

Estrategias para la vida universitaria: autoeficacia y autorregulación como claves del rendimiento académico.

Germano, Guadalupe, Japas, Milagros y Brenlla, Maria Elena.

Cita:

Germano, Guadalupe, Japas, Milagros y Brenlla, Maria Elena (2025). *Estrategias para la vida universitaria: autoeficacia y autorregulación como claves del rendimiento académico*. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/713>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/eDW>

ESTRATEGIAS PARA LA VIDA UNIVERSITARIA: AUTOEFICACIA Y AUTORREGULACIÓN COMO CLAVES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Germano, Guadalupe; Japas, Milagros; Brenlla, Maria Elena

Pontificia Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El estudio examinó la relación entre la autoeficacia, dimensiones de autorregulación (autocontrol, procrastinación y gestión del tiempo) y el promedio académico en estudiantes universitarios argentinos de distintos niveles de avance. Se empleó un diseño transversal con 268 participantes de 17 a 54 años, quienes completaron cuestionarios sociodemográficos y escalas validadas. Los análisis de correlación mostraron asociaciones positivas entre autoeficacia, autocontrol, gestión del tiempo y promedio académico, y negativas entre procrastinación, autocontrol y control percibido del tiempo. La prueba ANOVA de un factor reveló que los estudiantes avanzados obtuvieron puntuaciones superiores en autoeficacia, autocontrol y gestión del tiempo. No se hallaron diferencias en otras dimensiones. Los resultados destacan la relevancia de la autoeficacia y la autorregulación como factores protectores del rendimiento y la persistencia estudiantil, aportando evidencia para el diseño de intervenciones educativas.

Palabras clave

Autoeficacia - Autorregulación - Gestión del tiempo - Procrastinación

ABSTRACT

STRATEGIES FOR UNIVERSITY LIFE: SELF-EFFICACY AND SELF-REGULATION AS KEYS TO ACADEMIC PERFORMANCE

The study examined the relationship between self-efficacy, self-regulation dimensions (self-control, procrastination, and time management), and academic performance among Argentine university students at different stages of their degree programs. A cross-sectional design was used with 268 participants aged 17 to 54, who completed sociodemographic questionnaires and validated scales. Correlation analyses showed positive associations between self-efficacy, self-control, time management, and academic performance, and negative associations between procrastination, self-control, and perceived control over time. A one-way ANOVA revealed that advanced students scored higher in self-efficacy, self-control, and time management. No differences were found in other self-regulation dimensions. The results highlight the relevance of self-efficacy and self-regulation as protective

factors for academic performance and student persistence, providing evidence for the design of educational interventions.

Keywords

Self-efficacy - Self-regulation - Time-management - Procrastination - Academic-performance - university-studente

1. INTRODUCCIÓN

Durante la vida universitaria, los estudiantes enfrentan múltiples demandas académicas y personales que requieren una organización adecuada de recursos y un manejo eficiente del tiempo. El rendimiento académico, operacionalizado mediante el promedio de calificaciones, constituye un indicador clave del éxito estudiantil en la educación superior. Diversos factores inciden en este desempeño, pero la literatura especializada ha destacado la importancia de la autorregulación y la autoeficacia como predictores relevantes del rendimiento académico (Zimmerman, 2002).

La gestión del tiempo se define como el intento autocontrolado de utilizar el tiempo de forma subjetivamente eficiente para alcanzar metas relevantes, siendo un conjunto de hábitos y comportamientos que pueden desarrollarse mediante el conocimiento, el entrenamiento y la práctica deliberada (MacCann et al., 2012). Sin embargo, la presencia de hábitos de postergación y la falta de planificación pueden conducir a retrasos académicos, afectando negativamente el rendimiento e incrementando el riesgo de abandono de los estudios (Garzón Umerenkova & Gil Flores, 2017). En este sentido, la procrastinación y la gestión del tiempo se convierten en variables críticas para comprender el desempeño estudiantil.

La autoeficacia académica, entendida como la confianza del estudiante en su capacidad para alcanzar metas académicas específicas, y otras dimensiones de la autorregulación, como el autocontrol, han sido ampliamente estudiadas en relación con el rendimiento académico (Bandura, 1986; Pintrich, 2000). Investigaciones previas sugieren que la interacción entre estas variables puede influir de manera significativa en el promedio académico y en la persistencia de los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria (Klassen et al., 2008).

El objetivo central del presente estudio fue conocer cómo se comportan y relacionan la autoeficacia y diferentes dimensiones de autorregulación —autocontrol, procrastinación y gestión del tiempo— con el promedio académico, analizando las diferencias en función del grado de avance en la carrera universitaria. Desarrollar un estudio sobre la relación entre autoeficacia, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios argentinos cobra especial relevancia dado el contexto local caracterizado por elevadas tasas de deserción y bajo desempeño académico. Según datos oficiales, el 38,1% de los ingresantes a carreras universitarias en 2019 se desvinculó durante el primer año de cursada, y apenas el 25,1% logró graduarse en el tiempo previsto para cada carrera, lo que refleja la persistencia de barreras para la permanencia y el éxito académico (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021). Además, investigaciones recientes advierten que quienes ingresan con menores recursos educativos y socioeconómicos son los más afectados por el abandono, evidenciando una brecha de equidad en el acceso y la culminación de los estudios superiores (Argentinos por la Educación, 2022). El bajo desempeño y la deserción están vinculados, entre otros factores, a dificultades en la gestión del tiempo, el autocontrol y la procrastinación, variables que la literatura internacional ha identificado como determinantes del rendimiento académico (MacCann et al., 2012; Panadero & Alonso-Tapia, 2014). En este sentido, el presente estudio aportará evidencia empírica local sobre la influencia de la autoeficacia y las estrategias de autorregulación en el promedio académico, considerando el avance en la carrera, lo que permitirá fundamentar intervenciones educativas dirigidas a mejorar la retención y el éxito estudiantil en el sistema universitario argentino.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño y participantes

El estudio adoptó un diseño no experimental transversal con enfoque cuantitativo. Participaron 268 estudiantes universitarios de instituciones universitarias de Buenos Aires, Argentina. El 54% se identificó con el género femenino y las edades oscilaron entre 17 y 54 años ($ME = 20.94$; $DE = 3.95$). El 60,4% provenía de universidades privadas y el 39,6% de universidades públicas. Respecto al avance académico, el 53% eran estudiantes iniciales (ingreso a segundo año), el 37,3% intermedios (tercer año) y el 9,7% avanzados (de cuarto a sexto año). Por último, la mayoría de los estudiantes pertenecían a carreras de Ciencias Sociales y Humanidades (48%), seguido de Ciencias Agrarias, de Ingeniería y de Materiales (15%), Ciencias Biológicas y de la Salud (13%), Arte y diseño (11%), Ciencias Económicas (7%), y Ciencias Exactas y Naturales (6%).

2.2 Instrumentos de recolección de datos

1) *Cuestionario de datos sociodemográficos y académicos*: se indagó edad, género, área de estudio, año de cursada (1ro, 2do, 3ro, 4to, 5to, 6to) y promedio de las calificaciones.

2) *Escala de Autoeficacia para el logro de objetivos académicos (AOA)* y *Escala de Autoeficacia para el afrontamiento académico (AAA)*: se utilizaron las versiones argentinas desarrolladas por Moran et al. (2019). La AOA consta de cinco ítems que evalúan la confianza en el logro de determinadas metas relacionadas a la carrera (por ejemplo: “Sobresalir en tu carrera de ingeniería durante el próximo semestre”). La AAA, por su parte, consta de siete ítems en los que la persona debe estimar su confianza en el afrontamiento de determinadas barreras situacionales y ambientales que pueden surgir durante la carrera (“Hacer frente a la falta de apoyo de los profesores o tu asesor”). Los autores reportaron una buena confiabilidad para cada escala ($\alpha = .89$ en la AAA; $\alpha = .94$ en la AOA). Ambas tienen una estructura unidimensional y una escala de medida de 0 (nada de confianza) a 9 (mucho confianza). Se obtiene un promedio de puntuaciones de cada escala, mayor puntuación indica mayor autoeficacia.

3) *Escala Breve de Autocontrol (BSCS)*: evalúa el grado de AC que presentan las personas. Fue desarrollada por Tangney, Baumeister y Boone (2004). Para este estudio se utilizó la adaptación argentina (Garrido et al., 2018). Está compuesta por 13 ítems, con cinco opciones de respuesta de formato Likert que van del para nada de acuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (5). Es un instrumento de autoinforme que evalúa de manera unidimensional la capacidad global de autocontrol (e.g.: ítem directo: “Me gustaría tener más autodisciplina.”; ítem inverso: “Soy bueno para resistir tentaciones”). La confiabilidad evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach fue .85. El sistema de puntuación es de sumatoria directa, es decir, se realiza la sumatoria total de las respuestas, previamente recodificando ítems inversos, y se obtiene como resultado una puntuación única de la capacidad de autocontrol de la persona. Las puntuaciones altas indican una alta capacidad de autocontrol.

4) *Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS; Tuckman, 1991)*: la ATPS es una medida unidimensional de la tendencia a perder el tiempo, postergar o hacer cosas que ya deberían estar hechas, con 15 ítems, algunos de codificación directa (“Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes”) y otros, inversa (“Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras”). Se responde con cinco opciones de respuesta tipo Likert que van de 1= “nunca” a 5= “siempre”. Se utilizará la versión argentina que demostró un buen índice de confiabilidad ($\alpha = .87$) (Furlan et al., 2012).

5) *Cuestionario de Gestión del Tiempo (TMBQ)*: consta de 34 ítems que se responden con una escala tipo Likert de cinco puntos: nunca (1) hasta siempre (5). Fue desarrollado por MacCann et al. (1990 citado en MacCann et al., 2012) y sirve para medir la amplitud o abundancia de conductas específicas indicadoras de

manejo del tiempo, no la evaluación de los individuos sobre lo apropiadas o efectivas que son tales conductas. Consta de cuatro subescalas, A) Establecimiento de objetivos y prioridades. Evalúa la predisposición para selección, y la capacidad para gestionar y priorizar las tareas que precisa hacer el individuo para alcanzar sus objetivos (ejemplo de ítem: “Dividir proyectos complejos y difíciles en tareas más pequeñas y manejables”); B) Herramientas para la gestión del tiempo, mide el uso que la persona hace de las conductas asociadas usualmente con la gestión eficaz del tiempo, tales como técnicas donde se planifica un horario, listado para descartar tareas realizadas, uso de agenda (“Hago una lista de las cosas que tengo que hacer cada día y pongo una marca al lado de cada tarea cuando la he terminado”); C) Percepción sobre el control del tiempo, evalúa a través de ítems inversos el grado en el que las percepciones la persona acerca del control del tiempo afectan de forma directa al modo en cómo lo utiliza (“Dedico mucho tiempo a tareas sin importancia”); D) Preferencias por la desorganización, evalúa las formas en que la persona aborda sus tareas y el mantenimiento de un entorno de estudio planificado (“mis días de trabajo son imprevisibles para planificar y gestionar el tiempo”). Mayores puntuaciones en las tres primeras subescalas y menores puntuaciones en la última subescala indican una mejor gestión del tiempo. Se utilizará la versión argentina del TMBQ que ha reportados buenos índices de confiabilidad para cada subescala ($\alpha > .70$) (Germano & Brenlla, comunicación personal).

2.3 Procedimiento

La recolección de datos se realizó a través de una herramienta digital, mediante la cual los participantes completaron los cuestionarios de manera autorreportada. Antes de comenzar, cada participante debió leer y aceptar un consentimiento informado que explicaba los objetivos del estudio, la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la participación. El acceso al formulario solo se habilitaba tras la aceptación del consentimiento.

2.4 Análisis de datos

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos de las variables principales (medias, desvíos estándar, frecuencias), análisis correlacionales mediante el coeficiente de Pearson para explorar las relaciones entre variables, y prueba ANOVA de un factor para muestras independientes con el fin de comparar estudiantes iniciales, intermedios y avanzados, utilizando estadísticos paramétricos bajo el supuesto de normalidad en la distribución de los datos, justificado por el tamaño muestral elevado (Field, 2018) y constatado a través de los valores de asimetría y curtosis; el nivel de significación se estableció en $p < .05$. Los análisis se efectuaron con el software estadístico SPSS 27.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables de interés. Los resultados se pueden observar en la Tabla 1. En todos los casos los valores de asimetría y curtosis se encuentran entre ± 1 , por lo que, dados estos resultados y el tamaño muestral, se asumió normalidad y se procedió al uso de pruebas paramétricas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las principales variables de estudio

	ME	DE	MIN	MAX	AS	CU
Autoeficacia para el logro de Objetivos Académicos	6.51	1.37	0.00	9.00	-0.741	1.31
Autoeficacia para el afrontamiento académico	6.90	1.23	2.38	9.00	-0.760	0.851
Autocontrol	41.1	6.95	24.0	61.0	0.191	-0.241
Procrastinación	3.08	0.693	1.20	5.00	0.188	-0.326
Establecimiento de objetivos y prioridades	2.83	0.568	1.18	4.27	-0.164	-0.010
Herramientas de gestión del tiempo	2.73	0.785	1.27	4.64	0.190	-0.697
Preferencias por la desorganización	2.42	0.638	1.13	4.50	0.463	-0.040
Percepción de control	2.85	0.506	1.60	4.40	0.016	0.036
Promedio académico	7.47	1.02	4.00	9.90	-0.311	0.360

Luego, para indagar la relación entre las principales variables del estudio, se calculó un análisis de correlación con r de Pearson (ver Tabla 2). Entre los resultados más significativos, se halló que la autoeficacia para el logro de objetivos académicos (1) presentó una correlación positiva y estadísticamente significativa tanto con la autoeficacia para el afrontamiento académico (1) ($r = .454$, $p < .001$), como con la gestión del tiempo en establecimiento de objetivos y prioridades (5) ($r = .292$, $p < .001$), y con el promedio académico (9) ($r = .424$, $p < .001$). Asimismo, el autocontrol (3) se relacionó positivamente con la gestión del tiempo en herramientas (6) ($r = .244$, $p < .001$), y con la percepción de control sobre el tiempo (8) ($r = .341$, $p < .001$). En contraste, la procrastinación (4) mostró una relación negativa y estadísticamente significativa con el autocontrol ($r = -.636$, $p < .001$), y con la percepción de control sobre el tiempo ($r = -.497$, $p < .01$).

Los resultados indican que los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia y autocontrol tienden a tener mejores puntuaciones en gestión del tiempo y en promedio académico, mientras que quienes presentan mayores niveles de procrastinación muestran menores puntuaciones en autocontrol y percepción de control sobre el tiempo.

Se observa, además, que algunas subescalas de gestión del tiempo —como el establecimiento de objetivos y prioridades y el uso de herramientas— se relacionan positivamente entre sí y con el promedio académico, mientras que las preferencias por la desorganización (7) presentan correlaciones negativas con otras dimensiones de gestión y con el autocontrol, evidenciando la importancia de la organización y el control personal en el éxito académico.

Tabla 2. Matriz de correlaciones con *r* de Pearson

1	2	3	4	5	6	7	8	
1	—							
2	0.454***	—						
3	0.273***	0.298***	—					
4	-0.319***	-0.350***	-0.636***	—				
5	0.292***	0.201***	0.292***	-0.256***	—			
6	0.192**	0.073	0.244***	-0.156*	0.673***	—		
7	-0.132*	-0.128*	-0.428***	0.432***	-0.085	-0.111	—	
8	0.169*	0.120*	0.341***	-0.497**	0.016	-0.006	-0.289***	—
9	0.424***	0.065	0.104	0.018	0.222***	0.268***	-0.053	0.044

Notas: 1=Autoeficacia para el logro de Objetivos Académicos; 2 = Autoeficacia para el afrontamiento académico; 3 = Autocontrol; 4 = Procrastinación; 5 = Gestión del Tiempo: Establecimiento de objetivos y prioridades; 6 = Gestión del tiempo: Herramientas de gestión del tiempo; 7 = Gestión del tiempo: Preferencias por la desorganización; 8 = Gestión del tiempo: Percepción de control; 9 = Promedio académico
* la correlación es significativa en el nivel 0.05; ** la correlación es significativa en el nivel 0.01; *** la correlación es significativa en el nivel 0.001

A continuación, se calculó la prueba ANOVA de un factor con el fin de conocer si existen diferencias en las variables en función del grado de avance de los estudiantes en la carrera. Para ello se consideró como variable de agrupación a tres grupos: estudiantes iniciales (ingreso a segundo año), intermedios (tercer año) y avanzados (de cuarto a sexto año). En los casos en que se encontraron diferencias estadísticamente significativas se utilizó la prueba pos hoc Tukey para indagar las diferencias entre los grupos.

En la Tabla 3 se presentan los resultados. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la Autoeficacia para el logro de Objetivos Académicos, el autocontrol, y en dos dimensiones de la gestión del tiempo, establecimiento de objetivos y prioridades, y herramientas de gestión del tiempo.

Tabla 3. Prueba ANOVA de un factor para evaluar las diferencias en las variables psicológicas según el grado de avance en la carrera

	F	gl	p
Autoeficacia para el logro de Objetivos Académicos	4.280	2	0.017
Autoeficacia para el afrontamiento académico	0.644	2	0.528
Autocontrol	3.728	2	0.029
Procrastinación	1.699	2	0.190
Gestión del Tiempo: Establecimiento de objetivos y prioridades	7.732	2	<.001
Gestión del tiempo: Herramientas de gestión del tiempo	11.076	2	<.001
Gestión del tiempo: Preferencias por la desorganización	1.306	2	0.277
Gestión del tiempo: Percepción de control	2.543	2	0.085

En todos los casos, las diferencias estuvieron en favor de los estudiantes avanzados. Es decir, las medias fueron más elevadas en los estudiantes avanzados, seguidos de las medias de los estudiantes en un nivel intermedio, y, finalmente, con medias más bajas, los estudiantes de nivel inicial (ver Tabla 4).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las dimensiones en las que se encontraron diferencias significativas

	Estudiantes Iniciales ME (DE)	Estudiantes intermedios ME (DE)	Estudiantes avanzados ME (DE)
Autoeficacia para el logro de Objetivos Académicos	6.29 (1.38)	6.75 (1.39)	6.81 (1.08)
Autocontrol	40.18 (7.04)	41.75 (6.99)	43.35 (5.51)
Gestión del Tiempo: Establecimiento de objetivos y prioridades	2.71 (.54)	2.97 (.55)	2.99 (.57)
Gestión del tiempo: Herramientas de gestión del tiempo	2.53 (.75)	2.97 (.76)	2.92 (.75)

Estos hallazgos sugieren que, a medida que los estudiantes avanzan en la carrera universitaria, desarrollan mayores niveles de autoeficacia, autocontrol y habilidades de gestión del tiempo. Sin embargo, dado que no se encontraron diferencias significativas en las otras dimensiones analizadas, se puede inferir que el progreso académico por sí solo no conduce necesariamente a mejoras generalizadas en todas las estrategias de autorregulación estudiadas, sino que favorece principalmente el desarrollo de ciertas competencias clave vinculadas al éxito académico.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio aportan evidencia empírica relevante sobre la relación entre la autoeficacia, las dimensiones de autorregulación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios argentinos, en línea con los hallazgos previos de la literatura internacional y regional. Tal como lo sugieren Zimmerman (2002) y Bandura (1986), la autorregulación y la autoeficacia se erigen como predictores claves del desempeño académico, facilitando la adaptación de los estudiantes a las demandas del entorno universitario y promoviendo la persistencia a lo largo de la trayectoria formativa. Los análisis de correlación confirman que la autoeficacia para el logro de objetivos académicos y el afrontamiento académico se asocian positivamente con el promedio académico y con estrategias de gestión del tiempo, lo que refuerza la importancia de fortalecer estas competencias en el contexto universitario local.

La gestión del tiempo, es decir, el intento autocontrolado de utilizar el tiempo de manera eficiente (MacCann et al., 2012), mostró una relación positiva significativa con el promedio académico y el autocontrol, corroborando que el desarrollo de habilidades organizativas y de planificación es fundamental para el éxito estudiantil. Además, la procrastinación se asoció negativamente con el autocontrol y la percepción de control sobre el tiempo, lo que coincide con los resultados reportados por Garzón Umerenkova y Gil Flores (2017), quienes señalan que la postergación y la falta de planificación incrementan el riesgo de bajo rendimiento y abandono académico. Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar intervenciones que fomenten el autocontrol y la gestión eficiente del tiempo entre los estudiantes universitarios, especialmente en los primeros años de la carrera.

El análisis de varianza y las pruebas pos hoc revelaron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia, autocontrol y algunas dimensiones de gestión del tiempo a favor de los estudiantes avanzados, lo que sugiere que la experiencia académica y la exposición prolongada a las demandas universitarias favorecen el desarrollo de estas competencias. Este resultado es consistente con estudios previos que indican que los estudiantes que avanzan en la carrera tienden a mejorar sus estrategias de autorregulación y autoeficacia, lo que a su vez repercute positivamente en su desempeño académico (González-Benito et al., 2021; Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Sin embargo, la ausencia de diferencias significativas en otras dimensiones de autorregulación, como la procrastinación y las preferencias por la desorganización, sugiere que el progreso académico no garantiza por sí mismo mejoras generalizadas en todas las estrategias de autorregulación, sino que incide principalmente en el fortalecimiento de competencias clave vinculadas al éxito académico. Esto podría dar lugar a estrategias de intervención específicas en el ámbito de la vida universitaria con el fin de fortalecer estos procesos.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que es importante considerar al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra estuvo compuesta por estudiantes de universidades argentinas, pero de únicamente de Buenos Aires y con una mayor representación de carreras de Ciencias Sociales y Humanidades, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos o disciplinas. Además, el diseño transversal del estudio no permite establecer relaciones causales entre las variables, sino solo asociaciones, y la medición de la autoeficacia y la autorregulación se basó en autoinformes, lo que puede introducir sesgos relacionados con la percepción subjetiva de los participantes.

En futuras investigaciones, se recomienda la realización de estudios longitudinales que permitan analizar el desarrollo de la autoeficacia y las estrategias de autorregulación a lo largo de la carrera universitaria, así como la incorporación de muestras más diversas que incluyan estudiantes de diferentes regiones y áreas de estudio. Además, sería valioso diseñar y evaluar intervenciones educativas orientadas a fortalecer estas competencias, especialmente en los primeros años de la carrera, con el fin de mejorar el rendimiento académico y reducir la deserción estudiantil.

En síntesis, los resultados del estudio apoyan la relevancia de la autoeficacia y la autorregulación como factores protectores frente a la deserción y el bajo rendimiento académico, tal como lo demuestran los datos locales y la literatura internacional. La implementación de programas de orientación y acompañamiento que promuevan el desarrollo de estas competencias, especialmente en los primeros años de la carrera, podría contribuir a reducir las tasas de abandono y a mejorar la equidad educativa en el sistema universitario argentino.

BIBLIOGRAFÍA

- Argentinos por la Educación. (2022). *Informe sobre abandono universitario en Argentina: Desafíos y oportunidades para la equidad en el acceso y la culminación de estudios superiores*. <https://www.argentinosporlaeducacion.org/>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias. 2021-2022*. <https://www.cin.edu.ar/>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Furlan, L. A., Heredia, D. E., Piemontesi, S. E., & Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016020.pdf>
- Garrido, S. J., Morán, V., Azpilicueta, A. E., Cortez, F., Arbach, K., & Cupani, M. (2018). Análisis de modelos rivales unidimensionales y bidimensionales de la escala breve de autocontrol en estudiantes universitarios argentinos. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 18 (2), 26-37. <https://doi.org/10.18682/pd.v18i2.745>

- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2017). Procrastinación y autorregulación académica en estudiantes universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 28(1). 307-324. <https://doi.org/10.5209/RCED.51319>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4). 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- MacCann, C., Fogarty, G. J., & Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22(5). 618-623. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.006>
- Moran, V. E., Zalazar, M. F., & Cupani, M. (2019). Adaptación argentina de dos medidas de autoeficacia en el ámbito académico universitario. *Contextos Educativos*, (24). 197-211. <https://doi.org/10.18172/con.3622>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan los estudiantes? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de autorregulación académica. *Infancia y Aprendizaje*, 37(3). 450-474. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2). 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2). 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512017>
- Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2). 414-422. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.12.003>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2). 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2