



Funcionamiento familiar y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos

Family functioning and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in peruvian adolescents

Elizabeth Ysolina Callañaupa Amable^{1,a}, Ronal Vásquez Guevara^{1,b}, Ana María Salinas Saavedra^{1,c}, Jessica Aranda-Turpo^{1,d}

Revista de Investigación en Psicología
Vol. 27 - N.º 2 - 2024: e28820

<https://doi.org/10.15381/rinvp.v27i2.28820>

ISSN L: 1560 - 909X

Facultad de Psicología UNMSM

Recibido: 25 - 08 - 24

Aceptado: 18 - 10 - 24

Publicado: 13 - 12 - 24

¹ Universidad Peruana Unión, Perú.

^a Autor para correspondencia: Elizabeth_callañaupa@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4688-0752>

^b Correo electrónico: ronal.vasquezguevara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1464-2096>

^c Correo electrónico: anamarsasaa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2859-8522>

^d Correo electrónico: jessicaaranda@upeu.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9976-1560>

Resumen

El objetivo del estudio fue determinar si el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica predicen la procrastinación académica en adolescentes peruanos. Se realizó un estudio asociativo-predictivo con 609 adolescentes (54.5 % hombres y 45.5 % mujeres) con una edad promedio de 14.6 (D.E. = 1.4). Para medir las variables se utilizó la Escala de Funcionamiento Familiar (APGAR), Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Se encontró que el funcionamiento familiar ($\beta = -.400$; $p < .01$) y la autoeficacia académica ($\beta = -.607$; $p < .01$) son predictores de la procrastinación. Asimismo, se determinó que la autoeficacia académica muestra mayor capacidad predictiva sobre la procrastinación de los participantes.

Palabras clave: funcionamiento familiar; autoeficacia académica; procrastinación académica; adolescentes

Abstract

The aim of the study was to determine whether family functioning and academic self-efficacy predict academic procrastination in Peruvian adolescents. An associative-

predictive study was conducted with 609 adolescents (54.5 % males and 45.5 % females) with an average age of 14.6 (SD = 1.4). The Family Functioning Scale (APGAR), Academic Situations Specific Perceived Self- Efficacy Scale (EAPESA) and the Academic Procrastination Scale (EPA), were used to measure the variables. Family functioning ($\beta = -.400$; $p < .01$) and academic self-efficacy ($\beta = -.607$; $p < .01$) were found to be predictors of procrastination, with academic self-efficacy showing the greatest predictive ability on participants' procrastination.

Key words: Family functioning; academic self-efficacy; academic procrastination; adolescents.

INTRODUCCIÓN

La tendencia a postergar las obligaciones académicas, conocida como procrastinación académica, se ha examinado desde diversas perspectivas en estudios psicoeducativos (Sirois, 2022). Dicha conducta se caracteriza por la inclinación a retrasar intencionalmente las tareas académicas a pesar de ser consciente de las posibles consecuencias negativas de ello (Sirois & Pychyl, 2016). Su prevalencia es, especialmente, predominante entre los adolescentes (Xu, 2021), lo que, a menudo, produce resultados académicos negativos.

La literatura científica contemporánea revela diversos factores que propician la conducta procrastinadora entre los estudiantes. Por ejemplo, Xu (2021) sostiene que la autorregulación, la autoeficacia, la motivación, el perfeccionismo, la crianza y la tecnología son elementos que inciden directamente en la conducta procrastinadora. En ese sentido, puede afirmarse que la autoeficacia académica está estrechamente relacionada con la procrastinación académica y, al parecer, una mayor autoeficacia se asocia con niveles más bajos de procrastinación en un aprendizaje presencial (George & Manikandan, 2012; Syapira, Budiman & Selamat 2022) y, especialmente, durante el aprendizaje en línea (Batoool et al., 2017). De manera similar, Klassen et al. (2009) realizaron un estudio transcultural que identificó la autoeficacia para la autorregulación como el predictor más fuerte de la procrastinación académica en adolescentes de Singapur y Canadá, lo que subraya la relevancia global de estos factores para comprender la procrastinación académica (Khine & Nielsen, 2022; Wyatt & Faez, 2024).

Por su parte, Esmaceli & Monadi (2016) identifican factores adicionales como las horas escolares, refuerzos parentales, la competencia, la influencia de los compañeros y el miedo al fracaso. Asimismo, se ha notado cómo la relación entre los antecedentes familiares y el éxito académico está mediada por la autoeficacia, lo que enfatiza el papel de la participación de los padres en la configuración de las creencias y comportamientos académicos de los adolescentes (Theresya et al., 2018; Weiser & Riggio, 2010).

De este modo, en la actualidad, es posible afirmar el rol crucial de los padres y la autoeficacia para contrarrestar la procrastinación académica, tal como lo han señalado Won & Yu (2018), quienes enfatizan el impacto positivo del apoyo a la autonomía de los padres en la gestión del tiempo académico de los adolescentes y la resultante reducción de la procrastinación. Asimismo, Shim (2018) destaca que tanto el funcionamiento familiar como

la autoeficacia están asociados con la procrastinación académica en adolescentes, sugiriendo que un ambiente familiar equilibrado y un fuerte sentido de autoeficacia pueden desempeñar un papel crucial en la mitigación de la procrastinación académica.

En Perú, la problemática de la procrastinación en adolescentes representa un área de interés creciente en la investigación educativa y los estudios recientes han arrojado luz sobre diversos aspectos de esta problemática. Se ha estudiado el fenómeno de la procrastinación en relación con factores como la autorregulación (Estrada, Gallegos & Huaypar, 2020), la adicción a Internet (Yana-Salluca et al., 2022; Castro & Mahamud, 2017), la personalidad (Domínguez-Lara, Prada-Chapoñan & Moreta-Herrera, 2019; Charaña & Vílchez, 2021) y la demografía (Chávez-Ortiz et al., 2020). No obstante, es importante explorar a profundidad la interrelación entre el funcionamiento familiar, la autoeficacia académica y la procrastinación en una población adolescente peruana.

En ese sentido, la presente investigación se propuso llenar un vacío significativo en el ámbito de la investigación educativa en Perú. Como se ha notado, a nivel internacional, existen estudios que han explorado las relaciones entre la procrastinación académica, el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica, revelando conexiones importantes entre estos factores. Sin embargo, la transferencia de estas conclusiones al contexto peruano no es directa, debido a diferencias culturales, sociales y educativas. Los estudios realizados en Perú hasta la fecha han identificado altos niveles de procrastinación académica entre la población adolescente, aunque no se ha abordado exhaustivamente la relación de este fenómeno con el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica. Esto resalta la necesidad de investigar cómo estos factores interactúan y contribuyen a la procrastinación académica en el contexto específico de Perú.

Por lo tanto, este estudio tuvo como finalidad contribuir al conocimiento educativo en Perú y contrastarlo con investigaciones internacionales, enfocándose en cómo la dinámica familiar y la autoeficacia impactan en la procrastinación de los adolescentes para mejorar estrategias de intervención. En consecuencia, el objetivo del estudio es determinar si el funcionamiento familiar y la autoeficacia predicen la procrastinación en adolescentes peruanos.

MÉTODO

Diseño

El diseño de este estudio sigue un enfoque cuantitativo, de alcance asociativo-predictivo de corte transversal (Ato et al., 2013).

Participantes

Participaron 609 estudiantes de ambos sexos en etapa de adolescencia con edades comprendidas entre 12 y 17 años, con una edad promedio de 14.6 (D.E. = 1.4). Los estudiantes pertenecen a primer y quinto grado de secundaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana (Perú), y fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se consideraron en este estudio a adolescentes que estaban matriculados en el año lectivo 2023 y se excluyeron aquellos que no completaron las encuestas, y que además no estaban dentro de rango de edad establecido para el presente estudio. En la tabla 1, se aprecia que la mayoría de los participantes fueron hombres (54.5 %). También se distingue que la mayoría de estudiantes (50.7 %) tenían de 15 a 17 años. El 23.3 % se encontraba cursando el primer año de estudios y la mayoría (61.6 %) en una institución educativa pública. Finalmente, el 62.6 % de los estudiantes manifestaron vivir con ambos padres, y un 22.5 % solo con la madre.

Tabla 1

Frecuencia de las variables sociodemográficas

Datos sociodemográficos	Frecuencia	%
Sexo		
Hombre	332	54.5 %
Mujer	277	45.5 %
Edad		
De 12 a 14 años	300	49.3 %
De 15 a 17 años	309	50.7 %
Grado		
Primero	142	23.3 %
Segundo	134	22.0 %
Tercero	107	17.6 %
Cuarto	129	21.2 %
Quinto	97	15.9 %
Institución educativa		
Público	375	61.6 %

Datos sociodemográficos	Frecuencia	%
Privado	234	38.4 %
Vive con		
Padres	381	62.6 %
Solo madre	137	22.5 %
Solo padre	34	5.6 %
Tíos o abuelos	44	7.2 %
Tutor y/o cuidador	13	2.1 %

Instrumentos

Escala de Funcionamiento Familiar (APGAR)

La escala fue desarrollada originalmente por Smilkstein (1978) a fin de medir la percepción del cuidado y apoyo que un individuo recibía de su propia familia. La versión adaptada para el contexto peruano por Castilla et al. (2014) consta de 5 ítems de carácter autoafirmativo. Cada ítem aborda diferentes aspectos del funcionamiento familiar: adaptación, asociación, desarrollo o crecimiento, afecto y resolución. Para la medición, utiliza una escala de frecuencia de cinco grados tipo Likert, que varía desde 0 (nunca) hasta 4 (siempre). Una puntuación más alta indica una percepción más positiva del funcionamiento familiar. Respecto de su validación, el análisis factorial exploratorio identificó un solo factor con autovalor significativo que explica el 54.1 % de la varianza total de la escala, lo que confirma su unidimensionalidad.

La versión final de la escala (Castilla et al., 2015) fue validada por un análisis factorial que reveló que los datos se ajustan a una estructura unifactorial. La escala demostró una adecuada consistencia interna con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.729. Los indicadores de ajuste del modelo ($\chi^2 = 208.324$, RMSEA = 0.055, GFI = 0.988, AGFI = 0.957) indican un ajuste aceptable. Estos resultados validan la escala APGAR-familiar como una medida fiable y válida para evaluar la percepción del funcionamiento familiar en adolescentes peruanos.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

Esta escala fue originalmente desarrollada por Palenzuela (1983). Mide la autoeficacia académica, que se refiere a la valoración que hacen los estudiantes sobre sus capacidades para el desarrollo y cumplimiento de actividades del ambiente educativo. Consta de 10 ítems, evaluados en una escala Likert de cuatro opciones que varían desde “Nunca” hasta

“Siempre”. La calificación se realiza mediante una sumatoria simple, donde una mayor puntuación indicaba mayor autoeficacia académica. En la adaptación peruana por Navarro & Dominguez (2019), se sugiere la eliminación de tres ítems (números 2, 3 y 9) a fin de obtener un instrumento más homogéneo para la representación del constructo y hacer posible el uso del coeficiente alfa. Esta eliminación, basada en criterios psicométricos y de contenido, tuvo el objetivo de hacer la escala más precisa y representativa del constructo de autoeficacia académica. La escala adaptada mantiene el formato de respuesta tipo Likert de cuatro opciones para cada ítem (1= nunca, 2= algunas veces, 3= bastantes veces y 4= siempre).

En términos de validez, se realizaron análisis de regresión lineal para examinar la relación de la autoeficacia académica con la eutimia (afecto positivo) y la distimia (afecto negativo), encontrando que la autoeficacia académica predice significativamente tanto la eutimia como la distimia. Ello proporciona evidencias de validez en relación con otras variables. La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach y el coeficiente omega, ambos muestran valores aceptables ($\alpha = .866$ y $\omega = .901$), lo que indica que la escala es consistente internamente y proporciona medidas fiables para la autoeficacia académica.

Escala de procrastinación académica (EPA)

Es una escala original de Busko, creada en 1998 y adaptada al español por Álvarez (2010). En su adaptación, se mantuvo la estructura y formato original de la escala, asegurando así la fidelidad al constructo medido por Busko. En la adaptación al contexto peruano por Trujillo-Chumán & Noé-Grijalva (2020), se retiran 8 de los 16 reactivos originales, y se propone una nueva versión de la escala con solo 8 ítems. Cada reactivo aborda diferentes aspectos de la procrastinación académica, como la tendencia a posponer tareas, la dificultad en empezar tareas asignadas y la demora en la realización de trabajos académicos. La escala adaptada sigue utilizando el formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos de 1 al 5, permitiendo a los estudiantes valorar la frecuencia de sus comportamientos de procrastinación en un espectro desde “nunca” hasta “siempre”: siempre(S), casi siempre (CS), a veces (A), pocas veces (CN) y nunca (N).

En cuanto a su validez, los índices de ajuste ($\chi^2/df < 5$; $GFI > .95$; $RMSEA < .08$ y $SRMR < .08$) están dentro de los estándares aceptables, lo que confirma la validez de la escala. Respecto de la confiabilidad del instrumento, se analizó la consistencia interna de la EPA utilizando el coeficiente omega, con un valor de .80, lo que indica la buena fiabilidad de la escala para ser utilizada en investigaciones psicológicas y educativas. Este

coeficiente refleja la consistencia interna de los ítems de la escala y sugiere que estos ítems miden de manera confiable el constructo de procrastinación académica.

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión con N° 0070-2024/UPeU-EPG-CEPG-D, desarrollado en el mes de diciembre del año 2023 en las instituciones educativas de Lima Metropolitana. Para ello se obtuvo el permiso necesario a los directores de las instituciones educativas, presentando el consentimiento informado para los padres y las encuestas para los estudiantes. Durante la aplicación de las pruebas, se explicó a los estudiantes el objetivo de la investigación y se les informó que su participación era voluntaria y anónima.

Estrategias de análisis de datos

En primer lugar, se aplicaron estadísticas descriptivas para resumir las características fundamentales de las variables examinadas. Estos cálculos incluyeron medidas de tendencia central y dispersión como la media y la desviación estándar, así como estimaciones de asimetría y curtosis para evaluar la normalidad de las distribuciones. En segundo lugar, se implementó el análisis de correlación de Pearson para investigar la relación entre las variables estudiadas, determinando la magnitud y dirección de las asociaciones observadas. Asimismo, se verificó el cumplimiento de la condición de no colinealidad para las variables predictoras del modelo de regresión múltiple mediante la aplicación del Factor de Inflación de Varianza a los datos. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple para identificar predictores potenciales y evaluar su impacto colectivo en la variable de interés, utilizando el coeficiente de determinación ajustado para cuantificar la varianza explicada por el modelo. Para la ejecución de estos análisis, se empleó un módulo especializado en Microsoft Excel, y los procedimientos estadísticos se procesaron a través del programa SPSS versión 25.0.

RESULTADOS

La tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de las variables de estudio a través del mínimo, máximo, media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Se evidencia que la mayoría de las puntuaciones de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango +/- 2.0 (Rodríguez & Ruiz, 2008),

indicando que la distribución de los datos es normal. Por tanto, para los análisis estadísticos correspondientes se usan pruebas paramétricas.

Tabla 2

Análisis descriptivos de las variables

Variables	Mín.	Max.	M	D.E	g¹	g²
Procrastinación	8	40	21.21	6.44	0.171	-0.224
Funcionamiento familiar	0	20	12.23	4.67	-0.338	-0.548
Autoeficacia académica	7	28	18.62	4.61	0.104	-0.428

Nota: M=Media; D.E.=Desviación estándar; g1=Asimetría; g2=Curtosis

El análisis de correlación de Pearson muestra una relación negativa y estadísticamente significativa entre la procrastinación y el funcionamiento familiar ($r = -.461$; $p < .01$), y entre la procrastinación y la autoeficacia académica ($r = -.550$; $p < .01$). Estas correlaciones pueden interpretarse como tamaños de efecto moderado (funcionamiento familiar) y grande (autoeficacia académica), indicando que ambos factores tienen una asociación significativa y relevante con la procrastinación académica (Cohen, 2013).

Tabla 3

Coefficiente de correlación entre las variables de estudio

Variables	Procrastinación	Funcionamiento familiar	Autoeficacia académica
Procrastinación	1		
Funcionamiento familiar	-.461*	1	
Autoeficacia académica	-.550*	.394*	1

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral); la correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Con el propósito de determinar las variables predictoras de la procrastinación de los participantes, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. Se introdujo en el modelo el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica. Se encontró que el modelo es significativo para construir un modelo predictivo entre las variables ($F = 180.242$; $p < .01$). De esta manera, el valor de R^2 ajustado fue de .371, lo que significa que el 37.1 % de la varianza de la procrastinación puede ser explicado por este modelo.

Tabla 4*Análisis de regresión lineal múltiple*

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	P
1	.611	.373	.371	180.242	.000

Asimismo, en la tabla 5 se evidencia que el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica son predictores de la procrastinación: la autoeficacia académica es la que muestra mayor capacidad predictiva sobre la procrastinación de los participantes. De esta manera, al incremento de una unidad de la autoeficacia académica, se disminuirá .61 unidades en la procrastinación ($\beta = -.607$; $p < .01$). Asimismo, al incremento de una unidad del funcionamiento familiar, se disminuirá .40 unidades en la procrastinación. ($\beta = -.400$; $p < .01$).

Tabla 5*Coefficiente de regresión de predictores de la procrastinación*

	Coeficiente no estandarizado		Coeficiente estandarizado		P
	B	Error estándar	β	t	
(Constante)	37.401	0.891		41.967	.000
Funcionamiento familiar	-.400	0.048	-.290	-8.279	.000
Autoeficacia académica	-.607	0.049	-.435	-12.437	.000

DISCUSIÓN

Este estudio sobre la procrastinación académica en adolescentes ha resaltado la relevancia de factores como el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica en el desarrollo y prevalencia de la conducta procrastinadora. De este modo, se aborda una brecha significativa en la investigación dentro del contexto educativo peruano, investigando cómo estos factores interactúan y contribuyen a la procrastinación académica en adolescentes.

El análisis de regresión múltiple reveló que tanto un ambiente familiar equilibrado como una elevada autoeficacia académica son predictores negativos de la procrastinación, sugiriendo que estos factores interactúan para mitigar la predisposición a procrastinar entre los adolescentes. Este hallazgo es particularmente relevante en el contexto educativo peruano, donde se ha identificado la procrastinación como un obstáculo significativo para el rendimiento académico (Contreras-Pulache et al., 2011). En primer lugar, en este estudio se ha mostrado cómo el funcionamiento familiar

emerge como un predictor significativo de la procrastinación académica en adolescentes, con un coeficiente estandarizado ($\beta = -.400$; $p < .01$), indicando una relación negativa de magnitud moderada (Cohen, 2013). Este hallazgo cuantitativo sugiere que, conforme mejora el funcionamiento familiar, se observa una disminución correspondiente en los niveles de procrastinación académica entre los adolescentes. Específicamente, el modelo ajustado de regresión (R^2 ajustado = .371) demuestra que un porcentaje sustancial de la variabilidad en la procrastinación académica puede ser explicado por la influencia combinada del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica. Este resultado subraya el impacto significativo que un ambiente familiar positivo y funcional tiene sobre la reducción de la procrastinación. Así, se brinda evidencia empírica para sostener que las dinámicas familiares juegan un rol crucial en la modulación de comportamientos procrastinadores en adolescentes.

Por su parte, la autoeficacia académica también se establece como un predictor significativo de la procrastinación académica, con un coeficiente estandarizado ($\beta = -.607$; $p < .01$) según el análisis de regresión lineal múltiple, reflejando una relación negativa fuerte. Este resultado implica que, a medida que aumenta la autoeficacia académica de los adolescentes (es decir, la confianza en su capacidad para ejecutar tareas relacionadas con el estudio), hay una disminución notable en su tendencia a procrastinar. Este hallazgo subraya la importancia de abordar las creencias de eficacia personal en el contexto de la educación y el bienestar estudiantil.

Estas observaciones son consistentes con los principios teóricos que subyacen a la literatura existente sobre la procrastinación y el rendimiento académico, donde tanto el apoyo y funcionamiento familiar saludable (Kim, 2014) como la autoeficacia (Hen & Goroshit, 2014; Kurtovic et al., 2019) se consideran elementos cruciales para el desarrollo académico y personal positivo de los estudiantes. Así pues, en línea con los resultados de esta investigación, el estudio de Ziegler y Opdenakker (2018), centrado en el desarrollo de la procrastinación académica en estudiantes de nivel secundario, revela que la procrastinación, considerada como un constructo dinámico que varía a lo largo del tiempo, está negativamente asociada con la regulación del esfuerzo, la regulación metacognitiva y, particularmente, la autoeficacia. Este hallazgo, al igual que el de la presente investigación, subraya la importancia de abordar la procrastinación desde una perspectiva multifacética, que incluya no solo la intervención en habilidades de estudio y gestión del tiempo, sino también el fortalecimiento de la autoeficacia (Honicke & Broadbent, 2016).

Asimismo, estos hallazgos están en consonancia con la investigación que identifica factores tanto personales como contextuales influyentes en la procrastinación (Won & Yu, 2018). En particular, el papel del ambiente familiar resuena con estudios previos que sugieren que un ambiente de apoyo puede fomentar habilidades de autogestión en los estudiantes, reduciendo la tendencia a procrastinar (Shim, 2018). Es de especial interés para el objetivo de esta investigación el estudio de Won y Yu (2018), pues se pueden notar similitudes significativas entre ambos trabajos. Won y Yu exploraron cómo el apoyo a la autonomía por parte de los padres y el control se relacionan con la gestión del tiempo académico y la procrastinación, encontrando que el apoyo a la autonomía predice positivamente una buena gestión del tiempo y negativamente la procrastinación. La presente investigación amplía este marco al enfocarse en el contexto educativo peruano, sugiriendo que estos patrones son consistentes, incluso en diferentes contextos culturales.

Por consiguiente, este estudio, como el de Won & Yu (2018), subraya la complejidad de la procrastinación académica y la necesidad de enfoques holísticos para abordarla (Miyake & Kane, 2022). En ese sentido, resalta la importancia de considerar tanto los factores personales (autoeficacia) como los contextuales (funcionamiento familiar) al desarrollar estrategias para reducir la procrastinación académica en adolescentes.

Finalmente, cabe reiterar las implicaciones de los hallazgos de esta investigación en el entorno educativo peruano, donde la procrastinación ha sido reconocida como una barrera considerable para el rendimiento académico. Al comparar esta investigación con la literatura científica existente en el contexto peruano, se observa una relación suplementaria entre los hallazgos de este estudio y los estudios precedentes que han explorado la procrastinación académica en relación con variables como la autorregulación, la adicción a Internet, la personalidad y la demografía (Estrada Araoz et al., 2020; Yana-Salluca et al., 2022; Dominguez- Lara et al., 2019; Chávez-Ortiz et al., 2020). Este estudio amplifica el panorama de investigación en Perú, pues incluye en su análisis el papel del funcionamiento familiar y la autoeficacia académica, lo que proporciona una comprensión más profunda de cómo estos elementos se entrelazan para influir en la tendencia a procrastinar entre los adolescentes peruanos.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, en primer lugar, su diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad entre las variables examinadas, limitando la capacidad para inferir cómo el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica influyen en el desarrollo de la procrastinación académica a lo largo del tiempo. Además, la selección

no probabilística de la muestra, centrada en instituciones educativas de Lima Metropolitana, puede limitar la generalización de los resultados a otras regiones del Perú, donde factores culturales, socioeconómicos y educativos divergentes podrían afectar de modo distinto la relación entre las variables de estudio. Asimismo, el uso de instrumentos autoinformados introduce el riesgo de sesgo de deseabilidad social, donde los participantes podrían haber modificado sus respuestas para presentarse de manera socialmente aceptable.

Por tanto, se recomienda que, en futuras investigaciones, se elijan diseños longitudinales, muestras más representativas a nivel nacional y métodos mixtos que combinen autoinformes con evaluaciones objetivas, para superar estas limitaciones y profundizar en la comprensión de la procrastinación académica en adolescentes peruanos. Además, la ampliación de la muestra a otras regiones fuera de Lima Metropolitana contribuiría a una mayor generalización de los hallazgos, permitiendo examinar la influencia de diferentes contextos culturales y socioeconómicos en la procrastinación académica. De igual manera, la implementación de métodos mixtos, que combinen cuantitativos con cualitativos, podría ofrecer una comprensión más profunda de las dinámicas familiares y personales que subyacen a la autoeficacia académica y la procrastinación. Asimismo, estudios futuros podrían beneficiarse de explorar la intervención de otras variables, como el bienestar psicológico, la motivación intrínseca o el estilo de aprendizaje, para comprender mejor su papel en la procrastinación académica.

Por último, los resultados de esta investigación permiten extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, un ambiente familiar equilibrado y una elevada autoeficacia académica son predictores negativos significativos de la procrastinación académica en adolescentes, sugiriendo que ambos factores contribuyen a reducir esta tendencia. El modelo de regresión múltiple que incluye ambos factores es significativo ($F = 180.242$; $p < 0.01$) y explica el 37.1 % de la varianza en la procrastinación académica, lo cual subraya el impacto combinado de la autoeficacia académica y el entorno familiar en este comportamiento.

En segundo lugar, la autoeficacia académica fue el predictor más fuerte de la procrastinación académica ($\beta = -0.607$; $p < 0.01$), seguida por el funcionamiento familiar ($\beta = -0.400$; $p < 0.01$), destacando la importancia de la confianza del estudiante en sus propias capacidades para disminuir los niveles de procrastinación. En tercer lugar, estos hallazgos sugieren que intervenciones enfocadas en mejorar el funcionamiento familiar y la autoeficacia académica podrían ser efectivas para reducir la procrastinación

en el contexto educativo peruano, donde representa un obstáculo considerable para el rendimiento académico.

Finalmente, los resultados obtenidos respaldan investigaciones previas que señalan la relevancia de estos factores como elementos clave para el rendimiento académico y el desarrollo personal positivo de los adolescentes, y destacan la importancia de continuar investigando el impacto del apoyo familiar y la autoeficacia académica en distintos contextos culturales y educativos, con el fin de enriquecer la comprensión de la procrastinación académica y mejorar las estrategias de intervención.

Contribución de los autores

Elizabeth Ysolina Callañaupa Amable (adquisición de fondos; administración del proyecto; recursos; supervisión y redacción en borrador y original; redacción, revisión y edición).

Ronal Vásquez Guevara (Curación de datos; validación; análisis formal; metodología).

Ana María Salinas Saavedra (conceptualización; curación de datos; recursos; investigación; redacción en borrador y original; redacción, revisión y edición).

Jessica Aranda-Turpo (conceptualización; recursos; curación de datos; investigación; redacción en borrador y original; redacción, revisión y edición).

Fuentes de financiamiento / Funding

El presente estudio fue financiado con recursos propios de los autores.

Aspectos éticos / legales

Para el presente estudio se cumplieron todos los procedimientos éticos y legales necesarios.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de interés alguno.

REFERENCIAS

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Castilla, H. A., Caycho, T. P., Shimabukuro, M., & Valdivia, A. A. (2014). Percepción del funcionamiento familiar: Análisis psicométrico de la Escala APGAR-familiar en adolescentes de Lima. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 49-78. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.53>
- Castilla, H., Caycho, T., León, J., Palomino-Barboza, M., & De la Cruz, M. D. L. C. (2015). Análisis factorial confirmatorio de la escala de percepción del funcionamiento familiar de Smilkstein en adolescentes peruanos. *Salud & Sociedad*, 6(2), 140-153. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742867003>
- Castro Bolaños, S., & Mahamud Rodríguez, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 25(2), 189-197. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.354>
- Charaña Mamani, J., & Vilchez Julon, J. (2021). Dimensiones de la personalidad y procrastinación académica en estudiantes de cursos online de una universidad peruana. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 50-65. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.693>
- Chávez-Ortiz, P. G., Buendía Vila, G. R., Salvatierra Melgar, Á., & Josco Mendoza, J. (2020). Personal conditions associated with procrastination in university students. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1). <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201033>
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E., Hinostroza-Camposano, W., Rojas-Bolívar, D., Espinoza-Lecca, E., Torrejón-Reyes, E., & Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: Exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), 1-5. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203122771007>
- Dominguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R., & Moreta-Herrera, 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://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.7>
- Esmaili, N., & Monadi, M. (2016). Identifying the causes of academic procrastination from the perspective of male middle school male students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 2464. <https://www.sid.ir › fileserver › 279e20160201>

- Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., & Huaypar Loayza, K. H. (2020). Procrastinación académica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(2), 57-65. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i2.382>
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co. <https://psycnet.apa.org/record/1995-98499-000>
- George, R., & Manikandan, K. (2012). Procrastination, self-efficacy and academic achievement of adolescents. *EXCEL International Journal of Multidisciplinary Management Studies*, 2(10), 307-314.
<https://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:xijmms&volume=2&issue=10&article=023>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence, Academic Self-Efficacy, and GPA: A Comparison Between Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. DOI:10.1016/j.edurev.2015.11.002
- Kim, M. (2014). Family Background, Students' Academic Self-Efficacy, and Students' Career and Life Success Expectations. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9216-1>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Miyake, A., & Kane, M. J. (2022). Toward a Holistic Approach to Reducing Academic Procrastination With Classroom Interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 31(4), 291-304. <https://doi.org/10.1177/09637214211070814>
- Navarro, J. S., & Dominguez, S. A. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia académica en una muestra de adolescentes peruanos. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 53-68. Doi 10.25115/psye.v10i1.1985
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>
- Rodríguez, M. N., & Ruiz, M. Á. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29(2), 205-227. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16929206>

- Shim, S. (2018). Psychological mechanism explaining adolescents' academic, social and psychological adjustment. *Educational Psychology, 38*(4), 409-410. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1463892>
- Sirois, F. M. (2022). *Procrastination: What it is, why it's a problem, and what you can do about it*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/news/podcasts/speaking-of-psychology/procrastinate>
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2016). *Procrastination, health, and well-being*. Elsevier. <https://lc.cx/se7ZVk>
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. *Journal of Family Practice, 6*(6), 1231-1239. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/660126/>
- Theresya, J., Latifah, M., & Hernawati, N. (2018). The Effect of Parenting Style, Self-Efficacy, and Self Regulated Learning on Adolescents' Academic Achievement. *Journal of Child Development Studies, 3*(1), 28. <https://doi.org/10.29244/jcids.3.1.28-43>
- Trujillo-Chumán, K., & Noé-Grijalva, M. (2020). La Escala de Procrastinación Académica (EPA): Validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes Peruanos. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education, 15*(1), 98. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education, 13*(3), 367-383. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9115-1>
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences, 61*, 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Xu, S. (2021). Academic Procrastination of Adolescents: A Brief Review of the Literature. *Psychology and Behavioral Sciences, 10*(6), 198. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20211006.12>
- Yana-Salluca, M., Adco-Valeriano, D. Y., Alanoca-Gutierrez, R., & Casa-Coila, M. D. (2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus Covid-19. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(2), 129-143. <https://doi.org/10.6018/reifop.513311>
- Ziegler, N., & Opdenakker, M.-C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences, 64*, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>