



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**FLOW Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES BENEFICIARIOS
DEL PROGRAMA BECA 18 DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
METROPOLITANA 2025**

**Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología

Autora

Zavaleta Burga, Valeria Abigail

Asesor

Hervías Guerra, Edmundo Magno

ORCID: 0000-0002-5395-1518

Jurado

Pinto Herrera, Florita

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

Lima - Perú

2026

FLOW Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA BEC, UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

26%

INDICE DE SIMILITUD

24%

FUENTES DE INTERNET

8%

PUBLICACIONES

16%

TRABAJOS DEL ESTUD

FUENTES PRIMARIAS

1

Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal

Trabajo del estudiante

2

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

3

repositorio.continental.edu.pe

Fuente de Internet

4

Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia

Trabajo del estudiante

5

hdl.handle.net

Fuente de Internet

6

Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola

Trabajo del estudiante

7

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

8

www.researchgate.net

Fuente de Internet

9

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

10

Submitted to Universidad Católica San Pablo

Trabajo del estudiante

11

repositorio.unsa.edu.pe

Fuente de Internet

12

archive.org

Fuente de Internet

13

core.ac.uk

Fuente de Internet

14

polodelconocimiento.com

Fuente de Internet

revistascientificas.uspceu.com



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

FLOW Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES

BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA BECA 18 DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA

DE LIMA METROPOLITANA 2025

Línea de Investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología

Autora:

Zavaleta Burga, Valeria Abigail

Asesor:

Hervias Guerra, Edmundo Magno

ORCID: 0000-0002-5395-1518

Jurado:

Pinto Herrera, Florita

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

Henostroza Mota, Carmela Reynalda

Lima – Perú

2026

Pensamientos

“Cuando lo que hacemos fluye con lo que somos, desaparece el esfuerzo y aparece el sentido.”

-M. Csikszentmihalyi

“Retrasar lo importante es un modo sutil de sabotear nuestros propios propósitos.”

— Timothy A.

Dedicatoria

A Dios, por darme un propósito y guiarme a ser la persona que soy actualmente.

A mí padre, quiero dedicarle mi profundo agradecimiento por su apoyo constante y esfuerzo en toda mi carrera universitaria.

Agradecimiento

A Dios, por estar conmigo siempre, darme fortaleza y motivación para emprender y culminar cada objetivo en mi vida.

A mis queridos docentes, por sus valiosas enseñanzas que contribuyeron de forma significativa en mi formación profesional, que con amor y vocación me inculcaron para ser mejor profesional.

Al Ing. Nilson Fernández, Milagros, compañeros y participantes, por su valioso aporte en este proyecto.

Al Dr. Edmundo Hervías, por su apoyo y guía en la elaboración de este proyecto.

ÍNDICE

Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción y formulación del problema	2
1.2. Antecedentes	4
<i>1.2.1. Antecedentes Nacionales</i>	5
<i>1.2.2. Antecedentes Internacionales</i>	7
1.3. Objetivos	9
<i>1.3.1. Objetivo general</i>	9
<i>1.3.2. Objetivos específicos</i>	9
1.4. Justificación	10
1.5. Hipótesis	11
<i>1.5.1. Hipótesis General</i>	11
<i>1.5.2. Hipótesis específicas</i>	11
II. MARCO TEÓRICO	13
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación	13
<i>2.1.1. Flow académico</i>	13
<i>2.1.2. Procrastinación académica</i>	17
III. MÉTODO	22
3.1. Tipo de investigación	22
3.2. Ámbito temporal y espacial	22

3.3. Variables	23
<i>3.3.1. Flow académico</i>	23
<i>3.3.2. Procrastinación académica</i>	23
3.4. Población y muestra	24
3.5. Instrumentos	26
<i>3.5.1. Escala de Estado de Flow</i>	26
<i>3.5.2. Escala de Procrastinación Académica</i>	30
3.6. Procedimientos	33
3.7. Análisis de datos	34
3.8. Consideraciones éticas	34
IV. RESULTADOS	36
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	42
VI. CONCLUSIONES	45
VII. RECOMENDACIONES	47
VIII. REFERENCIAS	49
IX. ANEXOS	56

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de la muestra	25
Tabla 2. Medidas de ajuste de la Escala de Estado Flow	27
Tabla 3. Validez Ítem-test de la Escala de Estado Flow	28
Tabla 4. Análisis de confiabilidad de la Escala de Estado Flow	28
Tabla 5. Operacionalización de Flow Académico	29
Tabla 6. Medidas de ajuste de la Escala de Procrastinación Académica	31
Tabla 7. Validez Ítem-test de la Escala de Procrastinación Académica	31
Tabla 8. Análisis de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica	32
Tabla 9. Operacionalización de Procrastinación Académica	33
Tabla 10. Relación entre Flow académico, autorregulación académica y postergación de tareas	36
Tabla 11. Puntajes descriptivos del Flow académico	37
Tabla 12. Niveles de autorregulación académica y postergación de tareas	38
Tabla 13. Diferencias entre los promedios de Flow académico según sexo	38
Tabla 14. Diferencias entre los promedios de Flow académico según ciclo académico	39
Tabla 15. Diferencias entre los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas según sexo	40
Tabla 16. Diferencias entre los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas según ciclo académico	41

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el Flow académico y la procrastinación académica en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025. La investigación fue de enfoque cuantitativo, tipo correlacional y diseño no experimental de corte transversal; participaron 124 universitarios beneficiarios del Programa Beca 18 y se utilizaron como instrumentos la Escala de Flow Estado adaptada por Acha y Matos (2014) y la Escala de Procrastinación Académica desarrollada por Domínguez et al. (2014). Los resultados evidenciaron una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre el Flow académico y la autorregulación académica ($\rho = .459$; $p < .001$), con un tamaño del efecto moderado ($r^2 = .211$). Asimismo, se encontró una relación negativa y de baja intensidad entre el flow académico y la postergación de tareas ($\rho = -.161$); sin embargo, esta no fue estadísticamente significativa ($p = .074$). Además, se identificaron niveles elevados de flow académico y predominio de niveles altos y promedio de autorregulación académica en la población estudiada. Se concluye que mayores niveles de flow académico se relacionan con mayores niveles de autorregulación académica, lo cual evidencia la importancia de promover experiencias de aprendizaje significativas y motivación intrínseca en estudiantes universitarios beneficiarios de programas de beca.

Palabras clave: flow académico, procrastinación académica, beca 18.

ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between academic Flow and academic procrastination in students enrolled in the Beca 18 Scholarship Program at a private university in Metropolitan Lima, 2025. The research followed a quantitative approach with a correlational and cross-sectional non-experimental design. A total of 124 university students participated in the study. The instruments used were the Flow State Scale adapted by Acha and Matos (2014) and the Academic Procrastination Scale developed by Domínguez et al. (2014). The results showed a positive, moderate, and statistically significant relationship between academic Flow and academic self-regulation ($\rho = .459$; $p < .001$), with a moderate effect size ($r^2 = .211$). Likewise, a negative and low-intensity relationship was found between academic Flow and task delay ($\rho = -.161$); however, this relationship was not statistically significant ($p = .074$). In addition, high levels of academic Flow and a predominance of high and moderate levels of academic self-regulation were identified in the studied population. It is concluded that higher levels of academic Flow are related to higher levels of academic self-regulation, highlighting the importance of promoting meaningful learning experiences and intrinsic motivation among university students enrolled in scholarship programs.

Keywords: academic Flow, academic procrastination, Beca 18.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación superior, los estudiantes se enfrentan a múltiples exigencias académicas, personales y sociales que demandan altos niveles de concentración, autorregulación y motivación. En este escenario, comprender los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje se ha convertido en una prioridad para la psicología educativa, especialmente en un entorno donde las demandas formativas y emocionales son cada vez más complejas.

La presente investigación se centra en el estudio de dos variables que ejercen un rol significativo en el aprendizaje, el bienestar psicológico y el logro de metas en los estudiantes universitarios: el flow académico y la procrastinación académica. En ese marco, el estudio tuvo como propósito determinar, mediante análisis estadístico, la relación existente entre ambas variables en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana.

La estructura del presente trabajo se organiza de la siguiente manera: en la Sección I, donde se identifican y plantean los desafíos que motivan la investigación; se presentan los antecedentes internacionales y nacionales; se formulan los objetivos generales y específicos; se justifica la relevancia del estudio y se plantean las hipótesis que lo orientan. En la Sección II, correspondiente al marco teórico, en el que se desarrollan los fundamentos conceptuales del flow académico y la procrastinación académica. En la Sección III, que detalla la metodología utilizada, incluyendo el tipo y diseño de investigación, el ámbito de estudio, las variables, la población y muestra, los instrumentos, procedimientos, análisis estadístico y consideraciones éticas. En la Sección IV se presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos, organizados en función de los objetivos e hipótesis planteadas, apoyados en tablas y gráficos que facilitan su interpretación. En la Sección V se discuten dichos resultados, contrastándolos con la literatura existente. La Sección VI expone las conclusiones más relevantes del estudio,

respondiendo a los objetivos e hipótesis y destacando los aportes de la investigación. En la Sección VII incluye recomendaciones orientadas a las autoridades educativas, con el propósito de reducir la procrastinación académica y fomentar experiencias de flow, además de sugerir futuras líneas de investigación. En la Sección VIII reúne las referencias bibliográficas utilizadas, siguiendo las normas de citación correspondientes, y finalmente, la Sección IX contiene los anexos, donde se incorporan materiales complementarios como instrumentos aplicados, consentimientos informados.

1.1 . Descripción y formulación del problema

En la última década, la procrastinación ha adquirido una creciente relevancia en distintos ámbitos de la vida cotidiana, la salud y el ámbito educativo. Además, resulta particularmente crítico en la educación superior, ya que el estudiante enfrenta mayores demandas de autonomía, autorregulación y responsabilidad frente a su propio proceso de aprendizaje (Conceição y Pinheiro, 2021). Esta conducta implica el aplazamiento voluntario e irracional de tareas importantes, la cual ha sido asociada con el bienestar psicológico y la autorregulación emocional de los estudiantes (Rozental et al., 2018).

A nivel mundial, se estima que entre el 50% y el 70% de los estudiantes de diversas nacionalidades pospone de manera habitual sus actividades académicas; asimismo, cerca del 20% de los adultos se identifican como procrastinadores crónicos (Amarnath et al., 2023). En los últimos 5 años, la procrastinación ha sido vinculada con variables psicológicas como la autoeficacia, la ansiedad, el estrés académico, la regulación emocional y la adicción a las redes sociales, lo que evidencia que esta conducta no se limita a una simple falta de organización, sino que constituye un patrón de evitación emocional frente al malestar (Olivos, 2024).

De la misma manera, se ha demostrado que la procrastinación reduce el compromiso académico y la motivación intrínseca, incrementando el riesgo de bajo rendimiento, repetición de asignaturas y abandono de los estudios (Delgado et al., 2025). Estos hallazgos son relevantes

considerando que, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2025), el 57% de los estudiantes no concluye sus estudios de educación superior dentro del tiempo previsto; además, las tasas de abandono en el primer año superan el 20% en varios sistemas educativos como Brasil, Colombia, Bélgica, Luxemburgo, Perú y Rumania. Dichas cifras reflejan la magnitud del problema y la urgencia de abordar la procrastinación como un fenómeno global con implicancias académicas que trascienden contextos culturales y económicos.

A nivel nacional, la procrastinación académica también ha cobrado una atención creciente, evidenciando su presencia significativa entre los estudiantes universitarios peruanos. En regiones como Puno, se ha reportado que el 98,6 % de los universitarios presenta conductas procrastinadoras, lo que ha impulsado un mayor interés por investigar sus causas y consecuencias en el ámbito académico (Yana et al., 2022); asimismo, en Arequipa, un estudio reveló que aproximadamente el 62% de los universitarios muestra alta procrastinación académica, y el 74% suele postergar sus actividades; además, esta conducta es más frecuente en estudiantes de los primeros ciclos (Calizaya et al., 2024); mientras que, en Madre de Dios, se ha identificado que cerca del 48,2% de los estudiantes universitarios presentan niveles elevados de procrastinación académica (Estrada y Mamani, 2020).

En este escenario, el flow académico emerge como factor psicológico para comprender cómo los estudiantes completan con éxito y con un nivel alto de compromiso sus tareas, ya que implica una concentración profunda y una inmersión completa en actividades gratificantes, que en el ámbito académico surge al enfrentar tareas desafiantes (Zhang y Qi, 2023). La literatura señala que cuando los estudiantes experimentan flow, se sumergen profundamente en la actividad, pierden la noción del tiempo y perciben mayor competencia en sus tareas, lo que favorece una gestión más eficiente del tiempo; por el contrario, en ausencia de estas experiencias, los estudiantes que tienden a posponer sus tareas académicas reducen su

motivación, disminuyen el interés por afrontar las actividades y, en consecuencia, aumenta la procrastinación (Karabacak, 2023).

En el caso de los beneficiarios del Programa Beca 18, estas dinámicas adquieren un matiz particular, ya que provienen de contextos socioeconómicos vulnerables, y lograron acceder a la educación superior gracias a su mérito y compromiso académico; sin embargo, la presión por mantener un rendimiento elevado, responder a las exigencias institucionales y adaptarse a las demandas universitarias, puede afectar su bienestar psicológico. Por tanto, cuando el estudiante no logra involucrarse plenamente en sus actividades, aumenta la probabilidad de incurrir en procrastinación académica, postergando tareas o evitando cumplir con responsabilidades esenciales (Ñiquen y Quintana, 2024). Por ello, comprender cómo interactúan estos factores psicológicos en los becarios resulta fundamental para identificar de qué manera el flow puede favorecer su adaptación académica y cómo su ausencia podría traer conductas procrastinadoras.

En base a lo referido en líneas anteriores, se formula el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es la relación entre flow académico y procrastinación académica en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025?

1.2 . Antecedentes

A nivel nacional, el flow constituye un constructo emergente en la investigación psicológica, razón por la cual su exploración empírica en el ámbito universitario resulta aún limitada. En consecuencia, los estudios sobre procrastinación académica se han enfocado principalmente en variables como la motivación académica, la autorregulación y el engagement, las cuales guardan relación teórica con el flow, aunque no lo incorporan de manera directa. Esta realidad difiere del contexto internacional, donde el flow ha sido analizado con mayor frecuencia, incluso en relación directa con la procrastinación académica,

evidenciando un vacío en la literatura nacional que el presente estudio busca contribuir a reducir.

1.2.1. Antecedentes nacionales

Damiano (2025) tuvo como objetivo determinar la relación entre el engagement académico y la procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad de Cusco. El estudio fue de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 387 estudiantes. Se aplicaron dos instrumentos validados: Escala de Engagement Académico (UWES-17) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados evidenciaron una correlación negativa moderada y significativa entre ambas variables ($\rho = -0.543$; $p = 0,01$), indicando que, a mayor compromiso académico, menor tendencia a procrastinar. Se concluyó que el engagement académico actúa como un factor protector frente a la procrastinación en estudiantes del área de la salud.

Abarca (2025) tuvo como objetivo analizar las relaciones entre los estilos motivacionales docentes, la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPBs), el flow y el afecto positivo/negativo en estudiantes peruanos de música de Lima. El estudio fue cuantitativo, con diseño correlacional transversal, y contó con 200 estudiantes de ejecución musical seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se emplearon el LCQ, el Teacher Control Questionnaire, la Perceived Teacher Structure Scale, la BPNSFS, la SPANAS y una versión adaptada de la Short Dispositional Flow Scale. Los resultados muestran que las relaciones entre las variables son coherentes y acordes a la TAD; se destaca una asociación muy grande y positiva entre el apoyo a la autonomía y estructura ($r = .81$, $p < .001$). A su vez, se encuentran relaciones significativas, positivas y mayores a .50 entre la SNPB de autonomía con apoyo a la autonomía, estructura, SNPB de competencia, flow y afecto positivo.

Se concluyó que los estilos docentes que promueven autonomía y estructura favorecen el flow y el bienestar emocional.

Grados (2023) tuvo como objetivo analizar la relación entre la motivación académica y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. El estudio fue cuantitativo, con diseño correlacional transversal, y la muestra estuvo conformada por 219 estudiantes. Se emplearon la Academic Motivation Scale (AMS) para evaluar motivación académica y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) para medir postergación y autorregulación. Los resultados evidenciaron que la motivación intrínseca se asoció negativamente con la postergación ($r = -.664, p < .001$) y positivamente con la autorregulación ($r = .812, p < .001$); además, la motivación extrínseca presentó patrones similares, mientras que la amotivación se relacionó con mayor postergación ($r = .620, p < .001$) y menor autorregulación ($r = -.626, p < .001$). Se concluyó que mayores niveles de motivación, especialmente intrínseca, se vinculan con menor procrastinación y mejor autorregulación académica.

Arenas et al. (2022) tuvieron como objetivo analizar las variables de motivación académica que predicen la procrastinación en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. El estudio fue cuantitativo, con diseño correlacional transversal. La muestra estuvo conformada por 139 estudiantes, con edades entre 18 y 28 años. Se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Motivación Educativa (EME). Los resultados mostraron correlaciones negativas entre procrastinación y motivación intrínseca, así como regulación identificada e introyectada, y una correlación positiva con amotivación; además, el análisis de regresión indicó que la motivación intrínseca de logro ($\beta = -.377; p < .001$) y la amotivación ($\beta = .321; p < .001$) explicaron el 30.3% de la procrastinación total ($R^2 = .303$). Se concluyó que la motivación intrínseca reduce la

procrastinación, mientras que la amotivación la incrementa, destacando la necesidad de promover motivación autónoma en contextos universitarios.

Natalini (2018) tuvo como objetivo analizar la relación entre el sentido de coherencia y el estado de flow en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. El estudio fue de enfoque cuantitativo, con diseño correlacional de tipo transversal. La muestra estuvo conformada por 138 estudiantes, con edades entre 16 y 22 años. Se aplicaron la Escala SOC-13 y la Escala de Flow Estado (EFE), ambas validadas en población peruana. Los resultados evidenciaron correlaciones directas entre el SOC y el estado de flow ($\rho = .25; p < .01$), especialmente entre las subescalas Comprensibilidad ($\rho = 0.25$), Manejabilidad ($\rho = 0.21$) y Sentido emocional hacia la vida ($\rho = 0.23$). Se concluyó que un mayor sentido de coherencia se asocia con experiencias óptimas de flow.

1.2.2. Antecedentes internacionales

En Turquía, Öztekin et al. (2025) tuvieron como objetivo analizar la relación entre la procrastinación académica, las experiencias de flow y la satisfacción con la vida académica en universitarios. El estudio fue cuantitativo, con un diseño correlacional. Participaron 581 estudiantes y se aplicaron la General Procrastination Scale, la Academic Flow Scale y la Escala de Satisfacción con la Vida Académica. Los resultados mostraron correlaciones negativas y significativas entre la procrastinación académica y las experiencias de flow ($r = -.37, p < .001$), la satisfacción personal ($r = -.51, p < .001$) y la satisfacción con el entorno académico ($r = -.40, p < .001$); a su vez, el flow correlacionó positivamente con la satisfacción personal ($r = .51, p < .001$) y con la satisfacción con el entorno académico ($r = .52, p < .001$). Los autores concluyeron que el flow actúa como un mediador que disminuye el impacto negativo de la procrastinación sobre la satisfacción académica.

En España, Franco et al. (2025) tuvieron como objetivo evaluar la eficacia de una intervención basada en mindfulness (Flow Meditation) para reducir la procrastinación

académica en estudiantes universitarios. El estudio fue cuantitativo, con diseño experimental y grupo control en lista de espera. La muestra final incluyó 42 estudiantes, distribuidos en grupo experimental y control. Se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica (APS) y el Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ) en tres momentos: pretest, posttest y seguimiento a cuatro meses. Los resultados evidenciaron reducciones significativas en procrastinación y mejoras en mindfulness, con tamaños de efecto moderados a altos ($\eta p^2 = .416$; $p < .001$), especialmente en Observing, Acting with Awareness y Non-judging. Se concluyó que la práctica sistemática de mindfulness es eficaz para disminuir la procrastinación académica y fortalecer la autorregulación en estudiantes universitarios.

En Rumania, Turcu (2024) tuvo como objetivo analizar la relación entre el flow y la procrastinación académica en estudiantes universitarios. El estudio fue cuantitativo, con un diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 33 estudiantes de Bucarest y se utilizó un cuestionario autoadministrado que incluyó ítems tipo Likert para medir la procrastinación académica y la frecuencia de experiencias de flow. Los resultados evidenciaron una correlación no significativa ($r = -0.087$, $p = 0.315$) entre ambas variables. Se concluyó que experimentar consistentemente un estado de flow en contextos académicos no muestra potencial para reducir la probabilidad de comportamientos de procrastinación.

Karabacak (2023), en Turquía, tuvo como objetivo examinar el papel mediador de las experiencias de flow en la relación entre la procrastinación académica y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. El estudio fue de enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 818 estudiantes. Se emplearon la Academic Procrastination Scale, la Flow Experiences Scale y la Psychological Well-Being Scale para medir las variables del estudio. Los resultados demostraron correlaciones positivas significativas entre la procrastinación académica y las experiencias de flow ($r = .34$) y el bienestar psicológico ($r = .26$). Asimismo, se determinó que existen correlaciones positivas

significativas entre las experiencias de flow y el bienestar psicológico ($r = .54$). Se concluyó que el flow constituye un mecanismo psicológico relevante para comprender y mitigar los efectos adversos de la procrastinación en el bienestar de los estudiantes.

En Croacia, Olčar et al. (2021) tuvieron como objetivo analizar la relación entre el flow académico, el rendimiento y el bienestar en estudiantes universitarios. El estudio fue cuantitativo, con un diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 267 estudiantes de pregrado de la Universidad de Zagreb. Para la medición de las variables se utilizaron la Academic Flow Scale (AFS), la Satisfaction With Life Scale (SWLS), la Flourishing Scale (FS) y el rendimiento académico (RA) como variable mediadora. Los resultados mostraron que mayores niveles de flow académico se asociaron con mayor bienestar estudiantil ($\chi^2 (2) = 14,47, p = 0,002$); sin embargo, el rendimiento no actuó como mediador entre ambas variables. Los autores concluyeron que promover contextos que favorezcan experiencias de flow puede fortalecer el bienestar estudiantil independientemente del rendimiento académico.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el Flow académico y la procrastinación académica en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir los puntajes de Flow académico en los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025.
- Describir los niveles de autorregulación académica y postergación de tareas en los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025.

- Comparar los promedios de Flow académico en los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según sexo.
- Comparar los promedios de Flow académico de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según ciclo académico
- Comparar los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según sexo.
- Comparar los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según ciclo académico.

1.4. Justificación

A nivel teórico, la investigación se justifica para ampliar la información existente de la relación entre el Flow académico y la procrastinación en universitarios, fundamentándose principalmente en el modelo de Flow de Csikszentmihalyi (1990) e incorporando aportes recientes sobre procrastinación académica; con ello, examinar ambas variables de manera conjunta permitirá enriquecer el panorama conceptual y ofrecer referencias útiles para futuras investigaciones interesadas en los procesos motivacionales y las dinámicas de aprendizaje en educación superior.

A nivel metodológico, en el presente estudio se evaluarán las propiedades psicométricas de los instrumentos seleccionados: la Escala de Flow Estado adaptada por Acha y Matos (2014) y la Escala de Procrastinación Académica desarrollada por Domínguez et al. (2014), las cuales permitirán verificar la pertinencia y estabilidad de estas medidas en contextos socioculturales

particulares, promoviendo la rigurosidad científica y el uso de instrumentos adecuados para la realidad peruana en futuras investigaciones.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe relación inversa, moderada y significativa entre Flow académico y procrastinación académica en los estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025.

1.5.2. Hipótesis específicas

- Existe relación inversa, moderada y significativa entre Flow académico y la autorregulación académica en estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Existe relación inversa, moderada y significativa entre el Flow académico y la postergación de actividades en los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025.
- Existen diferencias significativas entre los promedios de Flow académico de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según sexo.
- Existen diferencias significativas entre los promedios de Flow académico de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según ciclo académico.
- Existen diferencias significativas entre los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según sexo.

- Existen diferencias significativas entre los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según ciclo académico.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1. *Flow académico*

Según Akyol y Kabasakal (2023) refieren el Flow académico como el estado psicológico o mental en el cual la persona logra sentirse completamente inmerso en una actividad de aprendizaje, donde se encuentra en un espacio donde se desenvuelve sin dificultad, con la concentración sostenida. La concentración es tan intensa que llega a perder la noción del tiempo y del entorno, sintiéndose en un estado donde sus habilidades se alinean con el contexto o tarea que está buscando realizar y que la actividad se vuelve gratificante en sí misma. Es decir, se sustenta que los estudiantes que logran esta sensación perciben que las demandas de la tarea y sus competencias están equilibradas, lo cual les permite involucrarse de modo profundo y sostenido en la actividad académica.

Por otro lado, Abuhamdeh (2023) define al Flow académico como una experiencia de aprendizaje donde el estudiante percibe un nivel elevado de control sobre sus acciones relacionadas al estudio. Asimismo, una clara dirección, como tener objetivos claros y retroalimentación inmediata o al menos oportuna, instantánea, mientras se siente motivado intrínsecamente, absorbido por la tarea, sin distracciones significativas externas ni internas. En esta situación se observa una mezcla de acción y conciencia del estudiante, el cual se funde con la actividad, al punto de que su atención está tan centrada que puede ignorar el paso del tiempo o los estados de fatiga.

Finalmente, Zhao y Khan (2020) plantean que, en el contexto educativo contemporáneo, donde la enseñanza puede combinar modalidades presenciales, híbridas y remotas, el flow académico se puede plantear como una situación placentera en el desarrollo de la tarea académica. No se trata únicamente de rendimiento o simplemente de atención, sino de una experiencia en la que el estudiante se siente completo, la actividad es suficientemente

desafiante, relevante y motivadora. En este sentido, el Flow académico está compuesto por sensaciones de competencia, resto, claridad de meta, entre otros aspectos.

2.1.1.1. Teoría de Flow de Mihaly Csikszentmihalyi. Csikszentmihalyi (1990) definió el Flow como un estado donde la experiencia humana llega a su auge, es decir, la persona está tan involucrada en una actividad que nada más importa. Además, la acción y conciencia se funden, experimentando una sensación de control, concentración, claridad de objetivos, retroalimentación inmediata y pérdida del sentido del tiempo. Para Mao et al. (2024) en el ámbito académico, esta teoría se aplica al aprendizaje y al rendimiento estudiantil, momento donde los estudiantes desarrollan tareas desafiantes que van de acuerdo con sus habilidades, así mismo, en contexto donde facilitan la atención, la claridad y la retroalimentación. Es más probable que entren en estado de flow y que esto promueva mejores resultados, mayor satisfacción y persistencia. Por ejemplo, se ha documentado que la experiencia de flow predice mayor bienestar psicológico en estudiantes universitarios

2.1.1.2. Teoría de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman y Pintrich. Autores como Zimmerman (1989) y Pintrich (2000) plantean a los estudiantes como agentes activos, es decir, como aquellos con la capacidad de planificar, monitorear, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Este modelo se compone de diferentes variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales que permiten que el estudiante desarrolle su autonomía en cuanto al desarrollo académico. En el contexto del flow académico, la autorregulación cumple un papel decisivo, dado que posibilita que el estudiante establezca metas claras, mantenga la concentración en la tarea y ajuste sus estrategias ante las dificultades. Estas condiciones coinciden con los elementos esenciales para experimentar el estado de flow descritos por Csikszentmihalyi, como la claridad de objetivos, la retroalimentación inmediata y el equilibrio entre desafío y habilidad (Akyol y Kabasakal, 2023).

Diversas investigaciones han protegido esta relación, en estudios que se han realizado en estudiantes de secundaria se ha evidenciado cómo es que la autorregulación y autoeficacia académica son predictores significativos del flujo académico, concluyendo que los estudiantes que planifican y controlan sus acciones suelen tener mejores resultados académicos. De igual forma, en contextos de aprendizaje virtual se muestra que quienes poseen mayores competencias de autorregulación experimentan con mayor frecuencia el estado de flow, al poder organizar su tiempo y mantener el interés incluso en tareas prolongadas (Akyol y Kabasakal, 2023).

2.1.1.3. Teoría de la autodeterminación Deci y Ryan. Çobanoğulları y Cildir (2024) hacen mención a la teoría de la autodeterminación que fue propuesta por Deci y Ryan en el año 1985, explica que mediante la motivación se puede lograr un desarrollo académico satisfactorio, así mismo plantea que la motivación humana se estructura en torno a la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Es decir, cuando estas necesidades son satisfechas, las personas entran en un estado de motivación intrínseca más fuerte, mayor bienestar y compromiso con sus actividades.

En el contexto educativo, la teoría de la autodeterminación ha sido ampliamente usada para poder entender cómo funciona la motivación del estudiante, especialmente cómo logra guardar relación con el flow académico. El estado de flujo surge más fácilmente cuando el estudiante se siente autónomo para decidir cómo aprender, percibe competencia en sus habilidades y mantiene vínculos significativos con sus docentes o pares. Estas condiciones generan un involucramiento emocional positivo que facilita la inmersión total en la tarea académica (Çobanoğulları y Cildir, 2024).

Las evidencias empíricas permiten verificar la teoría de diversas formas, así como la conexión que posee con el estado de Flow. Una de las investigaciones demostró cómo universitarios en entornos virtuales, se sentían satisfechos cuando las necesidades de autonomía

y competencia eran cubiertas, lo cual se asocia de manera directa con el flow académico y la motivación intrínseca, lo que repercute positivamente en el rendimiento académico. Asimismo, investigaciones en educación superior enfatizaron que los entornos que promueven la participación activa, retroalimentación constante y libertad para tomar decisiones académicas, incrementan la probabilidad de alcanzar experiencias de flujo. Por tanto, la teoría de la autodeterminación complementa la comprensión del flow académico al explicar los factores motivacionales que lo originan (Çobanoğulları y Cildir, 2024).

2.1.1.4. Dimensiones del flow académico. Se utilizó la Escala de Flow Estado (EFE) adaptada al contexto universitario peruano por Acha y Matos (2014). Dicha prueba evalúa nueve dimensiones en base a la teoría de Csikszentmihalyi (1990).

A. Metas claras. Esta subdimensión se refiere a que el estudiante comprende con precisión qué debe lograr y cómo debe avanzar en la actividad. Disponer de objetivos específicos permite orientar sus acciones, reducir la incertidumbre y sostener el involucramiento durante la tarea. Esta claridad contribuye a que el estudiante se enfoque en lo esencial del proceso académico y experimente una sensación de dirección fluida (Acha, 2014).

B. Balance desafío-habilidad. Acha (2014) refiere que representa el grado de correspondencia entre las capacidades personales y el nivel de dificultad de la actividad. El flow aparece cuando la tarea exige un esfuerzo significativo sin llegar a ser frustrante, generando un equilibrio que motiva al estudiante a mantenerse activo y confiado en su rendimiento.

C. Retroalimentación clara. Implica que el estudiante recibe información directa, comprensible y sin ambigüedades sobre su desempeño. Una retroalimentación de este tipo facilita ajustar estrategias, mantener el foco y experimentar un aprendizaje coherente y continuo (Acha, 2014).

D. Unión acción-conciencia. Acha (2014) refiere que es un estado en el que la persona se encuentra completamente integrada con la actividad que realiza, sin percibirse como un sujeto separado de su acción. La ejecución se experimenta de manera espontánea y casi automática, reduciéndose la autoconciencia durante la actividad.

E. Concentración en la tarea. Consiste en mantener la atención completamente focalizada en la actividad, dejando fuera distracciones externas. Esta concentración profunda permite avanzar de manera continua y eficiente (Acha, 2014).

F. Sentido de control. Representa la percepción de manejar adecuadamente la tarea y los propios movimientos o decisiones. Este sentimiento de dominio contribuye a sostener la participación activa y la seguridad en el desempeño (Acha, 2014).

G. Pérdida de la autoconciencia del propio ser. Se refiere a dejar de preocuparse por la imagen personal o el juicio externo durante la actividad. El estudiante se desprende momentáneamente de la autocrítica y se centra plenamente en la ejecución (Acha, 2014).

H. Transformación del tiempo. Describe la alteración en la percepción temporal: el tiempo puede parecer que transcurre muy rápido o muy lento mientras se realiza la actividad. Esta distorsión ocurre por el nivel de concentración alcanzado (Acha, 2014).

I. Experiencia autotélica. Corresponde a la vivencia de la actividad como algo gratificante en sí mismo. El estudiante experimenta disfrute y motivación intrínseca, lo que refuerza la continuidad del estado de Flow (Acha, 2014).

2.1.2. Procrastinación académica

González et al. (2023) definen a la procrastinación académica como un comportamiento persistente en el desarrollo académico de los estudiantes, consistente en retrasar o demorar la finalización de tareas necesarias y con fecha límite, lo que se asocia con un detrimento del rendimiento, el abandono escolar y la pérdida del bienestar estudiantil.

En el contexto universitario, investigaciones recientes la describen también como un tipo de conducta de autorregulación ineficaz. Por ejemplo, Cutipa et al. (2025) señalan que la procrastinación académica es uno de los mayores factores que pueden constituir un serio obstáculo para que los estudiantes logren progreso académico y éxito, vinculándola con una baja autoeficacia académica y con dificultades en la regulación atencional. Esta conceptualización pone énfasis no solo en el acto de posponer, sino en los procesos internos como la autoeficacia, la regulación atencional y la motivación que llevan al estudiante a esperar hasta el último momento.

Finalmente, la literatura también menciona que la procrastinación académica no es solo un tema de gestión del tiempo, sino que está relacionada con aspectos emocionales, situacionales y tecnológicos. Por ejemplo, Xu (2021) indica que en adolescentes la procrastinación académica está vinculada con la autorregulación, la autoeficacia, la motivación, el perfeccionismo y el uso de Internet o smartphones, y que el entorno de aprendizaje como las modalidades en línea puede potenciarla. Así, la procrastinación académica se entiende también como un fenómeno multifactorial, que involucra cognición, emoción, comportamiento y contexto.

2.1.2.1. Modelos de autorregulación y motivación. La teoría base de la procrastinación académica se fundamenta principalmente en los modelos de autorregulación y motivación, los cuales explican este comportamiento como una falla en la capacidad del estudiante para gestionar su tiempo, emociones y metas académicas. En la última década, diversos autores han ampliado esta perspectiva. Xu (2021) señala que la procrastinación académica se vincula estrechamente con déficits en la autorregulación, la autoeficacia y la motivación intrínseca, lo que conduce a la postergación voluntaria de tareas académicas importantes.

De forma similar, Gonzáles et al. (2023) destacan que la procrastinación tiene una base multifactorial que incluye componentes cognitivos (como la percepción del tiempo), emocionales (como la ansiedad o el miedo al fracaso) y contextuales (como las demandas tecnológicas y académicas del entorno educativo actual).

Asimismo, Cutipa et al. (2025) integran la teoría de la autodeterminación, enfatizando que la falta de autonomía y competencia percibida reduce la motivación y aumenta la tendencia a procrastinar. En conjunto, estas aportaciones contemporáneas consolidan la procrastinación académica como un fenómeno complejo de autorregulación deficiente influido por factores personales, motivacionales y situacionales.

2.1.2.2. Teoría complementaria. Diversos trabajos recientes amplían la mirada clásica de la procrastinación académica concebida tradicionalmente como un problema de gestión del tiempo al incorporar variables contextuales y tecnológicas. Por ejemplo, Alzahrani et al. (2023) destacan que el uso problemático de redes sociales se relaciona positivamente con la procrastinación académica, especialmente en contextos donde la falta de conexión académica y el bajo compromiso con la tarea incrementan la tendencia a posponer actividades. Esta evidencia sugiere que no solo las características personales, como la motivación o el autocontrol, influyen en la procrastinación, sino también los entornos digitales y las dinámicas de interacción social que facilitan el retraso de tareas y afectan la autorregulación del estudiante.

Por otro lado, la investigación subraya la importancia de variables motivacionales y de competencia percibida como mediadoras clave en el comportamiento procrastinador. Por ejemplo, Özkan et al. (2025) encontraron en una muestra de adolescentes peruanos que la autoeficacia académica y el compromiso educativo predecían inversamente la procrastinación, explicando una parte significativa de su varianza.

Asimismo, Ali et al. (2023) observaron que el perfeccionismo puede tener efectos no esperados: mientras que la autoeficacia no mostró efecto significativo, el perfeccionismo sí influyó sobre la procrastinación entre estudiantes universitarios en Pakistán. Estos hallazgos complementarios indican que la procrastinación académica puede entenderse como resultado de un entramado motivacional-emocional (cómo el estudiante se ve a sí mismo, qué expectativas tiene, qué emociones le genera la tarea) más allá de simples deficiencias de tiempo.

2.1.2.3. Dimensiones. Se empleó la Escala de Procrastinación académica (EPA) adaptada al contexto universitario peruano por Domínguez et al. (2014). Dicha prueba evalúa tres dimensiones.

A. *Postergación de tareas.* La postergación de tareas dentro de la procrastinación académica se entiende como la acción concreta de retrasar voluntariamente el inicio o la finalización de actividades académicas, aun sabiendo que dicho aplazamiento puede generar consecuencias negativas en el rendimiento o bienestar del estudiante. Estudios recientes destacan que esta conducta no se debe únicamente a la falta de tiempo o desorganización, sino a procesos emocionales y cognitivos más complejos (Gonzáles et al., 2023).

Cutipa et al. (2025) refieren que la postergación está estrechamente ligada a dificultades en la autorregulación emocional, donde los estudiantes optan por evitar tareas que perciben como estresantes o poco gratificantes. De manera complementaria, Xu (2021) plantea que los estudiantes suelen posponer tareas para reducir temporalmente la ansiedad o el aburrimiento, lo que refuerza un ciclo de evitación.

Además, Gonzáles et al. (2023) indican que la postergación académica puede verse influida por factores externos, como la sobrecarga de trabajo o la distracción tecnológica, los cuales potencian la tendencia a demorar actividades relevantes. En conjunto, estas investigaciones recientes conceptualizan la postergación de tareas como una estrategia de

afrentamiento desadaptativa, donde la búsqueda inmediata de alivio emocional prima sobre el cumplimiento de metas académicas a largo plazo.

B. Autorregulación académica. Esta dimensión incluye conductas relacionadas con la capacidad del estudiante para organizar, controlar y supervisar su propio proceso de estudio. Según los autores, esta autorregulación implica gestionar el tiempo, mantener hábitos de estudio consistentes, regular la motivación y completar tareas de manera anticipada o dentro de los plazos establecidos. Puntajes altos en esta dimensión reflejan dificultades para regular la conducta académica, lo que se evidencia en problemas para sostener el ritmo de estudio, planificar adecuadamente o perseverar en actividades que exigen esfuerzo sostenido (Domínguez et al., 2014).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo básica, ya que buscó ampliar el conocimiento teórico sobre el fenómeno estudiado, sin enfocarse en aplicaciones prácticas inmediatas (Haro et al., 2024). El enfoque adoptado fue cuantitativo, dado que se basó en la recolección y análisis sistemático de datos numéricos para contrastar hipótesis, identificar patrones y establecer relaciones entre las variables (Hernández et al., 2014). Asimismo, el nivel de investigación fue correlacional, pues examinó el grado de asociación entre dos variables independientes entre sí, siendo apropiado cuando se busca identificar relaciones estadísticas entre fenómenos (Ñaupas et al., 2018).

El diseño metodológico fue no experimental, pues no implicó la manipulación de variables ni la aplicación de condiciones controladas; los participantes fueron evaluados en su contexto natural, sin alterar las circunstancias en las que se desenvuelven (Arias y Covinos, 2021); además, el estudio fue de corte transversal, debido a que la recopilación de los datos se efectuó en un solo momento temporal, lo que permitió obtener una descripción puntual del comportamiento de las variables (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2. Ámbito temporal y espacial

La presente investigación se desarrolló desde el 19 de enero hasta el 31 de marzo del 2026, con estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 que se encuentran matriculados en el periodo 2026-I y pertenecen a las facultades de Economía y Gestión Ambiental, Educación, Ingeniería Industrial, Periodismo y Psicología de una universidad privada, situada en el distrito de Pueblo Libre, de Lima Metropolitana.

3.3. Variables

3.3.1. *Flow académico*

3.3.1.1. Definición conceptual. Se refiere a un estado mental en el que el estudiante se involucra profundamente en una actividad de aprendizaje, sintiéndose plenamente concentrado, motivado y conectado con lo que hace; esto ocurre cuando el nivel de desafío de la tarea se ajusta a sus habilidades, generando una sensación de disfrute, control y compromiso genuino con el proceso educativo (Csikszentmihalyi et al., 2005, citado en Mesurado et al., 2018).

3.3.1.2. Definición operacional. El Flow académico se define con las puntuaciones alcanzadas utilizando la Escala de Flow Estado elaborada por Jackson y Marsh (1996), en la adaptación peruana realizada por Acha y Matos (2014), donde se evalúa con 9 subescalas los niveles de Flow académico.

3.3.2. *Procrastinación académica*

3.3.2.1. Definición conceptual. Se define como la postergación voluntaria e injustificada de las actividades académicas, a pesar de conocer las consecuencias negativas que ello implica, generando malestar emocional, tensión y dificultades en el desempeño académico; de este modo, el estudiante procrastinador experimenta un ciclo en el que conviven la incomodidad y el estrés derivados del aplazamiento, junto con una sensación temporal de alivio o gratificación al completar las tareas en el último momento (Domínguez et al., 2019).

3.3.2.2. Definición operacional. Se define como el puntaje total obtenido en la Escala de Procrastinación Académica (EPA) elaborada por Domínguez et al. (2014), compuesta por 12 ítems distribuidos en dos dimensiones: autorregulación académica deficiente y postergación de actividades, las cuales se responden mediante una escala Likert de cinco puntos, que va desde nunca (1) hasta siempre (5). Los puntajes más altos reflejan mayores niveles de procrastinación académica.

3.4. Población y muestra

La población se define como el conjunto total de individuos que cumplen con características específicas establecidas para el estudio (Hernández y Mendoza, 2018); en esta investigación, estuvo conformada por un total de 2081 estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, la cual cuenta con 12 programas académicos.

La muestra estuvo conformada por los participantes seleccionados de una población específica, con el propósito de representar sus características esenciales y obtener conclusiones generalizables (Camacho, 2008). Este estudio estuvo integrado por 124 estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, pertenecientes a los programas académicos de Economía y Gestión Ambiental, Educación, Ingeniería Industrial, Periodismo y Psicología.

El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, ya que permitió seleccionar de manera deliberada a los participantes que cumplen con criterios específicos de la población. Este enfoque resulta pertinente cuando la población presenta alta variabilidad o cuando el tamaño muestral es limitado (Otzen y Manterola, 2017).

Los criterios de inclusión consideraron a los sujetos que cumplan con los siguientes criterios:

- Sexo: femenino y masculino
- Estudiantes matriculados en el periodo académico 2026-I.
- Estudiantes de los programas académicos de Ingeniería Industrial, Ciencias Políticas, Administración y Derecho.
- Pertenecer a cualquier ciclo académico.
- Aceptar participar de manera voluntaria y firmar el consentimiento informado.

Los criterios de exclusión no consideraron a los siguientes sujetos:

- Estudiantes que no hayan aceptado y firmado el consentimiento informado de forma voluntaria.
- Estudiantes que dejen los cuestionarios y/o formularios incompletos.

En la tabla 1, se presenta la distribución de la muestra según diversas categorías. En la categoría sexo, se observa mayor proporción en el sexo femenino con 87 participantes (70.20%), en comparación con el sexo masculino con 37 participantes (29.80%). En la categoría edad, predomina el rango de 21 a 24 años con 84 participantes (67.70%), seguido del grupo de 18 a 20 años con 34 participantes (27.40%) y, en menor proporción, el grupo de 25 a 27 años con 6 participantes (4.80%). En la categoría facultad, la mayor proporción corresponde a la Facultad de Ingeniería y Gestión con 105 participantes (84.70%), seguida de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas con 14 participantes (11.30%) y la Facultad de Ciencias Sociales con 5 participantes (4.00%). En la categoría carrera, predomina Ingeniería Industrial con 67 participantes (54.00%), seguida de Psicología con 12 participantes (9.70%), Economía y Gestión Ambiental con 5 participantes (4.00%), Educación con 3 participantes (2.40%) y Periodismo con 1 participante (0.80%). Finalmente, en la categoría ciclo académico, la mayor proporción se encuentra entre el VI y IX ciclo con 98 participantes (78.90%), seguido de los ciclos III a V con 13 participantes (10.50%) y X a XII con 13 participantes (9.60%).

Tabla 1

Características de la muestra

Variables	Valores	F	%
Sexo	Femenino	87	70.20%
	Masculino	37	29.80%
Edad	18-20	34	27.40%
	21-24	84	67.70%
	25-27	6	4.80%
	Facultad de Ciencias Sociales	5	4.00%

Variables	Valores	F	%
Facultad	Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas	14	11.30%
	Facultad de Ingeniería y Gestión	105	84.70%
	Economía y Gestión Ambiental	5	4.00%
Carrera	Educación	3	2.40%
	Ingeniería Industrial	67	54.00%
Ciclo	Periodismo	1	0.80%
	Psicología	12	9.70%
	III-V	13	10.50%
	VI-IX	98	78.90%
	X-XII	13	9.60%

3.5. Instrumentos

3.5.1. Escala de Estado de Flow

Se evaluó esta variable mediante la Escala de Estado de Flow desarrollada originalmente por Jackson y Marsh (1996), la cual ha sido ampliamente utilizada en contextos organizacionales, educativos y de investigación. Esta escala fue adaptada al idioma español por García et al. (2008) y posteriormente validada en población universitaria peruana por Acha y Matos (2014). La escala está compuesta por 36 ítems distribuidos en 9 dimensiones que representan los principales componentes del estado de flow: unión de acción y conciencia, habilidad-desafío, retroalimentación, metas claras, concentración en la tarea, pérdida de la autoconciencia, sensación de control, distorsión temporal y experiencia autotélica. Cada ítem se responde mediante una escala tipo Likert de siete puntos, que va desde 1 (totalmente falso) hasta 7 (totalmente verdadero), donde los puntajes más altos reflejan una mayor presencia del estado de flow durante la actividad académica. El tiempo estimado de aplicación es de 15 a 20 minutos, y puede administrarse de forma individual o grupal. La calificación se obtiene mediante la suma de los puntajes obtenidos en cada ítem de las dimensiones correspondientes.

3.5.1.1. Validez y confiabilidad. Con respecto a sus propiedades psicométricas, la versión adaptada por Acha y Matos (2014) evidenció adecuados niveles de validez de contenido, la cual fue evaluada mediante el análisis de 9 jueces expertos en el tema, de los cuales 24 ítems cumplen con el índice de acuerdo mínimo (80%). Con relación a la validez de constructo, presenta un ajuste satisfactorio con valores óptimos (RMSEA= .058; CFI= .98; SRMR= .092) al modelo factorial jerárquico para la población universitaria peruana. Además, el instrumento evidenció adecuados niveles de confiabilidad, con una escala total alfa de Cronbach de .93 y se halló índices de consistencia interna entre .75 y .88 para cada dimensión.

En la tabla 2, se muestran las medidas de ajuste obtenidas en la presente investigación, en el cual se observa que el estadístico chi-cuadrado alcanza un valor de 1364 con 558 grados de libertad, lo que da como resultado una razón χ^2/gl igual a 2.4. Este valor se encuentra dentro del rango considerado adecuado (≤ 3), lo que indica que el modelo presenta un ajuste aceptable respecto a los datos observados. Además, se presentan los índices de ajuste del modelo. El CFI muestra un valor de .731 y el TLI de .696, mientras que el SRMR alcanza .0934 y el RMSEA .108. En conjunto, estos resultados indican que, pese a que la razón χ^2/gl se encuentra dentro del rango esperado, los demás índices evidencian un nivel de ajuste bajo del modelo respecto a los datos observados.

Tabla 2

Medidas de ajuste de la Escala de Estado Flow

χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
							Más bajo	Superior
1364	558	2.4	.731	.696	.0934	.108	.101	.115

En la tabla 3, las correlaciones ítem-test presentan valores oscilan entre .269 y .811. Considerando el punto de corte de .20 como criterio mínimo aceptable, todos los ítems superan

este valor, evidenciando una adecuada relación con la puntuación total del instrumento (Jordan, 2021). En conjunto, los resultados reflejan una consistencia favorable de los ítems.

Tabla 3

Validez Ítem-test de la Escala de Estado Flow

Correlación ítem-test		Correlación ítem-test	
EF1	.483	EF19	.736
EF2	.287	EF20	.321
EF3	.594	EF21	.709
EF4	.693	EF22	.794
EF5	.641	EF23	.736
EF6	.675	EF24	.75
EF7	.467	EF25	.466
EF8	.269	EF26	.517
EF9	.599	EF27	.73
EF10	.615	EF28	.658
EF11	.434	EF29	.533
EF12	.741	EF30	.669
EF13	.634	EF31	.78
EF14	.489	EF32	.781
EF15	.631	EF33	.811
EF16	.35	EF34	.474
EF17	.497	EF35	.331
EF18	.65	EF36	.603

En la tabla 4 se presentan los coeficientes de consistencia interna de la escala total, donde $\alpha = .951$ y $\omega = .956$. Estos resultados indican un nivel muy alto de confiabilidad, evidenciando una adecuada consistencia interna de la escala.

Tabla 4

Análisis de confiabilidad de la Escala de Estado Flow

	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
Escala total	.951	.956

Autor original:	Jackson y Marsh (1996)
Autores de adaptación española:	García et al. (2008)
Autores de adaptación peruana:	Acha y Matos (2014)
Objetivo:	Evaluar el grado en que una persona experimenta el estado de Flow durante la realización de una actividad específica, en este caso, en contextos educativos o académicos.
Dimensiones:	Nueve dimensiones: Reto-habilidad, concentración en la actividad, control potencial, retroalimentación, percepción alterada del espacio temporal, metas claras, pérdida de la autoconciencia, unión de acción y conciencia y experiencia autotélica.
Número de ítems:	36 ítems
Aplicación:	Individual y/o grupal
Interpretación:	Se obtienen puntajes por dimensión y un puntaje total general para estimar el nivel global de flow académico en universitarios.

Tabla 5*Operacionalización de Flow Académico*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Nivel de medición
Reto-habilidad	Presenta una adecuada capacidad para afrontar los retos, manteniendo un equilibrio entre las demandas de la tarea y sus propias habilidades.	1, 2, 3 y 4	Tipo Likert, que va desde 1 (totalmente falso) hasta 7 (totalmente verdadero)	Ordinal
Concentración en la actividad	Logra un nivel profundo de concentración durante las actividades y muestra dominio en la ejecución de las tareas.	5, 6, 7 y 8		
Control potencial.	Mantiene una motivación estable y demuestra competencias que le permiten responder eficazmente a las exigencias académicas.	9, 10, 11 y 12		
Retroalimentación.	Experimenta un refuerzo constante en su desempeño y actúa de manera fluida, con respuestas que en ocasiones se vuelven casi automáticas.	13, 14, 15 y 16		
Percepción alterada del espacio temporal	Organiza sus actividades considerando el tiempo disponible, mostrando seguridad para gestionarlo y distribuyendo cada tarea según su demanda temporal.	17, 18, 19 y 20		
Metas claras	Tiene claridad respecto a lo que está realizando, con metas definidas y bien estructuradas.	21, 22, 23 y 24		
Pérdida de la autoconciencia	Identifica con precisión la actividad en curso, mantiene la atención focalizada y conserva el control del proceso.	25, 26, 27 y 28		

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Nivel de medición
Unión de acción y conciencia.	Posee las competencias necesarias para enfrentar situaciones desafiantes y ejecutar acciones adecuadas de forma espontánea y eficiente.	29, 30, 31 y 32		
Experiencia autotética	Desarrolla ciertas tareas de manera natural y automática, lo que contribuye a que la experiencia resulte satisfactoria y positiva.	33, 34, 35 y 36		

3.5.2. Escala de Procrastinación Académica

Se empleó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), desarrollada originalmente por Busko (1998) y posteriormente adaptada y validada al contexto universitario peruano por Domínguez et al. (2014). El instrumento está compuesto por 12 ítems que exploran dos dimensiones principales: autorregulación académica y postergación de actividades académicas. Cada ítem es respondido en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre), donde valores más altos indican una mayor tendencia a procrastinar en el ámbito académico. La escala puede administrarse de forma grupal o individual y tiene un tiempo estimado de aplicación de aproximadamente 10 a 15 minutos. La puntuación considera dos factores: en el primer factor, un mayor puntaje indica menor autorregulación académica; mientras que, en el segundo factor, un mayor puntaje indica mayor postergación de actividades.

3.5.2.1. Validez y confiabilidad. En su versión adaptada al contexto peruano, la EPA evidenció adecuados niveles de validez a través del análisis factorial exploratorio, donde se encontró que la solución de un factor y de dos factores presentaron cargas factoriales superiores a .30 en la primera estructura y mayores a .40 en la segunda, lo que constituye un indicador de consistencia factorial en ambos casos; asimismo, se reportó índices de ajustes adecuados para un modelo bifactorial (CFI= 1.00; GFI= .97; RMSEA= .078).

En relación a la confiabilidad, se obtuvieron coeficientes superiores a .81 para el factor de autorregulación académica y .752 para el factor postergación de actividades, mediante el alfa de Cronbach; adicionalmente, se estimó el coeficiente omega, alcanzando valores de .829

para autorregulación académica y .794 para postergación de actividades, lo que respalda la consistencia interna y la fiabilidad del instrumento.

En la tabla 6 se presentan las medidas de ajuste obtenidas en la presente investigación para la Escala de Procrastinación Académica, en el cual se observa que el estadístico chi-cuadrado alcanza un valor de 107 con 53 grados de libertad, lo que da como resultado una razón χ^2/gl igual a 2. Este valor se encuentra dentro del rango considerado adecuado (≤ 3), lo que indica que el modelo presenta un ajuste aceptable respecto a los datos observados. Además, se presentan los índices de ajuste del modelo, donde el CFI = .882 indica un nivel de ajuste cercano a lo adecuado, el TLI = .853 refleja un ajuste aceptable, el SRMR = .091 evidencia un nivel límite de ajuste y el RMSEA = .066 indica un ajuste adecuado del modelo. En conjunto, estos resultados sugieren que el modelo presenta un nivel de ajuste global aceptable.

Tabla 6

Medidas de ajuste de la Escala de Procrastinación Académica

X^2	df	X^2/df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% del RMSEA	
							Más bajo	Superior
107	53	2	.882	.853	.091	.066	.116	.882

En la tabla 7 se presentan las correlaciones ítem-test cuyos valores oscilan entre .137 y .703. Considerando el punto de corte de .20 como criterio mínimo aceptable, la mayoría de los ítems supera este valor, evidenciando una adecuada relación con la puntuación total; no obstante, el ítem EPA7 (.137) se encuentra por debajo del criterio establecido (Jordan, 2021). En conjunto, los resultados reflejan una consistencia mayoritariamente favorable de los ítems.

Tabla 7

Validez Ítem-test de la Escala de Procrastinación Académica

Correlación ítem-test	
EPA1	.215

EPA2	.54
EPA3	.477
EPA4	.352
EPA5	.602
EPA6	.249
EPA7	.137
EPA8	.654
EPA9	.651
EPA10	.587
EPA11	.703
EPA12	.619

En la tabla 8 se presentan los coeficientes de consistencia interna de la escala total, donde $\alpha = .833$ y $\omega = .833$. Estos resultados indican un nivel adecuado de confiabilidad, evidenciando una alta consistencia interna de la escala.

Tabla 8

Análisis de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica

	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
Escala total	.833	.833

Ficha técnica del EPA

Autor original:	Busko (1998)
Autores de adaptación peruana:	Álvarez (2010), Dominguez et al. (2014)
Objetivo:	Evaluar el nivel de procrastinación académica en estudiantes universitarios.
Dimensiones:	Dimensión 1 (autorregulación académica), dimensión 2 (postergación de tareas).
Número de ítems:	12 ítems
Aplicación:	Individual y/o grupal

Interpretación: Para la puntuación total, se suman los valores de todos los ítems; un puntaje más alto indica un mayor nivel de procrastinación académica.

Tabla 9

Operacionalización de Procrastinación Académica

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de respuesta	Nivel de medición
Autorregulación académica	Suele organizar y avanzar en sus actividades con anticipación.	2, 5, 6, 7, 10, 11, 12	Escala Likert de cinco puntos, que va desde <i>nunca</i> (1) hasta <i>siempre</i> (5).	Ordinal
	Planifica con tiempo suficiente su preparación para las evaluaciones.			
Postergación de actividades	Busca fortalecer y consolidar sus hábitos de estudio.	1,8,9		
	Procura mantener una rutina académica estable y continua.			
	Tiende a postergar ciertas tareas académicas para el último momento.			

3.6. Procedimientos

En la primera fase de este proyecto se gestionó la autorización formal para la aplicación de los instrumentos mediante el envío de correos electrónicos a los autores originales de los cuestionarios, así como a las autoridades académicas de la universidad donde se llevó a cabo la investigación. Una vez obtenidas las autorizaciones correspondientes, se procedió con la aplicación de los instrumentos de manera virtual y presencial, utilizando la plataforma Google Forms para facilitar el acceso y la participación de los estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18.

Previo a la aplicación, se explicó a los participantes el consentimiento informado, en el cual se detalló el propósito del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y las garantías de confidencialidad respecto al manejo de los datos. Asimismo, se proporcionó instrucciones claras sobre cómo responder los ítems de los cuestionarios, indicando que el tiempo estimado para completar ambos instrumentos era de 20 a 25 minutos.

Una vez finalizada la fase de recolección de datos, la información fue exportada a una hoja de cálculo y posteriormente procesada en el software estadístico Jamovi versión 2.7.24. En esta etapa se realizó el análisis estadístico correspondiente, que incluyó procedimientos que permiten responder a las hipótesis planteadas en el estudio.

3.7. Análisis de datos

El análisis estadístico se organizó en dos fases: descriptiva e inferencial. En la fase descriptiva, se calcularon medidas como M , Me , DE , valores mínimos y máximos, así como coeficientes de asimetría, con el propósito de describir la tendencia y distribución de los puntajes en las variables de estudio. Asimismo, se estimaron frecuencias y porcentajes para la clasificación en niveles de las variables, permitiendo identificar su distribución en la muestra.

Para la fase inferencial, se evaluó previamente el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro–Wilk (Anexo C), cuyos resultados evidenciaron una distribución no normal de los datos ($p < .001$). En consecuencia, se optó por el uso de pruebas no paramétricas. Las comparaciones entre dos grupos independientes (sexo) se realizaron mediante la prueba U de Mann–Whitney, mientras que las comparaciones entre tres o más grupos (ciclo académico) se efectuaron mediante la prueba de Kruskal–Wallis (H). Para el análisis de relaciones entre variables, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). En todos los casos se reportaron los valores del estadístico correspondiente, el nivel de significancia (p) y el tamaño del efecto (e), con el fin de interpretar la magnitud y relevancia de los resultados.

3.8. Consideraciones éticas

El presente estudio se desarrolló respetando los principios éticos establecidos por el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (CPsP, 2018), los cuales orientan la práctica investigativa hacia la responsabilidad, integridad y respeto por la dignidad humana, garantizados a través del consentimiento informado, la participación voluntaria y el derecho a la confidencialidad de los datos recolectados. Asimismo, se aseguró que la información

obtenida sea utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos, evitando toda forma de daño psicológico o social hacia los participantes.

Finalmente, la investigación se rigió por los cuatro principios bioéticos fundamentales: autonomía, al reconocer el derecho de los participantes a decidir libremente su participación tras haber sido informados; beneficencia, promoviendo el bienestar mediante la contribución al conocimiento científico y psicológico; no maleficencia, procurando que ninguna de las fases del estudio genere perjuicio físico o emocional; y justicia, asegurando un trato equitativo y el uso responsable de la información (Beauchamp y Childress, 2001).

IV. RESULTADOS

4.1. Determinar la relación entre el Flow académico y procrastinación académica en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025.

En la tabla 10 se observa que el flow académico se relaciona de manera positiva y moderada con la autorregulación académica ($\rho = .459$). Este resultado es estadísticamente significativo ($p < .001$), lo que respalda la existencia de una asociación no atribuible al azar. El tamaño del efecto ($r^2 = .211$), indica que aproximadamente el 21.1% de la varianza en la autorregulación académica se asocia con el flow académico. Por otro lado, el flow académico se relaciona de manera negativa y de intensidad baja con la postergación de tareas ($\rho = -.161$). Además, este resultado no es estadísticamente significativo ($p = .074$), lo que sugiere que la asociación podría atribuirse al azar. El tamaño del efecto ($r^2 = .026$), indica que aproximadamente el 2.6% de la varianza en la postergación de tareas se asocia con el flow académico.

Tabla 10

Relación entre Flow académico, autorregulación académica y postergación de tareas

		Procrastinación académica	
		Autorregulación académica	Postergación de actividades
Flow académico	Rho de Spearman	.459	-.161
	r^2	0.211	0.026
	p	<.001	0.074
	N	124	124

4.2. Describir los puntajes de Flow académico en los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025.

En la tabla 11 se presentan los estadísticos descriptivos del flow académico a nivel total y por dimensiones. A nivel global, el puntaje total alcanza una media (M) de 177.8 y una mediana (Me) de 178, con una desviación estándar (DE) de 28.02, lo que evidencia una

tendencia central consistente y una variabilidad moderada; asimismo, la asimetría ($g_1 = -0.558$) indica una concentración de puntajes hacia valores altos.

A nivel de dimensiones, las medias (M) oscilan entre 19.0 (Retroalimentación) y 20.2 (Reto-Habilidad y Metas claras), con medianas (Me) próximas a dichos valores, evidenciando una tendencia homogénea en los puntajes. La dispersión es moderada, con desviaciones estándar (DE) entre 3.43 y 4.41. En todas las dimensiones, la asimetría (g_1) es negativa (entre -0.853 y -0.22), lo que indica una tendencia de los puntajes hacia valores altos en cada escala del flow académico.

Tabla 11

Puntajes descriptivos del Flow académico

	Asimetría						
	M	Me	DE	Mín.	Máx.	Asimetría	EE
Reto-Habilidad	20.2	21	3.54	7	28	-0.853	0.217
Concentración	19.9	20	3.43	7	27	-0.502	0.217
Control potencial	20.1	20	3.71	6	28	-0.462	0.217
Retroalimentación	19	19	3.74	9	28	-0.363	0.217
Percepción	19.7	20	3.45	5	28	-0.628	0.217
Metas claras	20.2	20	4.41	4	28	-0.53	0.217
Pérdida de la autoconciencia	19.3	19.5	3.82	5	28	-0.22	0.217
Unión de acción	20	20	4.06	6	28	-0.305	0.217
Experiencia	19.5	19.5	3.8	4	28	-0.371	0.217
Total	177.8	178	28.02	54	236	-0.558	0.217

4.3. Describir los niveles de autorregulación académica y postergación de tareas en los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025.

En la tabla 12 se presenta la distribución de los niveles de autorregulación académica y postergación de tareas. En la autorregulación académica, predomina el nivel

alto con 57 participantes (46.00%), seguido del nivel promedio con 55 participantes (44.40%) y, en menor proporción, el nivel bajo con 12 participantes (9.70%). Por su parte, en la postergación de tareas, predomina el nivel promedio con 55 participantes (44.40%), seguido del nivel alto con 43 participantes (34.70%) y el nivel bajo con 26 participantes (21.00%).

Tabla 12

Niveles de autorregulación académica y postergación de tareas

Niveles	Autorregulación académica		Postergación de tareas	
	F	%	F	%
Promedio	55	44.40%	55	44.40%
Alto	57	46.00%	43	34.70%
Bajo	12	9.70%	26	21.00%

4.4. Comparar los promedios de Flow académico en los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según sexo.

En la tabla 13 se evidencia que las estudiantes de sexo femenino presentan un promedio ligeramente mayor de flow académico ($M = 177.95$; $Me = 176$; $DE = 25.64$) en comparación con los estudiantes de sexo masculino ($M = 177.43$; $Me = 81$; $DE = 33.36$). Sin embargo, los resultados de la prueba U de Mann–Whitney evidenciaron que las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p = .758$). Asimismo, el tamaño del efecto fue muy pequeño ($e = .0354$), lo que indica que el sexo no se relaciona de manera relevante con el flow académico.

Tabla 13

Diferencias entre los promedios de Flow académico según sexo

Sexo	M	Me	DE	Min. – Máx.	U	p	e
Femenino	177.95	176	25.64	122-230	1553	.758	.0354

Masculino	177.43	81	33.36	54-236
-----------	--------	----	-------	--------

4.5. Comparar los promedios de Flow académico de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según ciclo académico

En la tabla 14 se evidencia que los estudiantes del ciclo X–XII presentan un promedio ligeramente mayor de flow académico ($M = 181$; $Me = 185$; $DE = 47.4$), en comparación con los del ciclo VI–IX ($M = 179$; $Me = 181$; $DE = 25$) y los del ciclo III–V ($M = 166$; $Me = 162$; $DE = 24.2$). Sin embargo, los resultados de la prueba H de Kruskal–Wallis evidenciaron que las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($H = 3.94$; $p = .139$). Asimismo, el tamaño del efecto fue pequeño ($e = .0320$), lo que indica que el ciclo académico no se relaciona de manera relevante con el flow académico.

Tabla 14

Diferencias entre los promedios de Flow académico según ciclo académico

Ciclo académico	M	Me	DE	Min. - Máx.	H	p	e
III - V	166	162	24.2	135 – 209	3.94	.139	.0320
VI - IX	179	181	25	122 – 236			
X - XII	181	185	47.4	54 - 232			

4.6. Comparar los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según sexo.

En la tabla 15 se evidencia que las estudiantes de sexo femenino presentan un promedio mayor de autorregulación académica ($M = 35.62$; $Me = 36$; $DE = 5.51$) en comparación con los estudiantes de sexo masculino ($M = 32.30$; $Me = 32$; $DE = 5.31$). Los resultados de la prueba U de Mann–Whitney evidenciaron que estas diferencias fueron estadísticamente significativas

($p = .003$). Asimismo, el tamaño del efecto fue de magnitud moderada ($e = -.342$), lo que indica que el sexo se relaciona de manera relevante con la autorregulación académica.

Por otro lado, en la postergación de tareas, los estudiantes de sexo masculino presentan un promedio ligeramente mayor ($M = 9.05$; $Me = 9$; $DE = 2.85$) en comparación con las estudiantes de sexo femenino ($M = 8.32$; $Me = 8$; $DE = 2.19$). Sin embargo, los resultados de la prueba U de Mann–Whitney evidenciaron que las diferencias no fueron estadísticamente significativas ($p = .192$). Asimismo, el tamaño del efecto fue pequeño ($e = .148$), lo que indica que el sexo no se relaciona de manera relevante con la postergación de tareas.

Tabla 15

Diferencias entre los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas según sexo

	Sexo	M	Me	DE	Min. – Máx.	U	p	e
Autorregulación académica	Femenino	35.62	36	5.51	23 – 45	1060	.003	-.342
	Masculino	32.30	32	5.31	23 – 44			
Postergación de tareas	Femenino	8.32	8	2.19	3 – 13	1372	.192	.148
	Masculino	9.05	9	2.85	3 - 15			

4.7. Comparar los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas de los estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025, según ciclo académico.

En la tabla 16 se evidencia que los estudiantes del ciclo VI–IX presentan el promedio más alto de autorregulación académica ($M = 35.11$; $Me = 36$; $DE = 5.37$), seguidos por los del ciclo X–XII ($M = 34.77$; $Me = 34$; $DE = 7.05$) y los del ciclo III–V ($M = 30.85$; $Me = 32$; $DE = 5.03$). Los resultados de la prueba H de Kruskal–Wallis evidenciaron que las diferencias fueron estadísticamente significativas ($H = 6.804$; $p = .033$). Asimismo, el tamaño del efecto

fue pequeño ($e = .0553$), lo que indica que el ciclo académico se relaciona de manera limitada con la autorregulación académica.

Por otro lado, en la postergación de tareas, los promedios son similares entre los ciclos III–V ($M = 8.69$; $Me = 9$; $DE = 1.84$), VI–IX ($M = 8.49$; $Me = 8$; $DE = 2.42$) y X–XII ($M = 8.77$; $Me = 8$; $DE = 3.03$). Los resultados de la prueba H de Kruskal–Wallis evidenciaron que no existen diferencias estadísticamente significativas ($H = .118$; $p = .942$). Asimismo, el tamaño del efecto fue prácticamente nulo ($e = 9.630$), lo que indica que el ciclo académico no se relaciona de manera relevante con la postergación de tareas.

Tabla 16

Diferencias entre los promedios de autorregulación académica y postergación de tareas según ciclo académico

	Ciclo académico	M	Me	DE	Min. - Máx.	H	p	e
Autorregulación académica	III - V	30.85	32	5.03	24 – 42	6.804	.033	.0553
	VI - IX	35.11	36	5.37	23 – 45			
	X - XII	34.77	34	7.05	23 - 45			
Postergación de tareas	III - V	8.69	9	1.84	6 - 12	.118	.942	9.630
	VI - IX	8.49	8	2.42	3 - 14			
	X - XII	8.77	8	3.03	4 -15			

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo general de la presente investigación fue determinar la relación entre el Flow académico y la procrastinación académica en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2025. Los resultados evidenciaron que el Flow académico se relaciona de manera positiva y moderada con la autorregulación académica ($\rho = .459$; $p < .001$), con un tamaño del efecto moderado ($r^2 = .211$). Asimismo, se encontró una relación negativa y de baja intensidad entre el Flow académico y la postergación de tareas ($\rho = -.161$); sin embargo, esta no fue estadísticamente significativa ($p = .074$). En consecuencia, la hipótesis general no se valida completamente, debido a que solo se encontró relación significativa con la dimensión de autorregulación académica.

Estos resultados coinciden parcialmente con Grados (2023) y Damiano (2025), quienes encontraron que mayores niveles de motivación e involucramiento académico se relacionan con mejores niveles de autorregulación y menor procrastinación. Asimismo, Abarca (2025) encontró relaciones positivas entre Flow académico, motivación intrínseca y bienestar psicológico. A nivel internacional, los hallazgos guardan similitud con Turcu (2024), quien no encontró relación significativa entre Flow y procrastinación académica.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados pueden explicarse a partir de los planteamientos de Zimmerman y Pintrich (2008), quienes sostienen que los estudiantes autorregulados poseen mayores capacidades para planificar, supervisar y dirigir sus procesos de aprendizaje. Del mismo modo, Csikszentmihalyi (1990) señala que el Flow aparece cuando existe equilibrio entre desafío, habilidad y motivación intrínseca. En ese sentido, resulta coherente que los estudiantes que experimentan mayor concentración y disfrute académico presenten también mejores niveles de autorregulación.

La ausencia de relación significativa con la postergación de tareas podría explicarse porque la procrastinación depende no solo de variables motivacionales, sino también de

factores emocionales y contextuales como estrés, ansiedad o sobrecarga académica. En el caso de los estudiantes beneficiarios de Beca 18, es posible que las exigencias del programa y la necesidad de conservar la beca favorezcan mayores niveles de responsabilidad y compromiso académico.

Respecto al primer objetivo específico, los resultados evidenciaron puntajes elevados de Flow académico ($M = 177.8$; $DE = 28.02$), especialmente en las dimensiones Reto-Habilidad y Metas claras. Estos hallazgos coinciden con Abarca (2025) y Olčar et al. (2021), quienes sostienen que el Flow académico se relaciona con mayor bienestar, motivación y compromiso estudiantil. Esto podría explicarse porque los estudiantes becarios perciben sus estudios como una oportunidad de desarrollo personal y profesional, favoreciendo experiencias de aprendizaje con propósito y significado.

En relación con el segundo objetivo específico, se encontró predominio de niveles altos y promedio de autorregulación académica. Estos resultados guardan relación con lo planteado por Zimmerman (2000), quien sostiene que la autorregulación es fundamental para el logro académico. Asimismo, podría interpretarse que las exigencias del Programa Beca 18 incentivan hábitos de organización y supervisión académica en los estudiantes.

Respecto al tercer y cuarto objetivo específico, no se encontraron diferencias significativas en los niveles de Flow académico según sexo ($p = .758$) ni ciclo académico ($p = .139$). En consecuencia, las hipótesis específicas correspondientes no se validan. Estos resultados sugieren que el Flow académico depende más de factores personales y motivacionales que de variables sociodemográficas.

En relación con el quinto objetivo específico, se encontraron diferencias significativas en autorregulación académica según sexo ($p = .003$), observándose mayores niveles en las estudiantes de sexo femenino; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en postergación de tareas. Por ello, la hipótesis específica se valida parcialmente.

Finalmente, respecto al sexto objetivo específico, se encontraron diferencias significativas en autorregulación académica según ciclo académico ($p = .033$), observándose mayores niveles en estudiantes de ciclos intermedios y superiores; no obstante, no se hallaron diferencias significativas en postergación de tareas. En consecuencia, la hipótesis específica también se valida parcialmente.

Entre las limitaciones del estudio, destaca el diseño correlacional y transversal, el cual no permite establecer relaciones causales entre las variables. Asimismo, no se controlaron variables intervinientes como ansiedad académica, estrés o carga laboral, las cuales podrían influir en los resultados obtenidos.

Respecto a la validez externa, los hallazgos corresponden únicamente a estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana, por lo que no pueden generalizarse a toda la población universitaria peruana. Sin embargo, el estudio aporta evidencia relevante sobre estudiantes becarios en el contexto universitario peruano.

Finalmente, esta investigación presenta implicancias teóricas relevantes. A nivel teórico, contribuye a ampliar la evidencia empírica sobre la relación entre el Flow académico y la procrastinación académica en estudiantes universitarios beneficiarios del Programa Beca 18, una población poco estudiada en el contexto peruano. Asimismo, los hallazgos respaldan los planteamientos de Csikszentmihalyi (1990), Zimmerman (1989) y Pintrich (2000) respecto a la importancia de la motivación intrínseca, el compromiso académico y la autorregulación en el aprendizaje universitario. Del mismo modo, los resultados obtenidos aportan evidencia que podría ser considerada en futuras investigaciones interesadas en profundizar el estudio de estas variables en distintos contextos educativos.

VI. CONCLUSIONES

6.1. Existe una relación positiva y moderada entre el Flow académico y la autorregulación académica en estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 de una universidad privada de Lima Metropolitana ($\rho = .459$; $p < .001$), con un tamaño del efecto moderado ($r^2 = .211$). Esto indica que mayores niveles de Flow académico se relacionan con mayores niveles de autorregulación académica. Asimismo, no se encontró una relación significativa entre el Flow académico y la postergación de tareas ($\rho = -.161$; $p = .074$), evidenciando una asociación negativa de baja intensidad y estadísticamente no significativa.

6.2. Se identificó que los estudiantes beneficiarios del Programa Beca 18 presentan niveles elevados de Flow académico, alcanzando un puntaje promedio total de 177.8 ($Me = 178$; $DE = 28.02$), con una distribución orientada hacia valores altos ($g_1 = -0.558$). Asimismo, las dimensiones con mayores puntajes promedio fueron Reto-Habilidad y Metas claras ($M = 20.2$), lo que evidencia una tendencia favorable hacia la concentración, el compromiso y la claridad de objetivos en las actividades académicas.

6.3. Se identificó que en la dimensión de autorregulación académica predominan los niveles altos (46.00%) y promedio (44.40%), mientras que el nivel bajo representa solo el 9.70% de los participantes. Estos resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes presenta una adecuada capacidad para organizar, supervisar y mantener conductas orientadas al cumplimiento de sus actividades académicas.

6.4. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los promedios de Flow académico según sexo ($U = 1553$; $p = .758$), evidenciándose un tamaño del efecto muy pequeño ($e = .0354$). Aunque las estudiantes de sexo femenino presentaron un promedio ligeramente superior ($M = 177.95$; $DE = 25.64$) respecto a los estudiantes de sexo masculino ($M = 177.43$;

$DE = 33.36$), dichas diferencias no representan una variación relevante del Flow académico en función del sexo.

6.5. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los promedios de Flow académico según ciclo académico ($H = 3.94$; $p = .139$), presentándose un tamaño del efecto pequeño ($e = .0320$). Aunque los estudiantes de los ciclos X–XII evidenciaron un promedio ligeramente mayor de Flow académico ($M = 181$; $DE = 47.4$) en comparación con los ciclos VI–IX ($M = 179$; $DE = 25$) y III–V ($M = 166$; $DE = 24.2$), estas diferencias no resultan relevantes estadísticamente.

6.6. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los promedios de autorregulación académica según sexo ($U = 1060$; $p = .003$), con un tamaño del efecto moderado ($e = -.342$). Las estudiantes de sexo femenino presentaron mayores niveles de autorregulación académica ($M = 35.62$; $DE = 5.51$) en comparación con los estudiantes de sexo masculino ($M = 32.30$; $DE = 5.31$). Por otro lado, no se evidenciaron diferencias significativas en la postergación de tareas según sexo ($p = .192$), observándose un tamaño del efecto pequeño ($e = .148$).

6.7. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los promedios de autorregulación académica según ciclo académico ($H = 6.804$; $p = .033$), con un tamaño del efecto pequeño ($e = .0553$). Los estudiantes de los ciclos VI–IX presentaron mayores niveles de autorregulación académica ($M = 35.11$; $DE = 5.37$), seguidos de los ciclos X–XII ($M = 34.77$; $DE = 7.05$) y III–V ($M = 30.85$; $DE = 5.03$). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la postergación de tareas según ciclo académico ($H = .118$; $p = .942$), evidenciándose un tamaño del efecto prácticamente nulo.

VII. RECOMENDACIONES

7.1. Se recomienda fortalecer la validez interna y externa mediante el uso de diseños metodológicos más robustos, como estudios longitudinales o explicativos, que permitan comprender con mayor precisión la evolución del Flow académico y la procrastinación académica a lo largo de la trayectoria universitaria. Asimismo, se sugiere emplear muestras más amplias y diversas, incorporando estudiantes beneficiarios de programas de beca de distintas universidades públicas y privadas del país, lo cual contribuiría a mejorar la representatividad y generalización de los resultados. Del mismo modo, sería pertinente controlar variables intervinientes como estrés académico, ansiedad, carga laboral y motivación académica, debido a que podrían influir en la relación encontrada entre el Flow académico y la autorregulación académica.

7.2. Se recomienda desarrollar investigaciones que incorporen modelos explicativos más complejos relacionados con el Flow académico y la procrastinación académica. Dichos modelos podrían integrar variables como vocación profesional, sentido de vida, resiliencia, motivación intrínseca, bienestar psicológico y engagement académico, a fin de comprender con mayor profundidad los factores asociados al compromiso y adaptación universitaria. Asimismo, se sugiere ampliar el estudio del Flow en otras poblaciones que requieren elevados niveles de compromiso y desempeño, como deportistas, artistas o estudiantes con altas capacidades, debido a que el Flow constituye una experiencia vinculada al involucramiento y disfrute en distintas actividades de alto rendimiento.

7.3. Se sugiere que las universidades y programas de acompañamiento estudiantil implementen espacios orientados al fortalecimiento de habilidades de autorregulación, motivación académica y orientación vocacional, especialmente en estudiantes beneficiarios de programas de beca. Esto puede desarrollarse mediante programas de tutoría, acompañamiento psicopedagógico y actividades formativas que favorezcan experiencias de aprendizaje

significativas y el desarrollo del compromiso académico. Asimismo, resulta importante promover estrategias institucionales que contribuyan al bienestar emocional de los estudiantes frente a las exigencias académicas y personales propias de la vida universitaria.

7.4. Se propone que las entidades responsables de la educación superior y programas de apoyo educativo, como PRONABEC, fortalezcan las políticas de acompañamiento integral dirigidas a estudiantes becarios, considerando no solo el rendimiento académico, sino también factores emocionales, motivacionales y vocacionales relacionados con la permanencia universitaria.

7.5. Del mismo modo, se sugiere promover políticas públicas orientadas a la prevención de la deserción universitaria y al fortalecimiento del bienestar psicológico estudiantil, especialmente en contextos de vulnerabilidad económica y social. Asimismo, se recomienda que investigaciones relacionadas con el Flow académico y la autorregulación sean consideradas como insumo para el diseño de estrategias educativas que promuevan el compromiso académico y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios.

VIII. REFERENCIAS

- Abarca, J. (2025). *Contexto motivacional, necesidades psicológicas básicas, flow y afecto positivo/negativo en estudiantes universitarios de música* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a1cebe99-0349-4a2f-8704-923fe56856ce/content>
- Abuhamdeh, S. (2020). Investigating the “flow” experience: Key conceptual and operational issues. *Frontiers in psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00158>
- Acha, M. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ef757199-1441-4b5b-850c-0676b64369b1/content>
- Akyol, M. E. y Kabasakal, H. (2023). Examining Academic Flow Levels of High School Students According to Different Variables. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(2), 348-362. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7986534>
- Ali, S., Rehman, M., y Khan, I. (2023). Academic procrastination, perfectionism, and self-efficacy among university students: A correlational study. *Behavioral Sciences*, 13(7), 537. <https://doi.org/10.3390/bs13070537>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13(13), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Alzahrani, M. y Aljhani, W. (2023). Problematic social media use and academic procrastination: The mediating role of academic engagement and academic motivation. *Social Psychology of Education*, 26, 1465–1482. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09817-8>

- Amarnath, A., Ozmen, S., Struijs, S., De Wit, L., y Cuijpers, P. (2023). Effectiveness of a guided internet-based intervention for procrastination among university students – A randomized controlled trial study protocol. *Internet Interventions*, 32, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2023.100612>
- Arenas, M., Rivero, C., y Navarro, R. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16), 35–61. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.2867>
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación*. Enfoques Consulting EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2001). *Principles of biomedical ethics (5th ed.)*. Oxford University Press.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* [Tesis de Maestría, University of Guelph]. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Calizaya, J., Carita, A., Barreda, A., Tejada, S., Zapata, F., Ojeda, J., Ceballos, E., Huaita, A., y Ceballos, F. (2024). Comparison of Academic Procrastination in University Health and Social Science Students. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(2). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v24i2.6804>
- Camacho, B. (2008). *Metodología de la Investigación Científica: un camino fácil de recorrer para todos*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/entities/publication/5a55ab98-d57a-4e72-84b6-d2f9ef75e277>
- Çobanoğulları, F. y Çıldır, M. (2024). Exploring the relationship between flow experience and passive learning resistance in learning German. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1656. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04186-9>

- Colegio de Psicólogos del Perú. (2024). *Código de Ética y Deontología del Colegio de Psicólogos del Perú* [Archivo PDF]. https://www.cpsp.pe/images/documentos/marco_legal/CPsP_CDN_codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Conceição, L. y Pinheiro, F. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Mihaly Csikszentmihalyi & Flow. Pursuit of Happiness*
- Cutipa, T., Osorio, L., Navarro, M., y Abanto, C. (2025). *Academic engagement and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents. Frontiers in Education*, 10, 1533810. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1533810>
- Damiano, M. (2025). *Engagement académico y procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad de Cusco - 2025* [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio UC. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/>
- Delgado, M., García, F., López, D., y Ceinos, C. (2025). Association between procrastination and academic dropout intention in university students. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101506. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101506>
- Dominguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 20(2), 293-304. <https://hdl.handle.net/20.500.11818/4429>
- Dominguez, S., Prada, R., y Moreta, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 125-136. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.7>

- Estrada, E. y Mamani, H. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4). <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>
- Franco, C., Amutio, A., Aguilar, J., Trigueros, R., y Van Gordon, W. (2025). Reducing Academic Procrastination in Spanish University Students through a Mindfulness-Based Intervention. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 115-128. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10569>
- García, T., Castuera, R., Santos, F., Reina, R., y Cervelló, E. (2008). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669. <https://doi.org/10.1017/s1138741600004662>
- González, B., Sánchez, A., y López, A. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-23. <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/6/1016>
- Grados, M. (2023). *Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/687d038f-08a7-4ac0-953a-0dc10504aa28>
- Haro, A., Chisag, E., Ruiz, J., y Caicedo, J. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 956-966. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
<https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Jackson, S. y Marsh, H. (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>
- Jordan, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *PSOCIAL*, 7(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672371335005>
- Karabacak, A. (2023). The Mediating Role of Flow Experiences in the Relationship between Academic Procrastination and Psychological Well-Being. *Journal of Family Counseling and Education*, 8(2), 135-151. <https://doi.org/10.32568/jfce.1338068>
- Mao, Y., Luo, X., Wang, S., Mao, Z., Xie, M., y Bonaiuto, M. (2024). Flow experience fosters university students' well-being through psychological resilience: A longitudinal design with cross-lagged analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 94(2), 518-538.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12661>
- Mesurado, B., Tortul, M., y Schonfeld, F. (2018). Cinco grandes rasgos de personalidad: Su relación con el flujo y el compromiso académico. *Contextos de Educación*, 25, 150-158. <https://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/772/739>
- Natalini, G. (2018). *Sentido de coherencia y flow estado en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14333>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.
https://escuelaesam.pe/biblioteca/assets/uploads/libro_689f651fbd601.pdf

- Ñiquen, O. y Quintana, C. (2024). *Estado emocional y rendimiento académico de beneficiarios de Beca 18*. (Estudio N.º 005). Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC). <https://hdl.handle.net/20.500.12799/10791>
- Olčar, D., Ljubin, T., y Rijavec, M. (2021). The role of academic flow in students' achievement and well-being. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(6), 912-927. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.912>
- Olivos, M. (2024). Relación entre procrastinación académica y rendimiento académico: una revisión sistemática, periodo 2020-2024. *Revista Científica HACEDOR*, 8(2), 228-245. <https://doi.org/10.26495/0hyz4d41>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2025). *Panorama de la educación 2025. Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Özkan, O., Doğan, U., Adıgüzel, O., y Özbay, S. (2025). Modeling factors associated with academic procrastination in university students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1287954. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40232064/>.
- Öztekin, G., Rizzo, A., Alkhulayfi, A., y Yildirim, M. (2025). The mediating role of flow experiences in the relationship between academic procrastination and academic life satisfaction among undergraduate students. *Discovery Psychology*, 5(1). <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00323-w>
- Pintrich, R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Rozental, A., Bennett, S., Forsström, D., Ebert, D., Shafran, R., Andersson, G., y Carlbring, P. (2018). Targeting procrastination using psychological treatments: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01588>
- Turcu, D. (2024). Flow and procrastination in the academic realm: A pilot study. *Annuaire Roumain d'Anthropologie*, 61. [doi. 10.59277/annanthrop.2024.61.10](https://doi.org/10.59277/annanthrop.2024.61.10)
- Xu, J. (2021). Academic procrastination of adolescents: A brief review of the literature. *Psychology and Behavioral Sciences*, 10(6), 232–236. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20211006.12>
- Yana, M., Adco, D., Alanoca, R., y Casa, M. (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>
- Zhang, J. y Qi, F. (2023). Relationship between learning flow and academic performance among students: a systematic evaluation and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1270642>
- Zhao, H. y Khan, A. (2022). The students' flow experience with the continuous intention of using online english platforms. *Frontiers in Psychology*, 12, 807084. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.807084>
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

IX. ANEXOS

ANEXO A. Consentimiento informado para los participantes

Estimado(a) participante:

La presente investigación es conducida por Valeria Zavaleta, Bachiller de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal. La finalidad de este estudio es determinar la relación entre flow académico y procrastinación en universitarios.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un cuestionario. Esto tomará aproximadamente entre 10-15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

____ Acepto participar. Entiendo que es voluntario, anónimo, confidencial y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto me perjudique de alguna manera.

____ No acepto participar.

.....

Firma del participante

.....

Firma del aplicador

.....

Fecha

ANEXO B. Instrumentos de evaluación

Escala de Estado Flow **(Jackson y Marsh, 1996)** **(Acha y Matos, 2014)**

Instrucción: Por favor, evalúa cada una de las siguientes afirmaciones en una escala del 1 al 7, donde 1 significa "Completamente falso" y 7 significa "Completamente verdadero". Indica en qué medida cada declaración refleja tus experiencias personales durante la actividad que realizaste (Marca con un aspa (X)). No hay respuestas correctas o incorrectas; simplemente expresa tus sentimientos y pensamientos honestamente.

Completamente falso	Mayormente falso	Parcialmente falso	Ni falso ni verdadero	Parcialmente verdadero	Mayormente verdadero	Completamente verdadero
1	2	3	4	5	6	7

Nro	ítems	1	2	3	4	5	6	7
1	Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me presentó.							
2	Hice las acciones correctas sin pensar, de manera automática.							
3	Sabía claramente lo que quería hacer.							
4	Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien.							
5	Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo.							
6	Sentía un control total de lo que estaba haciendo.							
7	No me interesaba lo que otros pudieran haber estado pensando de mí.							
8	El tiempo parecía alterado (o pasaba lento o pasaba rápido).							
9	Realmente disfruté de la experiencia.							
10	Mis habilidades estaban al mismo nivel de lo que me exigía la situación.							
11	Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.							
12	Estaba seguro de lo que quería hacer.							
13	Estaba consciente de cuán bien lo estaba haciendo.							
14	No me costaba ningún esfuerzo mantener mi mente en lo que estaba sucediendo.							
15	Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.							
16	No estaba preocupado por mi desempeño mientras realizaba la actividad.							
17	La forma en que pasaba el tiempo parecía diferente a lo normal.							

18	Me encantó lo que sentí en esa actividad y quisiera sentirlo de nuevo.								
19	Sentí que era lo suficientemente competente para enfrentar las demandas de la situación.								
20	Actuaba automáticamente.								
21	Sabía lo que quería lograr.								
22	Mientras realizaba la actividad, tenía una clara idea acerca de lo bien que lo estaba haciendo.								
23	Tenía concentración total.								
24	Tuve una sensación de control total.								
25	No estaba preocupado(a) por la imagen que daba a los demás.								
26	Sentí que el tiempo se detuvo mientras realizaba la actividad.								
27	La experiencia me hizo sentir muy bien.								
28	Los desafíos y mis habilidades para superarlos estaban a un mismo nivel.								
29	Hice las cosas espontánea y automáticamente, sin pensarlas.								
30	Mis objetivos estaban claramente definidos.								
31	Me di cuenta, por la forma en que estaba actuando, lo bien que lo estaba haciendo.								
32	Estaba totalmente enfocado en lo que estaba haciendo.								
33	Sentí un control total de mis acciones.								
34	No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.								
35	A veces, me parecía que las cosas estaban sucediendo en cámara lenta.								
36	Encontré la experiencia muy gratificante.								

Escala de Procrastinación Académica
(Busko, 1998)
(Álvarez, 2010)
(Dominguez et al., 2014)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N= Nunca CN= Casi Nunca AV= A veces CS= Casi siempre S = Siempre

	N	CN	AV	CS	S
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4. Asisto regularmente a clase.					
5. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
6. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
8. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9. Invierto el tiempo necesario en estudiar aún cuando el tema sea aburrido.					
10. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
11. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
12. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

ANEXO C. Pruebas estadísticas complementarias

	ST Flow	Autorregulación académica	Postergación de actividades
Media	178	34.6	8.54
Mediana	178	35	8
W de Shapiro- Wilk	0.97	0.975	0.978
Valor p de Shapiro-Wilk	0.007	0.023	0.041