

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Después es mejor: Procrastinación y personalidad en
estudiantes de educación virtual de una universidad
privada de Lima**

**Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología
que presenta:**

Olenka Maythe Pando Cotrina

Asesore(s):

Blanca Angelit Guzmán Chávez

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Blanca Angelit Guzmán Chávez, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “Después es mejor: Procrastinación y personalidad en estudiantes de educación virtual de una universidad privada de Lima “de la autora Olenka Maythe Pando Cotrina, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 01/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio. Aquello que el reporte ha señalado, la alumna lo está ajustando a fin de mejorar su redacción final disminuyendo al máximo la similitud que ha sido encontrada.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 1° marzo 2023

Apellidos y nombres de la asesora: Guzmán Chávez Blanca Angelit	
DNI: 07401065	Firma <i>B. Angelit Guzmán Ch.</i>
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9105-0606	

Agradecimientos

A mi asesora Angelit Guzmán por su apoyo continuo durante todo este proceso, siempre motivándome a dar más de mí y pulir mi reflexión y análisis de cada resultado y, a su vez, mostrando apertura y comprensión para discutir puntos en los que no estábamos de acuerdo.

A mi mamá, hermana y abuelitos por su acompañamiento, paciencia, apoyo y amor durante mi formación académica, lo cual fue aún más necesario durante la redacción de esta tesis. Por estar siempre a mi lado y ser mi ancla en esta vida. A Ania y Melissa, mis mejores amigas, quienes siempre estuvieron para mí cuando las necesité y me motivaron durante todo este proceso.

A Cesar Llanco por su apoyo y guía durante los análisis cuantitativos de mis resultados y su disposición a resolver mis dudas en torno a estos.

A mis amigas de la universidad que ayudaron a la difusión de este cuestionario y, en especial, a Claudia quien siempre estuvo dispuesta a resolver mis dudas y brindar sugerencias para enriquecer mi trabajo.

Resumen

La presente investigación analizó la relación entre la procrastinación académica y los cinco rasgos de la personalidad en estudiantes que reciben educación virtual de una universidad privada de Lima. Con dicho fin se evaluó a una muestra de 203 estudiantes, 90 hombres (44.1%) y 113 mujeres (55.9%), entre los 18 y 48 años ($M = 22.04$; $DE = 3.52$). Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación académica (EPA) y el Big Five Inventory (BIF). Respecto al neuroticismo, se encontró una correlación positiva significativa con la postergación de actividades ($r = .35$, $p < .001$), mientras que una correlación negativa con la autorregulación académica ($r = -.27$, $p < .001$). En cuanto a la conciencia, se halló una correlación negativa significativa con la postergación de actividades ($r = -.47$, $p < .001$) y una correlación positiva con la autorregulación académica ($r = .68$, $p < .001$). Respecto a la agradabilidad, se encontró una correlación negativa significativa con la postergación de actividades ($r = -.26$, $p < .001$) y positiva con la autorregulación académica ($r = .35$, $p < .001$). En relación con la extraversión, se halló una correlación negativa significativa con la postergación de actividades académicas ($r = -.18$, $p < .01$) y positiva con la autorregulación académica ($r = .26$, $p < .001$). Respecto a la apertura a la experiencia, solo se halló una correlación positiva significativa con la autorregulación académica ($r = .24$, $p < .001$). Adicionalmente, se encontró diferencias significativas según sexo en dos rasgos de la personalidad: neuroticismo ($t(201) = 4.57$, $p < .001$) y conciencia ($t(201) = 2.38$, $p < .05$).

Palabras clave: procrastinación académica, rasgos de personalidad, estudiantes universitarios, postergación de actividades académicas, autorregulación académica

Abstract

The present investigation analyzed the relationship between academic procrastination and the five personality traits in students who receive virtual education from a private college in Lima. To this end, a sample of 203 students was evaluated, 90 men (44.3%) and 113 women (55.7%), between the ages of 18 and 48 ($M = 22.04$; $DE = 3.52$). The instruments used were the Academic Procrastination Scale (EPA) and the Big Five Inventory (BIF). A significant positive correlation was found between neuroticism and procrastination of activities ($r = .35$, $p < .001$), while a negative correlation was found between this trait and academic self-regulation ($r = -.27$, $p < .001$). Regarding consciousness, a significant negative correlation was found with the postponement of activities ($r = -.47$, $p < .001$) and a positive correlation with academic self-regulation ($r = .68$, $p < .001$). Regarding agreeableness, a significant negative correlation was found with the postponement of activities ($r = -.26$, $p < .001$) and a positive one with academic self-regulation ($r = .35$, $p < .001$). In relation to extraversion, a significant negative correlation was found with the postponement of academic activities ($r = -.18$, $p < .01$) and a positive one with academic self-regulation ($r = .26$, $p < .001$). Regarding openness to experience, only a significant positive correlation was found with academic self-regulation ($r = .24$, $p < .001$). Additionally, significant differences were found according to sex in two personality traits: neuroticism ($t(201) = 4.57$, $p < .001$) and consciousness ($t(201) = 2.38$, $p < .05$).

Keywords: academic procrastination, personality traits, university students, procrastination of academic activities, academic self-regulation.

Índice de contenido

1. Introducción.....	1
2. Metodología.....	11
2.1 Participantes.....	11
2.2 Medición.....	12
2.3 Procedimiento.....	14
2.3 Análisis de datos.....	15
3. Resultados.....	16
4. Discusión.....	19
5. Referencias.....	28
6. Apéndices.....	40
6.1 Apéndice A.....	40
6.2 Apéndice B.....	41
6.3 Apéndice C.....	42
6.4 Apéndice D.....	43
6.5 Apéndice E.....	45

Introducción

La etapa universitaria se caracteriza por el cumplimiento en un tiempo establecido de diversas tareas que varían en complejidad, longitud y prioridad. No obstante, dicho cumplimiento se dificulta cuando los estudiantes presentan problemas relacionados con la organización del tiempo como la procrastinación (Ferrari, 2001; citado por Steel, 2007). En esa línea, la presente investigación se enfocó en esta conducta.

La procrastinación se define como la tendencia a posponer la realización de una tarea, lo que comúnmente produce malestar e insatisfacción con el desempeño obtenido (Ferrari et al., 1995). Dicha conducta tiene un carácter intencional, ya que, aunque se es consciente de los resultados negativos de esta (p.ej. bajo desempeño), se decide retrasar la realización de la tarea, pues en algunos casos se cree que luego de utilizar ese tiempo para distraerse, se la hará de una manera rápida y eficiente (Steel, 2007).

Asimismo, Chun Chu y Choi (2005) consideran que la procrastinación es más bien un fallo en la autorregulación debido a que implica dificultades tanto para realizar conductas orientadas a metas como para planificar las actividades. Este constructo se ha clasificado según los ámbitos en que se presenta (Ferrari et al., 1995). En esa línea, la procrastinación es crónica si está presente en diversos contextos y situaciones, tales como el académico, laboral, entre otros; mientras que es situacional si se limita a ciertos contextos como el académico o el laboral (Ferrari et al., 1995).

En relación con la procrastinación situacional, en diversas investigaciones se ha encontrado que esta afecta en mayor medida a los estudiantes universitarios (Clariana et al., 2012; Rozental y Carlbring, 2014; Steel, 2007). En esa línea, Rozental y Carlbring (2014) encontraron que la prevalencia de la procrastinación es elevada y mayor en el ámbito universitario que en la población adulta, ya que solo un 20% de esta presenta procrastinación, en comparación al 50% de los estudiantes universitarios. De similar manera, respecto al nivel educativo, Clariana et al. (2012) hallaron que la procrastinación tiene menor prevalencia en los niveles educativos iniciales, pero aumenta en la secundaria y así, consecutivamente, hasta llegar a los primeros ciclos de la universidad, luego de lo cual se acentúa en los últimos ciclos.

Entonces, la procrastinación de los estudiantes en el ámbito universitario se denominaría procrastinación académica, la cual se define como la tendencia a posponer la realización de una actividad académica y se presenta acompañado de malestar emocional (Solomon y Rothblum, 1984). Dicho tipo de procrastinación se suele manifestar en conductas como esperar hasta poco antes de la fecha límite para empezar a realizar sus tareas y/o para estudiar para un examen (Akinsola, 2007). Asimismo, es importante señalar que el tiempo libre generado por el aplazamiento de las actividades académicas se suele utilizar para realizar actividades que generan sensaciones placenteras (Ackerman y Gross,

2007).

En cuanto a las diferencias en la procrastinación académica de acuerdo con las características sociodemográficas, la mayoría de las investigaciones han hallado diferencias según sexo, siendo los hombres quienes más procrastinan (Arenas, 2020; Balkis y Duru, 2009; Steel, 2007; Vallejos, 2015). Es importante mencionar que estas se realizaron en países como Perú, Turquía y Canadá donde hay una fuerte prevalencia de estereotipos de género, por lo cual se considera que los hombres son competentes y no se le suelen exigir mucho, mientras que las mujeres deben esforzarse para lograr el éxito (Balkis y Duru, 2009; Steel & Ferrari, 2013). De esta manera, ellas estarían más interesadas en lograr sus objetivos académicos y así procrastinarían menos (Balkis y Duru, 2009). Por el contrario, es importante señalar que en los primeros dos países mencionados, Domínguez (2017) y Ozer (2011) no hallaron diferencias significativas según sexo, lo cual el primer autor atribuyó a la proporción elevada de mujeres en la muestra (76.2%).

Además, respecto a la edad, la mayoría de los estudios ha hallado una relación negativa entre ambas variables, lo cual refleja que a mayor edad se procrastina menos en el ámbito académico (Balkis y Duru, 2009; Blouin-Hudon y Pychyl, 2015; Domínguez, 2017; Rodríguez y Clariana, 2017; Steel 2007). No obstante, es importante señalar que Rabin et al. (2011) encontraron una relación positiva entre la edad y la procrastinación académica y, en cambio, Lowinger et al. (2014) no encontraron una relación significativa. Asimismo, en cuanto a la ocupación, en Perú, Domínguez (2017) encontró que existían diferencias significativas entre quienes solo estudian y aquellos que trabajan y estudian, siendo los primeros quienes más procrastinaban. Este resultado se debería a que el trabajar fomentaría que el estudiante organice de manera adecuada su tiempo y procure aprovechar el poco tiempo libre que tiene para cumplir con sus tareas en el plazo correspondiente, con lo cual procrastinaría menos.

Adicionalmente, se ha encontrado una relación inversa entre la procrastinación y el rendimiento académico, ya que la primera se asociaría con trabajos de mala calidad y así bajas calificaciones (Arenas, 2020; Quispe, 2020; Ramos et al., 2017). Sin embargo, algunos autores señalan que hay estudiantes que, si bien procrastinan, pueden tener altas calificaciones porque regulan la angustia y estrés que implica dicha conducta y pueden trabajar bajo presión (Choi y Moran, 2009; Wolters et al., 2017). Por lo mencionado, no habría necesariamente una relación inversa. Específicamente, en relación a las diferencias en la procrastinación según rendimiento académico, Ramos et al. (2017) hallaron que aquellos con un rendimiento más alto suelen procrastinar menos que quienes tenían un rendimiento medio. Sin embargo, estos autores no pudieron comparar dichos niveles con los estudiantes que tenían un rendimiento bajo debido a la muestra pequeña de este grupo.

Es importante considerar que todos los hallazgos mencionados se obtuvieron de un

contexto de educación presencial; lo cual cambió desde inicios del 2020 hasta mediados del 2022, ya que, a raíz de la pandemia producida por el COVID-19, las instituciones educativas superiores adoptaron la modalidad de enseñanza virtual para evitar el contagio de dicho virus (Moreno, 2020). Así, es importante considerar que un metaanálisis de estudios realizados desde el 2014 hasta 2018 encontró que la flexibilidad y autonomía brindadas por la educación virtual contribuyen a que se dedique poco tiempo a los trabajos poco antes de la fecha límite de entrega, es decir, a que haya procrastinación (Rasheed et al., 2020). Por lo mencionado, se podría inferir que la procrastinación académica también estuvo presente en los estudiantes universitarios de Lima en la educación virtual.

Sumado a ello, resulta relevante considerar que la prevalencia de dicha conducta pudo haber aumentado por las condiciones propias de la pandemia por el COVID-19 y, en relación a ello, se destaca que en dicho momento no se habían realizado estudios que evaluarán el nivel de procrastinación de estudiantes universitarios en ese contexto. En esa línea, tampoco habían estudios que midieran los niveles de procrastinación académica según las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios en la educación virtual, a pesar de que estas pueden influir en su disposición para realizar sus tareas y estudiar para sus exámenes, contribuyendo así a la procrastinación. Por lo mencionado, resulta importante identificar dichas dificultades, una de las cuales son los problemas de conexión a Internet (Estrada et al. 2020; Lovón y Cisneros, 2020; Valero et al., 2020; Veytia y Sánchez, 2021). En relación con esto, en Lima Metropolitana, solo el 62,9% de los hogares cuentan con el servicio de Internet (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2020) e incluso estudiantes de universidades privadas de Lima suelen experimentar problemas de conectividad (Lovón y Cisneros, 2020). También está la dificultad para contar con un dispositivo de uso personal (Veytia y Sánchez, 2021). Respecto a ello, en Lima Metropolitana, únicamente el 52,9% de los hogares disponen de al menos una computadora (INEI, 2020).

Además, se encuentra la dificultad para contar con un espacio personal para estudiar, debido a que, al compartir dicho espacio con otra persona, los estudiantes están expuestos a ruidos y distracciones que afectan su concentración para cumplir con sus actividades académicas (Veytia y Sánchez, 2021). Adicionalmente, otro aspecto a tomar en cuenta es el dominio tecnológico de los estudiantes, ya que la poca familiarización de algunos con los recursos y herramientas digitales al inicio de las clases virtuales, es decir, a comienzos del año 2020 (Estrada et al. 2020; Veytia y Sánchez, 2021), podría haberse mantenido un año después y afectar la realización de sus actividades académicas.

Incluso, sumado a los retos mencionados, se encuentra la pandemia en sí misma, ya que significó altas cifras de contagio y muertes por el COVID-19, el vivir con un constante miedo a esta enfermedad y el aislamiento social abrupto y prolongado. En esa línea, se

halló que, en el caso de los estudiantes universitarios, el contagiarse de dicho virus y/o conocer a alguien que se contagió representa un estresor y resulta en mayores niveles de ansiedad y un menor bienestar psicológico (Browning et al., 2021; Sundarassen et al., 2020). Esto podría influir en su disposición para llevar a cabo sus actividades académicas y así contribuir a la procrastinación. Asimismo, se ha encontrado que la ansiedad por dicho virus se asocia positivamente con la procrastinación académica en estudiantes universitarios (Ávila et al., 2021). Sumado a ello, se ha hallado que el aislamiento social ocasiona frustración en dicha población, lo que podría influir en su disposición para hacer sus tareas (Rakes y Dunn, 2010). Incluso, Yactayo (2020) halló que, en el caso de docentes de Lima, el aislamiento social producía altos niveles de estrés que se relacionarían con la procrastinación.

Si bien al momento de realizar esta investigación no había evidencia empírica sobre los niveles de procrastinación durante la pandemia por el COVID-19, es importante considerar que en Lima antes del comienzo de esta, varios estudios evidenciaron que entre un 20% y 60% de estudiantes universitarios presentaban niveles altos y medios de procrastinación académica (Alegre, 2013; Arenas, 2020; Domínguez, 2016; Domínguez, 2017; Domínguez y Campos, 2017; Quispe, 2020; Vallejos, 2015; Yarleque et al., 2016). Así, la alta prevalencia de dicha conducta en estudiantes universitarios de Lima antes del inicio de la pandemia, así como la posible presencia de esta en la educación virtual durante la pandemia resultan preocupantes debido a las consecuencias psicológicas y académicas de dicha conducta.

Por un lado, respecto a las primeras, en estudios realizados en España y Estados Unidos se ha encontrado que la procrastinación académica está relacionada con una salud mental precaria, ya que genera estrés, ansiedad y depresión (Garzón y Gil, 2017; LaForge, 2005; Rabin et al., 2011). Esto coincide con lo hallado tanto en universidades privadas como públicas en Lima respecto a que dicha conducta se relaciona tanto con mayores niveles de estrés y ansiedad como con un menor bienestar psicológico (Bernal, 2019; Gil y Botello, 2018; Yarleque et al., 2016). Incluso, la asociación positiva entre estrés y procrastinación fue hallada por Morales et al. (2021) en estudiantes que recibían clases virtuales durante la pandemia por COVID-19. A pesar de lo mencionado, es importante señalar que recientemente Espín y Vargas (2023) no encontraron relación alguna entre ambas variables. En el presente contexto, dichas consecuencias psicológicas se sumarían a las que la pandemia genera en estudiantes universitarios de Perú, tales como niveles altos de ansiedad y estrés, depresión, irritabilidad y miedo (Apaza et al., 2021; Huarcaya, 2020). Por otro lado, a nivel académico, esta conducta tiene repercusiones negativas en la calidad de los trabajos, provocando un rendimiento académico más bajo que el de aquellos que no procrastinan (Kim y Seo, 2015; Rabin et al., 2011). Inclusive, dicha procrastinación puede

contribuir al retiro de los cursos (Garzón y Gil, 2017).

Dada la prevalencia de la procrastinación en estudiantes universitarios limeños y las consecuencias negativas de esta, es importante conocer las variables asociadas a esta problemática, las cuales pueden ser extrínsecas o intrínsecas. Por un lado, respecto a las primeras, se encuentra el desempeño docente, ya que se ha encontrado que un bajo nivel de exigencia, disposición a negociar los plazos de entrega, flexibilidad al momento de calificar los trabajos e instrucciones poco claras están asociados positivamente a la procrastinación (Ackerman y Gross, 2007; Schraw et al., 2007). Asimismo, otra variable que se asocia a esta conducta son los sitios de entretenimiento en Internet, debido a que los estudiantes prefieren invertir su tiempo en estos, pues les resultan más placenteros (García y Silva, 2019; Parra et al., 2016; Ramos et al., 2017).

Por otro lado, en cuanto a las variables intrínsecas, estas se dividen en cognitivas, afectivas y de personalidad. En primer lugar, dentro de las cognitivas, se encuentra la evaluación de las tareas como difíciles y muy fáciles (Ferrari et al., 2006; Lay, 1986), un bajo nivel de autoeficacia (Lay, 1986; Wäschle et al., 2014) y el perfeccionismo (Pychyl y Flett, 2012). En segundo lugar, respecto a las variables afectivas, la procrastinación se asocia de manera positiva con un alto nivel de ansiedad ante la evaluación, poca motivación intrínseca (Klassen et al., 2008; Steel, 2007; Zarick y Stonebraker, 2009), miedo a fallar (Lay, 1986; Wäschle et al., 2014) y baja autoestima (Haycock et al., 1998). Finalmente, también se ha encontrado que la personalidad se relaciona con la procrastinación académica. No obstante, la evidencia empírica sobre su relación con dicha conducta es menor que de las variables mencionadas previamente, por lo cual, el presente estudio se centró en este constructo.

Antes de detallar los estudios encontrados sobre la asociación entre ambas variables, se definirá la personalidad. Este constructo ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas, tales como la psicodinámica, sociocognitiva, humanista y la teoría de los rasgos (Beers, 2019). Esta última destaca, ya que presenta el modelo más reconocido y que cuenta con mayor evidencia empírica: el Modelo de los Cinco Factores (FFM) (Boysan y Kiral, 2017), por ello, se estudiará a la personalidad bajo dicho modelo. Este postula que la estructura básica de la personalidad está conformada por cinco rasgos o factores: agradabilidad, neuroticismo, extraversión, conciencia y apertura a la experiencia; los cuales, a su vez, son variables que diferencian a una persona de otra e influyen en el desarrollo de ciertos patrones de pensamientos, sentimientos y acciones (McCrae y Costa, 2003). Dichos rasgos se desarrollan a través de la infancia y alcanzan una estructura estable en la adultez. Asimismo, si bien estos rasgos tienen una base biológica, interactúan con las demandas sociales y culturales, por lo cual los niveles de cada rasgo podrían variar en cada país y según cada sexo (McCrae y Costa, 2013).

A continuación, se describirán cada uno de los rasgos de personalidad, se

presentarán las diferencias de estos según sexo y la relación de dichos rasgos con la procrastinación académica. En primer lugar, la agradabilidad caracteriza a las personas generosas y modestas (McCrae y Costa, 2013). Además, esta se relaciona con el ser cariñoso y amable, la muestra de afecto, cooperación y simpatía en situaciones sociales, y la tendencia a utilizar métodos no agresivos para abordar los problemas interpersonales (Dziak, 2020). Respecto a las diferencias en este rasgo según sexo, en diversos estudios realizados a nivel mundial, incluido uno en Perú, se halló que las mujeres presentan mayores niveles en agradabilidad que los hombres (Caballo et al., 2009; Cassaretto, 1999; Costa et al., 2001; De Bolle et al., 2015; Weisberg et al., 2011). Dichos mayores puntajes se deberían a la influencia en las mujeres del estereotipo de género que postula que ellas deben estar destinadas al cuidado de los otros (Costa et al., 2001; Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2021), lo que fomentaría que sean más amables y ayuden a los demás. No obstante, en otro estudio más reciente hecho en Perú por Cassaretto (2009), no se encontró diferencias significativas en este rasgo según sexo.

En cuanto a su relación con la procrastinación, se asociarían negativamente debido a que los individuos que tienen menores puntuaciones en dicho rasgo intentan retrasar en mayor medida la realización de sus tareas con el fin de reafirmar su autonomía, ya que suelen percibir las tareas como impuestas externamente (Cumberland-Li et al. 2004; Steel 2007). Esta relación inversa entre ambas variables ha sido encontrada en varios estudios en población universitaria (Abood et al., 2019; Boysan y Kiral, 2017; Clariana, 2013; Kim et al., 2017). Sin embargo, otras investigaciones realizadas en la misma población no han hallado una relación significativa entre ambas variables (Karatras, 2015; Steel y Klingsieck, 2016; Zhou, 2020).

En segundo lugar, el neuroticismo se caracteriza por la tendencia a experimentar malestar emocional, ya que personas con altos puntajes en este rasgo son propensas a sentir altos niveles de desesperanza, culpa, tristeza, nerviosismo, miedo y ansiedad (McCrae y Costa, 2003). Además, tienden a preocuparse con mayor frecuencia y son menos capaces de controlar sus impulsos (Dziak, 2020). En cuanto a las diferencias de este rasgo según sexo, se ha encontrado que las mujeres presentan mayores niveles de neuroticismo en estudios hechos en más de 50 países del mundo, dentro de los cuales está Perú (Arana, 2013; Caballo et al., 2009; Cassaretto, 1999; Cassaretto, 2009; Schmitt et al. 2008; Weisberg et al., 2011).

Respecto a la relación del neuroticismo con la procrastinación, este se asociaría positivamente debido a que estas personas generalmente dudan de su capacidad, con lo cual, creerían que tienen baja capacidad para realizar una tarea y serían más propensos a procrastinar (Steel, 2007). Esta relación positiva también se podría deber a que las personas con mayores niveles en dicho rasgo se caracterizan por tener mayores

dificultades en controlar sus impulsos, con lo cual, tenderían a realizar otras actividades en vez de sus tareas académicas (Özer, 2012). Dicha asociación positiva entre ambas variables concuerda con lo encontrado en la evidencia empírica en población universitaria (Abood et al., 2019; Kim et al., 2017; Steel y Klingsieck, 2016; Zhou, 2020). No obstante, otros estudios realizados en la misma población no hallaron una relación significativa (Boysan y Kiral, 2017; Clariana, 2013; Karatas, 2015).

En tercer lugar, la extraversión se define como la preferencia por contar con compañía e involucrarse en situaciones sociales (McCrae y Costa, 2003). Así, a estas personas les genera interés y energía interactuar con otros, por ello, suelen ser sociables, alegres, amigables y conversadores (Dziak, 2020). Respecto a las diferencias en este rasgo según sexo, Cassaretto (1999) y Costa et al. (2001) hallaron que las mujeres presentaban mayores puntajes, mientras que Caballo et al. (2009) encontró que los hombres puntuaron más alto. Respecto a ello, según Schmitt et al. (2008), las diferencias en extraversión dependen del nivel de igualdad de género en cada país, ya que hay un mayor nivel de este rasgo en las mujeres de países más igualitarios.

En cuanto a la relación de extraversión con la procrastinación, esta sería positiva, ya que las personas con puntuaciones más altas en este rasgo tienden a tener dificultades para controlar sus impulsos, así como una preferencia por actividades sociales; por lo cual realizarían dichas actividades, en vez de sus tareas (Steel, 2007; Strongman y Burt, 2000). Por el contrario, también podría existir una relación negativa entre ambas variables, pues las personas con puntuaciones más bajas en este rasgo no contarían con la energía necesaria para realizar sus tareas, por lo cual, pospondrían la realización de estas (Gröpel y Steel, 2008; Matrángolo, 2018). Ambos tipos de relaciones entre la extraversión y la procrastinación académica han sido encontrados en estudios con estudiantes universitarios. Así, Karatas (2015) y Kim et al. (2017) hallaron una relación negativa, mientras que Zhou (2020) y Steel y Klingsieck (2016) encontraron una asociación positiva. No obstante, otros estudios realizados en la misma población no encontraron una relación significativa entre ambas variables (Abood et al., 2019; Boysan y Kiral, 2017; Clariana, 2013).

En cuarto lugar, la conciencia caracteriza a las personas que son trabajadoras, decididas y disciplinadas (McCrae y Costa, 2013). Así, estas personas suelen planificar y establecer objetivos que siguen con perseverancia, energía y entusiasmo (Dziak, 2020), por lo cual, son percibidas como perfeccionistas y autoexigentes (Anderson et al., 2012). Respecto a las diferencias en este rasgo según sexo, este es más alto en las mujeres solo en la adolescencia (De Bolle et al., 2015), ya que en la adultez tienen puntuaciones similares a los hombres (Schmitt et al., 2008; Soto et al., 2011; Weisberg et al., 2011). Este cambio se puede comprender porque el funcionamiento intelectual y cognitivo de las mujeres generalmente está más desarrollado que el de los hombres durante los primeros

años de la adolescencia, pero esto cambia en la adolescencia tardía donde los hombres tienden a alcanzar a las mujeres; lo cual se vería reflejado en los niveles de conciencia (De Bolle et al., 2005). Sumado a ello, en la adultez se tiene un objetivo de vida importante para ambos sexos, el cual es obtener un trabajo y para el logro de este, la conciencia es un factor central (Soto et al., 2011).

En cuanto a la relación de la conciencia con la procrastinación, esta sería negativa, ya que los individuos con puntuaciones más altas en este rasgo suelen estar más comprometidos con las tareas que deben hacer, por ello tienden a procrastinar menos (Steel, 2007; Matrángolo, 2018). Dicha asociación negativa coincide con lo hallado en toda la evidencia empírica en población universitaria (Abood et al., 2019; Boysan y Kiral, 2017; Clariana, 2013; Karatas, 2015; Kim et al., 2017; Steel y Klingsieck, 2016; Zhou, 2020). Incluso, es importante señalar que un estudio en Turquía halló que un bajo nivel de conciencia puede ser un predictor de la procrastinación académica (Boysan y Kiral, 2017).

Finalmente, la apertura a la experiencia describe a las personas creativas, curiosas, que les gusta explorar y tienen una necesidad por variedad, novedad y cambio (McCrae y Costa, 2003; McCrae y Costa, 2013). En esa línea, estas personas disfrutan de probar cosas nuevas, en vez de tener rutinas (Dziak, 2020). En cuanto a las diferencias de este rasgo según sexo, se ha encontrado que los hombres puntúan más alto en algunas culturas, mientras que en otros casos son las mujeres e incluso, en países como Perú, no hay diferencias significativas según sexo (Cassaretto, 2009; Schmitt et al., 2008). Estos diferentes resultados se podrían deber a que este rasgo tiene facetas en las que las mujeres presentan puntajes más altos como Estética y Sentimientos (Cassaretto, 2009), mientras que en otras facetas como Ideas, los hombres tienden a obtener puntajes más altos (Weisberg et al., 2011).

La relación de este rasgo con la procrastinación académica sería positiva debido a que las personas con puntajes más altos en apertura a la experiencia podrían ser más propensos a dejar de realizar sus actividades académicas por prestar atención a situaciones e intereses novedosos (Matrángolo, 2018). A pesar de lo mencionado anteriormente, la mayoría de los estudios realizados en población universitaria no han encontrado una relación significativa entre ambas variables (Boysan y Kiral, 2017; Clariana, 2013; Karatas, 2015; Kim et al., 2017; Steel y Klingsieck, 2016; Zhou, 2020). Solo Abood et al. (2019) halló una relación negativa entre apertura a la experiencia y procrastinación en el caso de mujeres universitarias de Jordania.

Es importante señalar que los estudios mencionados líneas arriba respecto a la relación entre procrastinación y personalidad se realizaron en países como Turquía, Alemania, Suiza, España y China, por ello, dichos resultados podrían variar en el contexto peruano, ya que, como se mencionó, los rasgos de la personalidad pueden cambiar en cada

cultura. Así, en Latinoamérica, el único estudio que analiza la asociación entre ambas variables se realizó en estudiantes universitarios de Lima. Este, a diferencia de los estudios previos, analiza las relaciones entre ambas variables por cada sexo y considera que la procrastinación tiene dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica (Domínguez et al., 2019). Esta última dimensión hace referencia a la capacidad de organizarse para realizar los trabajos, por lo cual, un nivel bajo indicaría procrastinación.

Respecto a la postergación de actividades, en los hombres, solo se halló una relación pequeña y negativa con la extraversión. Por el contrario, en el caso de las mujeres, se encontró una relación negativa con la conciencia y positiva con el neuroticismo y apertura a la experiencia. En relación a ello, los autores no mencionan alguna explicación para dicha diferencia en la relación según sexo, pues, como ellos señalan, las investigaciones que han estudiado la asociación entre estas dos variables no suelen analizar a hombres y mujeres por separado. En cuanto a la autorregulación académica, se halló que agradabilidad, conciencia, apertura y extraversión se relacionaban positivamente con esta tanto en hombres como en mujeres (Domínguez et al., 2019). Esto reflejaría que dichos rasgos se asociarían a un mayor número de conductas dirigidas a metas.

En base a todo lo señalado previamente, se aprecia que la mayoría de los rasgos de la personalidad se suelen asociar con la procrastinación en población universitaria. Sin embargo, la evidencia empírica no es consistente, ya que algunos estudios encuentran que ciertos rasgos se relacionan con dicha conducta, mientras que otros no. Esto resulta sorprendente, ya que dicha población se encuentra en su mayoría en la adultez donde la personalidad se mantendría estable. Sin embargo, puede ser comprendido porque la personalidad suele variar en cada cultura y, en relación con ello, solo hay un estudio hecho en Perú sobre la relación entre ambas variables, el cual, además, fue realizado en un contexto de educación presencial. En esa línea, dichos hallazgos podrían servir como insumos eventuales para desarrollar iniciativas acordes a la personalidad para prevenir y disminuir dicha conducta en Perú. De esta manera, se podría prevenir también el impacto negativo que la procrastinación suele tener en el bienestar psicológico y rendimiento académico. Por todo ello, resulta importante explorar más sobre la asociación entre ambas variables en estudiantes universitarios en el contexto peruano.

Adicionalmente, no hay estudios que evalúen a la procrastinación en el contexto de pandemia a pesar de que dicha conducta también estaría presente e incluso podría haberse visto afectada por aspectos de la virtualidad y pandemia, tales como problemas de Internet, dificultades para manejar herramientas tecnológicas, dificultad para contar con un dispositivo y espacio de estudio personales y/o contagio de COVID-19 por parte de un familiar o del mismo estudiante. En esa línea, tampoco se sabe si hay diferencias en esta según sexo, así como su relación con el rendimiento académico percibido. Asimismo,

resulta importante identificar las diferencias en los rasgos de personalidad según sexo en Perú porque se han encontrado diversos resultados en diferentes países, lo que indicaría que ello varía de cultura en cultura, y los estudios realizados en el país se realizaron hace varios años.

Por todo lo expuesto, como objetivo general, se planteó analizar la asociación entre la procrastinación académica y los cinco rasgos de la personalidad en estudiantes que reciben educación virtual de una universidad privada de Lima. Cabe mencionar que esto se investigó en estudiantes de una misma universidad, debido a que así se procuró que la carga académica que experimentan dentro de cada carrera fuera homogénea. Ante ello, dado que se aproximó a la procrastinación como una variable de dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica, se hipotetizó que conciencia se asociaría de manera negativa con la primera y con la autorregulación de manera positiva. Respecto a la agradabilidad, se hipotetizó una relación negativa con la postergación y positiva con la autorregulación. En relación al neuroticismo, se hipotetizó una relación positiva con la postergación y negativa con la autorregulación.

Como objetivos específicos, se buscó identificar las diferencias en los cinco rasgos de personalidad y de la procrastinación académica según sexo. Ante ello, se hipotetizó que las mujeres puntuarán más alto en neuroticismo y agradabilidad, así como que los hombres serán quienes puntúan más alto en postergación y menos en autorregulación. Finalmente, el último objetivo fue determinar la relación de la procrastinación con el rendimiento académico percibido. Frente a ello, se hipotetizó que habrá una relación inversa con la postergación y positiva con la autorregulación. Cabe señalar que se optó por un análisis correlacional para cumplir con el objetivo general.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 203 estudiantes de una universidad privada de Lima, de los cuales 44.3 % fueron hombres ($n = 90$) y 55.7 %, mujeres ($n = 113$) con un rango de edad entre 18 y 48 años ($M = 22.04$; $DE = 3.52$). Respecto al género, 55.2% se identificó como femenino; 42.4%, como masculino; 2%, como no binario y 0.5% prefirió no decirlo. En cuanto al ciclo de estudio, 27.6% estuvo en el décimo ciclo; 16.3%, en el noveno ciclo; 15.8%, en el sexto ciclo; 13.3%, en el octavo ciclo y 27 % en otros ciclos. Asimismo, en lo que respecta a la facultad que pertenecían, 49.3% eran de Ciencias e Ingeniería; 32.5%, de Psicología; 14.8%, de Ciencias y Artes de la Comunicación y 3.4% eran de otras facultades. Además, 67.4% de los estudiantes presentaban un Coeficiente de Rendimiento Académico Estándar (Craest) mayor a 50. También, 69.5% solo estudiaban, mientras que 30.5% trabajaban y estudiaban.

Cabe señalar que se ha escogido el Craest en lugar del promedio porque al estandarizar las calificaciones según la media de cada docente se evita el sesgo producido por las diversas formas de evaluar de los docentes en los otros horarios y cursos. Además, este considera el peso de la calificación obtenida según los créditos de cada curso. De esta manera, es un criterio más objetivo para evaluar el rendimiento académico.

Adicionalmente, 54.2% de los estudiantes contaban con un nivel regular de Internet y 98.5% tenían un dispositivo de uso personal. También, 78.8% consideraban que poseían un buen manejo de las herramientas tecnológicas necesarias para las clases virtuales y 82.3% contaban con un espacio personal de estudio. Asimismo, en el ciclo 2021-2, 2% se habían contagiado del COVID-19 y 21.2% tuvieron algún familiar o persona cercana que se había contagiado de dicho virus.

Los criterios de inclusión fueron ser estudiante de la misma universidad privada de Lima, llevar al menos un curso en el ciclo 2021-2 y recibir únicamente clases de manera virtual. Adicionalmente, un criterio de exclusión fue que no sean menores de edad por cuestiones éticas, ya que se hubiera necesitado el consentimiento de sus padres para que participen de la investigación. Asimismo, se contactó a los participantes a través de diferentes redes sociales como Whatsapp, Instagram, Facebook, LinkedIn, entre otras, debido a que estas brindaban un fácil y amplio acceso a la población escogida. Sumado a ello, luego de realizar los trámites respectivos, se envió el cuestionario a los correos electrónicos de los estudiantes de las siguientes facultades: Ciencia e Ingeniería, Psicología y Ciencias y Artes de la Comunicación.

Cabe mencionar que, en la presente investigación, se tuvieron las consideraciones éticas necesarias. De esta manera, los participantes fueron informados a través de un consentimiento del objetivo del estudio, del carácter voluntario de su participación, la duración del cuestionario, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de obtener la devolución de los resultados (Apéndice A).

Medición

En cuanto a los instrumentos, en primer lugar, se encuentra la ficha de datos sociodemográficos que constó de preguntas abiertas y con opciones múltiples. Dicha ficha recogió datos para caracterizar a la muestra como la edad, sexo, género, carrera, número de cursos, ciclo de estudio, Craest, si trabaja, nivel de conexión a Internet, manejo de herramientas tecnológicas necesarias para las clases virtuales, si cuenta con un dispositivo y un espacio de estudio personales y si algún familiar o el mismo participante se ha contagiado de COVID-19 (Apéndice B).

Escala de Procrastinación académica (EPA): Fue elaborada originalmente por Busko (1998) y evalúa el nivel de postergación de actividades académicas. La escala original consta de una dimensión bajo la cual se agrupan 16 ítems valorados en una escala Likert en la que 1 es “Nada” y 5 es “Mucho”, por lo que la puntuación de esta escala fluctúa entre valores de 16 y 80. Dicha escala obtuvo un nivel excelente de confiabilidad ($\alpha = .86$) (Busko, 1998). Además, esta fue adaptada al español por Álvarez (2010) en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima. A partir de ello, a nivel latinoamericano, diversos estudios han validado dicha adaptación en muestras de estudiantes universitarios, tales como en México, Barraza y Barraza (2018) y García y Silva (2019); en Chile, Rico (2015); en Ecuador, Moreta y Durán (2018) y en Perú, Alegre (2013) y Domínguez et al. (2014).

Para el presente estudio, se utilizó la versión en español de la EPA validada por Domínguez et al. (2014) en estudiantes universitarios de Lima, debido a la similitud de las muestras. Esta versión, a diferencia de la escala original, cuenta con 12 ítems agrupados en dos dimensiones: Autorregulación Académica y Postergación de Actividades. Dichos ítems son valorados con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, siendo 1 “Nunca” y 5 “Siempre”.

Asimismo, esta escala presenta adecuadas propiedades psicométricas. En cuanto a la validez de estructura interna, el modelo resultante constó de dos factores, los cuales explicaron el 49.55% de la varianza ($KMO = .81$; $p < .01$). Específicamente, la Autorregulación Académica explicó el 34.41% de la varianza y la Postergación de Actividades, el 15.14% de la varianza (Domínguez et al., 2014). Es importante señalar que dicha estructura bifactorial está respaldada por diversos estudios (Arenas, 2020; Barraza y Barraza, 2018; Domínguez

et al., 2014; Domínguez, 2016; García y Silva, 2019; Moreta y Durán, 2018). Respecto a la confiabilidad, la dimensión de autorregulación académica presentó un nivel bueno ($\alpha = .82$) y la de postergación de actividades, un nivel adecuado ($\alpha = .75$) (Domínguez et al., 2014).

Respecto a la confiabilidad de la prueba en el presente estudio, se obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de .80 para autorregulación académica y las correlaciones ítem-test corregidas de esta dimensión oscilaron entre .27 y .61. Asimismo, en el caso de la dimensión de postergación de actividades, se tuvo un alfa de Cronbach de .85 y las correlaciones ítem-test corregidas de este oscilaron entre .59 y .82 (Apéndice C).

Big Five Inventory (BIF): Fue elaborado originalmente por John et al. (1991) y es una medida confiable y factorialmente válida del Modelo de los Cinco factores (FFM). En ese sentido, evalúa los cinco rasgos de la personalidad de dicho modelo: agradabilidad (9 ítems), extraversión (8 ítems), conciencia (9 ítems), neuroticismo (8 ítems) y apertura a la experiencia (10 ítems). Este cuenta con 44 ítems cuya opción de respuesta es una escala Likert con cinco opciones que van desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Cabe señalar que algunos ítems de cada dimensión son inversos, así en extraversión hay tres ítems; en conciencia, cuatro; en neuroticismo, tres; en agradabilidad, cuatro y en apertura a la experiencia, dos ítems.

En cuanto a las propiedades psicométricas, presenta una validez convergente fuerte con otros instrumentos de los FFM como el *Trait Descriptive Adjectives* (Goldberg, 1992) y *NEO Five-Factor Inventory* (NEO-FFI) (Costa y McCrae, 1992) ($r_s = .95$ y $.93$, respectivamente) (John et al., 2008). Además, las dimensiones de dicha escala han mostrado alta consistencia interna en muestras estadounidenses, ya que la extraversión obtuvo un índice de confiabilidad de .88, Agradabilidad, de .79, Conciencia, de .82, Neuroticismo, de .84 y Apertura a la experiencia de .81 (John et al., 2008). También es importante mencionar que esta escala, a diferencia del NEO-FFI que es un test comercial, se distribuye libremente (Goldberg et al., 2006), por ello, su uso y el estudio de sus propiedades psicométricas fue posible en la presente investigación.

Dicha escala ha sido adaptada al español por Benet-Martínez y John (1998) en una muestra de estudiantes universitarios de España. Este cuenta con el mismo número de ítems, los que se evalúan en una escala tipo Likert con cinco opciones que van desde 1 “Muy en desacuerdo” hasta 5 “Muy de acuerdo”. Respecto a la validez de estructura interna, se confirmó la existencia de cinco factores (Benet-Martínez y John, 1998). En cuanto a la confiabilidad, la dimensión de extraversión obtuvo un nivel excelente ($\alpha = .85$); la agradabilidad, un nivel adecuado con carencias ($\alpha = .66$); la conciencia, un nivel adecuado ($\alpha = .77$); el neuroticismo, un nivel bueno ($\alpha = .80$) y la apertura a la experiencia, un nivel adecuado ($\alpha = .79$).

Dicha adaptación del BFI ha sido validada por Domínguez et al. (2018) en población universitaria de Lima. En esa línea, primero, dichos autores realizaron una prueba piloto en la cual no se presentó problemas para comprender la escala. Además, respecto a la validez de estructura interna, se confirmó la existencia de cinco factores, los cuales explicaron el 49,46% de la varianza ($KMO = .84$; $p < .001$) (Domínguez y Merino, 2018). Sin embargo, siete ítems fueron eliminados por excesiva complejidad factorial, de estos cinco eran de la dimensión de agradabilidad. En cuanto a la confiabilidad, el neuroticismo obtuvo un coeficiente de .88; extraversión, .84; apertura a la experiencia, .81; agradabilidad, .62; y conciencia, .80 (Domínguez y Merino, 2018).

No obstante, dado que al utilizar dicha versión se podría perder información relevante de la personalidad de los participantes, pues se eliminaron varios ítems de un solo rasgo, se optó por utilizar la adaptación hecha por Benet-Martínez y John (1998) que cuenta con los 44 ítems de la versión original. Además, como se mencionó, dicha adaptación se realizó en una población similar a la de la presente investigación: estudiantes universitarios. Sin embargo, para analizar el funcionamiento de esta escala en una muestra de otro contexto cultural (peruano), se realizó un análisis factorial confirmatorio para corroborar que los cinco rasgos propuestos en el Modelo de los Cinco Factores funcionen de manera adecuada. Así, se utilizó el método de extracción de máxima verosimilitud y se halló que el modelo tuvo niveles regulares de ajuste y error: $\chi^2/gf = 2.067$ ($p < .001$); $CFI = .74$; $RMSEA = .07$. Esto debido a que el GFI es cercano a .90 y el RMSEA, a .05; los cuales son los valores ideales para dichos índices (Fernández, 2015).

En relación con la confiabilidad de la prueba en este estudio, se tuvo $\alpha = .88$ para extraversión y las correlaciones ítem-test corregidas de este factor oscilaron entre .46 y .79 (Apéndice D). En el caso de la agradabilidad, se halló un $\alpha = .61$ y las correlaciones ítem-test corregidas de este oscilaron entre .06 y .56. Respecto a la conciencia, se obtuvo un $\alpha = .82$ y las correlaciones ítem-test corregidas de este oscilaron entre .33 y .71. En cuanto al neuroticismo, se encontró un $\alpha = .82$ y las correlaciones ítem-test corregidas de este oscilaron entre .34 y .65. Finalmente, en relación con la apertura a la experiencia, se obtuvo un $\alpha = .77$ y las correlaciones ítem-test corregidas de este oscilaron entre .02 y .60.

Procedimiento

En cuanto a los procedimientos que se realizaron para esta investigación, primero se elaboró un cuestionario mediante la plataforma Google Forms, el cual tuvo seis secciones. En la primera sección, se presentó el consentimiento informado, en el cual se informó a los participantes acerca del objetivo de la investigación, la autora, el tiempo aproximado de respuesta (15 minutos) y la posibilidad de devolver los resultados (Apéndice A). Asimismo,

se hizo énfasis en el carácter confidencial y voluntario de la participación. En la segunda sección, se presentó la ficha sociodemográfica (Apéndice B).

En la tercera sección, se presentó la Escala de Procrastinación académica (EPA) validada por Domínguez et al. (2014). En la cuarta, quinta y sexta sección, se presentó el Big Five Inventory (BIF) adaptado por Benet-Martínez y John (1998). Respecto a ello, se destaca que, para una mejor lectura y comprensión, los 44 ítems que componen dicha escala fueron divididos en tres secciones, de las cuales dos tuvieron 15 ítems y la última, 14 ítems. Después de ello, este cuestionario fue distribuido a los participantes a través de redes sociales y correo electrónico.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados a través del paquete estadístico del programa SPSS versión 25. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de los datos sociodemográficos y de los puntajes obtenidos por los participantes en las dos escalas. Estos análisis se realizaron con el fin de caracterizar a la muestra. En segundo lugar, para evaluar la validez de estructura interna del Big Five Inventory, se hizo un análisis factorial confirmatorio con el método de extracción de máxima verosimilitud. En tercer lugar, se calculó la confiabilidad de las escalas y sus dimensiones a través del alfa de Cronbach.

En cuarto lugar, con el fin de conocer si las escalas y dimensiones cuentan o no con una distribución normal, se realizaron las pruebas de normalidad a través del test de Kolmogorov-Smirnov (K-S), ya que la muestra fue superior a 50 participantes. De igual manera, en el caso que dicho test reflejó que las dimensiones presentaban una distribución no normal, se consideró que la asimetría sea mayor a $|3|$ y la curtosis mayor a $|10|$ para corroborar ello (Kline, 2010). Así, en el presente estudio, se halló que todas las variables tenían una distribución normal (Apéndice E).

En quinto lugar, para evaluar la relación entre la procrastinación académica y los rasgos de personalidad, así como entre la primera variable y el rendimiento académico (Craest), se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Finalmente, para describir las diferencias en la personalidad y procrastinación académica según sexo, se procedió a realizar un análisis de comparación de medias mediante el uso de la Prueba T para muestras independientes.

Resultados

A continuación, se presentan, en primer lugar, los estadísticos descriptivos de la procrastinación académica y personalidad. Luego, en segundo lugar, se muestran los resultados en función a los objetivos de la presente investigación. Así, en cuanto a los objetivos específicos, se describen las diferencias encontradas en la personalidad y procrastinación según sexo. Asimismo, se presenta la relación entre la procrastinación y rendimiento académico percibido. Finalmente, respecto al objetivo general, se presenta la asociación entre la personalidad y la procrastinación académica.

Datos descriptivos de procrastinación académica y personalidad

A continuación, se describen las tendencias de media central de ambas variables. En esa línea, respecto a las dimensiones de la procrastinación académica en el contexto virtual, se halló que el puntaje de los participantes en autorregulación académica y postergación de actividades académicas se encuentra en el medio superior, como se observa en la tabla 1. En relación con la personalidad, se halló que el puntaje de los participantes se encuentra en el medio superior en los cinco rasgos. Además, agradabilidad es la que presenta puntajes más altos, mientras que extraversión es la que tiene puntajes más bajos.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la EPA y del BFI

	VARIABLES	M	DE	Min	Max
Dimensiones de la EPA	Autorregulación académica	32.38	5.32	15	45
	Postergación de actividades académicas	9.63	2.76	3	15
Dimensiones del BFI	Extraversión	2.91	.84	1	5
	Agradabilidad	3.79	.49	3	5
	Conciencia	3.47	.52	2	5
	Neuroticismo	3.21	.73	1	5
	Apertura a la experiencia	3.65	.57	2	5

Nota: EPA= Escala de Procrastinación académica; BFI= Big Five Inventory

Contraste de medias de personalidad y procrastinación según sexo

A continuación, se describen los contrastes de medias de personalidad y procrastinación según sexo. Cabe señalar que se reportará no solo resultados significativos,

sino también no significativos debido a su relevancia teórica y empírica. Así, en cuanto a diferencias en la procrastinación académica según sexo, no se encontró diferencias significativas en la postergación de actividades ni tampoco en la autorregulación académica. Asimismo, respecto a la personalidad, se encontró diferencias significativas según sexo en dos rasgos: neuroticismo y conciencia, como se observa en la tabla 2. Así, se halló que las mujeres tienen puntajes más altos que los hombres en dichos rasgos, siendo dicha diferencia pequeña en el caso de conciencia y mediana en neuroticismo.

Tabla 2

Diferencias en las dimensiones del BFI según el sexo de los estudiantes universitarios

	Sexo				<i>t</i> (201)	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	Hombres (<i>n</i> = 90)		Mujeres (<i>n</i> = 113)				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Neuroticismo	2.96	.68	3.41	.70	4.57	.00	.65
Conciencia	3.37	.57	3.55	.48	2.38	.02	.34

Nota: BFI= Big Five Inventory

Correlaciones de procrastinación académica con rendimiento académico percibido y personalidad

En el siguiente apartado, se presentan las correlaciones halladas entre la procrastinación académica con el rendimiento académico percibido y la personalidad. Así, respecto al primero, no se encontró una correlación significativa con la autorregulación académica ni tampoco con la postergación de actividades.

Finalmente, respecto a la relación entre la procrastinación académica y la personalidad, se encontró una correlación positiva y mediana entre el neuroticismo y la postergación de actividades, mientras que una correlación negativa y pequeña entre dicho rasgo y la autorregulación académica, como se observa en la tabla 5. Además, en cuanto a la conciencia, se halló una correlación mediana y negativa con la postergación de actividades y una correlación alta y positiva con la autorregulación académica.

Asimismo, respecto a la agradabilidad, se encontró una correlación pequeña y negativa con la postergación de actividades y una correlación mediana y positiva con la autorregulación académica. En relación con la extraversión, se halló una correlación pequeña y negativa con la postergación de actividades académicas y una correlación pequeña y positiva con la autorregulación académica. Por último, en cuanto a la apertura a

la experiencia, solo se halló una correlación pequeña y positiva con la autorregulación académica.

Tabla 5

Correlaciones entre las dimensiones de la EPA y las dimensiones del BFI

	Postergación de actividades académicas	Autorregulación académica
Neuroticismo	.35***	-.27***
Conciencia	-.47***	.68***
Agradabilidad	-.26***	.35***
Extraversión	-.18**	.26***
Apertura a la experiencia	-.10	.24***

Nota: EPA= Escala de Procrastinación académica, BFI= Big Five Inventory

** $p < .01$, *** $p < .001$

Discusión

A continuación, se discutirán los resultados de la presente investigación. En primer lugar, se analizará el resultado del objetivo general del estudio, el cual es la asociación entre la procrastinación académica y la personalidad. En segundo lugar, se discutirán los resultados de los objetivos específicos, los cuales son las diferencias de la procrastinación académica y personalidad según sexo y la relación entre procrastinación y rendimiento académico percibido.

Respecto al objetivo general, se encontró que el neuroticismo se relaciona de manera negativa y pequeña con la autorregulación académica, mientras que de manera positiva y mediana con la postergación de actividades. Esto coincide con lo encontrado en estudios realizados por Abood et al. (2019), Kim et al. (2017), Steel y Klingsieck (2016) y Zhou (2020) en población universitaria en contextos no latinoamericanos, tales como Turquía, Suiza, Australia y Canadá. Esto reflejaría que la asociación con este rasgo no tiende a variar en cada cultura.

Dichos resultados se podrían deber a que las personas con puntuaciones altas en neuroticismo se caracterizan por ser menos capaces de controlar sus impulsos, preocuparse con mayor frecuencia, experimentar malestar emocional y dudar de su capacidad académica (McCrae y Costa, 2003; Özer, 2012). En esa línea, preferirían realizar otras actividades que les generen mayor placer en lugar de dedicarle el tiempo necesario a sus tareas, creerían que no podrán realizar sus actividades académicas, estarían más enfocadas en las situaciones que les preocupan y no se sentirían bien para poder organizar su tiempo y hacer dichas tareas (Özer, 2012; Steel, 2007). De esta manera, en cuanto a la autorregulación académica, esto se asociaría a una menor tendencia para poder planificar de manera adecuada su tiempo y, respecto a la postergación de actividades académicas, se relacionarían con una mayor preferencia por retrasar la realización de sus tareas. Asimismo, de manera específica, se debe resaltar que la asociación del neuroticismo fue más fuerte con la postergación de actividades que con la autorregulación académica, lo cual se podría comprender porque la segunda está más ligada con la realización de tareas que la primera. En esa línea, el hacer las tareas y llevar a cabo el horario que se ha planificado requiere de mayor esfuerzo, autoeficacia y bienestar emocional que el solo planificar el tiempo para cada actividad.

En cuanto a la conciencia, se halló que esta se relaciona de manera positiva y alta con la autorregulación académica y de manera negativa y mediana con la postergación de actividades. Esto coincide con lo hallado en estudios en población universitaria en contextos no latinoamericanos (Abood et al., 2019; Boysan y Kiral, 2017; Clariana, 2013; Karatas, 2015; Kim et al., 2017; Steel y Klingsieck, 2016; Zhou, 2020). En el contexto peruano, la relación con la autorregulación concuerda con lo encontrado en el estudio de Domínguez et

al. (2019). Todo ello reflejaría que la asociación con este rasgo no tiende a variar en cada cultura.

Dichos resultados se podrían deber a que las personas con puntajes más altos en este rasgo suelen estar más comprometidas con las tareas que deben hacer, son responsables y suelen planificar y establecer objetivos que siguen con perseverancia (Steel, 2007; Matrángolo, 2018). Entonces, con el fin de que puedan cumplir con sus diversas actividades y metas, tenderían a organizar de manera adecuada su tiempo, por lo cual, la conciencia se relacionaría con una mayor autorregulación académica. De igual manera, las características mencionadas de este rasgo se asociarían con una menor postergación de las actividades académicas, pues se seguiría firmemente el objetivo de hacer y culminar sus tareas, por lo cual se las haría con anticipación y no se distraerían con otras actividades. Además, que la relación entre conciencia y autorregulación sea más fuerte que con la postergación de actividades podría deberse a que este rasgo implica responsabilidad y planificación de metas, por lo cual se asociaría en mayor medida con la organización del tiempo y elaboración de horarios, mientras que a pesar de ello, en algunos casos los estudiantes podrían hacer las tareas luego del momento establecido inicialmente.

Respecto a la agradabilidad, se encontró que esta se relaciona de manera positiva y mediana con la autorregulación académica y de manera negativa y pequeña con la postergación de actividades. Esto concuerda con lo hallado en diversos estudios en población universitaria en contextos no latinoamericanos (Abood et al., 2019; Boysan y Kiral, 2017; Clariana, 2013; Kim et al., 2017). De manera específica, solo la relación con la autorregulación coincide con lo encontrado en un estudio en Perú (Domínguez et al., 2019). Esto indicaría que la asociación con este rasgo no tiende a variar en cada cultura.

Dichos hallazgos se pueden comprender porque las personas que puntúan alto en este rasgo se caracterizan por ayudar y cooperar con los demás (Dziak, 2020), así como por regular su comportamiento en base a los deseos, sentimientos y necesidades de otros (Cumberland-Li et al. 2004). Entonces, en el presente caso, con el fin de mantener una buena relación sus profesores y compañeros de grupo, cumplirían con su deseo de hacer las tareas que se han asignado. Así, esto se asociaría con que, en cuanto a la autorregulación, se organicen de manera adecuada para realizar dichas actividades académicas; mientras que, respecto a la otra dimensión, se relacionaría con que tiendan menos a retrasar la realización de sus tareas y/o el estudiar para sus exámenes, pues creerían que, de lo contrario, estarían afectando a otras personas.

Asimismo, que la relación de la agradabilidad con la autorregulación sea más fuerte que con la postergación podría deberse a que el tener una buena relación con los otros se asocia en mayor medida con que puedan organizar su tiempo para realizar sus tareas que con el hecho en sí de hacer las tareas. Esto debido a que lo segundo podría estar más

influido por otros factores como la disposición personal, nivel de energía, entre otros.

En relación con la extraversión, se halló que se relaciona de manera positiva y pequeña con la autorregulación académica y de manera negativa y pequeña con la postergación de actividades académicas. Esto concuerda con lo encontrado por Karatas (2015) y Kim et al. (2017) en Turquía y Suiza. Mientras que, en el contexto peruano, solo la relación positiva con la autorregulación coincide con lo hallado por Domínguez et al. (2019).

Dichos resultados se podrían comprender porque quienes puntúan alto en este rasgo hablan mucho con otras personas y suelen expresar lo que desean (Dziak, 2020; McCrae y Costa, 2003). Así, esto se asociaría con que pregunten a un compañero o profesor sobre un tema o indicación que no entienden y/o soliciten una extensión en el plazo de entrega. Además, suelen presentar un alto nivel de energía (Gröpel y Steel, 2008), con lo cual, todo ello se asociaría levemente con que puedan organizar de manera adecuada su tiempo, es decir, se asociaría a tener una alta autorregulación académica. También las características mencionadas se relacionarían ligeramente con una menor postergación de las tareas porque tendrían la energía necesaria para hacerlas y preguntarían a otros si es que no se entiende una tarea, por lo tanto, se la concebiría como menos difícil y podrían realizarla (Gröpel y Steel, 2008; Matrángolo, 2018).

Sin embargo, es importante destacar que ambas relaciones son de carácter pequeño, lo que se podría comprender porque el nivel de energía también se asociaría con realizar otras actividades distractoras, con lo cual esto no aseguraría totalmente que puedan planificar su tiempo de manera adecuada, así como hacer sus tareas en el tiempo establecido. En esa línea, esto también ayudaría a comprender porque las características de este rasgo se asocian de igual manera tanto con la autorregulación como con la postergación de actividades.

Asimismo, dicho resultado difiere de lo hallado por Zhou (2020) en China respecto a una asociación positiva entre la procrastinación y la extraversión. Esta diferencia podría deberse a que en dicho país suele haber mucha presión por mantener una buena impresión frente a otras personas (Páez y Zubieta, 2001). Esto podría influir a que, a pesar de que se tenga que cumplir con las tareas, se interactúe con otras personas bastante tiempo e incluso si dicha interacción es para obtener ayuda en temas académicos, esta no se limite a ello y así se consuma tiempo que estaría destinando a las tareas. Por lo expuesto, se asociaría con una inadecuada organización de tiempo, es decir, con una menor autorregulación académica y, a su vez, con una mayor postergación de las tareas.

Por el contrario, en los participantes del presente estudio no sucedería lo mismo que en China, ya que en varias investigaciones se ha hallado que altos grados de urbanización y nivel educativo se asocian con un mayor individualismo en una sociedad (Grimaldo y Merino, 2009; Frías et al., 2012; Hofstede, 2011). Entonces, los participantes de la presente

investigación, al ser estudiantes universitarios de una zona urbana, tenderían en mayor medida a buscar el éxito y superación individual que la cohesión intragrupal, como es el caso de China. En esa línea, la extroversión podría ser una característica que, en vez de generar una distracción frente a la realización de las tareas, facilite el logro de buenas calificaciones, pues se pediría ayuda a otros cuando no se entiende un tema y habría la energía suficiente para hacer las tareas y organizar su tiempo. Todo lo mencionado indicaría que la asociación de la procrastinación con la extraversión tiende a variar en cada cultura.

Por último, en cuanto a la apertura a la experiencia, solo se halló una correlación pequeña y positiva con la autorregulación académica; lo cual coincide con lo encontrado por Abood et al. (2019) y Domínguez et al. (2019). Este hallazgo se podría entender porque las personas con puntajes altos en este rasgo suelen tener intereses diversos y quieren probar cosas nuevas (Dziak, 2020), por lo cual, resultaría importante para ellos tener una adecuada organización de tiempo para poder cumplir con todas las actividades.

Sin embargo, no se encontró una relación significativa entre la postergación de actividades y dicho rasgo de la personalidad, lo cual coincide con varios estudios (Boysan y Kiral, 2017; Clariana, 2013; Karatas, 2015; Kim et al., 2017; Steel y Klingsieck, 2016; Zhou, 2020). Esto podría reflejar que, independientemente de si los estudiantes tienen intereses diversos y realizan actividades de diversa índole, el retrasar la realización de sus tareas se asociarían con otros aspectos como una poca motivación intrínseca, poca autoeficacia, entre otros (Steel, 2007; Wäschle et al., 2014). Por lo mencionado, no habría necesariamente una relación inversa o directa entre ambas variables.

No obstante, este resultado difiere de lo encontrado en mujeres universitarias por Domínguez et al. (2019) respecto a una relación positiva y Abood et al. (2019) quien halló una relación negativa. Por un lado, la relación encontrada por Domínguez et al. (2019) en contexto peruano se atribuyó a que puntajes altos de apertura a la experiencia podría generar que haya una mayor facilidad para distraerse en estímulos novedosos, lo cual se asociaría con una mayor postergación de tareas. A partir de ello, podría haber variables que medien dicha relación como la concentración de los participantes que pudo ser baja en dicha muestra, pero alta en el presente estudio; lo cual podría explicar la diferencia en los resultados de ambos estudios.

Por otro lado, en la investigación de Abood et al. (2019), dicho resultado se debería a que, como señalan los autores, en Jordania las mujeres tienen pocas responsabilidades, por ello, tienen bastante tiempo libre para familiarizarse con las actividades académicas e incrementar su flexibilidad mental para afrontarlas. De esta manera, presentarían altos niveles de apertura a la experiencia, se adaptarían rápidamente a las exigencias de las tareas y así tenderían menos a procrastinar. Dicho contexto sería diferente al del Perú, pues las mujeres universitarias no tienen mucho tiempo libre, ya que suelen tener varias

responsabilidades, no solo académicas, sino también familiares, personales y laborales; lo cual se agudizó durante la pandemia (Defensoría del Pueblo, 2020).

Ahora, respecto a los objetivos específicos, en primer lugar, en relación con las diferencias en los rasgos de personalidad según sexo, se encontró que las mujeres tienen puntajes más altos que los hombres en neuroticismo y conciencia. En cuanto al neuroticismo, dicho resultado coincide con la evidencia empírica encontrada en otros contextos, lo cual indicaría que este rasgo no suele variar en cada cultura según sexo (Arana 2013; Caballo et al., 2009; Cassaretto, 2009; Gawali, 2012; Schmitt et al. 2008; Weisberg et al., 2011). Esto se puede comprender porque las mujeres suelen reaccionar con mayor emocionalidad (Spalek et al., 2015), por ello, frente a situaciones adversas, serían más propensas a experimentar malestar emocional. Sumado a ello, los estereotipos de género como que las mujeres son más sensibles y los hombres deben ser fuertes podrían contribuir a que, a pesar de que ambos tengan una experiencia emocional similar, las mujeres tengan mayor facilidad para expresar y reconocer el malestar emocional que experimentan en los cuestionarios (Paladino y Gorostiaga, 2004). Por lo expuesto, las mujeres reportarían que presentan más altos niveles en neuroticismo.

En cuanto a la conciencia, la diferencia encontrada en la muestra del presente estudio respecto a que las mujeres tienen puntuaciones más altas no coincide con la evidencia empírica sobre que, en la adultez, ambos sexos suelen presentar puntuaciones similares (Schmitt et al., 2008; Weisberg et al., 2011). Esto resulta sorprendente, ya que la media de la edad de los participantes es 22, por lo cual, en su mayoría estos se encontrarían en la adultez emergente. Por el contrario, este resultado coincide con lo hallado en la adolescencia respecto a que las mujeres presentan puntuaciones más altas de dicho rasgo (De Bolle et al., 2015). Entonces esto podría reflejar que todavía las mujeres presentan un funcionamiento intelectual y cognitivo ligeramente más desarrollado que el de los hombres a pesar de haber superado la adolescencia. Sumado a ello, considerando que la diferencia es pequeña, este resultado podría indicar que las diferencias podrían desaparecer en los siguientes años, a medida que los participantes aumentan de edad.

En relación a los rasgos en los cuales no se encontraron diferencias, en el caso de la apertura a la experiencia, esto coincide con lo hallado por Schmitt et al. (2008) en contexto peruano. Esto podría reflejar que las mujeres de este estudio suelen ser más abiertas sobre sus sentimientos, una faceta de este rasgo, y que, al mismo tiempo, los hombres suelen ser más abiertos a nuevas ideas, otra faceta de este rasgo, por lo cual el puntaje final sería similar en ambos sexos (Costa et al., 2001).

De igual manera, en cuanto a la extraversión, esto concuerda con lo mencionado por Schmitt et al. (2008) respecto a que este rasgo suele ser similar en ambos sexos en países con mayores desigualdades de género, como es el caso del Perú (INEI, 2019). Esto

reflejaría que en el contexto peruano las mujeres suelen ser influidas para que no se involucren tanto en situaciones sociales, lo cual podría comprenderse a partir del estereotipo de que las mujeres son más débiles, por lo cual deben evitar ciertos lugares, hablar con desconocidos, entre otros, ya que están expuestas a ser víctimas de violencia. Mientras que en culturas más igualitarias, dicha interacción social no es limitada y, por ello, las mujeres tendrían puntuaciones más altas.

Finalmente, respecto a la agradabilidad, la falta de diferencias significativas no coincide con lo hallado en otros estudios, incluido uno realizado en Perú, respecto a que las mujeres presentan mayores puntuaciones que los hombres (Caballo et al., 2009; Cassaretto, 1999; Costa et al., 2001; De Bolle et al., 2015; Weisberg et al., 2011). Sin embargo, esto coincide con lo encontrado por Cassaretto (2009), lo cual podría deberse a que usualmente en las escalas de autorreporte de personalidad, las respuestas se ven afectadas por el sesgo de deseabilidad, con lo cual las personas responden sobre cómo les gustaría ser vistos por otros y no en base a cómo se comportan regularmente (Díaz et al., 2016). En esa línea, los ítems que pertenecen al rasgo de agradabilidad se relacionan con ser amables, cooperativos y no agresivos con los demás, por lo cual, si bien los hombres podrían tener una menor tendencia a dichas conductas, no lo admitirían pues esas conductas son vistas de manera positiva en la sociedad. Entonces puntuarían más alto y no habrían diferencias significativas con las puntuaciones de las mujeres.

En segundo lugar, respecto al nivel de procrastinación según sexo, no se encontró diferencias significativas. Esto coincide con lo hallado por Özer (2011) y Dominguez (2017), de los cuales este último se realizó en contexto peruano, y podría ser comprendido porque en el país se suele transmitir que los hombres deben ser exitosos, lo cual llevaría a que se esfuercen para conseguir logros académicos (MIMP, 2021); mientras que las mujeres para romper con dicho estereotipo también se esforzarían para tener dicho éxito. Entonces los niveles de procrastinación de las personas no se verían influenciados por el sexo de la persona. Sumado a ello, dicho resultado se podría deber a que la procrastinación está influenciada por factores que no varían según el sexo de la persona, tales como la metodología del docente, los sitios de entretenimiento en Internet, la motivación intrínseca e incluso uno de los rasgos de personalidad que tiene un valor predictivo en esta conducta: la conciencia. (Ackerman y Gross, 2007; Boysan y Kiral, 2017; Schmitt et al., 2008; Schraw et al., 2007; Steel, 2007; Zarick y Stonebraker, 2009).

En cambio, este resultado difiere de lo encontrado por diversos estudios respecto a que los hombres son quienes más procrastinan (Arenas, 2020; Balkis y Duru, 2009; Steel, 2007; Vallejos, 2015). Específicamente, la diferencia con los estudios de Balkis y Duru (2009) y Steel (2007) podría deberse a que, en esas culturas, a diferencia de la peruana, no se les suele exigir mucho a los hombres, por lo cual suelen procrastinar más (Steel &

Ferrari, 2013). Mientras que, respecto a los estudios de Arenas (2020) y Vallejos (2015), que también fueron realizados en Perú, es importante considerar que sus participantes tenían una edad promedio de 20 años, a diferencia de la presente investigación, donde la media fue 22. Entonces, en el caso de las otras investigaciones, dado que las mujeres estarían culminando la adolescencia, las mujeres puntuarían mucho más alto en conciencia que los hombres, lo cual repercutiría en que procrastinaban menos que los hombres, pues la conciencia puede predecir dicha conducta (Boysan y Kiral, 2017; De Bolle et al., 2015). De esta manera, las diferencias en los niveles de conciencia de ambos sexos disminuirían conforme aumenta la edad de los participantes; lo cual, a su vez, se asociaría con escasas diferencias en la procrastinación académica, como es el caso del presente estudio.

En cuanto a la relación de la procrastinación académica con el rendimiento académico percibido, no se encontraron relaciones significativas con ninguna de las dos dimensiones. Esto no coincide con la evidencia empírica encontrada en Perú respecto a que hay una relación inversa entre ambas variables, pues el procrastinar ocasiona una mala calidad de trabajos y así bajas calificaciones (Arenas, 2020; Quispe, 2020). Así, se hubiera esperado una relación inversa con la dimensión de postergación de actividades y directa con la autorregulación académica.

Sin embargo, dicho resultado se puede comprender porque, según Chun Chu y Choi (2005), hay otras variables que median dicha relación como la regulación emocional. Entonces hay estudiantes que, a pesar de demorar la realización de sus tareas y no organizar de manera adecuada su tiempo, pueden obtener buenas calificaciones debido a sus altos niveles de regulación emocional. Así, estarían acostumbrados a trabajar bajo presión, controlar de manera adecuada la ansiedad y estrés que experimentan al procrastinar, con lo cual tendrían un mayor rendimiento académico (Artunduaga, 2008; Choi y Moran, 2009; Wolters et al., 2017). Entonces, en el presente estudio, los niveles de regulación emocional en quienes tenían puntajes altos de procrastinación podrían haber sido altos o bajos y dependiendo de ello se asociarían con un bajo o alto rendimiento académico, por lo cual no habría necesariamente una relación inversa o directa. Mientras que, en los estudios realizados por Arenas (2020) y Quispe (2020) en el país, la regulación emocional podría haber sido baja en quienes tenían puntajes altos de procrastinación, por lo cual se habrían asociado con un bajo rendimiento académico.

Después de analizar los hallazgos mencionados a la luz de la evidencia teórica y empírica, se pueden realizar algunas conclusiones. En primer lugar, en cuanto al objetivo general, se cumplió con la mayoría de las hipótesis planteadas, con excepción de la apertura a la experiencia, ya que no se halló relación significativa con la postergación de actividades y se encontró una relación positiva con la autorregulación. Así, dichos hallazgos reflejan que la procrastinación estaría asociada con variables que son inherentes a cada

persona y que no se pueden cambiar: los rasgos de la personalidad. Sumado a esto, cabe señalar que hubo una tendencia a que si los rasgos se relacionaban de manera positiva o negativa con la postergación, la relación con la autorregulación era de carácter opuesto. Esto se comprendería porque bajos puntajes de esta segunda dimensión reflejarían una inadecuada organización del tiempo, lo cual se asociaría con retrasar la realización de las tareas y está representado por la dimensión de postergación de actividades.

Por todo lo mencionado, se debe considerar dichos rasgos para poder desarrollar iniciativas que disminuyan y/o prevengan la procrastinación y, de esta manera, los efectos negativos de esta en el bienestar psicológico y en el rendimiento académico; lo cual es aún más relevante en Lima donde los niveles de procrastinación suelen ser altos en estudiantes universitarios. Así, se podría adecuar la metodología del docente y los hábitos de estudio de los alumnos a dichos rasgos con el fin de prevenir dicha conducta. Por ejemplo, se podría recomendar el uso de horarios y/o alarmas en los estudiantes con bajas puntuaciones en conciencia o, en el caso de aquellos con bajos puntajes en extraversión, que los estudiantes puedan brindar retroalimentación anónima respecto a cada tema y/o fecha de entrega.

En segundo lugar, los presentes hallazgos reflejan que la relación negativa de conciencia con postergación y positiva con autorregulación se da de manera independiente al país en que se realiza el estudio, lo que reflejaría que este rasgo es poco susceptible a variar según la cultura. Por el contrario, en el caso de los otros rasgos, los resultados coinciden solo con algunos estudios, con lo cual la relación entre la procrastinación y estos cambiaría según cada contexto. En esa línea, considerando las diferencias culturales en la relación de la mayoría de los rasgos con la procrastinación, resulta relevante que se haya realizado un estudio que aporte a la comprensión de la asociación entre ambas variables en el contexto peruano, lo cual solo había sido estudiado una vez en el país. Además, la diferencia del presente estudio con el anterior realizado en Perú es que se hizo en el contexto virtual, con lo cual, también aportó a poder medir por primera vez la procrastinación académica en la educación virtual, con lo cual se corroboró la prevalencia de esta conducta. Esto resulta aún más preocupante, ya que en esta modalidad los estudiantes suelen tener mayor autonomía para regular su asistencia a las clases, realizar sus tareas y estudiar para los exámenes.

En tercer lugar, es importante mencionar que, si bien la presente investigación se realizó en estudiantes universitarios que reciben educación virtual, los resultados coinciden con estudios realizados en aquellos que estudiaban de manera presencial. Esto podría reflejar que la relación entre ambas variables no cambia según la modalidad de enseñanza; sin embargo, se debe considerar que no se utilizó un instrumento que mida la procrastinación en contexto virtual. Por lo mencionado, cabría preguntarse si los resultados serían similares si se hubiera utilizado dicho instrumento.

En cuarto lugar, un aporte de la presente investigación es que si bien se utilizó una escala de personalidad que no había sido adaptada en el contexto peruano, se pudo encontrar que funcionó en su mayoría de manera adecuada. En esa línea, agradabilidad fue el único rasgo que presentó un índice de confiabilidad y correlaciones ítem-test bajas. Frente a ello, cabría preguntarse si los resultados de su relación con la procrastinación serían similares luego de que la escala sea adaptada al contexto peruano y dichos ítems sean revisados y, de ser necesario, se cambie su fraseo.

Finalmente, el último alcance de este estudio es que evidencia que, en algunos casos, la procrastinación académica no suele asociarse a si un alumno tiene notas bajas y/o altas; lo cual, a su vez, refleja que puede haber otros factores que juegan un papel más importante en esta relación. Frente a ello, surge la pregunta de si la regulación emocional es una variable que media la relación entre procrastinación y rendimiento académico y así puede determinar que haya diferencias en el rendimiento de aquellos estudiantes que presentan puntuaciones altas de dicha conducta.

Respecto a las limitaciones del presente estudio, dado que no se encontró una escala adaptada al contexto peruano que evalúe la procrastinación en el contexto virtual, se utilizó una escala que había sido elaborada para medirla en el ámbito presencial. Por lo mencionado, se recomendaría que, en futuras investigaciones, se adapten en el contexto peruano escalas que midan la procrastinación en la educación virtual, ya que así se podrá tener una medida más precisa de dicha conducta, la cual podría tener características distintas a la que surge en el contexto presencial como, por ejemplo, el usar el Internet para distraerse en vez de hacer las tareas durante las clases virtuales. Esto resulta importante, pues en la educación virtual el estudiante tiene una mayor flexibilidad y autonomía para realizar sus actividades académicas y, a su vez, está expuesto a una mayor cantidad de distractores que podrían preferirse frente a la realización de sus tareas.

Además, dado que la conciencia ha presentado una asociación más fuerte con la procrastinación, tanto en el presente estudio como en otras investigaciones, se recomienda que en futuros estudios se pueda seguir analizando si este rasgo tiene un valor predictivo en dicha conducta, ya que solo el estudio de Boysan y Kiral (2017) ha estudiado ello. Asimismo, considerando que la relación hallada entre la apertura a la experiencia y la autorregulación académica difiere de lo encontrado en otro estudio en contexto peruano, se sugiere que se pueda seguir explorando dicha relación y se pueda identificar si hay variables que median dicha relación, tales como la concentración. Finalmente, tomando en cuenta que la regulación emocional sería una variable que media la asociación entre procrastinación y rendimiento académico, sería importante que en futuros estudios se pueda identificar si existen diferencias significativas en el rendimiento según la regulación emocional en estudiantes con puntuaciones altas de procrastinación.

Referencias

- Abood, M., Gazo, A., Alharbi, M., y Mhaidat, F. (2019). The Relationship between Academic Procrastination and Personality Traits According to the Big Five Personality Factors Model among Students of University. *Dirasat, Educational Sciences*, 46(1), 784-793. <https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/13629/9956>
- Ackerman, D., y Gross, B. (2007). I can start JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29, 97-110. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0273475307302012>
- Akinsola, M. K. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370. <https://www.ejmste.com/download/correlates-of-academic-procrastinationand-mathematics-achievement-ofuniversity-undergraduate-4083.pdf>
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista de la Facultad de Psicología*, (13), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Anderson, C., John, O. P., y Keltner, D. (2012). The Personal Sense of Power. *Journal of Personality*, 80(2). 313–344. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21446947/>
- Apaza, C., Maquera, P., Huanca, J., Supo, L., Tavera, A., Dextre, W. y Saldaña, O. (2021). Factores psicosociales en estudiantes universitarios de Loreto, Ancash, Moquegua y Puno durante el confinamiento por el Covid-19, Perú. *Cuestiones políticas*, 39(68), 51-69. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/cuestiones/article/view/35395/37492>
- Arana, M. (2013). *Factores de personalidad en estudiantes universitarios según características de consumo de alcohol* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional-Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4615>
- Arenas, M. M. (2020). *Dejarlo todo para último momento: Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes universitarios* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional-Pontificia Universidad Católica del Perú.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18605/ARENAS_WONG_MARIELLA_MARCELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Artunduaga, M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad. *Departamento MIDE (Métodos de investigación y diagnóstico en educación)*, 1-17.

<http://www.ori.soa.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2011/05/Rendimiento-Acad%C3%A9mico-Universitario.pdf>

Ávila, N., Espinal, M. J., y Peralta, A. (2021). *Relación entre la ansiedad por COVID-19 y la procrastinación académica* [Tesis de pregrado, Universidad Iberoamericana]. https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/bitstream/123456789/528/1/18-0299_TF.pdf

Balkis, M. y Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.

https://www.researchgate.net/publication/26581257_Prevalence_of_academic_procrastination_behavior_among_pre-service_teachers_and_its_relationship_with_demographics_and_individual_preferences#:~:text=The%20analysis%20showed%20that%202023,negatively%20related%20to%20academic%20achievement.

Barraza, A., y Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564047>

Beers, S. E. (2019). *Personality theory*. Salem Press Encyclopedia of Health.

Benet-Martínez, V., y John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.729>

Bernal, M. S. (2019). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional-Universidad San Ignacio de Loyola. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10421/1/2019_Bernal%20Santander.pdf

Blouin-Hudon, E. C. y Pychyl, T. A. (2015). Experiencing the temporally extended self: Initial support for the role of affective states, vivid mental imagery, and future self-continuity in the prediction of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 86, 50-56.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886915003840>

- Boysan, M. y Kiral, E. (2017). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3), 284-296. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069885.2016.1213374>
- Browning, M.H.E.M., Larson, L.R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T. M., Thomsen, J., Reigner, N., Covelli, E., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G., y Olvera, H. (2021) Psychological impacts from COVID19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PLoS ONE* 16(1), e0245327. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría, Universidad de Guelph]. University of Guelph. https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/20169/Busko_DeborahA_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caballo, V., Guillén, J. L., y Salazar, I. (2009). Estilos, rasgos y trastornos de la personalidad: interrelaciones y diferencias asociadas al sexo. *Psico*, 40(3), 319-327. <https://adultosmayores.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/08/Dialnet-EstilosTracosETranstornosDaPersonalidade-5161530.pdf>
- Cassaretto, M. (1999). *Adaptación del inventario de personalidad neo-revisado (NEO PIR) FORMA S* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Cassaretto, M. (2009). *Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/619/Cassaretto_bm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Choi, J. N. y Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212>
- Chun Chu, A., y Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15959999/>
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. y Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico desde la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1525>

- Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y Conducta Deshonesta en Alumnado de distintos Grados Universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 451-472. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257008.pdf>
- Costa, P. y McCrae, R. (1992). *Revised neo Personality Inventory (neo pi-r) and neo FiveFactor Inventory (neo-ffi) Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.
- Costa, P., Terracciano, J., y McCrae, R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and Surprising findings. *Journal of Personality and social psychology*, 81(2), 322-331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., y Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development*, 13(2), 193–212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000263.x>.
- De Bolle, M., De Fruyt, F., McCrae, R. R., Löckenhoff, C. E., Costa Jr, P. T., Aguilar-Vafaie, M. E. y Terracciano, A. (2015). The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(1), 171-185. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4327943/>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Sobrecarga de labores en las mujeres durante la cuarentena por la emergencia sanitaria*. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2020/07/Documento-de-trabajo-N-002-2020-DPADM-Sobrecarga-de-labores-en-las-mujeres-durante-la-cuarentena-por-la-emergencia-sanitaria.pdf>
- Díaz, J. J., Arias, O., y Vera, D. (2016). Los retornos de las habilidades cognitivas y socioemocionales en el Perú. En N. Céspedes, P. Lavado, y N. Ramirez (Eds.), *Productividad en el Perú: medición, determinantes e implicancias* (pp.195-219). Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1083/C%C3%A9spedesNikita2016.pdf#page=203>
- Domínguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Domínguez, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1), 20-30. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/15715>
- Domínguez, S., y Campos, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar.

- Liberabit*, 23(1), 123-135.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100010
- Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología UCSP*, 7(1), 81-95.
<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Domínguez, S. y Merino, C. (2018). Big Five Inventory en Universitarios Peruanos: Resultados Preliminares de su Validación. *PSYKHE*, 27(2), 1-12.
https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v27n2/0718-2228-psykhe-27-02-psykhe_27_2_1052.pdf
- Domínguez, S., Prada, R., y Moreta, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 125-136.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/2252>
- Dziak, M. (2020). *Big Five personality traits*. Salem Press Encyclopedia.
- Espín, J. T., y Vargas, A. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 551-563.
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/272/252>
- Estrada, E. G., Gallegos, N., Mamani, H., y Huaypar, K. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e10237.
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10237/17383>
- Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Revista de ciencias económicas*, 33(2), 39-66. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/22216>
- Ferrari, J., Johnson, J., y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Plenum Press.
- Ferrari, J., Mason, C. y Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28-36.
https://www.researchgate.net/publication/276354422_Procrastination_as_a_Predictor_of_Task_Perceptions_Examining_Delayed_and_Non-delayed_Tasks_Across_Variied_Deadlines
- Frías, M. T., Díaz, R., y Shaver, P. (2012). Las dimensiones del apego y los síndromes culturales como determinantes de la expresión emocional. *Acta de Investigación*

- Psicológica*, 2(2), 623-637.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000200003
- García, V., y Silva, M. P. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 11(2), 122-137.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v11n2/2007-1094-apertura-11-02-122.pdf>
- Garzón, A., y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49682>
- Gil, L. y Botello, P. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 3(2), 89-96.
<https://casus.ucss.edu.pe/index.php/casus/article/view/75>
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R. y Gough, H. G. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40, 84-96.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.007>
- Grimaldo, M., y Merino, C. (2009). Valores en un grupo de estudiantes de psicología de una universidad particular de la ciudad de Lima. *LIBERABIT*, 15(1), 39-47.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n1/a05v15n1.pdf>
- Gröpel, P., y Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, 406–411. <https://psycnet.apa.org/record/2008-10126-015>
- Haycock, L., McCarthy, P., y Skay, C. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 8.
<https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/>
- Huarcaya, V. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1726-46342020000200327&script=sci_arttext

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2019). "Perú Brechas de Género 2019".
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1716/Libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (INEI). (2020). *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* (Publicación No. 02).
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_tics.pdf
- John, O. P., Donahue, E. M., y Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory--Versions 4a and 54*. University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., Naumann, L. P., y Soto, C. J. (2008). Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). Guilford Press.
- Karatas, H. (2015). Correlation among Academic Procrastination, Personality Traits, and Academic Achievement. *Anthropologist*, 20(12), 243-255.
https://www.researchgate.net/publication/286778727_Correlation_among_Academic_Procrastination_Personality_Traits_and_Academic_Achievement
- Kim, S., Fernández, S., y Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154–157.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>.
- Kim, K. R., y Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Klassen, R., Krawchuk, 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://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X07000264>
- Kline, R.B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- LaForge, M. (2005). Applying explanatory style to academic procrastination. *Journal of the Academy of Business Education*, 6, 1-7.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Applying-Explanatory-Style-to-Academic-Laforge/a28b34c762d3a6a27cfc4b2dfc81755e676203>
- Lay, C. (1986). At least my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0092656686901273>

- Lovón, M. A. y Cisneros, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Lowinger, R. J., He, Z., Lin, M., y Chang, M. (2014). The impact of academic self-efficacy, acculturation difficulties, and language abilities on procrastination behavior in Chinese international students. *College Student Journal*, 48(1), 141-152. <https://psycnet.apa.org/record/2014-32578-016>
- Matrángolo, G. (2018). Dejar para mañana, personalidad y procrastinación académica. *Hologramatica*, 14(27), 3-10. https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1737/holo27_v1_p3_p10.pdf
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9780203428412>
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (2013). Introduction to the empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In T. A. Widiger y P. T. Costa, Jr. (Eds.), *Personality disorders and the five-factor model of personality* (p. 15–27). American Psychological Association. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1037/13939-002>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). (2021). *Guía para promover la igualdad entre hombres y mujeres en la publicidad comercial y en las relaciones de consumo*. PNUD. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1722393/hombresymujeres.pdf.pdf>
- Morales, J. S. C., Escobar, A. G. M., Jerónimo, D. R., y Granados, B. G. U. (2021). Procrastinación y estrés académico en universitarios de educación en línea. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 7(14), 28-41. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/136/400>
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/view/2290#:~:text=La%20innovaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20que%20se,de%20j%C3%B3venes%20que%20estamos%20formando>.
- Moreta, R. y Durán, T. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. doi: 10.22199/S07187475.2018.0003.00003

- Özer, B.U. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37. <http://www.ipedr.com/vol18/8-ICER12011-R00015.pdf>
- Özer, A. (2012). Procrastination: Rethinking Trait Models. *Education and Science*, 37(166), 303-317. https://www.researchgate.net/publication/260245642_Procrastination_Rethinking_Trait_Models
- Páez, D. y Zubieta, E. (2001). La validez de la investigación en valores: Descripciones de las culturas, indicadores psicológicos y macrosociales comparados con las posiciones en valores de las naciones. En M.Ros y V. Gouveia (Coords.), *Psicología Social de los valores humanos* (pp.285-329). Biblioteca Nueva. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/286792147_LA_VALIDAZ_DE_LA_INVESTIGACION_EN_VALORES_Descripciones_de_las_culturas_indicadores_psicologicos_y_macrosociales_comparados_con_las_posiciones_en_valores_de_las_naciones_Dario_Paez_y_Elena_Zubieta_Uni/links/566e265808ae62b05f0b4ac5/LA-VALIDEZ-DE-LA-INVESTIGACION-EN-VALORES-Descripciones-de-las-culturas-indicadores-psicologicos-y-macrosociales-comparados-con-las-posiciones-en-valores-de-las-naciones-Dario-Paez-y-Elena-Zubieta-Un.pdf
- Paladino, C. y Gorostiaga, D. (2004). *Expresividad emocional y estereotipos de género*. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3242/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parra, V., Vargas, J. I., Zamorano, B., Peña, F., Velázquez, Y., Ruiz, L. y Monreal, O. (2016). Adicción y factores determinantes en el uso problemático del internet, en una muestra de jóvenes universitarios. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (56), 60-73. <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/741>
- Pychyl, T.A. y Flett, G.L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 203-212. <https://psycnet.apa.org/record/2012-30485-001>
- Quispe, C. (2020). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional-Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17440/QUISPE_MARTIJENA_CAMILA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Rabin, L. A., Fogel, J., y Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344–357. doi:10.1080/13803395.2010.518597
- Rakes, G., y Dunn, K. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of interactive online learning*, 9(1), 78-93. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=34818473e8d5c1fd85d473bfa50794b947fe380f>
- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M., y Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, 63(3), 275-289. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173554750016.pdf>
- Rasheed, A.; Kamsin, A. y Abdullah, N. (2020). Challenges in the online component of blended learning: a systematic review. *Computers & Education*, 144, 1-17. <http://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Rico, C. (2015). *Procrastinación y Motivación en una muestra de estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán* [Tesis de Licenciatura, Universidad del Bío-Bío de Chile]. Universidad del Bío-Bío de Chile. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1422>
- Rodríguez, A., y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045.pdf>
- Rozental, A. y Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: A review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488–1502. <https://psycnet.apa.org/record/2014-44525-010>
- Schraw, G., Wadkins, T. y Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Education Psychology*, 99(1), 12–25. <https://psycnet.apa.org/record/2007-01726-002>
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., y Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168-182. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18179326/>
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509. https://www.researchgate.net/publication/232500904_Academic_procrastination_Frequency_and_cognitive-behavioral_correlates

- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., y Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 330-348. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21171787/>
- Spalek, K., Fastenrath, M., Ackermann, S., Auschra, B., Coynel, D., Frey, J., Gschwind, L., Hartmann, F., Van der Maarel, N., Papassotiropoulos, A., De Quervain, D., y Milnik, A. (2015). Sex-Dependent Dissociation between Emotional Appraisal and Memory: A Large-Scale Behavioral and fMRI Study. *The Journal of Neuroscience*, 35(3), 920–935. <https://www.jneurosci.org/content/jneuro/35/3/920.full.pdf>
- 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://studypedia.au.dk/fileadmin/www.studiemetro.au.dk/Procrastination_2.pdf
- Steel, P., y Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, P., y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/ap.12173?journalCode=rapy20>
- Strongman, K. T., y Burt, C. D. (2000). Taking breaks from work: An exploratory inquiry. *Journal of Psychology*, 134(3), 229–242. <https://doi.org/10.1080/00223980009600864>.
- Sundarasan, S., Chinna, K., Kamaludin, K., Nurunnabi, M., Mohammad, G., Bakr, H., Abid, S., y Sukayt, A. (2020). Psychological Impact of COVID-19 and Lockdown among University Students in Malaysia: Implications and Policy Recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6206), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206>
- Valero, N. J., Castillo, A. L., Rodriguez, R., Padilla, M., y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las ciencias*, 6(4), 1201-1220. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530/2859>
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional-Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6029/VALLEJOS_PALOMINO_SILVIA_PROCRASTINACION_ACADEMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Veytia, M. G. y Sánchez, A. (2021). Procrastinación en internet en educación superior a distancia. *RIIED*, 1(1), 7-19. <https://www.riied.org/index.php/v1/article/view/3/1>
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S. y Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475213000662>
- Weisberg, Y. J., DeYoung, C. G., y Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology*, 2. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2011.00178/full>
- Wolters, C. A., Won, S. y Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381-399. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>
- Yactayo, S. (2020). *Procrastinación y estrés laboral, por aislamiento social en docentes de la Ugel 03 - Lima 2020*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional-Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52199>
- Yarleque, L. A., Javier, L., Monroe, J., Nuñez, E., Navarro, L., Padilla, M., Matalinares, M., Navarro, L., y Campos, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/367>
- Zarick, L. y Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567550903218687>
- Zhou, M. (2020). Gender differences in procrastination: The role of personality traits. *Current Psychology*, 39, 1445–1453. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-018-9851-5#:~:text=Results%20showed%20that%20gender%20was,and%20openness%20to%20new%20experiences.&text=Compared%20with%20males%2C%20females%20reported,significant%20gender%20differences%20were%20detected.>

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento Informado

La presente investigación es realizada por Maythe Pando, estudiante de décimo ciclo de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, bajo la supervisión de Mag. Angelit Guzman. El objetivo del estudio es evaluar la relación entre la postergación de actividades académicas y la personalidad en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Para participar es necesario que estés matriculado(a) en por lo menos un curso del semestre 2021-2, estés recibiendo únicamente clases virtuales y que tu universidad se encuentre en Lima Metropolitana.

Si aceptas participar en este estudio, se te pedirá responder una ficha de datos y dos cuestionarios, lo que te tomará máximo 15 minutos de tu tiempo. Tu participación será voluntaria y anónima, por ello tus respuestas serán codificadas utilizando un número de identificación. Además, la información que brindes será estrictamente confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. También puedes finalizar tu participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para ti. Si tienes alguna duda sobre el estudio o si una vez finalizada deseas conocer los resultados, puedes comunicarte con la investigadora responsable al correo: maythe.pando@pucp.edu.pe

¡Muchas gracias por tu disposición y apoyo!

Después de haber leído el consentimiento informado, ¿aceptas participar de la investigación?

() Sí

() No

Apéndice B: Ficha de datos sociodemográficas

1. ¿Cuál es tu sexo?

Hombre Mujer

2. ¿Con qué género te identificas?

Femenino Masculino No binario Prefiero no decirlo

3. ¿Qué edad tienes?

4. ¿En qué universidad estudias?

5. ¿Qué carrera estudias?

6. ¿En qué ciclo te encuentras actualmente? (Si está llevando cursos en más de un ciclo, indicar aquel en donde se encuentra llevando mayor número de créditos)

7. ¿Cuántos cursos estás llevando actualmente?

8. ¿Cuál fue tu Craest el ciclo anterior? (Indicar un número aproximado)

9. ¿Trabajas actualmente?

Sí No

10. Durante el actual ciclo, ¿cómo evaluarías tu conectividad a internet?

Mala Regular Buena

11. Para tus clases de la universidad, ¿cuentas con un dispositivo (laptop, computadora, tablet) de uso personal?

Sí No

12. Para tus clases de la universidad, ¿cuentas con un espacio personal de estudio?

Sí No

13. ¿Cómo describirías tu manejo de las herramientas tecnológicas que son necesarias para las clases virtuales?

Malo Regular Bueno

14. ¿Te has contagiado de COVID-19 en el presente ciclo?

Sí No

15. ¿Has tenido algún familiar o persona cercana que se haya contagiado de COVID-19 en el presente ciclo?

Sí No

Apéndice C

Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test corregidas de la EPA

		Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
Postergación de actividades académicas = .85	Ítem 1	.59	.91
	Ítem 6	.82	.70
	Ítem 7	.78	.74
	Ítem 2	.56	.77
	Ítem 3	.42	.79
	Ítem 4	.27	.81
Autorregulación académica = .80	Ítem 5	.61	.77
	Ítem 8	.36	.80
	Ítem 9	.58	.77
	Ítem 10	.58	.77
	Ítem 11	.60	.77
	Ítem 12	.46	.79

Nota: EPA= Escala de Procrastinación académica

Apéndice D

Confiabilidad por Consistencia Interna y Correlaciones Ítem-Test corregidas del BIF

		Correlación elemento-total corregida	Alfa si se elimina el elemento
Extraversión =. 88	Ítem 1	.71	.86
	Ítem 6	.58	.87
	Ítem 11	.59	.87
	Ítem 16	.80	.85
	Ítem 27	.64	.87
	Ítem 32	.62	.87
	Ítem 40	.46	.89
	Ítem 43	.79	.85
Agradabilidad = .61	Ítem 2	.25	.6
	Ítem 7	.42	.56
	Ítem 13	.39	.56
	Ítem 22	.44	.55
	Ítem 24	.06	.64
	Ítem 28	.07	.66
	Ítem 33	.31	.58
	Ítem 37	.56	.53
	Ítem 41	.40	.56
Conciencia =.82	Ítem 3	.33	.82
	Ítem 8	.52	.80
	Ítem 14	.50	.80
	Ítem 18	.71	.77
	Ítem 21	.45	.81
	Ítem 25	.61	.79
	Ítem 29	.49	.81
	Ítem 34	.59	.79
	Ítem 42	.48	.81

Neuroticismo =.82	Ítem 4	.64	.78
	Ítem 9	.63	.78
	Ítem 15	.64	.78
	Ítem 19	.65	.78
	Ítem 26	.34	.82
	Ítem 30	.54	.80
	Ítem 35	.44	.81
	Ítem 38	.39	.82
Apertura a la experiencia =.77	Ítem 5	.58	.73
	Ítem 10	.46	.75
	Ítem 12	-.02	.81
	Ítem 17	.50	.74
	Ítem 20	.60	.73
	Ítem 23	.52	.74
	Ítem 31	.46	.75
	Ítem 36	.48	.74
	Ítem 39	.46	.75
Ítem 44	.45	.75	

Nota: BFI= Big Five Inventory

Apéndice E

Análisis de distribución de puntajes de la muestra en la EPA y el BIF

	Kolmogorov-Smirnov			Asimetría	Curtosis
	Estadístico	gl	p		
EPA					
Postergación de actividades académicas	.13	203	.00	-.12	-.64
Autorregulación académica	.08	203	.01	-.40	.11
BIF					
Extraversión	.06	203	.08	-.09	-.46
Agradabilidad	.07	203	.01	0	-.23
Conciencia	.06	203	.20	-.16	.17
Neuroticismo	.06	203	.05	-.1	-.25
Apertura a la experiencia	.06	203	.07	-.30	.08

Nota: EPA= Escala de Procrastinación académica; BFI= Big Five Inventory