rendimiento escolar, mientras que Abad (2024) alerta que la condición migratoria agrava la situación de dependencia.

Otros estudios, evidencian que la autoeficacia y el apoyo familiar actúan como factores protectores frente a la procrastinación, especialmente en estudiantes con antecedentes migratorios, mientras que el género muestra diferencias significativas y la edad no resulta un factor determinante (Best, 2020; Bringas, 2024; Negrón et al., 2023; Murga & Pinto, 2022, Trujillo y Noé, 2020). La procrastinación académica tiende a incrementarse con la edad

debido a distorsiones en la gestión del tiempo y en la motivación, generando consecuencias negativas en el ámbito académico y personal (Querevalú & Echabaudes, 2020; Estrada, 2021; Vergara et al., 2022). La evidencia muestra que las dificultades emocionales y motivacionales se asocian con mayor procrastinación, mientras que la autoeficacia y la autorregulación emocional actúan como factores protectores cuando se interviene de forma temprana (Steel, 2007, Pintrich, 2000, Tuckman (2002), (Klassen et al., 2010). Barraza & Barraza, 2019; Córdova, et al., 2022).

En este escenario se plantea como pregunta general a investigar: ¿Cómo se relacionan la autorregulación emocional y la autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes? Y cómo preguntas específicas: P1. ¿Cómo se relaciona la reevaluación cognitiva como predictor de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes?, P2. ¿Cómo se relaciona la supresión emocional como predictor de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes? y P3. ¿Cómo se relaciona la falta de autoeficacia como predictor de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes? Asimismo, ello permite plantear los objetivos, partiendo del objetivo general enfocado a: Determinar si la autorregulación emocional y la autoeficacia académica se relacionan como predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes. Y los objetivos específicos: O1. Determinar si la reevaluación cognitiva se relaciona como predictor de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes, O2. Determinar si la supresión emocional se relaciona como predictor de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes y O3. Determinar si la falta de autoeficacia académica se relaciona como predictor de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes.

Metodología

Tipo y diseño de investigación

La investigación fue básica, cuantitativo, no experimental y relacional-predictivo, porque se obtuvo conocimientos más extensos de la relación de las variables sin ninguna aplicación inmediata, sometiendo los datos a procedimientos estadísticos y matemáticos (Hernández et al., 2014; Hernández y Mendoza (2018). Asimismo, la predictividad, evaluó el poder explicativo de las variables independientes sobre una dependiente (Amani y Arbabi, 2020; Serrano et al., 2019).

Participantes

La población lo conformó los alumnos de la institución educativa seleccionada, 600 adolescentes peruanos de familias migrantes. En términos de la metodología, se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que la selección de los participantes se fundamenta en la accesibilidad y disponibilidad de participar en el estudio (Hernández y Mendoza (2018).

La muestra cumplió con los criterios de inclusión, como el ser adolescente peruano de familia migrante matriculado en el periodo académico 2025 en la Institución Educativa seleccionada. Que estén cursando entre 1ro. a 5to. Año de secundaria, entre 12 a 17 años y aceptar por voluntad participar en la investigación firmando el asentimiento informado del padre de familia o tutor por ser menor de edad. Entre los criterios de exclusión usados se encuentran: alumnos que presenten una asistencia no regular o no se encuentre en la institución en el momento de la captación de datos, que presenten dificultades cognitivas o algún trastorno que les impida responder de manera adecuada el instrumento, ya sea por juicio del investigador o docente y que no firmen su consentimiento, así como que el padre y/o apoderado no autoricen la participación.

Instrumentos

Para la recaudación de datos, se basaron en escalas validadas y adaptadas al

contexto peruano. La recolección se obtuvo bajo la Escala de Autorregulación Emocional de Gross y John (2003) adaptado por Navarro et al. (2018), la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas de Palenzuela (2012) y adaptado por Navarro y Domínguez (2019) y la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) adecuada por Álvarez (2010). Aunado a ello, los cuestionarios fueron administrados mediante *Google Forms* y validados a través de un análisis piloto de Cronbach que corroboran su confiabilidad. Brindando información previa a la administración a los estudiantes seleccionados para asegurar el consentimiento informado de participación. Los datos se pasaron por el SPSS 25, contribuyendo a la seguridad y precisión de los datos recolectados.

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-CA): El ERQ-CA fue medido a través del cuestionario elaborado por Gross y John (2003), castellanizado por Navarro et al. (2018). Este instrumento se compuso de 10 reactivos, evaluados bajo una escala de respuesta múltiple (Likert) de siete casillas que se encuentran entre los grados totalmente de acuerdo con totalmente en desacuerdo. Esta adaptación fue evaluada por el ERQ-CA. El EFA mostró una solución bifactorial correspondiente a la reevaluación cognitiva y la supresión emocional. Por otro lado, la confiabilidad con el Alpha de Cronbach de las dimensiones, osciló entre los 0.75–0.82 para la reevaluación cognitiva y 0.68–0.76 para la supresión emocional, respectivamente y fueron considerados “aceptables”.

La Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA): Creado por Palenzuela (2012) y adecuado a la realidad peruana por Navarro y Domínguez (2019) está formada por 10 reactivos. El estudio factorial evidenció que los diez ítems iniciales se integran en un único factor correspondiente a la autoeficacia académica, presentando cargas factoriales superiores a 0,63, salvo el ítem 9, que mostró una carga de 0,53. Las propiedades psicométricas fueron evaluadas por medio de una muestra conformada por 308 alumnos ubicados dentro del rango de 13 a 18 años. Asimismo, a partir del análisis factorial confirmatorio, los autores señalaron que tras la eliminación de los ítems 2, 3 y 9, el

instrumento evidenció una estructura unidimensional, respaldada por el estadístico Alpha de Cronbach ($GFI=0,969$, $AGFI=0,949$, $RMSEA=0,056$, $RMR=0,029$ y $CFI= 0,978$).

Escala de Procrastinación Académica (EPA): Elaborada por Busko (1998) y adecuada a la realidad peruana por Álvarez (2010). El instrumento está compuesto por 16 ítems, con cinco alternativas de respuesta: Siempre, Casi siempre, A veces, Pocas veces, Nunca. Para efectos de validez, las propiedades psicométricas de la escala fueron examinadas en una muestra de alumnos de colegios de la Lima Metropolitana, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años. La escala consta de dos dimensiones: la autorregulación académica. Constituido, por lo tanto, con los ítems 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14 y 15, inversamente calificados y postergación de actividades con los ítems 1, 3, 4, 8, 9 y 16. En cuanto a los resultados del análisis psicométrico, la carga factorial de los ítems de la EPA oscila entre 0.31 (ítem 7) y 0.54 (ítem 9). Todas las cifras son significativas y están por encima del criterio mínimo del 0.20, lo que respalda la inclusión de todos los ítems en la escala. La validez de contenido fue evaluada mediante un juicio de expertos, obteniendo un coeficiente de 0.97 de Aiken, permitiendo establecer una alta pertinencia, claridad y coherencia de los ítems para la medición de la procrastinación académica. En cuanto a la confiabilidad, el valor de Cronbach fue de 0.80, representando un nivel de fiabilidad “adecuado”.

Análisis de datos

Se empleó un conjunto de procedimientos estadísticos pertinentes con el objetivo de confrontar las hipótesis propuestas, llevando a cabo un análisis riguroso de los datos. La herramienta informática utilizada en este estudio fue el software SPSS, ya que permitió que los análisis descriptivos, relacionales y predictivos se realizaran de la manera más eficaz. Los análisis descriptivos permitieron hacer un perfil del comportamiento de las variables estudiadas; los correlacionales y de regresión analizaron la intensidad, la dirección y la capacidad predictiva de la autorregulación emocional y la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica, facilitando así una comprensión global del fenómeno estudiado.

Además, para comprobar la normalidad de los datos, se aplicó las pruebas correspondientes. En este caso fueron no normales, pero por decisión sustentada se consideró pruebas paramétricas específicas para unidades grandes. Específicamente, el estudio empleó la regresión lineal múltiple y el análisis de varianza para realizar determinaciones sobre las variables de interés. Los dos análisis ayudaron a establecer el grado y orientación del nexo surgido entre las variables. El efecto previsto de las variables señaladas sobre la procrastinación académica ayudó a comprender y priorizar el peso relativo de estos factores.

Aspectos éticos

Se respetó las normas del Comité de Ética de la UPEU (Resolución N° 0490-2025/UPeU-EPG-CEPG-D) para la elaboración del presente estudio de investigación, cumpliendo con el trámite de solicitar los permisos correspondientes a los Directivos de la escuela donde se aplicó las encuestas a los estudiantes. Se entregó la autorización a cada padre de familia para solicitar el permiso de aplicar las encuestas a los estudiantes.

Resultados

Análisis Descriptivo

Análisis Descriptivo Demográfico

Con el objetivo de contextualizar el análisis efectuado sobre las variables principales de este estudio, en primer lugar, se presenta la caracterización demográfica de la muestra, lo cual permitirá un acercamiento adecuado a las condiciones de los adolescentes participantes, al mismo tiempo que brindan un marco de referencia imprescindible para lograr una correcta interpretación sobre los patrones observados en torno a la autorregulación emocional, la autoeficacia académica y procrastinación.

Tabla 1

Aspectos demográficos de la muestra

Variables		Frecuencia	Porcentaje
Género	Femenino	324	54,0
	Masculino	276	46,0
Edad	12 años	85	14,2
	13 años	64	10,7
	14 años	21	3,5
	15 años	280	46,7
	16 años	131	21,8
	12 años	85	14,2
	13 años	64	10,7
	14 años	21	3,5
	15 años	280	46,7
	16 años	131	21,8
Grado de los estudiantes	1°	121	20,2
	2°	120	20,0
	3°	120	20,0

4°	121	20,2
5°	118	19,7
Total	600	100,0

La Tabla 1 señala que la muestra presenta una distribución de género relativamente equilibrado, con una leve preponderancia femenina. En cuanto a la edad, la mayor proporción de adolescentes se concentra en 15 años y 16 años, por lo que estos grupos son los más representativos de la población. Asimismo, el grado de estudios es homogéneo en los cinco años de secundaria, con porcentajes que oscilan entre 19,7% y 20,2%, lo que asegura condiciones comparables para el análisis de la autorregulación emocional, la autoeficacia académica y la procrastinación a lo largo de la escolaridad.

Análisis inferencial de las variables

Esta sección establece los procedimientos inferenciales estadísticos con los cuales se evalúan dos aspectos clave de la investigación, la prueba de normalidad y la comprobación de las hipótesis. Por medio de este procedimiento se busca determinar la relación y la capacidad de predicción entre las variables primordiales de la investigación.

Prueba de normalidad

A continuación, se presenta la información de la prueba de normalidad con el propósito de definir el tipo de análisis inferencial correspondiente para el estudio:

Tabla 2

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	,205	600	,000
Dimensión: Reevaluación cognitiva	,206	600	,000

Dimensión: Supresión emocional	,248	600	,000
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	,208	600	,000
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	,134	600	,000
Dimensión: Autorregulación académica	,161	600	,000
Dimensión: Postergación de actividades	,181	600	,000

En la tabla 2, se puede observar la existencia de valores de significación iguales a 0,000; inferior al umbral convencional de 0,05. Esto señala que, para la muestra estudiada (n=600), las distribuciones de autorregulación emocional, sus dimensiones reevaluación cognitiva y de supresión emocional, para la variable autoeficacia académica y la variable procrastinación académica junto a sus dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades, no se distribuyen de manera normal, siendo lógico usar un estadístico no paramétrico en la comprobación de las hipótesis.

Pero, se aclara que aún en estos casos, se aplicó el análisis paramétrico ya que la gran dimensión muestral señala como único tratamiento de 600 individuos permitiendo realizar dichos análisis con solidez metodológica. Conforme al Teorema Central del Límite (TLC), la distribución de las medias muestrales tiende a aproximarse a la normalidad conforme crece (Sawada, 2021). Según esta teoría estadística, a pesar de las violaciones del supuesto de normalidad, los modelos paramétricos son adecuados para muestras grandes.

Por lo que se concluye a favor de la utilización de los análisis ANOVA, regresión múltiple y lineal para la comprobación de las hipótesis por estar respaldados con criterios técnicos y de razonabilidad científica.

Tabla 3*Resumen del modelo para la hipótesis general*

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar
1	,879	,773	,772	5,532

Nota. R²=77.3%**Tabla 4***Prueba ANOVA para la hipótesis general*

Modelo	SC	gl	MC	F	Sig.
Regresión	62113,716	4	15528,429	507,376	,000
Residuo	18210,202	595	30,605		
Total	80323,918	599			

En la tabla 3 se puede observar que el modelo explica la presencia de una fuerte relación ($R=,879$) entre las variables predictoras juntas (autorregulación emocional y la autoeficacia académica) y la procrastinación académica y que la fuerza de esa relación oscila entre el 77,3% ($R^2= 0,773$; $R= 0,879$) de la variación de las variables predictoras. Y en la tabla 4, la prueba ANOVA señala que esta explicación es altamente significativa ($F= 507,376$, $p<0,001$), por lo que el modelo demuestra que sí existe una relación significativa y directa.

Hipótesis específicas**Tabla 5***Prueba de regresión lineal de las hipótesis específicas*

	B	Error	Beta	t	Sig.
Reevaluación cognitiva	-,232	,052	-,297	-4,496	,000
Supresión emocional	,061	,018	,125	3,385	,001

Autoeficacia	-,146	,041	-,283	-3,565	,000
académica					

En la tabla 5, el coeficiente de regresión lineal revela la dirección negativa de la relación entre la reevaluación cognitiva y la procrastinación académica ($B=-0,232$), es decir, se puede hablar de una relación inversa. Y el $t=-4,496$ indica la fuerza de esa relación, a mayor uso de estrategias de reevaluación cognitiva, menor tendencia de un estudiante a procrastinar. Como se puede observar, debido a la dirección y fuerza del coeficiente sumado su significancia del modelo $p=0,000$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 1, es decir, que existe una relación significativa y directa.

Asimismo, en la Tabla anterior, el coeficiente de la regresión lineal indica que la supresión emocional afecta positiva y significativamente a la procrastinación académica ($B=0,061$; $p=0,001$). Y el t estadístico de 3,385 muestra cómo cambia la procrastinación cuando cambia la supresión emocional. En resumen, debido a la dirección del coeficiente y el valor significativamente bajo de $p=,001$, la hipótesis nula se rechaza, aceptando la hipótesis específica 2, que señala la existencia de una relación significativa y directa.

Finalmente, en la Tabla se observa que la autoeficacia académica tiene una relación inversa en la procrastinación académica ($B=-,146$), es decir indica cómo cambia la procrastinación cuando cambia la autoeficacia. Y el estadístico t confirma la magnitud de efecto ($t = -3.565$). Entre más alto su valor, más fuerte es el efecto del predictor. Se rechaza la H_0 y se acepta el valor p es significativo ($,000$), pudiendo afirmar que existe una relación significativa y directa.

Discusión

El propósito central de esta investigación fue analizar si la autorregulación emocional y la autoeficacia académica son variables predictoras de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes, contribuyendo con evidencia empírica original al abordar estas dos variables al mismo tiempo y en un contexto migratorio que ha sido poco explorado en la investigación psicoeducativa peruana, aunque se asume que las exigencias de adaptación cultural y emocional en contextos de migración intensifican los procesos de autorrepresentación y motivación académica.

A partir del modelo de regresión, se obtuvo una relación muy fuerte relación entre los predictores y el criterio obteniendo un coeficiente $R=,879$ y un $R^2 =,773$; ($p<.001$), indicando que el 77,3% de la varianza de la procrastinación académica podría entenderse a partir de estas variables. El alto nivel de la regresión lineal se explica por las variables próximas a la definición de procrastinación académica, así como por la homogeneidad de la muestra investigada que facilitaría evidencias estadísticas más significativas. Sin embargo, estos hallazgos deben considerarse cautelosamente, ya que la presencia de posibles variables no incluidas, como el apoyo familiar, climas indirectos, carga académica y el estrés o la percepción de estrés podrían disminuir este poder explicativo. Por lo tanto, cuidando el modelo y la importancia del contexto emigrante en la población investigada, los hallazgos confirman y sostienen al modelo predictivo plantear, pero no pueden afrontarse suficientemente con el fenómeno, sino que refuerzan la necesidad de actividades futuras que busquen distintos conceptos y variables, contextual y longitudinalmente.

En este sentido, los datos obtenidos a partir del modelo de regresión brindan evidencia sólida para la aceptación de la hipótesis general, ya que señalan que la autorregulación emocional y la autoeficacia académica están significativamente relacionadas con la procrastinación académica, en línea con los estudios previos tanto nacionales como internacionales postulados por Barraza y Barraza (2019) y Pico et al. (2023). Sin embargo, vale la pena destacar que la contribución sustantiva de este estudio no solo radica en la confirmación de las relaciones ya establecidas, sino que también se encuentra en el alto

poder predictivo ($R^2 = ,773$) conjunto de las dos variables anteriormente mencionadas para los estudiantes en edad adolescente en una condición de migración, lo que está respaldado por un alto coeficiente de determinación. Con base en estos hallazgos, puede inferirse que las competencias socioemocionales y las creencias de autoeficacia desempeñan un papel particularmente central en este contexto hacia el objeto de regulación del comportamiento académico, lo que posiblemente se deba a las demandas de adaptación cultural, el estrés psicosocial y la reorganización de la identidad que caracteriza a este tipo de población.

En términos de la teoría social cognitiva de Bandura (Palenzuela, 2012; Navarro y Domínguez, 2019), estos resultados implican que la autoeficacia funge como un mecanismo regulador de los tres enfoques, mientras que, desde el punto de vista del modelo de regulación emocional de Gross, la capacidad para regular las emociones está directamente relacionada con el esfuerzo inicial y mantenimiento de la tarea. En este sentido, el conocimiento empíricamente respaldado contribuye al enriquecimiento de los modelos teóricos tradicionales al integrar el contexto de migración como un factor que intensifica la relación entre las variables emocional y motivacional, lo cual responde a un enfoque de conocimiento con relevancia contextual para el desarrollo de estrategias preventivas y de intervención psicoemocional con poblaciones escolares en contextos migrantes.

En el caso de los adolescentes migrantes, los hallazgos del presente estudio coinciden con los reportados por Waisi (2022), quien identificó la autoeficacia académica como un factor protector clave contra la procrastinación. Esta relación se explica por la comprensión de que la experiencia migratoria implica adaptaciones culturales, reajustes escolares y presiones familiares por el logro académico, todo lo cual incrementa la vulnerabilidad emocional y el miedo al fracaso. Según Bandura (Palenzuela, 2012; Navarro y Domínguez, 2019), la autoeficacia funciona como un regulador conductual que media entre las demandas contextuales y la respuesta académica del estudiante, influyendo directamente en el esfuerzo, la persistencia y la gestión del tiempo. Así, los adolescentes migrantes que perciben mayores competencias académicas son menos propensos a procrastinar, incluso en contextos de alta exigencia psicosocial.

Mientras que la adaptación, los problemas internos, el manejo del tiempo y el estrés cultural aumentan la probabilidad de procrastinación, demostrando el papel protector de la autoeficacia. Los resultados también se confirmaron con otros estudios realizados en el Perú como el de Córdova et al. (2022); Bringas (2024), Gross y John (2003) tienen razón porque las estrategias de autorregulación emocional afectan el comportamiento y la motivación. Los hallazgos alcanzados se pueden explicar igualmente con un enfoque socioemocional, como los fundamentos de Bandura, retomados por Palenzuela (2012) y Navarro y Domínguez, (2019) explican que la autoeficacia modula la persistencia, el esfuerzo y la prevención de conductas como la postergación. La migración siempre provoca tensiones, cambios y exigencias, lo que a su vez aumenta la necesidad de las habilidades emocionales y la creencia en la eficacia en relación con la capacidad de hacer frente a estos eventos. Por lo tanto, ambas variables predicen la procrastinación y son teóricamente lógicas y esperables. Por lo tanto, la autorregulación y la autoeficacia académica son consistentemente dos de los mejores predictores de la postergación de los adolescentes migrantes que pueden incorporarse en programas de intervención educativa.

En relación al objetivo específico 1, determinar si la reevaluación cognitiva se relaciona como predictor de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes, los resultados del modelo muestran que la reevaluación cognitiva predice la procrastinación académica en sentido inverso ($B=-0,232$; $p<,001$). Este hallazgo es congruente con lo señalado por Gross y John (2003) en la que la reevaluación cognitiva es interpretada como una estrategia adaptativa que le permite a la persona afectada decodificar o enfrentar el lado serio de la situación sin darle mucha credibilidad al pensamiento racional, por lo que reevaluaría si piensa que no le ha pasado nada.

Asimismo, estos hallazgos concuerdan con Navarro et al. (2018) quienes sostienen que los adolescentes a mayor uso de la reevaluación cognitiva les permite regular de manera apropiada sus emociones generando la habilidad de disminuir conductas disfuncionales, como la procrastinación. Interpretar las tareas en la escuela de una forma menos negativa les permite planificar y comenzar a hacer sus tareas en el tiempo adecuado, esto es

confirmado por los resultados del presente estudio.

Asimismo, este resultado de la reevaluación cognitiva sigue el mismo patrón observado en el estudio de Pico et al. (2023) que muestra que las habilidades emocionales positivas mejoran el rendimiento académico y se alejan de la procrastinación. Igualmente, en el estudio de Magnín (2021) se observa que la disminución del estrés académico se relaciona con la adecuada regulación emocional; alto nivel de estrés se asocia con la procrastinación. La dirección negativa indica que la reevaluación cognitiva actúa como facilitador de la procrastinación. Este hecho podría ser valorado significativamente, dado que los estudiantes migrantes experimentan presión adicional de adaptación. La evidencia del estudio de Waisi (2022) confirma la hipótesis planteada, mostrando que una adecuada regulación emocional puede mitigar un efecto significativo en el estrés. En conclusión, la reevaluación cognitiva debe ayudar a los adolescentes migrantes a enfrentar las exigencias académicas al favorecer una mayor resiliencia emocional.

Al respecto del segundo objetivo específico, determinar si la supresión emocional se relaciona al ser una variable predictora de la procrastinación académica en adolescentes peruanos con padres migrantes. Como se mencionó anteriormente, en su rol como variable predictora de la procrastinación académica en adolescentes peruanos provenientes de familias migrantes, los resultados demuestran que influye positivamente con un nivel de significancia ($B=.061$; $p=.001$). Dado este resultado, supone que a mayor frecuencia de dicha variable mayor procrastinación se presenta en los alumnos. La supresión emocional es referida por Gross y John (2003) como una estrategia no adaptativa, un enfoque para la regulación de las emociones que implica inhibir la expresión de estas sin alterar la experiencia interna.

Este resultado se justifica con la relación encontrada por Barraza y Barraza (2019) y por Magnín (2021) quienes establecieron una fuerte relación entre la falta de regulación emocional, la presencia de emociones negativas suprimidas incrementan los niveles de estrés académico, lo cual a su vez eleva la postergación de tareas. Esta variable resulta especialmente significativa en migrantes, ya que en estudiantes extranjeros se aumenta la

supresión emocional producto de la adaptación cultural y la presión familiar, xenofobia, entre otros factores.

La evidencia de Wildberger y Aranda (2022) sugieren que los aspectos afectivos y motivacionales pesan en la procrastinación, lo que se ve reflejado especialmente en países con tensiones sociopolíticas y económicas. De esta forma, la supresión emocional resulta un factor de riesgo que promueve las conductas de evitación, borra la claridad emocional y dificulta la afrontación activa de las tareas académicas. Con lo anterior, los resultados en la supresión emocional se determinan con lo señalado por Pintrich (2000), quien establece que la regulación de las emociones es indispensable para evitar conductas de desorganización o postergación.

Finalmente, para el tercer objetivo específico, determinar si la falta de autoeficacia académica se relaciona como factor que permite anticipar la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes. Los análisis arrojan que la autoeficacia académica predice la procrastinación en sentido negativo ($B=-.146$; $p<.001$). Es decir, cuando los adolescentes perciben no tener las habilidades suficientes para hacerle frente a las actividades, se incrementa la probabilidad de postergar las mismas.

Lo descrito anteriormente, está acorde con la vasta literatura internacional que vincula la autoeficacia con el esfuerzo, la motivación y la persistencia; entre ellos Waisi (2022) quien encontró una correlación negativa similar ($r=-.45$), confirmando una tendencia en un contexto latinoamericano. Por su parte, Bringas (2024) también confirma que la autoeficacia reduce la procrastinación en este contexto latinoamericano particular. En sendos estudios locales, Córdova et al. (2022) también encontraron una marcada asociación de la autoeficacia con los comportamientos de postergación. Desde lo teórico, Palenzuela y Navarro & Domínguez enfatizan en que la autoeficacia afecta a la confianza para afrontar tareas académicas, administrar el nivel de esfuerzo y controlar el estrés.

Steel (2007) define la procrastinación como una falla motivacional, por lo que es lógico que quienes sienten sentirse menos capaces tiendan a eludir o posponer las tareas escolares. Estos resultados son relevantes para el caso de estudiantes migrantes, en donde la transición

y presión cultural junto con las presiones familiares para adherir al sistema educativo reducen la perceptibilidad de sus capacidades académicas. Y Best (2020) fortalece este argumento diciendo que el apoyo familiar aumenta significativamente la autoeficacia en jóvenes con migración. Por lo tanto, estos resultados refuerzan una de las mejores pruebas empíricas nacionales e internacionales que muestran que la autoeficacia académica es uno de los factores determinantes de la procrastinación.

Con base en los resultados obtenidos, se concluye la necesidad de trabajar la autorregulación emocional y la autoeficacia académica como factores clave para la prevención de la procrastinación académica en adolescentes en términos educativos, y en especial, adolescentes que pertenezcan a familias migrantes. De esta manera, es necesario que las instituciones educativas generen estrategias pedagógicas y herramientas de intervención socioemocional que permitan a los estudiantes crear habilidades de regulación emocional y creencias sólidas acerca de su preparación académica, permitiendo afrontar de una manera más activa las demandas académicas. Además, la familia es importante debido a que un ambiente de apoyo emocional y académico, y orientación en la organización de tiempo ayuda a reforzar la autoeficacia al desaparecer la procrastinación, punto importante, ya que, en los contextos migratorios, estos factores se ven más comprometidos. En el ámbito institucional y de políticas, los resultados abren el campo para implementar programas de desarrollo socioemocional en el currículo escolar, principalmente en poblaciones vulnerables como los adolescentes migrantes para anticipar la procrastinación y el bienestar académico y emocional. Por último, los resultados abren las oportunidades para líneas de investigación que profundicen en estudios acerca de las variables socioemocionales y contextuales, y sobre propuestas de intervención y medidas de cómo abordar los problemas de postergación en contextos análogos.

Conclusiones

Se determinó que la autorregulación emocional y la autoeficacia académica, en forma conjunta, son significativas como predictoras de la procrastinación académica en adolescentes peruanos de familias migrantes, y explican el 77.3% de la variación observada. Por lo tanto, se confirma que ambos constructos tienen un efecto importante como factores protectores de la procrastinación y se subraya la importancia de las habilidades socioemocionales y la creencia en la capacidad de contextos educativos con una alta proporción de estudiantes migrantes.

La reevaluación cognitiva tiene una desigualdad significativa y negativa con la procrastinación académica, por lo tanto, mientras más use estrategias de reevaluación cognitiva, menor será su tendencia a aplazar la finalización de las tareas. La evidencia sugiere que promover la reinterpretación adaptativa de situaciones académicas permite reducir la procrastinación y mejorar la adaptación emocional de los estudiantes.

La supresión emocional predice significativamente la procrastinación académica. Por lo tanto, mientras más suprima las emociones, mayor será esta tendencia a recaer en dificultades en la gestión de emociones, evitando responsabilidades de tipo académicas.

La autoeficacia académica está relacionada significativamente en forma inversa o negativa con la procrastinación académica. Por lo tanto, cuanto mayor sea la autoeficacia académica que manifiesten, menor será su tendencia a no cumplir con las tareas. Por lo tanto, estos resultados confirman las evidencias halladas, especialmente con poblaciones migrantes que requieren de forma adicional espacios adaptativos como desafío cultural y educacional extra.

Referencias Bibliográficas

- Abad, M. (2024). *Procrastinación académica y la adicción a las redes sociales* [Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14440>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13, 159- 177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Amani, M., & Arbabi, M. (2020). The Mediating Role of Academic Self-Regulation in the Relationship between Parenting Dimensions and Academic Procrastination. *Int. J. School. Health*, 7(2), 21-29. https://intjsh.sums.ac.ir/article_46495_81b9e73b5ffcd35982f125924488bea8.pdf
- Barraza, A., & Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 28, 132–151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Best, B. (2020). *Familia y rendimiento académico* [Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/8910>
- Bringas, E. (2024). *Autoeficacia y Procrastinación Académica en Estudiantes de Primer Año de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana* [Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/8913>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. National Library of Canada. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/items/e42af446-ed92-44b7-9ebe-d842068fe363>
- Contreras, F., Espinoza, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *ISSN*, 1(2), 183–194. <https://bit.ly/3XMZiei>
- Córdova, J., Hidrobo, J., Hidrobo, J., & Estrella, M. (2022). Procrastinación académica de adolescentes en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica*

- Multidisciplinar*, 6(3), 3658–3677. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2490
- Dodobara, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. 2005. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Academic procrastination: validation of a scale in a sample of students from a private university. *Liberabit*, 20(2), 293–304. <https://bit.ly/3GHVjW5>
- Estrada, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de La Ciencia*, 11(20), 195–205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- Gaeta, M., & Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: Estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327-344. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074506.pdf>
- Griffa, M., & Moreno, J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo: Adolescencia, adultez y vejez*. Lugar. ISBN 978-950-892-201-4. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139853>
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-212520210003000002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (First edition). McGraw-Hill Education. https://drive.google.com/drive/folders/1cs8eIORAN_4LI4vh_brhPfvHm8Xq_Rp3
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2010). Academic procrastination and motivation of

- adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 863–871.
DOI:10.1037/a0015836
- Magnín, L. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná* [Pontificia Universidad Católica].
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817>
- March, E., Litten, V., Sullivan, D., & Ward, L. (2020). Somebody that I (used to) know: Gender and dimensions of dark personality traits as predictors of intimate partner cyberstalking. *Personality and Individual Differences*, 163, 110084.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110084>
- Murga, L., & Pinto, K. (2022). *La edad y el sexo como factores asociados a la procrastinación académica* [Universidad Católica de Santa María].
<https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/7d836728-a95e-4b43-b65e-85d985d03f81/content>
- Navarro, J., & Domínguez, S. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos*.
<https://doi.org/10.25115/psyv.v10i1.1985>
- Navarro, J., Vara, D., Cebolla, A., & Baños, R. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de psicología clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 9-15.
<https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.1>
- Negrón, R., Medina, Lady, & Asenjo, N. (2023). Características demográficas y procrastinación de lo/as estudiantes de una universidad pública peruana 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), Article 1.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4804
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2021a, marzo 19). *Un año después de la interrupción de la educación por la COVID-19: ¿dónde nos encontramos?* UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2024b, julio 9). *La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina y el Caribe* | UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america?utm_source=chatgpt.com
- Organización Mundial de la Salud. (2024, octubre 10). *La salud mental de los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Palenzuela, D. (2012). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21). <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pico, G., Arias, L., & Reyes, M. (2023). Inteligencia Emocional: Relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en población de Bachillerato. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3577>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451-502.
- Querevalú, F., & Echabaudes, R. (2020). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3° a 5° del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 13(1), 79–87. <https://doi.org/10.17162/rccs.v13i1.1350>
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017, January 1). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: Su Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45–60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Rosales, C., & Hernández, L. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Serrano, M., Boada, J., Gil, C., & Vigil, A. (2019). A predictive study of antecedent variables of Passion towards Work. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 35(3), Article

3. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.331091>

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. DOI:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Trujillo, K., & Noé, M. (2020). La Escala de Procrastinación Académica (EPA): Validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes Peruanos. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 15(1), 98. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Tuckman, B. (2002). Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance. *Psychological Reports*, 90(3_suppl), 1013-1018.
- Vergara, L., Bennett, M., Serpa, A., Navarro, J., Martínez, I., & Montes, J. (2022). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista Innova Educación*, 5(1), 88–99. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.006>
- Villouta, M. (2017). *Autorregulación emocional: un descubrimiento a través del arte terapia*. Universidad del Desarrollo.
- Waisi, P. (2022). Procrastination and Self-Efficacy Among Iranian Immigrants. *ProQuest Dissertations & Theses Global*, 30249640, 73 p. <https://media.proquest.com/media/hms/PFT/2/1p8jQ?s=hXa7W37GoFIQ5KDYP%2FiCB%2FVNcLq%3D>
- Wildberger, C., & Aranda, M. (2022). Procrastinación académica en la modalidad virtual en estudiantes de carreras de salud en un centro universitario. Periodo 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), Article 6. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3917
- Zapata, G., & León, G. (2024). Estrés académico y procrastinación en estudiantes universitarios de la Amazonia del Perú. *Revista Vive*, 7(21), Article 21. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v7i21.357>

Anexos

Anexo 1 / Art. 116.6.1: Evidencia de sumisión o publicación del artículo — PENDIENTE DE INSERTAR. Adjuntar la constancia, correo, captura de pantalla, DOI o enlace correspondiente antes del registro final.

Anexo A: Operacionalización de las variables

Variables de estudio	Dimensión	Indicador	Ítems	Definición operacional/ valoración
VI: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	• Reevaluación cognitiva.	• Modifica pensamientos para aumentar emociones positivas. • Modifica pensamientos para disminuir emociones negativas. • Reevaluación cognitiva ante situaciones estresantes • Control emocional mediante cambio de interpretación de la situación.	• 1; 7. • 3; 10. • 5. • 8.	La variable autorregulación emocional será medido por medio del estudio de la dimensión reevaluación cognitiva y supresión emocional (Gross y John, 2003 adaptado por Navarro et al., 2018). Escala Likert: ✓ TA ✓ DA ✓ PA ✓ I ✓ PD ✓ ED ✓ TD
	• Supresión emocional.	• Inhibición de emociones positivas • Inhibición de emociones negativas. • Reserva o contención emocional (no expresarlas abiertamente).	• 4. • 9. • 2; 9.	
VI: AUTOEFICACIA ACADÉMICA	• Autoeficacia académica.	• Confianza en la capacidad personal para enfrentar y superar desafíos académicos.	• 1 - 10.	La variable autoeficacia será medida unidimensional: Autoeficacia académica (Palenzuela, 2012 adaptado por Navarro y Domínguez, 2019). Escala Likert: ✓ Nunca ✓ Algunas veces ✓ Bastante veces ✓ Siempre

VI: PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	• Autorregulación académica.	• Organización y planificación del estudio. • Hábitos de estudio eficaces. • Búsqueda activa de soluciones ante dificultades académicas. • Asistencia y compromiso académico.	• 2; 7; 13; 14; 15. • 10; 11; 12. • 5. • 6.	La variable procrastinación académica fue analizada por medio de la dimensión autorregulación académica y postergación de actividades (Busko, 1998 adaptado por Álvarez, 2010). Escala Likert: ✓ S ✓ CS ✓ AV ✓ PV ✓ N
	• Postergación de actividades.	• Procrastinación general en la entrega de tareas. • Postergación específica en lectura y materias poco alternativas.	• 1; 3; 16. • 4; 8; 9.	

Anexo B / Art. 116.6.4: Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL ERQP

APELLIDOS Y

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Marque con una X según considere lo más correcto para usted.

N o	ITEMS	Totalmen te de acuerdo	De acuerdo	Parcialm ente de acuerdo	Indefinido	Parcialment e en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Cuando quiero sentir más intensamente una emoción positiva (como alegría o felicidad) cambio lo que estoy pensando.							
2.	Me reservo mis emociones para mí mismo							
3.	Cuando quiero sentir menos intensamente una emoción negativa (como tristeza o enfado) cambio lo que estoy pensando							
4.	Cuando tengo emociones positivas, pongo mucho cuidado en no expresarlas							
5.	Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar sobre esa situación de una forma que me ayude a mantener la calma							
6.	Controlo mis emociones, no expresándolas							
7.	Cuando quiero sentir más intensamente una emoción positiva, cambio mi manera de pensar acerca de la situación							
8.	Controlo mis emociones cambiando mi manera de pensar acerca de la situación en la que estoy							
9.	Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas							
10.	Cuando quiero sentir con menor intensidad una emoción negativa, cambio mi manera de pensar acerca de esa situación							

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS (EAPESA)

APELLIDOS Y

NOMBRE: _____

FECHA: _____

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

Nº	ITEMS	Nunca	Algunas veces	Bastante veces	Siempre
1.	Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
2.	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.				
3.	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.				
4.	Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.				
5.	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.				
6.	Me da de lado el que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.				
7.	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.				
8.	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.				
9.	Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una signatura o pasar un curso completo.				
10.	Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.				

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

SEXO: _____ EDAD: _____

GRADO: _____

FECHA: _____

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

S= Siempre (me ocurre siempre).
 CS= Casi siempre (me ocurre mucho).
 A= A veces (me ocurre algunas veces).
 CN= Pocas veces (me ocurre pocas veces o casi nunca).
 N= Nunca (no me ocurre nunca).

Nº	ITEMS	S	CS	A	CN	N
1.	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2.	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3.	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
4.	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5.	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
6.	Asisto regularmente a clases.					
7.	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
8.	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
9.	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
10.	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
11.	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12.	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
13.	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
14.	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15.	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
16.	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

Anexo C: Consentimiento y Asentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA DE PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Regina Trinidad Ascencio Peña bajo la supervisión de la Mg. Gissel Arteta Sandoval docente del departamento de Postgrado de la Universidad Peruana Unión. El estudio tiene por meta determinar si la autorregulación emocional y la autoeficacia académica se relacionan como predictores de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes.

Si usted permite que su menor hijo(a) participe en este estudio, se le aplicará los cuestionarios en un tiempo aproximado de 15 minutos. Los cuestionarios serán entregados de forma gratuita y la participación en este estudio es totalmente voluntaria. Toda la información que nos proporcionen será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie las respuestas (O RESULTADOS DE MEDICIONES), sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si acepta que su menor hijo(a) participe, se les pide que por favor pongan una (✓) en el cuadrado de abajo que dice “Sí, deseo que mi menor hijo(a) participe” y escriba su nombre, DNI y al lado el nombre de su menor hijo(a).

Si no quieres que participe, no ponga ninguna marca. Desde ya agradecemos su participación.

☐ Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ del 2025

ASENTIMIENTO INFORMADO

“Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes”

Hola, soy Regina Trinidad Ascencio Peña , estudiante de la maestría en Psicología Educativa en la Universidad Peruana Unión. Se está realizando un estudio para determinar si la autorregulación emocional y la autoeficacia académica se relacionan como predictores de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes y para ello queremos pedirte que nos apoyes.

Tu participación en el estudio consistiría en marcar con sinceridad cada ítem que más se acerque a tu realidad.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones/ las mediciones que realicemos nos ayudarán a determinar si la autorregulación emocional y la autoeficacia académica se relacionan como predictores de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas (O RESULTADOS DE MEDICIONES), sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrito de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

☐ Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Fecha: _____ de _____ del 2025

SOLICITUD DE PERMISO

SOLICITO: Permiso para ejecutar Trabajo de Investigación.

SEÑOR

Percy Luis Ventura Godoy

Director de la I.E. N° 20955-2 “Naciones Unidas “

Yo, Regina Trinidad Ascencio Peña,
identificada con DNI N° 09224573, con
domicilio Calle Amancaes Mza S1 lote 09
Virgen de Fatima 1ra zona, Chaclacayo. Ante
Ud. respetuosamente me presento y expongo:

Que, estando por culminar la Segunda Especialidad en la carrera profesional de **PSICOLOGÍA** en la Universidad Peruana Unión, solicito a Ud. permiso para realizar trabajo de Investigación en su Institución sobre **“Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes”** para optar el grado respectivo.

POR LO EXPUESTO:

Ruego a usted acceder a mi solicitud.

Lima, agosto del 2025

Regina Trinidad Ascencio Peña
DNI N° 09224573

CARTA DE AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR(A)**Sr.****Percy Luis Ventura Godoy****Director****PRESENTE**

Por medio del presente documento autorizo a la investigadora Regina Trinidad Ascencio Peña responsable del proyecto titulado: **Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes.**

Entiendo que el objetivo principal de la investigación es determinar si la autorregulación emocional y la autoeficacia académica se relacionan como predictores de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes, además comprendo que las personas invitadas, lo hacen de manera voluntaria previo consentimiento informado, independiente de mi autorización. También comprendo que implica un manejo confidencial, por lo que los participantes no serán identificados, tampoco las organizaciones en los documentos o publicaciones derivadas del estudio.

La información obtenida será utilizada sólo con fines de esta investigación. Permito la recopilación de información a través de encuestas.

Ante cualquier duda o consultas respecto a la investigación puede contactar al investigador responsable Regina Trinidad Ascencio Peña, Cel. 947 741 756, en tanto ante algún reclamo referido a la vulneración de los derechos de los participantes, puede contactarse con el Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión.

La presente Carta de Autorización se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del investigador y el otro en poder del Director(a). Para formalizar el permiso en este estudio, firmo a continuación.

Lima, agosto de 2025.

Percy Luis Ventura Godoy
Firma

Anexo D. Matriz de consistencia

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
VI: AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL	Se refiere a los procesos mediante los cuales los individuos influyen sobre qué emociones sienten, cuándo las experimentan y cómo las viven y expresan (Gross y John, 2003).	La variable autorregulación emocional será medido por medio del estudio de dos dimensiones: La reevaluación cognitiva y la supresión emocional (Gross y John, 2003 adaptado por Navarro et al., 2018).	- Reevaluación cognitiva. - Supresión emocional.	- Modifica pensamientos para aumentar emociones positivas. - Modifica pensamientos para disminuir emociones negativas. - Reevaluación cognitiva ante situaciones estresantes - Control emocional mediante cambio de interpretación de la situación. - Inhibición de emociones positivas - Inhibición de emociones negativas. - Reserva o contención emocional (no expresarlas abiertamente).	1; 7. 3; 10. 5. 8. 4. 9. 2; 9.	Escala Likert: - Totalmente de acuerdo - De acuerdo - Parcialmente de acuerdo - Indefinido - Parcialmente en desacuerdo - En desacuerdo - Totalmente en desacuerdo
VI: LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA	Son las creencias que posee una persona sobre su habilidad para organizar e implementar planes de acción necesarios para manejar diversas situaciones académicas de manera apropiada (Palenzuela, 2012).	La variable autoeficacia será medida unidimensional: Autoeficacia académica (Palenzuela, 2012 adaptado por Navarro y Domínguez, 2019).	Autoeficacia académica.	Confianza en la capacidad personal para enfrentar y superar desafíos académicos.	1 - 10.	Escala Likert: - Nunca - Algunas veces - Bastante veces - Siempre
VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
VD: PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	Es la conducta deliberada de demorar el inicio o finalización de actividades	La variable procrastinación académica será medida a través de	Autorregulación académica.	- Organización y planificación del estudio. - Hábitos de estudio eficaces.	2; 7; 13; 14; 15. 10; 11; 12.	Escala Likert: Siempre (me ocurre siempre).

	educativas, a pesar de reconocer las consecuencias negativas que dicha tardanza puede generar (Busko, 1998).	dos dimensiones: Autorregulación académica y postergación de actividades (Busko, 1998 adaptado por Álvarez, 2010).	• Postergación de actividades.	• Búsqueda activa de soluciones ante dificultades académicas. • Asistencia y compromiso académico. • Procrastinación general en la entrega de tareas. • Postergación específica en lectura y materias poco alternativas.	• 5. • 6. • 1; 3; 16. • 4; 8; 9.	• CS=Casi siempre (me ocurre mucho). • A= A veces (me ocurre algunas veces). • CN=Pocas veces (me ocurre pocas veces o casi nunca). • N= Nunca (no me ocurre nunca).
--	--	--	--	---	---	---

Anexo E. Permisos

Anexo E-1 / Art. 116.6.2: Copia de la aprobación/inscripción del perfil de proyecto de tesis en formato artículo



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

RESOLUCIÓN N° 0490-2025/UPeU-EPG-CEPG-D

Ñaña, Lima, 16 de abril de 2025

VISTO:

El expediente de la estudiante Regina Trinidad Ascencio Peña, con código N° 9720105, de la Maestría en Educación con Mención en Psicología Educativa de la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación;

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la aprobación e inscripción del proyecto de trabajo de investigación (Art-Paso 1) y la designación o nombramiento del asesor para la obtención del Grado Académico de Maestra;

Que la estudiante Regina Trinidad Ascencio Peña, ha solicitado la inscripción de su proyecto de trabajo de investigación (Art-Paso 1) titulado: "Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación, en estudiantes peruanos del nivel secundaria" y la designación de Asesor, encargado de orientar y asesorar la ejecución del proyecto de trabajo de investigación;

Estando a lo acordado en la sesión del Consejo de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, celebrada el 16 de abril de 2025 y en aplicación del Estatuto y el Reglamento General de Investigación de la Universidad;

SE RESUELVE:

Aprobar el proyecto de trabajo de investigación (Art-Paso 1), titulado: "Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación, en estudiantes peruanos del nivel secundaria" y disponer su inscripción en el registro correspondiente y nombrar a la Mg. Gissel Arteta Sandoval, asesora para que oriente y asesore la ejecución del trabajo de investigación en formato artículo el cual fue dictaminado por: Mtra. Jessica Aranda Turpo y Dra. Madeleine Huayta Meza, otorgándole un plazo máximo de 12 meses para la ejecución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



Dra. Damaris Susana Quinteros Zuñiga
DIRECTORA



Mg. Lizeth Geanina Huanca López
SECRETARIA ACADEMICA (e)

Anexo E-2 / Art. 116.6.3: Carta de aprobación del Comité de Ética



Ñaña, Lima, 09 de abril de 2025

**EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD PERUANA
UNIÓN**

CONSTA

Que el proyecto de investigación del investigador Regina Trinidad Ascencio Peña identificada con DNI N° 09224573 y su asesora Gisel Arteta Sandoval, identificada con DNI N° 4175574, con título "Autorregulación emocional y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica, en adolescentes peruanos de familias migrantes", fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión, considerando su calidad científica, el bienestar de sus participantes y la conformidad en función de los estándares establecidos en el Código de Ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión. Para mantener la aprobación del Comité de Ética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Cada participante debe dar consentimiento informado. En el caso de menores de edad, por lo menos uno de sus padres o guardianes debe registrar su consentimiento informado y el menor de edad debe registrar su asentimiento informado.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número 2025-CE-EPG-00067

Dr. Daniel Richard Pérez
Presidente
Comité de Ética de Escuela de Posgrado

Mg. Geraldine Verónica Alvizuri Llerena
Secretaria
Comité de Ética de Escuela de Posgrado