

## Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar

Academic procrastination, coping with pre-exam anxiety and academic performance in psychology students: a preliminary analysis

*Sergio Dominguez-Lara\**

Escuela Profesional de Psicología,  
Universidad de San Martín de Porres, Perú

Recibido: 19 de setiembre de 2017

Aceptado: 03 de octubre de 2017

### Resumen

Se analiza las relaciones entre las dimensiones de la procrastinación académica, las estrategias de afrontamiento pre-examen y el rendimiento académico general. Para ello, se evaluó una muestra intencional de 178 estudiantes universitarios (68% mujeres;  $M_{\text{edad}} = 21.010$ ) del primer al tercer año de estudios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima (Perú). En este estudio correlacional se utilizaron los siguientes instrumentos: *Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty* (COPEAU) y la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA), ambos adaptados a universitarios limeños. Se hallaron correlaciones estadísticamente significativas y con magnitudes del efecto (moderadas y altas) entre las estrategias evaluadas con el COPEAU, las dimensiones de la procrastinación académica y el rendimiento académico según las hipótesis que se formulan. Se discuten las implicancias teóricas y prácticas de los resultados.

**Palabras clave:** afrontamiento, procrastinación académica, rendimiento académico, estudiante universitario.

---

Este es un artículo Open Access bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0



\* [sdominguezmpcs@gmail.com](mailto:sdominguezmpcs@gmail.com)  
[sdominguezl@usmp.pe](mailto:sdominguezl@usmp.pe)

## Abstract

This paper analyzes the relationships between the dimensions of academic procrastination, pre-exam coping strategies and overall academic performance. For this purpose, a target sample of 178 first- to third-year psychology students (68% women,  $M_{\text{age}} = 21.010$ ) from a private university in Lima (Peru) was evaluated. This correlational study used instruments such as Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty (COPEAU) and Academic Procrastination Scale (EPA), both adapted to university students from Lima. Statistically significant correlations with moderate and high effect size were found between the strategies evaluated with the COPEAU, the dimensions of academic procrastination and the academic performance, according to the formulated hypotheses. The theoretical and practical implications of the results were discussed.

**Keywords:** coping, academic procrastination, academic performance, university student.

## Introducción

Entre los eventos presentes en la vida académica, quizás los que generan mayor estrés y preocupación a los estudiantes universitarios son los exámenes (Damayanthi, 2014; Gazder, Ahmad, & Dainsh, 2014). Esto ocurre pese a que son programados de forma anticipada y versan sobre contenidos desarrollados en clase, además que el estudiante dispone de un tiempo para planificar su ejecución. Con todo ello, son desarrollados normalmente bajo presión (existe un tiempo límite), y el resultado no se conoce inmediatamente, lo que hace mayor la incertidumbre respecto la calificación obtenida.

Una vez programado, los días cercanos al examen suelen provocar tensión en los estudiantes, obligándolos, de alguna manera, a desplegar respuestas de afrontamiento para disminuir el impacto emocional. De esta forma, ante eventos percibidos como amenazantes existen cuatro fases que son desarrolladas: *anticipatoria*, *confrontativa*, *de espera*, y *de resultados* (Carver & Scheier, 1994); y en cada una de ellas se ejecutan estrategias de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984).

En el caso de los eventos inesperados en el ámbito académico, no existe la fase anticipatoria (p. ej., ser elegido al azar para presentar de forma expositiva un trabajo grupal o la pregunta de un profesor durante la clase), pero en otro tipo de evento, como un examen, sí es posible planificar el afronte. Entonces, desde un plano temporal, las acciones realizadas por el estudiante antes del examen pueden ubicarse en la fase anticipatoria: afrontamiento pre-examen (Stöber, 2004).

En aquella etapa se prepara y analiza la forma más eficaz de regular las emociones durante la evaluación, y ante el elevado grado de incertidumbre en ese periodo, pueden aparecer emociones negativas (Heredia, Piemontesi, Furlán, & Pérez, 2008), incrementando de ese modo el impacto del estrés, que puede afectar el rendimiento académico. Como consecuencia de ello, los resultados en la evaluación podrían ser desfavorables al margen del conocimiento que tenga el estudiante en la asignatura.

En esta fase anticipatoria podrían implementarse cuatro estrategias de afrontamiento (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989; Zeidner, 1995): *orientación a la tarea y preparación, búsqueda de apoyo social por razones instrumentales, búsqueda de apoyo social por razones emocionales, y evitación.*

En cuanto a los correlatos de las estrategias pre-examen, existe una relación negativa de la estrategia orientación a la tarea con la ansiedad ante exámenes, y esta última se relaciona positivamente con las estrategias de búsqueda de apoyo y evitación (Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn, 2012; Stöber, 2004). Además, la estrategia orientación a la tarea se asocia con la imposición de altos estándares personales de rendimiento (Arana & Furlan, 2016) y con la autoeficacia académica (Dominguez-Lara, en prensa a); sin embargo, no fueron halladas relaciones significativas entre las estrategias pre-examen y el rendimiento académico general (Heredia et al., 2008). Es decir, el uso de una u otra estrategia podría estar basado en la percepción de dificultad del examen y de las propias competencias percibidas, pero también es lícito pensar que dependería de la conducta académica que muestra el estudiante durante todo el periodo previo a la situación evaluativa, y no solo frente al examen. En este último punto, destaca la procrastinación académica (PA).

La PA se define como la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo (Clariana, Cladellas, Badía, & Gotzens, 2011; Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016). Si bien la PA se asocia normalmente al componente ligado a la acción (*Postergación de actividades*), el núcleo de la conducta procrastinadora es la falla en los procesos de autorregulación que dificultan la organización y manejo del tiempo (Balkis & Duru, 2009; Knaus, 2002; Steel, 2007; Wolters, 2003). Esta dimensión, *Autorregulación académica*, es de suma importancia para comprender esta conducta (Dominguez-Lara, 2016a; Dominguez-Lara, Villegas, & Centeno, 2014).

La PA se vincula con tareas o actividades que son percibidas como difíciles (p. ej., se tiende a postergar aquellas tareas consideradas como las más complicadas) y de poco agrado –si una tarea se percibe como aversiva, se evita– (Steel, 2007). Asimismo, en cuanto a aspectos personales, se halla inversamente vinculado a la autoeficacia (Bandura, 1997; Klassen & Kuzucu, 2009; Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink, & Nückles, 2014; Williams, Stark, & Frost, 2008), y se relaciona directamente con la ansiedad ante exámenes (Quant & Sánchez, 2012).

## **El presente estudio**

En vista de la argumentación previa, se podría indicar que la conducta académica del estudiante, tanto postergar actividades como autorregularse, pueden estar relacionadas en algún grado con las estrategias que ejecuta en el periodo previo al examen, y a su vez, con el rendimiento académico general. Concretamente, una persona que es capaz de organizar de forma adecuada el entorno académico a su favor, tendrá facilidad para escoger estrategias que mejor se adecúen a sus necesidades, y alcanzaría de ese modo un mejor rendimiento académico.

Asimismo, postergar las tareas implica una sobrecarga de actividades que podría dificultar una adecuada preparación previa al examen, dado que se invertiría un tiempo importante en el cumplimiento de las actividades aplazadas, y se dejarían de lado los contenidos del examen, o viceversa. Con todo ello, en ambos casos es más probable que el estudiante afecte sus calificaciones. Por ello, es necesario generar evidencia empírica a fin de que

sea tomada en cuenta por los decisores en las áreas de tutoría universitaria para una adecuada orientación a estudiantes con bajo rendimiento o inadecuadas estrategias de organización.

Además, dada la reciente aplicación de las estrategias de afrontamiento a situaciones específicas como la fase previa al examen (Stöber, 2004), y la escasez de estudios similares en Latinoamérica, es necesario establecer los vínculos conceptuales y empíricos con otras facetas de la conducta académica que sean relevantes para comprenderla.

Por ello, el objetivo del presente estudio preliminar fue analizar las relaciones entre las dimensiones de la PA y la elección de estrategias de afrontamiento pre-examen; y cómo esos aspectos se asocian con el rendimiento académico general.

En ese sentido, las hipótesis de este estudio correlacional (Ato, López, & Benavente, 2013) fueron: (1) Existe relación directa entre la estrategia de afrontamiento pre-examen orientada a la tarea y la autorregulación académica, e inversa con la postergación de actividades; (2) Existe relación inversa entre las otras estrategias de afrontamiento pre-examen (evitación y búsqueda de apoyo) y la autorregulación académica, y directa con la postergación de actividades; y (3) El rendimiento académico general se relaciona directamente con estrategia orientada a la tarea y la autorregulación académica, e inversamente con las demás.

## Método

### *Participantes*

La muestra intencional estuvo constituida por 178 estudiantes universitarios (68% mujeres; 59.6% no trabajan) del primer al tercer año de estudios de la carrera de psicología de una universidad privada ubicada en la zona central de Lima Metropolitana (Perú), un distrito de nivel socioeconómico predominantemente medio o medio bajo. La edad estuvo comprendida entre 18 y 30 años ( $M_{\text{edad}} = 21.010$ ;  $DE_{\text{edad}} = 2.963$ ), y fue similar respecto al género de los participantes ( $t_{[176]} = 1.214$ ;  $p = .226$ ). Del total, 101 personas (65.3% mujeres) informaron su rendimiento académico general.

### ***Instrumentos***

- *Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty* - COPEAU (Stöber, 2004). Fue empleada la adaptación realizada en universitarios peruanos (Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2016), compuesta por 20 ítems con seis opciones de respuesta (desde *Nunca* hasta *Siempre*), que evalúan las siguientes estrategias: Orientación a la Tarea y Preparación (siete ítems), Búsqueda de Apoyo Social por razones emocionales (cuatro ítems), Búsqueda de Apoyo Social por razones instrumentales (tres ítems), y Evitación (seis ítems). La interpretación de los puntajes es directa: a mayor puntaje, mayor frecuencia de uso de la estrategia evaluada.
- *Escala de Procrastinación Académica* - EPA (Busko, 1998). La versión adaptada a universitarios peruanos (Dominguez-Lara, 2016a; Dominguez-Lara et al., 2014) evalúa dos dimensiones, Postergación de actividades (tres ítems) y Autorregulación académica (nueve ítems). Cada uno de los ítems presenta cinco opciones de respuesta (desde *Nunca* hasta *Siempre*). La interpretación de los puntajes es directa: a mayor puntaje, mayor presencia de la dimensión evaluada.

### ***Procedimiento***

Las evaluaciones fueron realizadas previo permiso de las autoridades universitarias. El Instituto de Investigación de Psicología de la universidad donde se recopilaron los datos dio el aval correspondiente sobre los aspectos éticos y procedimentales de la investigación. Preliminarmente fueron expuestos los objetivos y alcances de la investigación a los estudiantes participantes, y solo completaron la encuesta quienes brindaron su consentimiento informado.

Antes de realizar el análisis respectivo, fue estimada la confiabilidad de los puntajes de las dimensiones del COPEAU y la EPA mediante el coeficiente  $\alpha$  (Cronbach, 1951) con intervalos de confianza (IC) (Dominguez-Lara, 2016b) y el módulo *ICalfa* (Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2015).

Posteriormente, fueron implementadas las pruebas de normalidad Shapiro y Wilk (*sw*) (Ghasemi & Zahediasl, 2012), y *W/S* basado en el estadístico *q*, en cuyo cálculo interviene el rango de puntuaciones (*R*) y la desviación estándar (*DE*) ( $q = R/DE$ ), para luego ser contrastado con un rango crítico basado en el tamaño muestral (Kanji, 2006). También fue realizado un análisis de los estadísticos de distribución de los puntajes a fin de determinar el grado de alejamiento de la normalidad univariada tanto para asimetría ( $-1.5 \leq g_1 \leq 1.5$ ) como curtosis ( $-1.5 \leq g_2 \leq 1.5$ ) (Pérez & Medrano, 2010) y determinar de ese modo si se justifica el uso de un estadístico paramétrico de correlación.

La valoración de la *r* fue analizada como una medida de magnitud del efecto, considerando las correlaciones como de magnitud elevada ( $r > .29$ ) y moderada ( $.11 < r < .29$ ) para el caso de investigación en diferencias individuales (Gignac, & Szodorai, 2016) con el objetivo de analizar la significancia práctica de las mismas en vista de las limitaciones del test clásico de significancia estadística ( $p < .05$ ) vinculadas al tamaño muestral (Dominguez-Lara, 2016c).

## Resultados

Preliminarmente, el análisis de consistencia interna indican que el coeficiente  $\alpha$  mostró magnitudes adecuadas ( $> .70$ ; Merino, Navarro, & García, 2014), incluso en presencia de una menor cantidad de ítems (Ponterotto & Charter, 2009), salvo para la dimensión Evitación ( $\alpha < .60$ ). En cuanto al análisis descriptivo, las puntuaciones presentaron índices de asimetría y curtosis y en niveles que pueden considerarse bajos, y un análisis conjunto de las pruebas de normalidad (*SW* y *W/S*) evidencian que el alejamiento de la normalidad no es significativo (Tabla 1). Por tal motivo, se justifica el uso de la correlación producto-momento de Pearson.

Las correlaciones brindan evidencia a favor de la primera hipótesis, es decir, que la estrategia orientación a la tarea se relaciona directamente con la autorregulación académica, y de forma inversa con la postergación de actividades. No obstante, los resultados apoyan parcialmente la segunda hipótesis, ya que solo la estrategia evitación muestra el patrón correlacional planteado. Finalmente, la hipótesis relacionada con el rendimiento

académico general obtuvo evidencia favorable: relaciones positivas con autorregulación académica y orientación a la tarea, y negativas con el resto (Tabla 1). En este último punto cabe resaltar que un criterio complementario al de la significancia estadística fue la magnitud del efecto ( $r > .11$ ; Gignac & Szodorai, 2016), resaltándose en la Tabla 1 aquellos coeficientes con significancia práctica.

**Tabla 1**  
*Análisis descriptivo, de confiabilidad y correlacional*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Postergación de actividades	.696 (.612, .765)						
2. Autorregulación académica	<b>-.416**</b>	.811 (.754, .856)					
3. Orientación a la tarea	<b>-.431**</b>	<b>.589**</b>	.870 (.829, .902)				
4. Evitación	<b>.129</b>	<b>-.119</b>	-.052	.593 (.489, .681)			
5. Apoyo social (instrumental)	-.038	.084	.387**	.251**	.776 (.710, .829)		
6. Apoyo social (emocional)	-.089	.084	.285**	.194**	.493**	.864 (.821, .897)	
7. Rendimiento académico general <sup>b</sup>	<b>-.151<sup>a</sup></b>	<b>.334***</b>	<b>.270***</b>	<b>-.106<sup>a</sup></b>	<b>-.188<sup>a</sup></b>	<b>-.142<sup>a</sup></b>	-
<i>M</i>	8.170	32.39	28.44	11.63	9.42	12.11	14.701
<i>DE</i>	2.345	4.534	6.573	3.393	3.305	4.58	1.330
$g_1$	.070	-.092	-.086	.587	.338	.261	.429
$g_2$	.137	-.598	-.633	.463	-.167	-.247	-.131
$SW_{[178]}$	.963	.974	.970	.968	.971	.973	.956 <sup>a</sup>
$p$	.007	.046	.021	.014	.023	.037	.002
$q$	5.117	5.073	4.564	5.895	4.539	4.367	4.931
$q_{ic}$	4.59, 6.18	4.59, 6.18	4.59, 6.18	4.59, 6.18	4.59, 6.18	4.59, 6.18	4.31, 5.90 <sup>a</sup>

*Nota:*  $n = 178$ ; diagonal: coeficiente  $\alpha$  y sus IC; \*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; en negrita: correlaciones que alcanzan la significancia práctica mínima necesaria en el contexto de las hipótesis de investigación. *M*: Media aritmética; *DE*: Desviación estándar;  $g_1$ : Asimetría;  $g_2$ : Curtosis;  $Z_{KS}$ : Z de Kolmogorov-Smirnov;  $q$ : estadístico  $q$ ;  $q_{ic}$ : rango crítico para aceptar  $H_0$ ; <sup>a</sup>:  $n = 101$ ; <sup>b</sup>: no fue posible calcular alguna medida de confiabilidad.



## Discusión

El presente reporte muestra las primeras evidencias de la relación entre el afrontamiento pre-examen y la procrastinación académica en el ámbito peruano, ya que a la fecha solo pueden mencionarse las adaptaciones psicométricas de los instrumentos usados para evaluar dichos constructos (Dominguez-Lara, 2016a; Dominguez et al., 2014; Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2016).

Las hipótesis de investigación recibieron un respaldo empírico, salvo la segunda de ellas. Esto indicaría que los estudiantes que presentan una adecuada autorregulación académica elegirán estrategias que les permitan lidiar de forma más adaptativa con la situación pre-examen, no evitarán los contenidos del curso, y obtendrán buenos resultados en sus evaluaciones. Por otro lado, las estrategias de búsqueda de apoyo social, al evidenciar una relación nula con las dimensiones de la PA (postergación de actividades y autorregulación académica), no serían determinantes en la conducta académica del estudiante durante el ciclo académico, pero sí en el rendimiento final (normalmente vinculado a las evaluaciones intermedias y de fin de ciclo). Es decir, una persona puede desempeñarse ordenadamente, pero eso no limitaría a la persona en establecer algún tipo de vínculo social de forma previa al examen. Lamentablemente, al no existir estudios similares en Perú o Latinoamérica se imposibilita un contraste de resultados más enriquecedor.

Un análisis pormenorizado indicaría que la estrategia pre-examen de evitación sería una extensión de la tendencia habitual de postergar las actividades y de las fallas en la autorregulación académica que expone el estudiante a lo largo del ciclo. En el marco de la PA, las personas postergan sus actividades por falta de agrado hacia la misma (Steel, 2007), dificultad percibida o el miedo a fallar (Brownlow & Reasinger, 2000; Solomon & Rothblum, 1984); y la autorregulación académica se refiere a una correcta planificación de las tareas, asistir puntualmente a clases, mejorar constantemente aquellos aspectos deficitarios, etc. De ello se colige que la evitación previa al examen se asociaría con evaluaciones similares de esa situación (p. ej., difícil, desagradable, etc.), y con falta de motivación en las asignaturas.

Con respecto al rendimiento académico general, la relación positiva con la estrategia pre-examen orientada a la tarea y la autorregulación académica presenta coherencia conceptual, ya que se esperaría que aquellas personas con mejores hábitos académicos posean indicadores de rendimiento general más elevados. Si bien, el autorreporte del rendimiento general puede suscitar algunas dudas respecto a su veracidad, existe evidencia de que obtenerlo de ese modo es tan confiable como recuperarlo directamente de los registros académicos (Dominguez-Lara, 2017a; Kuncel, Credé, & Thomas, 2005).

En cuanto a las implicancias prácticas, y a pesar del carácter preliminar del estudio, los resultados pueden ser considerados como base para la elaboración de sesiones orientadas al desarrollo de hábitos que puedan ayudar al estudiante a mejorar de forma gradual su desempeño dentro y fuera del aula.

Con relación a las limitaciones, quizás el tamaño muestral sea considerado como tal, pero teniendo en cuenta la fortaleza conceptual de los hallazgos y la magnitud de las correlaciones, al parecer su impacto no fue decisivo. No obstante, la baja confiabilidad de las puntuaciones en la estrategia evitación pudo atenuar la magnitud de sus correlaciones con las dimensiones de la PA y el rendimiento académico general (Dominguez-Lara, en prensa b). Por ello, una vez solucionado el problema del tamaño muestral, sería conveniente replicar el estudio pero desde el marco de los modelos estructurales (SEM), a fin de basar los análisis en variables latentes y llegar a resultados más precisos, sobre todo en lo que concierne a la confiabilidad de las puntuaciones (McDonald, 1999).

Asimismo, sería conveniente un contraste de los constructos estudiados (afrontamiento pre-examen y PA) con las calificaciones de exámenes, pero teniendo en consideración de cada asignatura por separado. Esto porque el afrontamiento pre-examen es un constructo específico de una situación (p. ej., examen), a diferencia de otros que son más amplios (p. ej., resiliencia académica). Además, el rendimiento académico podría presentar relaciones de diferente magnitud con el mismo constructo cuando se evalúan en función de diferentes asignaturas (Dominguez-Lara, Calderón-De la Cruz, Alarcón-Parco, & Navarro-Loli, 2017), al igual que las dimensiones de la procrastinación académica (Dominguez-Lara, en prensa c); y, finalmente,

no existe una equivalencia clara entre el promedio general y las calificaciones en los exámenes (Dominguez-Lara, 2017b).

Por último, no han sido abordados en el presente estudio otros aspectos vinculados directa o indirectamente a las situaciones evaluativas (p. ej., ansiedad ante exámenes, autoeficacia académica, etc.), por lo que posteriormente deben considerarse dentro de un modelo explicativo a fin de lograr una comprensión más precisa de la conducta del estudiante antes, durante y después del examen, así como de los procesos relacionados con la conducta del docente en el marco de la dinámica enseñanza-aprendizaje al interior del aula (Ventura & Moscoloni, 2015). Sin duda, esta última recomendación trae consigo la necesidad de implementar mediciones breves, ya que baterías extensas podrían desalentar al estudiante evaluado.

## Referencias

- Arana, F. G., & Furlan, L. (2016). Groups of perfectionist, test anxiety, and pre-exam coping in Argentine students. *Personality and Individual Differences, 90*, 169-173. doi: 10.1016/j.paid.2015.11.001
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología, 29*(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(1), 18-32.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 15-34.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Tesis de Maestría inédita). The University of Guelph, Canadá.
- Carver, C., & Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful encounter. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(1), 184-195. doi: 10.1037/0022-3514.66.1.184
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 267-283. doi: 10.1037/0022-3514.56.2.267
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(3), 87-96.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334. doi: 10.1007/BF02310555
- Damayanthi, H. D. (2014). Perceived stressors among undergraduate Nursing Students, University of Peradeniya, Sri Lanka. *International Journal of Scientific and Research Publications, 4*(6), 1-4.
- Dominguez-Lara, S. (en prensa a). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*. doi: 10.1016/j.edumed.2016.07.007

- Dominguez-Lara, S. (en prensa b). Atenuación de correlaciones y baja fiabilidad: ¿realmente importa? *Nutrición Hospitalaria*. doi: 10.20960/nh.1391
- Dominguez-Lara, S. (en prensa c). Procrastinación en universitarios: evidencia preliminar del efecto de la contextualización en asignaturas específicas. *Avaliação Psicológica*.
- Dominguez-Lara, S. (2016a). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30.
- Dominguez-Lara, S. (2016b). Intervalos de confianza en el reporte de la fiabilidad: un análisis necesario. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 39(1), 169-170. doi: 10.4321/S1137-6627/2016000100024
- Dominguez-Lara, S. (2016c). Sobre el uso de la prueba de significación de la hipótesis nula en la investigación psicológica. *Cultura*, 30, 141-150.
- Dominguez-Lara, S. (2017a). Autorreporte del rendimiento en exámenes: un informe exploratorio. *Investigación en Educación Médica*, 6(23), 215. doi: 10.1016/j.riem.2016.09.003
- Dominguez-Lara, S. (2017b). ¿Rendimiento en exámenes o promedio general? Algunas cuestiones sobre la medición del rendimiento académico en investigación. *Pensando Psicología*, 13(21), 33-39. doi: 10.16925/pe.v13i21.1712
- Dominguez-Lara, S., & Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.
- Dominguez-Lara, S., & Merino-Soto, C. (2016). Análisis Estructural de la Escala de Afrontamiento ante la Ansiedad e Incertidumbre Pre-examen (COPEAU) en universitarios peruanos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 32-47. doi: 10.19083/ridu.10.474
- Dominguez-Lara, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Dominguez-Lara, S., Calderón-De la Cruz, G., Alarcón-Parco, D., & Navarro-Loli, J. (2017). Relación entre Ansiedad ante exámenes y rendimiento en exámenes en universitarios: análisis preliminar de la diferencia según asignatura. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 163-173. doi: 10.19083/ridu.11.492
- Gazder, D. P., Ahmad, F., & Dainsh, S. H. (2014). Stressors, Coursework Stress and Coping Strategies among Medical Students in a Private Medical School of Karachi, Pakistan. *Education in Medicine Journal*, 6(3), 20-29. doi: 10.5959/eimj.v6i3.269
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. doi: 10.5812/ijem.3505
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.069
- Heredia, D., Piemontesi, S., Furlán, L., & Pérez, E. (2008). Adaptación de la escala de afrontamiento ante la ansiedad e incertidumbre pre-examen (COPEAU). *Avaliação Psicológica*, 7(1), 1-9.
- Kanji, G. K. (2006). *100 Statistical Tests* (3<sup>th</sup> Ed.). London: SAGE.
- Klassen, R., & Kuzucu, L. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81. doi: 10.1080/01443410802478622
- Knaus, W. (2002). *The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82. doi: 10.3102/00346543075001063

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York: Springer.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Merino, C., Navarro, J., & García, W. (2014). Revisión de la consistencia interna del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, EQ-I: YV. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 141-154.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2, 58-66.
- Ponterotto, J. G., & Charter, R. A. (2009). Statistical extensions of Ponterotto and Ruckdeschel's (2007) reliability matrix for estimating the adequacy of internal consistency coefficients. *Perceptual and Motor Skills*, 108, 878-886. doi: 10.2466/PMS.108.3.878-886
- Putwain, D., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptative coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 349-358. doi: 10.1080/10615806.2011.582459
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi: 10.1111/ap.12173
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 213-226. doi: 10.1080/10615800412331292615
- Ventura, A. C., & Moscoloni, N. (2015). Estilos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias: la dimensión cognitiva y social de la estilística. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 82-109.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.09.005
- Williams, J., Stark, S., & Frost, E. (2008). The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.179
- Zeidner, M. (1995). Adaptive coping with test situations: A review of the literature. *Educational Psychologist*, 30, 123-133. doi: 10.1207/s15326985ep3003\_3