Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos

Gender differences in the influence of personality on academic procrastination in Peruvian college students

**RESUMEN**

El objetivo del presente estudio fue analizar si existen diferencias entre varones y mujeres en cuanto a la influencia de las dimensiones de personalidad sobre la procrastinación académica en 986 alumnos (69.8% mujeres; Medad = 20.81 años) de diferentes carreras profesionales de dos universidades ubicadas en Lima. Fueron administradas la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Big Five Inventory-15P (BFI-15P). Se implementó un análisis de invarianza de un modelo regresión estructural que indica la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica. Los resultados muestran que la personalidad explica un porcentaje significativo de la variabilidad de las dimensiones de la procrastinación académica. Sin embargo, la influencia de dos dimensiones, responsabilidad y neuroticismo, es mayor en las mujeres. Se discuten las implicancias teóricas y prácticas de los hallazgos, así como la necesidad de fortalecer planes curriculares orientados a potenciar recursos y reducir aquellos aspectos que podrían afectar negativamente la conducta académica del estudiante.

**Palabras clave:** procrastinación académica, personalidad, estudiantes universitarios, invarianza, regresión estructural

**ABSTRACT**

The objective of the present study was to analyze if there are differences between men and women in terms of the influence of personality dimensions on academic procrastination in 986 students participated (69.8% women, Mage = 20.81 years) of different professional careers from two universities located in Lima. Were administered the Academic Procrastination Scale (EPA) and the Big Five Inventory-15P (BFI-15P). We implemented an invariance analysis of a structural regression model that indicates the influence of personality on academic procrastination. The results show that the personality explains a significant percentage of the variability of the dimensions of academic procrastination. However, the influence of two dimensions, consciousness and neuroticism, is greater in women. The theoretical and practical implications of the findings are discussed, as well as the need to strengthen curricular plans aimed at enhancing resources and reducing those aspects that could negatively affect the academic behavior of the student.

**Keywords:** academic procrastination, personality, college students, invariance, structural regression

La procrastinación académica (PA) es una forma situacional del aplazamiento de actividades en el entorno escolar (Argumedo, Díaz, Calderón, Díaz, & Ferrari, 2005), que puede definirse como la acción para retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas por diferentes causas (dificultad percibida, falta de agrado, otros) trayendo como consecuencia malestar subjetivo (AUTOR, 2016).

El constructo de la PA muestra la existencia dos componentes: a) la postergación de actividades; y b) la autorregulación académica (AUTOR, 2014; AUTOR, en prensa). La primera al parecer es la que caracteriza en mayor grado a la conducta procrastinadora y refleja las acciones realizadas para dilatar un curso de acción frente a la tarea a realizar; y la segunda, se refiere a las conductas orientadas a metas y planificación de las acciones (Steel, 2007), siendo este el elemento más importante, debido a que el núcleo de la conducta procrastinadora es la falla en los procesos de autorregulación (Knaus, 2002; Steel, 2007; Steel, & Ferrari, 2013; Wolters, 2003).

La prevalencia de la PA es significativa y diversa (e.g., Balkis, & Duru, 2009; Brownlow, & Reasinger, 2000; AUTOR, 2017; Özer, 2011; Özer et al., 2009), y sus consecuencias han sido documentadas, entre las que resaltan los problemas escolares (Furlan, Ferrero, & Gallart, 2014), pérdida de motivación para tareas a futuro, o incluso la deserción o la permanencia en la institución más allá del tiempo previsto para culminar la carrera debido a su impacto sobre el rendimiento académico (Garzón, & Gil, 2017; Gómez, Ortiz & Perdomo, 2016; Rozental, & Carlbring, 2014; Steel, 2007); así como las de carácter personal, como la depresión (Steel & Klingsieck, 2015), incluyendo estrés, fatiga, culpa y ansiedad (Schraw, Wadkins, & Olafson., 2007).

Entender la génesis y el sostenimiento de la conducta procrastinadora en universitarios es un tema complejo, dado que existen un conjunto de factores *contextuales e institucionales* (e.g., instrucciones poco precisas por parte de los maestros) y *antecedentes* *personales* que afectan para su aparición (Schraw et al, 2007), resaltando en estos últimos aquellos relacionados con el individuo, como su visión del trabajo universitario así como su forma de organizar el trabajo académico.

Desde el punto de vista de los aspectos explicativos individuales más relevantes de la procrastinación en general y de la académica figura la asociación con la *personalidad* desde el modelo de los cinco grandes factores (5GF) (Steel & Klingsieck, 2016; Van Eerde, 2003, 2004). Así por ejemplo, existe en la procrastinación una relación inversa con los rasgos de *responsabilidad*  y directa con el *neuroticismo* (Kim, Fernandez, & Terrier, 2017; Steel & Klingsieck, 2016; Van Eerde, 2003, 2004), al igual que en la académica (Boysan & Kiral, 2017; Johnson, 1995; Karatas & Bademcioglu, 2015; Zhou, 2018). La asociación con la *extraversión* existe pero en menor grado, mientras que con los rasgos de *amabilidad* y *apertura* es prácticamente nula (Kim et al., 2017; Steel & Klingsieck, 2016). En cuanto a la PA, la literatura también refiere una relación inversa con *responsabilidad* y directa con *neuroticismo* (Boysan & Kiral, 2017; Johnson, 1995; Karatas & Bademcioglu, 2015; Zhou, 2018), excluyendo a las demás dimensiones de la personalidad. No fueron hallados estudios peruanos que analicen de forma conjunta estas dos variables.

Dado que la *responsabilidad* se asocia con el respeto a las normas y el autocontrol para la consecución de objetivos (John, & Srivastava, 1999), es coherente que mientras más fuerte sea su presencia, será menos probable que las fallas en la autorregulación lleven a la persona al desarrollo de actividades secundarias o a la postergación. Por otra parte, como la PA se halla relacionada con la aversión y la percepción de elevada dificultad de la tarea (Ozer et al., 2009), se entiende que esta situación es amenazante para el procrastinador, debido a la base afectiva predominantemente negativa asociada con la dimensión de *neuroticismo* (Smith, Barstead, & Rubin, 2017).

**Diferencias de género en procrastinación y personalidad**

El estudio de las diferencias de género es uno de los campos de mayor alcance en la psicología actual. Muchos constructos han sido estudiados desde esta óptica para proveer información relevante, como el narcisismo (Grijalva et al., 2015), ansiedad social (Asher, Asnaani, & Aderka , 2017), éxito escolar (Spinatha, Eckert, & Steinmayr, 2014), engagement académico (Kessels, Heyder, Latsch, & Hannover, 2014), entre otras, incluyendo personalidad y procrastinación.

Si bien estudios de corte metaanalítico indican que la asociación entre procrastinación y género es significativa (Steel, 2007; Van Eerde, 2004) dicha relación resulta prácticamente nula en términos de magnitud (*r* = -.08, y *r* = .05, respectivamente). No obstante,se ha encontrado evidencia discordante. Algunos estudios refieren que los varones procrastinan más que las mujeres (Khan, Arif, Noor, & Muneer, 2014; Ozer, Demir, & Ferrari, 2009; Steel, & Ferrari, 2013), debido probablemente a conexiones con la *impulsividad* que caracterizaría a los varones (Strüber, Lück, & Roth, 2008), mientras otros reportes no hallan tales diferencias (Lai, Badayai, Chandrasekaran, Lee, & Kulasingam, 2015; Mahasneh, Bataineh, & Al-Zoubi, 2016; AUTOR, 2018). En el caso de los universitarios peruanos, las diferencias fueron insignificantes en la postergación de actividades (AUTOR, 2017; AUTOR, 2017), pero los varones presentan una conducta académica menos autorregulada (AUTOR, 2017).

Por otro lado, el estudio de las diferencias y similitudes entre varones y mujeres con respecto a los 5GF han generado evidencia interesante. Por un lado, el *neuroticismo* se presenta con mayor intensidad en las mujeres en diferentes etapa de la vida: adolescencia (De Bolle et al., 2015; Soto, John, Gosling, & Potter, 2011), adultez (Schmitt et al., 2008; Weisberg, DeYoung, & Hirsh, 2011) y vejez (Chapman, Duberstein, Sörensen, & Lyness, 2007). El rasgo *responsabilidad* presenta un patrón diferencial a favor de las mujeres solo en la adolescencia (De Bolle et al., 2015), ya que en la adultez las puntuaciones son similares a las obtenidas por los hombres (Chapman et al., 2007; Schmitt et al., 2008; Soto et al., 2011; Weisberg et al., 2011). *Amabilidad* es otro rasgo que ha evidenciado diferencias a favor de las mujeres (De Bolle et al., 2015; Weisberg et al., 2011), y en cuanto a la *extraversión*, algunos estudios refieren similitudes entre ambos géneros (De Bolle et al., 2015; Chapman et al., 2007; Soto et al., 2011), pero la perspectiva cambia cuando se analizar el factor cultural: existe mayor extroversión en las mujeres de países más igualitarios, y es equivalente de acuerdo al género en países con mayores desigualdades (Schmitt et al., 2008). Finalmente, *apertura* no presenta diferencias sustanciales entre varones y mujeres (Chapman et al., 2007; Schmitt et al., 2008; Soto et al., 2011).

En cuanto a los estudios orientados a comparar mujeres y varones peruanos respecto a los 5GF, en adultos se hallaron diferencias a favor de las primeras solo en *responsabilidad* y *amabilidad* (Schmitt et al., 2008). En estudiantes universitarios no parece existir consenso, ya que mientras un estudio destaca que las mujeres sobresalen significativamente en *neuroticismo*, *extraversión* y *apertura* (Niño de Guzmán, Calderón, & Cassaretto, 2003), otro más reciente menciona que las mujeres puntúan más alto en *extraversión*, *apertura*, *amabilidad* y *responsabilidad* (Roa-Meggo, 2017).

**Personalidad y procrastinación académica: rol mediador del género**

Si bien las diferencias de personalidad entre varones y mujeres pueden tener o no un impacto en la procrastinación (Nadeem, Malik, & Javaid, 2016), sus dimensiones *responsabilidad* y *neuroticismo* se han constituido como predictores importantes. En ese sentido, las diferencias entre hombres y mujeres exhibidas en dichos factores, podrían explicar una parte importante de la variabilidad observada en la PA. Además, la influencia diferencial de la personalidad sobre la PA según el género es un campo emergente de estudio, ya que a la fecha solo un estudio ha abordado ese tema. Zhou (2018), mediante un enfoque de ecuaciones estructurales, concluyó que la influencia de los 5GF sobre la PA es similar en varones y mujeres chinos. Sin embargo, sus argumentos se basaron en indicadores generales de ajuste de los análisis de invarianza propuestos, y no fue realizado un análisis comparativo de los parámetros individuales (e.g., coeficientes de regresión) incluso cuando una de las dimensiones (*extraversión*) mostró influencia positiva y significativa en el grupo de mujeres, y no en el de varones.

En este sentido, el objetivo del presente estudio fue analizar la influencia de la personalidad sobre la PA en estudiantes universitarios peruanos, y si dicha influencia difiere según el género.

Por tales motivos, y en base a la evidencia acumulada sobre la relación entre personalidad y procrastinación, es necesario considerar el género como potencial variable moderadora de la conducta procrastinadora de los universitarios tomando como base sus rasgos de personalidad.

**Método**

**Participantes**

La muestra fue obtenida mediante un muestreo intencional y estuvo formada por 986 estudiantes de dos universidades privadas (69.8% mujeres) con edades entre 16 y 40 años (Medad = 20.81; DEedad = 2.78), siendo la mayoría solteros (93.8%) y actualmente trabajando (27.6%). Los participantes fueron reclutados de cuatro carreras profesionales (18.1% Administración, 19.8% Contabilidad, 8% Turismo y 54.2% Psicología), y cursaban entre el segundo y octavo ciclo de estudios al momento de la evaluación.

**Instrumentos**

Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998). Fue empleada la versión adaptada a universitarios limeños que evalúa dos dimensiones de la PA: *Postergación de actividades* (tres ítems) y *Autorregulación académica* (nueve ítems) (AUTOR, 2016; AUTOR, 2014). Los ítems presentan cinco opciones de respuesta (desde *Nunca* hasta *Siempre*). Mientras más elevada la puntuación, mayor presencia del constructo evaluado.

Big Five Inventory-15P (BFI-15P; AUTOR, 2018). Es una medida de autoinforme que con 15 ítems escalados en un formato ordinal de cinco puntos que va de *Muy en desacuerdo* hasta *Muy de acuerdo*. El BFI-15 evalúa los 5GF (tres ítems cada uno): *Extraversión*, *amabilidad*, *responsabilidad*, *neuroticismo*, y *apertura*. La interpretación de las puntuaciones es directa: a mayor puntuación, mayor presencia de la dimensión evaluada.

**Procedimiento**

El presente estudio fue desarrollado dentro de un proyecto de mayor extensión aprobado por el Instituto de Investigación de psicología de la universidad del primer autor, considerando el cumplimiento de exigencias éticas. Las autorizaciones en la segunda institución se obtuvieron mediante las autoridades de la facultad correspondiente. Una vez obtenidos los permisos, los estudiantes fueron evaluados en el horario habitual de clases previa solicitud verbal de su colaboración, así como a través de un consentimiento informado, por medio del cual se especificaba que la participación completamente voluntaria.

**Análisis de datos**

De forma preliminar a los análisis principales, fueron reportados los estadísticos descriptivo (media y desviación estándar) y de dispersión (asimetría y curtosis) de cada una de las variables de estudio. Asimismo, la aproximación de los datos a la normalidad fue analizada por medio del cálculo del *índice estandarizado de asimetría* (IEA; Malgady, 2007), esperando magnitudes entre .25 y .50. Además, fue considerada la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors tomando la *diferencia más extrema absoluta* (D), en la que valores entre .10 y 30 indican un alejamiento pequeño de la normalidad (AUTOR, en prensa).

La confiabilidad de las puntuaciones fue estimada mediante el coeficiente α y la correlación inter-ítem promedio (*rij*; Clark, & Watson, 1995) esperando magnitudes entre .15 y .20 para constructos amplios, dado que el α está influido por la cantidad de ítems. A fin de brindar evidencias sobre la equivalencia en la estimación de la confiabilidad entre varones y mujeres fueron comparados con el estadístico W con un método orientado a coeficientes α procedentes de instrumentos con pocos ítems (Feldt, & Kim, 2006; Merino-Soto, 2016).

Luego de ello, varones y mujeres fueron comparados en las dimensiones de personalidad y de PA, tomando como referencia la *d* de Cohen (1992), medida de magnitud del efecto: ≤.20, diferencia insignificante; entre .20 y .50, pequeña; entre .50 y .80, moderada; y >.80, grande.

Posteriormente fue analizado un modelo regresión estructural acerca de la influencia de la personalidad sobre las dimensiones de la PA, y su invarianza entre los grupos. Previo al modelo estructural propiamente dicho, fue analizado un modelo oblicuo (que incluyó las dimensiones del BFI-15 y de la EPA) (Kline, 2016). Para tal fin se utilizó el método de estimación mínimos cuadrados ponderados con varianza ajustada (WLSMV; por sus siglas en inglés) con base matrices policóricas debido a que los ítems son medidas ordinales. Los análisis fueron ejecutados con el programa *Mplus* versión 7 (Muthén, & Muthén, 1998–2015).

Inicialmente, la viabilidad del modelo oblicuo se determinó en cada grupo mediante la magnitud de los índices de ajuste: CFI > .90 (McDonald & Ho, 2002; Marsh, Hau, & Wen, 2004), y que el límite superior del IC del RMSEA no sea mayor que .10 (West, Taylor, & Wu, 2012). La invarianza de medición fue evaluada gradualmente siguiendo la literatura especializada (Pendergast, von der Embse, Kilgus, & Eklund, 2017): invarianza configural (equivalencia del modelo de medición), invarianza métrica (equivalencia de las cargas factoriales) y fuerte (equivalencia de los *thresholds*); y el cumplimiento de cada una de ellas se valoró por medio de la variación en la magnitud de los índices de ajuste, específicamente del CFI y RMSEA, con base en la propuesta de Chen (2007) (rechazar la invarianza de medición si ΔCFI < -.01 y ΔRMSEA ≥ .01) y Meade, Johnson y Braddy (2008) (rechazar si ΔCFI < -.002, ΔRMSEA ≥ .007).

Una vez corroborada la invarianza de medición, el modelo estructural se evaluó en cada grupo, indicando por medio del coeficiente de determinación (*R2*) el monto de variabilidad de las dimensiones de la PA atribuidas a las dimensiones de la personalidad. Posteriormente, la invarianza estructural del modelo se analizó en dos fases: 1) análisis factorial multigrupo sin restricciones de igualdad, a fin de plantearlo como modelo base (modelo no restricto); y 2) establecer un modelo que restrinja la igualdad de todos los parámetros involucrados (modelo restricto) (e.g., que la influencia de *neuroticismo* sobre *postergación de actividades* sea similar en ambos grupos).

Los dos modelos previamente mencionados (restricto y no restricto) fueron comparados estadísticamente teniendo como consideración la variación en el χ2 (Asparouhov, & Muthén, 2006), y si dicho cambio no es significativo, se concluye provisionalmente que el modelo es invariante, es decir, que la influencia de los factores de personalidad sobre la PA es similar en ambos grupos. Aunado a ello, se analizaron los índices de modificación (IM; Sörbom, 1989) asociados a *malas especificaciones* (ME; Saris, Satorra, & Van der Veld, 2009) por medio un módulo especializado (AUTOR, en prensa). En ese sentido, la restricción de igualdad de aquellos coeficientes de regresión que muestren IM significativamente altos, y que además sean indicados como una ME, se liberaron y nuevamente se compararon con el modelo base.

**Resultados**

**Análisis descriptivo**

Las variables estudiadas presentan magnitudes aceptables de asimetría y curtosis, así como un acercamiento razonable a la normalidad univariada teniendo en cuenta el IEA (< .25) y la D (< .20) (tabla 1).

**Análisis comparativo y de confiabilidad**

En cuanto a las dimensiones de personalidad, las mujeres puntúan más alto en *neuroticismo*, *amabilidad* y *responsabilidad* (d > .20). En lo que respecta a PA, varones y mujeres puntúan más alto en *postergación de actividades* y *autorregulación académica* (d ≥ .30), respectivamente (tabla 1). Con relación a la confiabilidad de las puntuaciones, las estimaciones alcanzaron magnitudes aceptables en la mayoría de los casos (α ≈ .60, y *rij* > .20), y no fueron significativamente distintas entre varones y mujeres (*p* < .05, en todos los casos).

----------------------------------------------

Por favor, Insertar tabla 1 aquí

----------------------------------------------

**Invarianza del modelo de regresión estructural**

El análisis previo de invarianza de medición indica que el ajuste del modelo oblicuo fue aceptable en varones y mujeres (sección A, tabla 2), la correlación entre factores fue moderada y la confiabilidad de constructo aceptable (tabla 3) para todas las variables, lo que hace viable el análisis de invarianza de medición. En ese sentido, una vez llevado a cabo dicho procedimiento, las variaciones en el CFI y RMSEA indican el cumplimiento de la invarianza configural, métrica y fuerte (sección B, tabla 2).

----------------------------------------------

Por favor, Insertar tabla 2 aquí

----------------------------------------------

----------------------------------------------

Por favor, Insertar tabla 3 aquí

----------------------------------------------

Posteriormente, el modelo estructural que establece la influencia de las dimensiones de personalidad sobre la PA (figura 1) fue analizado por separado en varones y mujeres, obteniendo índices de ajuste aceptables (sección C, tabla 2). En ese sentido, se observó que en el grupo de mujeres es significativamente mayor la varianza explicada (R2) por los rasgos de personalidad sobre *postergación de actividades* (R2varones = .038, IC95% .000, .080; R2mujeres = .107, IC95% .063, .151) y *autorregulación académica* (R2varones = .628, IC95% .561, .695; R2mujeres = .836, IC95% .813, .859). De forma individual, se observó la influencia positiva y significativa de *extraversión*, *amabilidad* y *responsabilidad* y *apertura* sobre la *autorregulación académica* en ambos grupos (figura 1). Por otro lado, *responsabilidad*, *neuroticismo* y *apertura* influyen significativamente sobre *postergación de actividades* en el grupo de mujeres, y *extraversión* solo en el grupo de varones (figura 1).

----------------------------------------------

Por favor, Insertar figura 1 aquí

----------------------------------------------

Seguidamente, se exploró la invarianza estructural, es decir, si los coeficientes de regresión del modelo propuesto son invariantes entre varones y mujeres, y al analizar ambos modelos conjuntamente se obtuvo un ajuste aceptable (sección C, tabla 2). De ese modo, fueron comparados los modelos restricto y no restricto, encontrando diferencias estadísticamente significativas entre ambos (Δχ2/gl(11) = 27.892, *p* < .01). En este caso, fueron analizados los IM desde el modelo SSV. Entonces, se liberó la restricción de igualdad a la influencia de *neuroticismo* sobre *postergación de actividades* (βvarones = .068; p = .415; βmujeres = .245; *p* < .001) debido a que se identificó dicha restricción como una mala especificación (IMvarones = 58.040; IMmujeres = 58.053). Si bien al ajuste general mejoró (Δχ2/gl(10) = 14.970, *p* = .133), se identificó que la influencia de *responsabilidad* sobre *autorregulación académica* (βvarones = .538; *p* < .001; βmujeres = .653; *p* < .001) debía ser relajada (IMvarones = 21.885; IMmujeres = 21.893), y en consecuencia la diferencia se mantuvo como no significativa (Δχ2/gl(9) = 9.599, *p* = .384). Por último, la restricción de igualdad de la influencia de *neuroticismo* sobre la *autorregulación académica* (βvarones = .068; p = .347; βmujeres = -.108; *p* = .062) fue liberada (IMvarones = 11.000; IMmujeres = 10.987), finalizando el análisis sin diferencia significativa entre el modelos no restricto y el modificado (Δχ2/gl(8) = 7.411, *p* = .493). En resumen, la influencia del *neuroticismo* y *responsabilidad* sobre la PA difiere según el género.

**Discusión**

El objetivo del estudio fue analizar la influencia de la personalidad sobre la PA, considerando la posible mediación del género.

El estudio de la personalidad y procrastinación lleva un proceso continuo de desarrollo y análisis (e.g., Steel, 2007); sin embargo, hoy cobran relevancia aquellas variables, demográficas o psicológicas, que ayuden a comprender mejor su relación, siendo el *género* una de ellas. En este orden de ideas, las diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la PA es un tópico reciente (Zhou, 2018), y su profundización es necesaria para delimitar las acciones tutoriales considerando a la personalidad como un elemento estable en el estudiante. El estudio tuvo tres momentos clave: el análisis comparativo, el análisis del modelo estructural (influencia de la personalidad sobre la PA), y el análisis conjunto del modelo estructural entre varones y mujeres.

En cuanto a las diferencias entre varones y mujeres en los rasgos de personalidad, las mujeres puntuaron más alto en el rasgo de *neuroticismo*, lo que está ampliamente documentado en la literatura internacional (De Bolle et al., 2015; Chapman et al., 2007; Schmitt et al., 2008; Soto et al., 2011; Weisberg et al., 2011), aunque los estudios desarrollados con muestras peruanas han mostrado resultados divergentes: solo un estudio indica que las mujeres presentan mayor *neuroticismo* (Niño de Guzmán et al., 2003) mientras que otros no (Roa-Meggo, 2017; Schmitt et al., 2008). De esto, se desprende la tendencia de los hallazgos a encontrarse con esta dinámica. En cuanto al rasgo de *amabilidad*, los resultados hallados en el presente estudio replican lo ya reportado: las mujeres son más amables que los varones (De Bolle et al., 2015; Roa-Meggo, 2017; Schmitt et al., 2008; Weisberg et al., 2011). Por último, en el rasgo de *responsabilidad* las diferencias encontradas a favor de las mujeres fueron pequeñas, pero concordantes con hallazgos en población peruana (Roa-Meggo, 2017; Schmitt et al., 2008)), aunque contrarias a la literatura internacional donde no se hallan diferencias (Chapman et al., 2007; Schmitt et al., 2008; Soto et al., 2011; Weisberg et al., 2011).

Con respecto a la PA, los varones se acercaron más a un perfil procrastinador (mayores puntuaciones en postergación de actividades y menores puntuaciones en autorregulación académica), lo que coincide con la literatura en la medida que es más probable observar una conducta procrastinadora y menos regulada en los varones que en las mujeres (AUTOR, 2017; Khan et al., 2014; Ozer et al., 2009; Steel, & Ferrari, 2013).

Como previamente lo señalaron Nadeem y colaboradores (2016) las diferencias de personalidad influyen en la PA y y puede cuantificarse en sus dos dimensiones. Desde su dimensión conductual (*postergación de actividades*), se puede apreciar que en el grupo de varones solo existe influencia significativa, pero débil, de *extraversión*, mientras que en las mujeres destaca que la *responsabilidad* influye negativamente, y *neuroticismo* y *apertura*, de forma positiva. Esto permite inferir que un perfil particular de las estudiantes que tienden a postergar se caracteriza por una personalidad inestable (*neuroticismo*), que no permite priorizar actividades (*responsabilidad*) y se distrae fácilmente con novedades (*apertura*). Con respecto a la segunda dimensión, *autorregulación académica*, núcleo funcional de la PA, existe mayor concordancia entre varones y mujeres: *extraversión*, *amabilidad*, *responsabilidad*, y *apertura* lainfluyen positivamente, lo que delimita con mayor precisión un perfil del estudiante. En ese sentido, se espera que el estudiante sea lo suficientemente sociable (*extraversión*), así como poseer habilidades sociales apropiadas que faciliten la interacción con los demás (*amabilidad*), que tenga capacidad de planificación y control sobre sus actividades (*responsabilidad*), y que posean *apertura* a cosas nuevas, lo que facilitaría una mayor presencia de conductas orientadas a metas (Steel, 2007).

En general, los resultados coinciden con la literatura ya que se aprecia la influencia esperada de *responsabilidad* y *neuroticismo* sobre la PA (Boysan & Kiral, 2017; Johnson, 1995; Karatas & Bademcioglu, 2015; Zhou, 2018), aunque son discrepantes con los estudios que indican que no existe influencia sobre la procrastinación de *amabilidad* y *apertura* (Boysan & Kiral, 2017; Johnson, 1995; Karatas & Bademcioglu, 2015; Kim et al., 2017; Steel & Klingsieck, 2016; Zhou, 2018).

Con todo, en la mayoría de los estudios se analizan varones y mujeres por separado, por lo que no se brinda información estadística que permita una comparación más precisa del rol del género en dicha influencia. En ese sentido, el modelo estructural evaluado indicó la presencia de influencia diferencial de algunos rasgos de personalidad. Para comenzar, en el análisis comparativo se indicó que *neuroticismo* influía negativamente sobre *postergación de actividades* solo en el grupo de mujeres, y mediante un análisis de invarianza se confirmó dicha premisa. Asimismo, se mencionó previamente que todas las dimensiones, excepto *neuroticismo*, influyen significativamente sobre *autorregulación académica* en varones y mujeres, pero el análisis de invarianza estructural determinó que *responsabilidad* y *neuroticismo* influyen sobre *autorregulación académica*, independientemente de su magnitud, en mayor grado en las mujeres.

En conclusión, la presencia significativa de *neuroticismo* y baja *responsabilidad* se constituyen como un factor de riesgo mayor para las mujeres que para los varones. Es decir, es conocido que el *neuroticismo* aparece en mayor medida en las mujeres (De Bolle et al., 2015; Chapman et al., 2007; Schmitt et al., 2008; Soto et al., 2011; Weisberg et al., 2011), lo que impactaría directa e inversamente sobre la *postergación de actividades* y *autorregulación académica*, respectivamente, configurando la aparición de un perfil de riesgo (AUTOR, 2016).

En cuanto a las implicancias prácticas, los hallazgos muestran la relevancia que tienen los rasgos de personalidad como factores de riesgo o de protección en la conducta procrastinadora, en especial en el grupo de mujeres, por lo que a partir de estos aspectos se podrán promover planes de fortalecimiento de la personalidad en esferas específicas a fin de minimizar el impacto negativo de un desarrollo inadecuado de la personalidad. Además, dado que el sexo masculino es más propenso a la procrastinación en el entorno académico esto permite prever mecanismos de contención del impacto negativo que tiene la procrastinación en los procesos de enseñanza y aprendizaje andragógica.

Con respecto a las limitaciones del presente estudio, se debe señalar que se trabajó con estudiantes universitarios de centros privados de la ciudad de Lima, y si bien estos resultados arrojan información relevante sobre la mecánica de la personalidad y la procrastinación académica; es necesario extender estos resultados a otros segmentos poblaciones que incluyan centros educativos públicos y de otras ciudades del país y de la región. También se debe considerar la no equivalencia de los grupos clasificados por sexo, en el que se evidenció mayor participación de mujeres.

Se recomienda a futuro elaborar estudios sobre la mecánica del comportamiento de la personalidad, el sexo y la procrastinación académica en estudiantes de educación media, superior y tecnológica a fin de que estos resultados puedan generalizarse, así como incluir algunas variables relevantes a la problemática de la procrastinación, como la autoeficacia o el perfeccionismo, que puedan esclarecer aún más ese aspecto. De la misma manera, es necesario extender estos de forma inclusiva con otros segmentos poblacionales del país y de la región.

**Referencias**

Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A., Díaz, J., & Ferrari, J. (2005). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología, 23*(1), 115-138. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/html/3378/337829529004/>

Asher, M., Asnaani, A., & Aderka, I.M. (2017). Gender differences in social anxiety disorder: A review. *Clinical Psychology Review*. Avance online. doi: 10.1016/j.cpr.2017.05.004

Asparouhov, T., & Muthén, B. (2006). *Robust chi square difference testing with mean and adjusted test statistics*. In Mplus web notes (p. 9). Los Angeles: University of California Los Angeles. Recuperado de: https://www.statmodel.com/download/webnotes/webnote10.pdf

Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(1), 18-32. Recuperado desde: <https://pdfs.semanticscholar.org/d943/3fab4dffdd391ff6f9ea7f64200d1303f759.pdf>

Boysan, M., & Kiral, E. (2017). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling, 45*(3), 284–296. doi: 10.1080/03069885.2016.1213374

Brownlow, S., & Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination ad a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 15 – 34. doi: <http://web.csulb.edu/~djorgens/brownlow.pdf>

Chapman, B. P., Duberstein, P. R., Sörensen, S., & Lyness, J. M. (2007). Gender differences in Five Factor Model personality traits in an elderly cohort. *Personality and Individual Differences, 43*(6), 1594-1603. doi: 10.1016/j.paid.2007.04.028

Chen, F.F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 14*, 464-504. doi: 10.1080/10705510701301834

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155 - 159. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155

De Bolle, M., De Fruyt, F., McCrae, R. R., Löckenhoff, C. E., Costa Jr, P. T., Aguilar-Vafaie, M. E., ... & Terracciano, A. (2015). The emergence of sex differences in personality traits in early adolescence: A cross-sectional, cross-cultural study. *Journal of Personality and Social Psychology, 108*(1), 171 - 185. doi: 10.1037/a0038497

AUTOR (en prensa).

AUTOR (2016).

AUTOR (2017).

AUTOR (2017)

AUTOR (en prensa).

AUTOR (2018).

AUTOR (2014).

Feldt, L. S., & Kim, S. (2006). Testing the difference between two alpha coefficients with small samples of subjects and raters. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 589-600. doi: 10.1177/0013164405282488

Furlan, L., Ferrero, M., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 6*(3), 31-39. Recuperado desde: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/8726>

Garzón, A. & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 307-324. doi:10.5209/rev\_RCED.2017.v28.n1.49682

Gómez, C.A., Ortiz, N.F. & Perdomo, L.M. (2016). Procrastinación y factores relacionados para su análisis en la educación superior. *I+D Revista de Investigaciones, 7*(1), 32-39. Recuperado desde: [www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/63](http://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/63)

Grijalva, E., Newman, D.A., Tay, L., Donnellan, M.B., Harms, P.D., Robins R.W., & Yan, T. (2015). Gender Differences in Narcissism: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin, 141*(2), 261-310. doi: 10.1037/a0038231

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). Nueva York: Guilford Press.

Johnson, J., & Bloom, M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 18*(1), 127 – 133. doi: 10.1016/0191-8869(94)00109-6

Karataş, H., & Bademcioglu, M. (2015). The explanation of the academic procrastination behaviour of pre-service teachers with five factor personality traits. *The International Journal of Research in Teacher Education, 6*(2), 11–25. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.292

Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014) How gender differences in academic engagement relate to students’ gender identity. *Educational Research, 56*(2), 220-229. doi: 10.1080/00131881.2014.898916

Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences, 8*(2), 65-70.

Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences, 108*, 154–157. doi: 10.1016/j.paid.2016.12.021

Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Knaus, W. J. (2002). *The Procrastination Workbook*. USA.: New Harbinger Publications.

Lai, C. S., Badayai, A. R. A., Chandrasekaran, K., Lee, S. Y., & Kulasingam, R. (2015). An exploratory study on personality traits and procrastination among university students. *American Journal of Applied Psychology, 4*, 21-26. doi: 10.11648/j.ajap.s.2015040301.14

Nadeem, M., Malik, A. A., & Javaid, F. (2016). Link between personality traits and procrastination among university students. *Journal of Educational Research, 19*(2), 92 – 104. Recuperado desde: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-4314919871/link-between-personality-traits-and-procrastination>

Mahasneh, A. M., Bataineh, O. T., & Al-Zoubi, Z. H. (2016). The relationship between academic procrastination and parenting styles among jordanian undergraduate university students. *The Open Psychology Journal, 9*, 25-34. doi: 10.2174/1874350101609010025

Malgady, R. (2007). How skew are psychological data? A standardized index of effect size. *The Journal of General Psychology, 134*(3), 355-359. doi: 10.3200/GENP.134.3.355-360

Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler’s (1999) findings. *Structural Equation Modeling, 11*(3), 320-341. doi: 10.1207/s15328007sem1103\_2

McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods, 7*, 64–82. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.64

Meade, A. W., Johnson, E. C., & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology, 93*, 568 – 592. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.568

Merino-Soto, C. (2016). Diferencias entre coeficientes alfa de Cronbach, con muestras y partes pequeñas: Un programa VB. *Anales de Psicología, 32*(2), 587 – 588. doi: 10.6018/analesps.32.2.203841

AUTOR (en prensa).

AUTOR (2018).

Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2008 – 2015). *Mplus User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Niño de Guzmán, I., Calderón, A., & Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología, 21*(1), 119 – 143. Recuperado desde: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2382/2003_Ni%C3%B1o%20de%20Guzm%C3%A1n_Personalidad%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Özer, B.. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? *International Conference on Education Research and Innovation, 18*, 34-37. Recuperado desde: <https://pdfs.semanticscholar.org/50fc/3cbc75c77de3e103e1c912014958e97df131.pdf>

Özer, B., Demir, A. & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257. doi: 10.3200/SOCP.149.2.241-257

Pendergast, L. L., von der Embse, N., Kilgus, S. P., & Eklund, K. R. (2017). Measurement equivalence: A non-technical primer on categorical multi-group confirmatory factor analysis in school psychology. *Journal of School Psychology, 60*, 65-82. doi: 10.1016/j.jsp.2016.11.002

Roa-Meggo, Y. (2017). Gender relations and differences between gratitude and personality in university students of Lima-Perú. *Psychologia, 11*(1), 49-56. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v11n1/1900-2386-psych-11-01-00049.pdf>

Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology, 5*(13), 1488-1502. doi:10.4236/psych.2014.513160

Saris, W.E, Satorra, A., & van der Veld, W.M. (2009). Testing structural equation modeling or detection of misspecifications? *Structural Equation Modeling, 16*, 561 – 582. doi: 10.1080/10705510903203433

Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(1), 168 - 182. doi: 10.1037/0022-3514.94.1.168

Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12–25. doi:10.1037/0022-0663.99.1.12

Smith, K. A., Barstead, M. G., & Rubin, K. H. (2017). Neuroticism and conscientiousness as moderators of the relation between social withdrawal and internalizing problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(4), 772-786. doi: 10.1007/s10964-016-0594-z

Sörbom, D. (1989). Model modification. *Psychometrika, 54*(3), 371-384. doi: 10.1007/BF02294623

Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, 330–348. doi: 10.1037/a0021717

Spinatha, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students’ intelligence, personality and motivation? *Educational Research, 56*(2), 230–243. doi: 10.1080/00131881.2014.898917

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.6

Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators’ characteristics from a global sample. *European Journal of Personality, 27*, 51–58. doi:10.1002/per.1851

Steel, P., & Klingsieck, K. (2015). Procrastination. In J. D. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 19; pp. 73-78). Oxford: Elsevier

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36–46. doi: 10.1111/ap.12173

Strüber, D., Lück, M., & Roth, G. (2008). Sex, aggression and impulse control: An integrative account. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition, 14*(1), 93–121. doi: 10.1080/13554790801992743

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Invididual Differences, 35*, 1401 – 1418. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00358-6

Van Eerde, W. (2004). Procrastination in academic settings and the Big Five Model of personality: a meta-analysis. In H. C. Schouwenburg, T. A. Pychyl, C. H. Lay, & J. R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic settings. Washington DC: APA Books.

Weisberg, Y. J., DeYoung, C. G., & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology, 2*, art178. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00178

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179 – 187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179

Zhou, M. (2018). Gender differences in procrastination: The role of personality traits. *Current Psychology*. Avance online. [doi: 10.1007/s12144-018-9851-5](https://doi.org/10.1007/s12144-018-9851-5)

**Tabla 1**

*Análisis descriptivo y comparativo de las variables*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Estadísticos descriptivos |  | Estadísticos de distribución |  | Análisis de normalidad |  | Diferencia de M |  | Confiabilidad |
|  |  | M | DE |  | g1 | g2 |  | IEA | D |  | d |  | α | *rij* | W (p) |
| Personalidad |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| E | V | 10.750 | 2.766 |  | -.324 | -.856 |  | -.021 | .149 |  | .15 |  | .665 | .398 | 1.094 (.230) |
|  | M | 11.135 | 2.610 |  | -.573 | -.217 |  | -.042 | .130 |  |  |  | .695 | .432 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| N | V | 7.633 | 2.650 |  | .352 | -.366 |  | .025 | .111 |  | .34 |  | .572 | .308 | 1.055 (.330) |
|  | M | 8.575 | 2.773 |  | .099 | -.576 |  | .006 | .087 |  |  |  | .596 | .330 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| A | V | 12.050 | 2.161 |  | -.381 | -.727 |  | -.041 | .137 |  | .36 |  | .748 | .497 | 1.171 (.096) |
|  | M | 12.795 | 2.038 |  | -1.141 | 1.749 |  | -.137 | .160 |  |  |  | .706 | .445 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| R | V | 11.067 | 2.117 |  | -.337 | -.018 |  | -.038 | .145 |  | .23 |  | .651 | .383 | 1.131 (.155) |
|  | M | 11.546 | 2.068 |  | -.511 | .261 |  | -.060 | .121 |  |  |  | .607 | .400 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ap | V | 11.242 | 2.297 |  | -.399 | -.407 |  | -.038 | .138 |  | .13 |  | .570 | .307 | 1.051 (.342) |
|  | M | 10.942 | 2.341 |  | -.317 | -.161 |  | -.029 | .102 |  |  |  | .550 | .289 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Procrastinación académica |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| PA | V | 9.608 | 2.155 |  | .218 | .067 |  | .023 | .136 |  | .30 |  | .713 | .453 | 1.092 (.234) |
|  | M | 8.896 | 2.467 |  | .177 | -.118 |  | .015 | .109 |  |  |  | .738 | .484 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| AA | V | 29.225 | 4.981 |  | -.254 | -.097 |  | -.005 | .093 |  | .33 |  | .823 | .341 | 1.083 (.226) |
|  | M | 30.911 | 5.072 |  | -.138 | .019 |  | -.003 | 060 |  |  |  | .809 | .320 |  |
| Nota: M: Media; DE: Desviación estándar; g1: asimetría; g2: curtosis; IEA: índice estandarizado de asimetría; D: diferencia más extrema absoluta; d: d de Cohen; α: alfa de Cronbach; *rij*: correlación inter-ítem promedio; V: varones; M: mujeres; E: Extraversión; N: Neuroticismo; A: Amabilidad; R: Responsabilidad; A: Apertura; PA: postergación de actividades; AA: autorregulación académica |

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2**

*Análisis de invarianza de medición y estructural*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | CFI | RMSEA (IC 90%) | χ2 (gl) | ΔCFI | ΔRMSEA | Δχ2 (gl) |
| Sección A: Modelo oblicuo |  |  |  |  |  |
| Varones | .923 | .061 (.055, .068) | 642.776 (303)\*\*\* | - | - | - |
| Mujeres | .922 | .062 (.059, .066) | 1114.952 (303)\*\*\* | - | - | - |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Sección B: Invarianza de medición |  |  |  |  |
| Configural | .923 | .061 (.057, .064) | 1703.315 (607)\*\*\* | - | - | - |
| Métrica | .932 | .056 (.053, .059) | 1593.307 (627)\*\*\* | .009 | -.005 | - |
| Fuerte | .928 | .053 (.050, .057) | 1746.600 (727)\*\*\* | -.004 | -.003 | - |
|  |  |  |  |  |  |  |
| Sección C: Invarianza estructural |  |  |  |  |
| ME varones | .923 | .061 (.055, .068) | 642.775 (303)\*\*\* | - | - | - |
| ME mujeres | .922 | .062 (.059, .066) | 1114.952 (303)\*\*\* | - | - | - |
| ME no restricto | .923 | .061 (.057, .064) | 1703.315 (607)\*\*\* | - | - | - |
| ME restricto | .931 | .057 (.053, .060) | 1597.796 (618)\*\*\* | .008 | -.004 | 27.892 (11)\*\* |
| Nota: IC: intervalo de confianza; gl: grados de libertad; \*\*\*: p < .001; \*\*: p < .01; ME: Modelo estructural |

Fuente: elaboración propia

**Tabla 3**

*Correlaciones entre variables latentes del modelo estructural y confiabilidad del constructo*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. Extraversión | 1 | .551 | .464 | -.293 | .364 | - | - |
| 2. Amabilidad | .781 | 1 | .609 | -.174 | .442 | - | - |
| 3. Responsabilidad | .593 | .625 | 1 | -.140 | .640 | - | - |
| 4. Neuroticismo | -.305 | -.150 | -.176 | 1 | .019 | - | - |
| 5. Apertura | .451 | .673 | .659 | .064 | 1 | - | - |
| 6. Postergación | - | - | - | - | - | 1 | -.513 |
| 7. Autorregulación | - | - | - | - | - | -.485 | 1 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Confiabilidad del constructo (ω) |  |  |  |  |  |
| Varones | .733 | .818 | .734 | .676 | .630 | .834 | .860 |
| Mujeres | .730 | .798 | .703 | .656 | .610 | .846 | .849 |
| Nota: Por debajo de la diagonal: valores hallados en varones; por encima de la diagonal: valores hallados en mujeres. |

Fuente: elaboración propia



**Figura 1.** Parámetros del modelo estructural en varones (izquierda) y mujeres (derecha). \*\*\**p* < .001, \*\**p* < .01, \**p* < .05 (por simplicidad fueron omitidas las correlaciones interfactoriales del gráfico).

Fuente: elaboración propia