



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE
UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA DEL
DEPARTAMENTO DE TACNA**

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

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología clínica

Autora

Solsol Maguiña, Gabriela

Asesor

Córdova Gonzales, Luis A.

ORCID: 0000-0003-2454-3790

Jurado

Díaz Hamada, Luis

Henostroza Mota, Carmela

Quiñones Gonzales, Linda

Lima - Perú

2025

AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA DEL DEPARTAMENTO DE TACNA

INFORME DE ORIGINALIDAD

30%

INDICE DE SIMILITUD

29%

FUENTES DE INTERNET

8%

PUBLICACIONES

15%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.unfv.edu.pe

Fuente de Internet

7%

2

Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal

Trabajo del estudiante

2%

3

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

2%

4

repositorio.upn.edu.pe

Fuente de Internet

2%

5

repositorio.uwiener.edu.pe

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.usmp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

1library.co

Fuente de Internet

1%

8

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

1%

9

revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe

Fuente de Internet

1%

10

Submitted to Universidad Politécnica del Perú

Trabajo del estudiante

1%

11

repositorio.uta.edu.ec

Fuente de Internet

1%



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA DEL DEPARTAMENTO DE TACNA

Línea de Investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención
en psicología clínica

Autora
Solsol Maguiña, Gabriela

Asesor
Córdova Gonzales, Luis A.
ORCID: 0000-0003-2454-3790

Jurado
Díaz Hamada, Luis
Henostroza Mota, Carmela
Quiñones Gonzales, Linda

Lima – Perú
2025

Pensamientos

“Las creencias de la gente acerca de sus habilidades tienen un gran efecto en esas capacidades”.

Albert Bandura

“Un fracaso no es siempre un error, puede ser simplemente lo mejor que se puede hacer en esas circunstancias. El verdadero error es dejar de intentarlo”.

Frederick Skinner

Dedicatoria

A mis padres y hermano, quienes estuvieron a mi lado en cada momento difícil, brindándome su amor y apoyo constante. A mi querido abuelito Domingo, quien ha sido mi fortaleza y ejemplo de resiliencia. A mi querida abuelita Olinda, que el amor y la enseñanza de fe que me brinda siempre viven y vivirán en mi corazón. A mi tío Miguel Solsol Serván, quien me apoyó incondicionalmente durante el proceso para mi ingreso a la UNFV.

Agradecimientos

En primer lugar, a Dios, por permitirme ver un nuevo amanecer, tener a mis padres con vida y sentir su apoyo incondicional con el pasar de los días. A mi padre Roberto Solsol, por cuidar siempre de mí, por su amor, por haber sido siempre mi soporte, ser mi impulso de sobresalir cada día y por ayudarme a ser la persona que soy ahora. A mi madre Marlene Maguiña, por su apoyo constante y ánimos en momentos difíciles. A mis profesores, que me brindaron sus saberes a lo largo de mi carrera, los cuales fomentaron en mí el amor a la Psicología. A mi asesor Luis Córdova, por su dedicación y orientación. A mi alma mater, la Universidad Nacional Federico Villarreal; por brindarme la oportunidad de crecer tanto en lo personal como profesional.

Índice

Resumen.....	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Descripción y formulación del problema.....	3
1.1.1. Problema general.....	5
1.1.2. Problemas específicos.....	6
1.2. Antecedentes.....	6
1.2.1. Antecedentes nacionales.....	6
1.2.2. Antecedentes internacionales.....	11
1.3. Objetivos.....	14
1.3.1. Objetivo general.....	14
1.3.2. Objetivos específicos.....	15
1.4. Justificación.....	15
1.5. Hipótesis.....	16
1.5.1. Hipótesis general.....	16
1.5.2. Hipótesis específicas.....	17
II. MARCO TEÓRICO.....	18
2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación.....	18
III. MÉTODO.....	32
3.1. Tipo de investigación.....	32
3.2. Ámbito temporal y espacial.....	32
3.3. Variables.....	33
3.3.1. Definición conceptual de las variables.....	33
3.3.2. Definición operacional de las variables.....	33

3.4. Población y muestra	34
3.5. Instrumentos	36
3.6. Procedimientos	38
3.7. Análisis de datos.....	39
3.8. Consideraciones éticas	41
IV. RESULTADOS	42
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	64
VI. CONCLUSIONES	71
VII. RECOMENDACIONES	73
VIII. REFERENCIAS	74
IX. ANEXOS	88

Índice de tablas

Tabla 1	Operacionalización de las variables	33
Tabla 2	Distribución de la muestra según el sexo, los grupos de edad y la formación académica.....	35
Tabla 3	Análisis descriptivo de los ítems de la EAG	42
Tabla 4	Matriz de correlaciones de los ítems de la EAG	43
Tabla 5	Cargas factoriales de los ítems de la EAG	44
Tabla 6	Análisis descriptivo de los ítems de la EPA	45
Tabla 7	Matriz de correlaciones de los ítems de la EPA	46
Tabla 8	Distribución de cargas factoriales de los ítems de la EPA	47
Tabla 9	Fiabilidad de la EAG y las dimensiones de la EPA	48
Tabla 10	Niveles de Autoeficacia	49
Tabla 11	Niveles de las dimensiones de la EPA	50
Tabla 12	Resultados del análisis de la distribución de las variables	50
Tabla 13	Correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la EPA	51
Tabla 14	Correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la EPA en estudiantes varones	52
Tabla 15	Correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la EPA en estudiantes mujeres	53
Tabla 16	Contraste de diferencias de los rangos promedios de la autoeficacia según el sexo	54

Tabla 17	Contraste de diferencias de los rangos promedios de la autoeficacia según grupos de edad	55
Tabla 18	Contraste de diferencias de rangos promedios de la autoeficacia según formación académica	56
Tabla 19	Contraste de diferencias de los rangos promedios de las dimensiones de la EPA según sexo	57
Tabla 20	Contraste de diferencias de los rangos promedios de las dimensiones de la EPA según grupos de edad	58
Tabla 21	Contraste post hoc de Bonferroni de los rangos promedios de la autorregulación académica según grupos de edad	59
Tabla 22	Contraste post hoc de Bonferroni de los rangos promedios de la autorregulación académica según grupos de edad	60
Tabla 23	Contraste de diferencias de los rangos promedios de las dimensiones de la EPA según formación académica	61
Tabla 24	Contraste post hoc de Bonferroni de los rangos promedios de la autorregulación académica según formación académica	62
Tabla 25	Contraste post hoc de Bonferroni de los rangos promedios de la autorregulación académica según formación académica	63

Resumen

Objetivo: Determinar la relación entre la autoeficacia y las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica de Tacna.

Método: El estudio es de tipo básico y de diseño no experimental, descriptivo-correlacional, de corte transversal. Se aplicó la Escala de Autoeficacia General (EAG) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). La muestra estuvo conformada por 270 estudiantes, con edades entre 16 y 35 años. **Resultados:** Se identificaron niveles promedio en autoeficacia (42.2%), autorregulación académica (54.8%) y postergación de actividades (45.6%). Asimismo, se halló una relación débil y significativa entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica ($\rho = .341$), y una relación débil, inversa y significativa entre autoeficacia y postergación de actividades ($\rho = -.270$). En los varones se encontró relación débil entre autoeficacia y autorregulación académica ($\rho = .359$), así como relación débil e inversa con postergación de actividades ($\rho = -.261$). En las mujeres se evidenció relación débil entre autoeficacia y autorregulación académica ($\rho = .339$), y relación débil e inversa con postergación de actividades ($\rho = -.265$). Además, se hallaron diferencias significativas en procrastinación académica según sexo, edad y formación académica. **Conclusiones:** La autoeficacia se relaciona positivamente con la autorregulación académica e inversamente con la postergación de actividades.

Palabras clave: autoeficacia general, procrastinación académica, autorregulación académica, postergación de actividades

Abstract

Objective: To determine the relationship between self-efficacy and the dimensions of academic procrastination in students at a Higher Pedagogical Education School in Tacna.

Method: This was a basic, non-experimental, descriptive-correlational, cross-sectional study.

The General Self-Efficacy Scale (GSE) and the Academic Procrastination Scale (APS) were applied. The sample consisted of 270 students, aged between 16 and 35 years. **Results:**

Average levels were identified in self-efficacy (42.2%), academic self-regulation (54.8%), and postponement of activities (45.6%). Furthermore, a weak and significant positive relationship was found between self-efficacy and the academic self-regulation dimension ($\rho = .341$), and a weak, inverse, and significant relationship between self-efficacy and postponement of activities ($\rho = -.270$). In males, a weak relationship was found between self-efficacy and academic self-regulation ($\rho = .359$), as well as a weak and inverse relationship with postponement of activities ($\rho = -.261$). In females, a weak relationship was evidenced between self-efficacy and academic self-regulation ($\rho = .339$), and a weak and inverse relationship with postponement of activities ($\rho = -.265$). Additionally, significant differences in academic procrastination were found according to sex, age, and academic training. **Conclusions:** Self-efficacy is positively related to academic self-regulation and inversely related to the postponement of activities.

Keywords: general self-efficacy, academic procrastination, academic self-regulation, postponement of activities

I. INTRODUCCIÓN

Se tuvo como propósito determinar la relación que existe entre la autoeficacia y las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESPP), que está ubicado en departamento de Tacna. Se estableció una motivación por de examinar estas variables educativas, debido a que contribuyen al proceso de aprendizaje.

Por ello, la autoeficacia es consideró como un factor clave, dado que las creencias sobre las propias habilidades y destrezas que poseen cada uno de los estudiantes, es relevante para que puedan considerar el intentar realizar y el realizar de manera exitosa sus asignaturas y evaluaciones. Así se puede decir que estas creencias influyen directamente en la percepción de sus habilidades o su grado de dominio para llevar a cabo esas actividades.

La otra variable fue la procrastinación académica, que se entiende como la conducta de aplazamiento o evitación del realizar actividades académicas. Cuyas consecuencias pueden ser en los estudiantes, sentimientos negativos como la frustración, además de un rendimiento académico menor o bajo. Se ha señalado que puede estar vinculado, además de la falta de motivación o una costumbre de aplazamiento de actividades, a las creencias de la propia capacidad. En la investigación se consideraron las dimensiones de autorregulación académica y postergación de actividades.

Por último, se consideraron variables intervinientes, es decir aquellas que influyen en las variables, en este caso las sociodemográficas, con las que realizar contrastes de las variables en función del sexo, la edad y formación académica.

Para los propósitos señalados, el estudio se encuentra estructurado en nueve capítulos, en el primer capítulo, se describe la situación y realidad problemática relacionadas con las variables de estudio, para ello se establecieron los postulados y los datos estadísticos de referencia, que evidenciaron la relevancia del problema abordado. Luego de ello se realizó la

formulación del problema. En este mismo capítulo se precisaron los antecedentes relacionados a la investigación; los objetivos, la justificación, e hipótesis correspondientes.

En el segundo capítulo se desarrollan las bases teóricas sobre la autoeficacia y la procrastinación académica, abordando los marcos conceptuales, características y las dimensiones relacionadas con el estudio de la procrastinación.

En relación con el tercer capítulo, se describe la metodología empleada, que incluye el alcance, diseño y tipo de investigación, las variables de estudio, la población y muestra; la técnica de muestreo; así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento, el análisis de datos y las consideraciones éticas de la investigación.

En el cuarto capítulo se expresan los resultados obtenidos de la investigación, en relación con los objetivos planteados. Así se describió psicométricamente los instrumentos, los resultados descriptivos, comparativos y correlacionales, expuestos en tablas y acompañados de sus respectivas interpretaciones en función de los estadísticos utilizados.

Continuando, en el quinto capítulo se expone la discusión de resultados, en la cual se analizan los resultados obtenidos con los hallazgos de otras investigaciones. Indicando las coincidencias y diferencias con los resultados obtenidos por los otros autores.

En los capítulos seis se sintetizan los hallazgos obtenidos en el presente estudio; en el siete se presentan las recomendaciones, proponiendo estrategias orientadas a mejorar la autoeficacia y reducir la procrastinación académica. Finalmente, en el capítulo ocho las referencias citadas y en el nueve los anexos.

1.1. Descripción y formulación del problema

Las creencias personales, aquellas que influyen en la determinación de realizar y concretar los objetivos y metas; incluso por sobre de las habilidades que se posea. A estas se le conocen como autoeficacia. Se refiere a la creencia en la propia capacidad para llevar a cabo actividades, por lo que desempeña un papel fundamental en el éxito en diversas tareas académicas y no académicas (Bandura, 1987).

Así, se ha demostrado que estas dos variables se encuentran correlacionadas, y que a su vez presentan una influencia en el rendimiento. Así Lent et al. (1986) llevaron a cabo un estudio en estudiantes de 15 carreras, encontraron que los alumnos con alta autoeficacia tendían a obtener mejores calificaciones y mostraban mayor perseverancia en cursos de ciencia en comparación con otros estudiantes que tenían una menor autoeficacia.

Más recientemente en el contexto internacional Garzón y Gil (2017) analizaron la situación del abandono académico en educación superior en 37 países. En general encontraron que aproximadamente el 30 % de los estudiantes abandonan sus estudios. Siendo estas tasas altas en países como Hungría, Suecia y Estados Unidos, donde alcanzaron el 40 %. En contraste, países como Australia, Dinamarca y Japón presentaron tasas de abandono menores al 25 %.

Por otro lado, en España, Rodríguez y Clariana (2017) informaron que la procrastinación académica es un fenómeno usual en estudiantes universitarios. Así encontraron que entre el 80 % y el 95 % de los universitarios experimentan demoras en sus actividades académicas en algún momento.

Estos hallazgos resaltan la necesidad de abordar la procrastinación como un desafío común en el ámbito académico a nivel internacional, que puede tener un impacto significativo en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes.

Así mismo, se puede establecer que la autoeficacia y la procrastinación podrían estar influyendo en las tasas de abandono de estudios, destacando la importancia de abordar esta problemática a nivel internacional.

En el contexto peruano, se ha estudiado la correlación entre las variables de autoeficacia y la procrastinación académica, aproximando a los investigadores a la realidad problemática de los estudiantes. Así Dominguez-Lara (2017) en Lima Metropolitana encontró que el 14 % de los estudiantes universitarios, reportaron procrastinar en sus tareas académicas. Por lo que se reconoce, por los propios estudiantes a la procrastinación académica como una preocupación real.

Así mismo encontró la relación general entre las variables, así los estudiantes con baja autoeficacia tienden a ser más propensos a posponer sus actividades académicas, ya que pueden carecer de la confianza necesaria para abordar sus tareas con eficacia. Esta falta de confianza, de sentirse en dificultad o incapacidad de resolver las actividades, lleva al ver la procrastinación como una opción, así evitar las tareas es mejor que fallar al hacerlas

A nivel de regiones del Perú, también se tiene el estudio de Cangana (2018), desarrollado en Ayacucho, en la Escuela de Educación Superior Pedagógica de Huanta. Encontró el 32.9 % de los estudiantes de esta institución presentaban procrastinación.

Se destaca este estudio puesto que en estas regiones los antecedentes son menores, lo que resalta que la preocupación sobre esta problemática también está presente en otras localidades.

Se ha señalado que la procrastinación, es una conducta aprendida ya acumulativa, es decir proviene de hábitos aprendidos, y que la persona repite. Así los estudiantes de educación superior presentaban comportamientos procrastinadores desde la secundaria, y esta a su vez puede provenir desde la primaria (Clariana et al., 2014).

Es decir, que uno puede observar la evolución de la problemática, atendiendo u observando los registros de notas y el rendimiento referente

De la literatura consultada se puede señalar que la procrastinación académica afecta el rendimiento estudiantil, y por consecuencia puede generar indirectamente un impacto negativo en la salud mental de los estudiantes peruanos. Ello por consecuencia de la acumulación de tareas y el estrés que proviene de la procrastinación, lo que genera un círculo vicioso que dificulta aún más el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes.

Así mismo, estas variables predicen o influyen en la probabilidad de decidir el abandono de los estudios cursados. Lo que genera consecuencias, no solo en la salud mental, sino también sociales, económicas, como la mantención de la pobreza por no culminar y tener una formación para un trabajo.

Así mismo, al conocer y abordar esta relación, se puede desarrollar programas institucionales de apoyo a los estudiantes que les permitan mejorar su autoeficacia y reducir la procrastinación académica. Esto puede incluir, técnicas de manejo de la frustración, técnicas de estudio, estrategias de afrontamiento al estrés, así como el fortalecimiento de la resiliencia.

Por la información y los argumentos expuestos previamente, se ha planteado la siguiente interrogante:

1.1.1. Problema general

PG: ¿Cómo se presentan y se relacionan la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica, y cómo se comparan según variables intervinientes en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?

1.1.2. Problemas específicos

P1: ¿Los instrumentos a emplear presentan un ajuste psicométrico adecuado en la muestra?

P2: ¿Cuál es el nivel de autoeficacia en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?

P3: ¿Cuáles son los niveles de las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?

P4: ¿Cómo se relaciona la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?

P5: ¿Cómo se relaciona la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica según el sexo de los estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?

P6: ¿Cómo se compara la autoeficacia en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?

P7: ¿Cómo se comparan las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Gómez y Medina (2021) examinaron la relación entre la dependencia al teléfono móvil, la procrastinación académica y la autoeficacia en universitarios de Lima. La muestra incluyó 373 estudiantes de 18 a 30 años. Los instrumentos aplicados fueron el Test de Dependencia del Móvil (TDM), la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Percepción de

Autoeficacia de Baessler y Schwarzer. Los resultados demostraron que, al contrastar la dependencia al teléfono móvil y la autoeficacia con respecto al género masculino, se evidenció una relación negativa; sin embargo, con respecto a la dependencia al móvil y la procrastinación académica, y entre la procrastinación académica y la autoeficacia, no se evidenció relación. Con respecto al género femenino, existe una relación directa y significativa entre la dependencia al móvil y la procrastinación académica; en cuanto a la procrastinación y la autoeficacia, hay una relación negativa significativa. Por otro lado, según el sector educativo privado, se halló una relación negativa significativa entre la dependencia al teléfono y la autoeficacia, y lo mismo entre la autoeficacia y la procrastinación académica; sin embargo, entre la dependencia al móvil y la procrastinación académica se encontró una relación directa significativa. Sin embargo, en el sector público no se evidenció relación entre estas tres variables. Se concluyó que existe una relación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes solo del género femenino.

Castillo y Durán (2021), en Lima, realizaron una investigación la cual tuvo como objetivo evidenciar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en los estudiantes de la carrera de ingeniería eléctrica de una universidad pública de Lima. La muestra estuvo conformada por 223 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron la EPA y el cuestionario de Autoeficacia. Los resultados encontrados evidenciaron una correlación inversa y moderada entre la procrastinación académica y la autoeficacia; por otro lado, existió una correlación inversa y débil entre la dimensión de postergación de actividades y la autoeficacia, y entre la procrastinación académica y las dimensiones de magnitud, fuerza y generalidad; pero hubo una relación directa y moderada entre la dimensión de autorregulación académica y la autoeficacia. Se concluyó que a mayor autoeficacia menor será el nivel de procrastinación académica en dichos estudiantes universitarios.

More (2020), en Lima, realizó una investigación la cual tuvo como objetivo determinar la relación entre el bienestar psicológico y la autoeficacia en universitarios migrantes de Lima Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 153 universitarios con una edad promedio de 21.43 años, de los cuales el 62 % eran mujeres y el 38 % varones de universidades privadas de Lima. Los instrumentos aplicados fueron la escala de bienestar psicológico y la escala de autoeficacia General de Terry. Los resultados mostraron una correlación positiva entre la autoeficacia y las variables de aceptación, control y autonomía. Por otro lado, se muestran diferencias estadísticamente significativas al comparar el bienestar psicológico entre quienes tienen pareja y quienes no; mientras que se observan diferencias significativas al comparar la autoeficacia en función de tener o no pareja, género y edad. Concluyó que algunas dimensiones del bienestar psicológico se relacionan con la autoeficacia y se evidenciaron diferencias significativas al comparar ambas variables con otros datos sociodemográficos.

Uribe et al. (2020), en Lima, desarrollaron una investigación con el fin de establecer la correlación entre la procrastinación académica, la autoestima y la autoeficacia entre estudiantes universitarios. La población incluyó a 13 767 alumnos, de los cuales se tomó una muestra de 1494. Los participantes fueron seleccionados de un total de ocho instituciones, que constaban de cinco universidades privadas y una universidad pública ubicadas en Lima Metropolitana. Adicionalmente, se incluyeron en el estudio dos universidades, una pública y otra privada, de la ciudad de Arequipa. Las herramientas utilizadas incluyeron la escala EPA, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR). Los hallazgos indican que la autoeficacia percibida es ligeramente mayor en la ciudad de Arequipa. Esto se respalda aún más por la relación ligeramente mayor observada en términos de procrastinación académica. En cuanto a la autoestima, la tendencia sugiere una correlación más fuerte en Arequipa. Se concluyó que se encontró una relación inversa entre la autoeficacia y la procrastinación académica.

Arias et al. (2020), en Lima, investigaron con el fin de establecer la correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica entre estudiantes universitarios en Lima Metropolitana a lo largo del año 2019. La muestra incluyó a 712 individuos, compuestos por 344 hombres y 368 mujeres, con edades comprendidas entre los 16 y 21 años. Estos participantes fueron seleccionados de los dos primeros semestres de siete universidades privadas y públicas de Lima. La muestra fue evaluada mediante la EAPESA y la EPA. Ambas medidas demostraron confiabilidad mediante la técnica de consistencia interna y validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio. Los resultados indicaron una asociación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica, con una $\rho = -.139$ y un tamaño de efecto de .373. Con un poder estadístico $(1 - \beta) = 1.00$, se puede inferir con confianza que los hallazgos pueden extrapolarse a toda la población de estudiantes universitarios en la ciudad de Lima.

Caljaro (2019), en Tacna, realizó una investigación cuyo objetivo fue evidenciar la correlación entre la autoeficacia y la procrastinación en estudiantes de odontología de la Universidad Privada de Tacna según edad y sexo. Participaron 142 estudiantes correspondientes a los cinco años de estudios. Bajo un método cuantitativo, se tomaron como medidas el Cuestionario de Autoeficacia General (EAG) y el de Procrastinación académica de Solomon. Asimismo, se observó una relación inversa entre la autoeficacia y la procrastinación, hallando también una correlación inversa entre la autoeficacia total y la procrastinación académica en los diferentes grupos de edad (17 a 21, 22 a 25 y 26 a 30 años), siendo la situación similar por sexos. El estudio concluyó que la relación entre ambas variables fue determinante.

Ferreira (2022), en Lima Sur, realizó una investigación cuyo objetivo fue identificar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en una muestra de estudiantes de una universidad privada del distrito de Villa El Salvador en Lima, correspondiente al año 2021. La muestra estuvo conformada por 79 estudiantes universitarios de la carrera profesional de

Ciencias de la Comunicación, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de una universidad privada del distrito en mención. Los instrumentos utilizados fueron la EAG y la EPA. Los resultados mostraron que el 46.8 % de la muestra de estudiantes universitarios alcanzó un nivel medio de autoeficacia; en contraparte, el 50.6 % exhibió un nivel medio de procrastinación académica. Por otro lado, la autoeficacia y la procrastinación académica tuvieron una correlación estadísticamente muy significativa, de tipo negativa y de grado medio. Asimismo, se halló correlación en los estudiantes varones; con respecto a las edades, solo mostraron relación los que tenían entre 18 y 20 años y cursaban el primer ciclo. Se concluyó que, a medida que los estudiantes varones tienen menor autoeficacia, presentan mayor procrastinación académica, ocurriendo de igual manera en los alumnos de 18 y 20 años.

Guillén (2023), en Lima Sur, llevó a cabo un estudio cuya finalidad fue establecer la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia académica en estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Autónoma del Perú, localizada en Villa El Salvador. La muestra estuvo conformada por 145 estudiantes de entre 20 y 45 años, pertenecientes a los últimos cuatro semestres académicos de dicha carrera universitaria. Los instrumentos utilizados fueron la EAPESA y la EPA. Los resultados mostraron una correlación estadística muy significativa, de intensidad moderada e inversa entre las variables. Con respecto a las dimensiones, la autorregulación académica guardó una relación directa y de intensidad moderada con la autoeficacia académica, mientras que la dimensión de postergación de actividades guardó una relación inversa y de intensidad baja con la autoeficacia académica. Por otro lado, el 40.7 % de los encuestados adquirió un nivel medio de procrastinación académica; entretanto, el 42.1 % obtuvo un nivel medio de autoeficacia académica. Se concluyó que existe relación entre ambas variables.

Silva y Matalinares (2022), en Lima, realizaron una investigación con el fin de determinar la asociación de la procrastinación académica con el sexo y la edad en estudiantes

universitarios de diferentes carreras, pertenecientes a una universidad pública de la provincia de Lima Metropolitana, en tiempos de pandemia. La muestra estuvo conformada por 194 estudiantes, de los cuales el 44.8 % eran varones y el 55.2 % mujeres; las edades fluctuaron entre 19 y 23 años. El instrumento aplicado fue la EPA. Los resultados indicaron que, entre las dimensiones de postergación de actividades y autorregulación académica, solo se evidenciaron diferencias significativas en la dimensión de autorregulación académica, siendo esta mayor en las mujeres. Por otro lado, según la edad, los estudiantes de 23 años o más poseían un mayor nivel de postergación de actividades, mientras que los de 19 a 22 años obtuvieron una mayor procrastinación académica. Se concluyó que los varones mostraron una menor autorregulación, los estudiantes menores de 23 años un mayor nivel de procrastinación, y los mayores de 23 años una mayor tendencia a postergar sus actividades.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Buenaño y Flores (2023), en Ambato, realizaron una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación de procrastinación académica con autoeficacia en estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato de Ecuador. La muestra estuvo conformada por 309 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 18 a 36 años. Los instrumentos utilizados fueron la EPA y la EAPESA. Los resultados encontrados fueron que existió una correlación negativa entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades, por otro lado, se correlacionó positivamente con la dimensión autorregulación académica. En la comparación de las dimensiones de procrastinación según el sexo ,se reveló que existe una diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres solo en la dimensión de autorregulación académica, siendo así que, quienes tienden a autorregularse más son las mujeres, por otro lado el nivel medio es el predominante en las dos dimensiones de la procrastinación académica, postergación de actividades 47.9% y autorregulación 49.2%; respecto a la autoeficacia se encontró que la media de puntuación es de 68.8. Se concluyó que

ambas variables se correlacionan, ello quiere decir que a menor autoeficacia mayor postergación de actividades y viceversa, mientras que a mayor autorregulación académica tiende a ser mayor la autoeficacia.

Brando et al. (2020) en Barcelona, realizaron una investigación cuyo objetivo fue relacionar la procrastinación académica con la competencia personal percibida, afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería de la Universidad Autónoma de Barcelona y también quiso realzar la importancia que pueden presentar como factores protectores de la procrastinación académica dichas variables mencionadas. La muestra estuvo conformada por 237 estudiantes de enfermería, 202 mujeres y 35 hombres. Se aplicaron instrumentos tales como: Escala de Procrastinación de Tuckman (TPS), Escala de competencia personal percibida (PPC), Escala Breve de Afrontamiento Resiliente (BRCS), EAR y EAG. Los resultados encontrados fueron que la PPC es la única variable que predice la conducta procrastinadora con un 21.5 % de la varianza, por otro lado, evidenció la importancia de factor protector que las variables tienen sobre las conductas de procrastinar. Concluyó que la escala de procrastinación y el resto de las variables obtuvieron coeficientes de correlación negativos (inversos) y significativos.

Cárdenas et al. (2020), en Campeche, realizaron un estudio cuyo objetivo fue evaluar el nivel de procrastinación académica en estudiantes de 3 programas educativos de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen de México. La muestra estuvo conformada por 147 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron la adaptación del cuestionario Procrastination Assessment Scale Students (PASS). Los resultados encontrados fueron que la conducta procrastinadora se presenta en niveles moderadas y más se resalta en la ejecución de trabajos finales. Asimismo, el rendimiento académico se denota relacionada a dicha conducta. Por otra parte, con respecto a la variable procrastinación académica en relación con carreras universitarias de: Educación, Comunicación, gestión cultural y lengua inglesa, no

se evidenciaron diferencias significativas, puesto que los 3 tienen puntajes muy parecidos. Concluyeron que las razones para procrastinar se evidencian en áreas de carácter emocional y de actitud debido a que los participantes refirieron que se les dificulta empezar una actividad porque no consideran que posean la habilidad para realizar la tarea académica de forma eficaz.

Uma et al. (2020), en Malasia, evaluaron el grado de procrastinación y autoeficacia, así como las variables asociadas, entre estudiantes universitarios de odontología en Malasia. La encuesta se realizó entre todos los estudiantes de pregrado de odontología ($n = 361$) que dieron su permiso para participar. La investigación utilizó la Escala de Procrastinación de Lay y la EAG ambas administradas después de obtener la aprobación ética de la universidad. Notablemente, el 28.5% de los estudiantes mostraron un alto nivel de procrastinación, con una puntuación de 62 o más. La puntuación media de autoeficacia fue de 29.5. Las puntuaciones de procrastinación no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre géneros ($p = .835$) y entre años académicos ($p = .226$). Los participantes masculinos mostraron niveles significativamente más altos de autoeficacia ($p < .001$), mientras que no hubo diferencias significativas en las puntuaciones de autoeficacia ($p = .204$) entre diferentes años académicos, a pesar de una tendencia que sugiere puntuaciones más bajas de autoeficacia para los estudiantes de quinto año. El estudio reveló una correlación negativa (inversa) entre la procrastinación académica y la autoeficacia ($r = -.238$, $p < .001$). Sobre estos hallazgos determinaron que ambas variables están vinculadas en el contexto estudiado.

Syapira et al. (2022), en Indonesia, hicieron una investigación cuyo fin fue establecer la correlación entre la autoeficacia y la autorregulación con la procrastinación académica entre adolescentes musulmanes en el contexto del aprendizaje en línea. Los participantes fueron 298 adolescentes musulmanes de una escuela secundaria pública en Palembang, seleccionados mediante muestreo por cuotas. Se emplearon la escala de autoeficacia por Bandura (EAB), la escala de autorregulación de Zimmerman, y la escala de procrastinación académica realizado

por Ghufon y Risnawita, como instrumentos de medición. Se detectó una relación inversa y significativa entre autoeficacia y procrastinación académica en los participantes del estudio ($\rho = -.139, p < .05$). En conclusión, la aceptación de la hipótesis sugiere que altos niveles de autoeficacia y autorregulación disminuyen la probabilidad de participar en la procrastinación académica, mientras que niveles bajos aumentan dicha probabilidad.

Hechenleitner-Carvallo et al. (2019), en Santiago, desarrollaron un estudio el cual correspondió a analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia del Comportamiento Académico (ABSES) y describir las expectativas de autoeficacia de estudiantes de carreras relacionadas con la salud. La muestra estuvo conformada por 479 estudiantes de primero y segundo año de Enfermería, Fisioterapia, Medicina, Nutrición y Tecnología Médica en una universidad pública de Chile. El instrumento utilizado fue la ABSES compuesta por dos factores o dimensiones denominados Atención y Participación. Los resultados encontrados fueron que los estudiantes de medicina tenían puntajes más altos en participación que los estudiantes de otras carreras, los estudiantes de primer año obtuvieron puntuaciones más altas en Atención y participación. Se concluyó que los alumnos de Tecnología Médica en la dimensión atención presentaron niveles más bajos que todas las otras carreras y en la dimensión participación ocurrió lo mismo, en la muestra general los estudiantes de primer año presentaban niveles significativamente superiores de Atención y Participación, que los alumnos de segundo año en la muestra general.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

OG: Determinar cómo se presentan y se relacionan la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica, y cómo se comparan según variables intervinientes en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

1.3.2. Objetivos específicos

O1: Realizar el ajuste psicométrico de los instrumentos a emplear en el estudio.

O2: Describir el nivel de autoeficacia en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

O3: Describir los niveles de las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

O4: Relacionar la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

O5: Relacionar la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica según el sexo de los estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

O6: Comparar la autoeficacia en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

O7: Comparar las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

1.4. Justificación

El presente estudio es de suma relevancia, pues justifica desde el punto de vista social su ejecución sobre la base de la relación entre autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica de los estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública (EESPP) de Tacna. Debido a que evidenciará resultados que ayudarán a mostrar la realidad de cada estudiante mediante la evaluación de las escalas. Por otro lado, permitirá tomar decisiones que servirán de apoyo y orientación a cada alumno, quienes se encuentren con bajos

niveles de autoeficacia, autorregulación académica y postergación de actividades, así como fortalecer la autoconfianza y potenciar las habilidades de quienes poseen niveles más elevados.

En el aspecto teórico, los resultados brindarán aportes a la teoría de Bandura de autoeficacia y al modelo cognitivo-conductual de procrastinación académica; por otro lado, los resultados del estudio servirán para aportar a las investigaciones futuras. Asimismo, al descubrir escasez en antecedentes con las variables de estudio, de igual manera en la población que se desea estudiar, dicha investigación servirá de sustento para contrastar futuras investigaciones relacionadas con ambas variables, puesto que ayudará a contribuir con nuevos conocimientos de los constructos. Esta investigación se justifica a nivel metodológico, en obtener la confiabilidad y validez de los instrumentos en la población de estudiantes.

Por ello, será como base para investigaciones futuras, adaptarlo a otras instituciones y describir los niveles de la autoeficacia y las dimensiones de procrastinación académica. Del mismo modo, de manera práctica, los resultados permitirán tomar decisiones a nivel individual, grupal, con la aplicación de diferentes estrategias que se establezcan sobre cada grupo. Lo más beneficioso será aplicar estrategias metacognitivas que se refieren a la planeación, monitoreo y control de los pensamientos, posteriormente ayudara al estudiante a programar actividades y recursos que necesita para establecer y alcanzar sus metas de aprendizaje.

1.5. Hipótesis

1.3.3. Hipótesis general

HG: Existirían porcentajes altos en los niveles moderados a bajos en autoeficacia y en la dimensión autorregulación académica, así como en los niveles moderados a altos en la dimensión postergación de actividades, así como relación con las dimensiones y comparación según variables intervinientes, en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

1.3.4. Hipótesis específicas

H1: Existiría validez y confiabilidad adecuadas de los instrumentos de obtención de los datos.

H2: Existirían porcentajes altos en los niveles moderados a bajos en autoeficacia en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

H3: Existirían porcentajes altos en los niveles moderados a bajos en la dimensión autorregulación académica y en los niveles moderados a altos en la dimensión postergación de actividades en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

H4: Existiría relación significativa entre la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

H5: Existiría relación significativa entre la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica según el sexo de los estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

H6: Existirían diferencias significativas de autoeficacia en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

H7: Existirían diferencias significativas de las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1. Autoeficacia

2.1.1.1. Definiciones de la Autoeficacia. La autoeficacia es definida como las opiniones sobre la propia eficacia personal (competencia o eficiencia). Estas opiniones ayudarán a valorar las propias capacidades para planificar y ejecutar los objetivos trazados, facilitando el manejo de situaciones futuras (Woolfolk, 1999). Otras posturas lo han descrito como la creencia personal en la capacidad de lograr el éxito en circunstancias que pueden ser complicadas. La autoeficacia no depende de las habilidades, destrezas o capacidades de una persona, sino de sus juicios sobre lo que puede o no lograr con ellas (Tuckman y Monetti, 2011).

Para Reeve (2003) la autoeficacia es la capacidad por medio de la cual la persona organiza y prepara sus destrezas para afrontar las demandas y situaciones de una tarea. Por su parte, Puente (2005) la conceptualiza como las propias valoraciones o evaluaciones del nivel de desempeño que una persona puede hacer para poder planificar y llevar a cabo acciones, con el objetivo de lidiar con situaciones futuras que frecuentemente son impredecibles, ambiguos y estresantes.

El concepto de autoeficacia se refiere a la percepción o creencia de uno mismo en sus propias capacidades en una situación dada. Las creencias de autoeficacia tienen un gran impacto en las personas porque afectan sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (Bandura, 1995). La importancia de la autoeficacia se destaca por su capacidad para predecir el comportamiento humano. Según Bandura, las creencias que las personas tienen sobre sus propias capacidades pueden predecir mejor su comportamiento que por lo que realmente pueden hacer, ya que estas apreciaciones definen lo que realmente las personas realizan con sus conocimientos y habilidades (Pajares y Schunk, 2001).

2.1.1.2. Teoría de la Autoeficacia de Bandura. La teoría de autoeficacia ha transitado por diferentes periodos a través de los cuales se ha ido abarcando aspectos conceptuales como metodológicos. Dicha teoría, en sus inicios hasta el presente, ha pretendido evidenciar de qué manera los componentes cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están regidos por la autoeficacia. En este sentido, Albert Bandura, su principal propulsor, con el fin de dar credibilidad a la psicología como ciencia y confirmar sus principios propuestos, buscó una estrategia efectiva con el fin de solucionar conflictos humanos (Covarruvias y Mendoza, 2013).

Dicho autor, a raíz de esta perspectiva, cambió el enfoque de la psicología del objeto al sujeto y se centró en la funcionalidad de la motivación. Enfatizó la relevancia de los juicios personales y demostró que la autoeficacia, que cumple un papel importante en las conductas de miedo y evitación, puede fomentar o detener la motivación y acción humana (Bandura, 1977; Garrido, 2004). Asimismo, Bandura mencionó que la autoeficacia es la apreciación o valoración que una persona tiene con respecto a sus capacidades ,según la cual planeará y llevará a cabo sus acciones para lograr el rendimiento deseado y así completar satisfactoriamente una actividad (Bandura, 1987).

Bandura (1982, 1997) señaló que la definición de autoeficacia está incluida como característica principal en la teoría social cognitiva. Con respecto a esta teoría, el comportamiento y motivación humana está regulado por la forma de pensar. Asimismo, involucra tres tipos de expectativas que se precisan de la siguiente manera: 1) Expectativas de situación: Se refiere a los efectos que son provocados por sucesos ambientales que son independientes de la acción propia en la persona, 2) Expectativas de resultado: Relacionada a la creencia que una conducta incitará determinadas consecuencias, y 3) Expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida: Relacionada a la creencia que posee una persona de tomar

en cuenta sus aptitudes para efectuar acciones que admiten alcanzar los objetivos añorados (Bandura, 1995).

2.1.1.3. Procesos de la autoeficacia. Rozalén (2009) organizó cuatro procesos de la autoeficacia basados en la teoría de Bandura, los cuales se describen a continuación:

A. Procesos cognitivos. Cada persona traza sus propias metas y estas se mantienen principalmente a través de las autovaloraciones que refleje de sus capacidades personales. En este sentido, evitarán o eliminarán aquellas acciones imposibles de llevar a cabo e intentarán realizar aquellos actos capaces de sobresalir, sin embargo, aquellos quienes confían y creen en sus capacidades tienden a buscar soluciones en lugar de evadirlas (Bandura, 1986).

B. Procesos motivacionales. La motivación puede ser establecida por las opiniones de autoeficacia que tienen las personas, ello se refleja en el esfuerzo y constancia para completar determinadas tareas, así como en la superación de obstáculos (Rozalén, 2009).

C. Procesos afectivos. De acuerdo con las ideas de Rozalén (2009), los pensamientos y las reacciones emocionales dependen de la persona y están relacionados con su autoeficacia. Por lo tanto, aquellas personas que no pueden manejar situaciones complejas piensan mucho sobre ello y también observan el entorno como amenazante. Por el contrario, aquellos quienes creen que pueden controlar las situaciones conflictivas mantienen la calma, incluso en situaciones de estrés.

D. Procesos de selección y elección de conductas. El nivel de autoeficacia de las personas y las actividades que realizan, así como el contexto, son factores importantes en su rendimiento (Rozalén, 2009).

2.1.1.4. Efectos de la autoeficacia en el comportamiento. Las creencias acerca de la autoeficacia tienen una variedad de efectos en la calidad humana (Bandura, 1986, 1997). En otras palabras, cuanto más tiempo creen las personas que necesitarán para poder llevar a cabo una acción de manera adecuada, más esfuerzo y constancia demostrarán ante los obstáculos

(Weinberg et al., 1979). Por lo que estas creencias tienen un impacto en la motivación de las personas, es importante señalar que la autoeficacia influye de igual modo en la toma de decisiones y la persistencia en actividades difíciles.

Por otro lado, los dogmas de la autoeficacia intervienen en:

A. La elección de actividades y selección de ambiente. Las personas deciden continuamente qué hacer y dónde pasar su tiempo. Por tanto, abordan con entusiasmo las tareas y situaciones que pueden manejar, mientras que evaden activamente las tareas que creen que no podrán afrontar (Bandura, 1977). Enfrentarnos a los cambios es fundamental para el desarrollo personal en varios ámbitos y así no generar incertidumbre sobre nuestra competencia personal (Bances, 2018).

B. Esfuerzo y persistencia. Las creencias de la autoeficacia de las personas cuando realizan alguna actividad influyen en el esfuerzo que dedicarán y también en la duración de ese esfuerzo frente a situaciones adversas (Bandura, 1989). Es esencial añadir que la autoeficacia se enfoca en recuperar activamente la seguridad en uno mismo después de enfrentar una gran cantidad de desafíos (Bandura, 1986).

C. Pensamiento y toma de decisiones. Las personas que confían en su capacidad para resolver sus problemas se muestran notablemente capaces cuando se enfrentan a situaciones de estrés. Por otro lado, quienes no confían en su capacidad para solucionar sus problemas piensan de manera errática (Bandura y Wood, 1989). De manera que se basa en los pensamientos de la persona, es fundamental fomentar la eficacia en lugar de generar incertidumbres. Esto permitirá mantenerse concentrado en las actividades frente a diversos factores y tomar decisiones acertadas (Bances, 2018).

D. Emocionalidad. Al empezar una actividad, incluso antes, las personas comienzan a pensar en cómo se desempeñarán. Dicho de otra manera, aquellos con alta eficacia responden a las exigencias y desafíos de la tarea, perciben competitividad hacia conductas futuras,

presentan entusiasmo, optimismo e interés. Sin embargo, los que tienen baja eficacia experimentan pesimismo, depresión y ansiedad; también se concentran en sus errores personales y en las dificultades (Bandura, 1986).

Además, Salovey et al. (2001) expresaron que las personas autoeficaces deben poseer las siguientes acciones: orientar de manera precisa la disposición emocional; mantener la convicción de que tienen la capacidad de controlar sus emociones; e identificar y distinguir emociones que necesiten ser controladas y aplicar métodos que no solo sean efectivas, sino que también disminuyan los estados negativos y promuevan los estados positivos.

2.1.1.5. Fuentes de autoeficacia. Las creencias sobre la autoeficacia se originan a partir de 4 fuentes fundamentales, las cuales son:

A. Antecedentes conductuales personales. El grado en que una persona puede ejecutar una acción específica de manera eficaz es el resultado de su propia historia personal al intentar llevar a cabo dicha acción (Bandura, 1986, 1997; Bandura, 1982). Por tal razón, las personas desarrollan su autoeficacia actual a partir de los intentos por realizar la misma conducta en función de sus recuerdos e interpretaciones. Asimismo, cuando se apoyan en la memoria y en los recuerdos de intentos anteriores que se consideraron competentes, aumentan su autoeficacia, no obstante, si estos recuerdos evidencian incompetencia, disminuyen su autoeficacia (Bances, 2018).

B. Experiencia vicaria. La experiencia vicaria tendrá mayor impacto cuando el observador tiene menos experiencia con respecto a la conducta que genere el modelo. Por lo que para los observadores que son parcialmente principiantes, se convierte en una fuente de eficacia que valora el desempeño de otras personas similares. Esto se debe a que se tiene en cuenta la motivación y el aprendizaje; de esta manera, aumentará la confianza en las propias capacidades (Schunk, 1989).

C. Persuasión verbal. Involucra a padres, maestros, compañeros, entrenadores, carteles con eslóganes motivadores, canciones, charlas alentadoras, autores de libros, entre otros. El objetivo principal de todo ello es convencernos de que podemos llevar a cabo una acción precisa de manera efectiva; sin embargo, dependerá de la percepción y la creencia personal. Por otro lado, las auto instrucciones, que aumentan la eficacia en un momento dado, es otra manera en la cual las personas se motivan a sí mismos (Schunk y Cox, 1986). Se tiene también a la persuasión verbal, que funciona como un estímulo eventual (Schunk, 1991).

D. Estado fisiológico. Esta relacionado con las señales fisiológicas, como la confusión mental, el dolor, los temblores, el cansancio y la tensión muscular, que aparecen cuando una tarea específica domina la capacidad de la persona para enfrentarla (Taylor et al., 1985).

Por lo tanto, la persuasión, es decir, el uso de palabras de ánimo con la actividad psicológica ayuda a cambiar las suposiciones negativas sobre la autoeficacia; por el contrario, los antecedentes conductuales personales y la experiencia vicaria proporcionan oportunidades terapéuticas reconfortantes (Bances, 2018). El desarrollo de una autoeficacia positiva también depende de las redes de apoyo. Además, la confianza en uno mismo y la habilidad para superar desafíos se fortalecen a través de la práctica constante y la exposición a experiencias exitosas.

2.1.1.6. Dimensiones de la autoeficacia. Prieto (2007) mencionó que la autoeficacia tiene tres dimensiones y ellas son:

A. Magnitud. Para desarrollar una tarea en relación con su capacidad para afrontarla, los resultados de la eficacia se someten a los niveles de intensidad, cuando las tareas se agrupan según su nivel de dificultad. Ello quiere decir, que la dificultad que experimente una persona al realizar una tarea está relacionada con su nivel de eficacia; dicho de otra manera, se considera un obstáculo para el progreso y el resultado de una actividad si su nivel de eficacia es bajo.

B. Fuerza. El juicio que hacen las personas para determinar la magnitud de la tarea se considera dependiendo capacidad de afrontamiento. Por ejemplo, podrían ser capaces de

superar las situaciones difíciles con perseverancia si es considerado como una persona tenaz; por el contrario, si se muestra como una persona vulnerable será más complejo lidiar con circunstancias difíciles, por ende, surgirá inseguridad y controversias.

C. Generalización. Aunque las generalizaciones pueden provocar una percepción de capacidades limitadas, otras pueden fortalecer la autoeficacia. Ello varía en función de los aspectos personales y de la situación. A pesar de ello, la generalidad continúa persistiendo.

2.1.2. Procrastinación Académica

2.1.2.1. Definiciones de la procrastinación académica. La procrastinación académica es la tendencia auto declarada a posponer recurrentemente las tareas académicas, mientras que la procrastinación general es un comportamiento duradero y prolongado, la procrastinación académica es la expresión de este comportamiento en un contexto específico, donde la procrastinación académica se ve afectada por la procrastinación general (Busko, 1998). Milgram et al. (1993) refirieron que en la procrastinación académica es común que los estudiantes posterguen en distintas fases de las actividades académicas, tales como la planificación, el inicio, el desarrollo, la revisión y/o la entrega final de tareas. También la preparación para los exámenes se ve afectada por este comportamiento. Otros autores, lo señalan como la tendencia a retrasar frecuentemente los deberes académicos. Esta conducta puede manifestarse de manera inconsciente; como consecuencia, los estudiantes experimentan ansiedad. Por lo tanto, el bienestar emocional también se ve perjudicado por este hábito e incluso puede generar un ciclo negativo que se vuelve más difícil de romper con el tiempo (Rothblum et al., 1986).

Según Rothblum (1990) la procrastinación se fortalece debido a que las personas prefieren realizar o participar en actividades gratificantes a corto plazo, postergan las que consideran desagradables y que requieren esfuerzo a largo plazo. Dado que las actividades relevantes y necesarias se aplazan en favor de recompensas inmediatas, pero menos

significativas, esta inclinación puede resultar en un aumento de los niveles de estrés y con ello en una acumulación de tareas pendientes.

Otras posturas, refirieron que es el retrasar el inicio o el final de la actividad académica y puede deberse a que el alumno tenga miedo de no lograr el objetivo y fracasar debido a la mala gestión del tiempo y al desagrado por la actividad, entre otras razones (Senecal et al., 2003). Ferrari et al. (1995) explicó la procrastinación académica como evitación con respecto a las responsabilidades académicas del estudiante, en relación con la fecha establecida para su cumplimiento; sin embargo, cuando decide realizar dichas actividades se enfrenta a una baja motivación debido a que percibe estas tareas como desagradables, lo que refuerza el ciclo de procrastinación.

Wolters (2003) señaló que es una deficiencia en el desarrollo óptimo de las tareas académicas, ya que las actividades que deben ser completadas se posponen para el último. De igual manera Domínguez-Lara (2016), manifestó que la postergación de actividades académicas se debe a la falta de interés, las dificultades percibidas, falta de motivación, perfeccionismo, miedo al fracaso, falta de organización y distracciones. Además de tener un impacto en el rendimiento académico, este comportamiento provoca una sensación de malestar emocional, que afecta la forma en que los alumnos sienten y piensan.

Para Chu y Choi (2005) la procrastinación académica es definida como la falta de motivación en uno mismo en el ambiente académico. Así también, la postura de Pychyl (2013) indicó que el procrastinador responde con una estrategia de afrontamiento evasivo cuando se enfrenta a una actividad determinada, como una reacción transitoria y la respuesta emocional de tipo negativo es la razón por la cual las actividades se retrasan. Asimismo, la ausencia de metas definidas y estrategias de manejo de tiempo efectivas también pueden agravar esta tendencia a evitar tareas.

2.1.2.2. Modelo cognitivo conductual de la procrastinación académica. Ellis y Knaus (1977) señalaron, en un primer momento, que la idea de la postergación de las actividades académicas se debía, en gran medida, a una creencia irracional acerca que las personas pueden terminar una tarea de manera excelente en un corto plazo; debido a esa creencia, la persona se plantea metas demasiado altas y difíciles de lograr. Sin embargo, posteriormente identificaron dos creencias irracionales al aplazar: la primera indica que las personas se sienten poco capaces; la segunda, que perciben al mundo como un lugar complejo y severo, por lo que tienden a un comportamiento de posponer o retrasar.

Ellis en su Teoría Racional Emotiva planteó el modelo ABC para ampliar el estudio de la procrastinación. El principio fundamental de este modelo es el contenido y la forma de pensar de la persona, quiere decir, cómo interpreta las circunstancias y las creencias que ha desarrollado sobre sí mismo, los demás y el mundo en general. El modelo ABC explica que A es el evento activador, que puede ser real o imaginario, B corresponde a las interpretaciones o creencias vinculadas a dicho evento y C representa las consecuencias emocionales y conductuales. Esto sugiere que la influencia del sistema de creencias en el modelo ABC de la procrastinación es significativa (Ellis, 1999).

Este modelo, basado en el enfoque cognitivo conductual, es el más adecuado para explicar la procrastinación y el comportamiento, asimismo se encontraron once pasos que indican ser inevitables para los procrastinadores: 1) Tiene el anhelo de realizar una tarea, 2) Decide hacerlo, 3) Retrasa innecesariamente, 4) Visualiza la desventaja, 5) Sigue aplazando las tareas, 6) Se sermonea por procrastinador, 7) Sigue retrasando, 8) Desarrolla las tareas en el último momento, 9) Se siente molesto, y 10) Se asegura de no postergar otra vez y poco después, vuelve a procrastinar.

Cabe resaltar que la persona experimenta sentimientos desagradables como depresión, ansiedad y desesperación, así como baja autoestima y sentimientos de incapacidad durante este

proceso. Por otro lado, es crucial destacar que la persona procrastinadora tiene una perspectiva poco adaptativa sobre el tiempo, al creer que cuando hay presión de por medio, se producen mayores niveles de productividad (Ellis y Knaus, 1977).

En relación con lo mencionado, Argumedo et al. (2009) manifestaron que el alivio breve de la ansiedad al retrasar las actividades académicas tiene un impacto a largo plazo en el aumento de las dudas sobre la capacidad, los sentimientos depresivos y la adhesión a un patrón evitativo; por otro lado, el desempeño disminuye debido a la creencia errónea de que, si se pospone la tarea, se producirá un trabajo de mayor calidad y se tendrá mayor habilidad e inspiración.

2.1.2.3. Clasificación de la procrastinación académica. Según Schouwenburg (2004) la procrastinación académica es esporádica y crónica. En primer lugar, la procrastinación académica esporádica también conocida como conducta dilatoria, se refiere a un comportamiento preciso y vinculado con actividades académicas específicas debido a la falta de gestión del tiempo, falta de motivación a corto plazo, momentos de fatiga, miedo al fracaso u otros elementos emocionales. En otras palabras, según Cárdenas et al. (2020), este tipo de procrastinación no es reiterada y no ocurre en todas las responsabilidades académicas, pues se presenta ocasionalmente.

En segundo lugar, la procrastinación académica crónica es habitual y es conceptualizado como el hábito generalizado de retrasar el tiempo dedicado al estudio (Clariana, 2009). Para Cárdenas et al. (2020) esta conducta es recurrente y el retrasar las actividades académicas se encuentra inmerso dentro de la rutina diaria. Ello puede deberse a una variedad de razones, uno de los cuales predomina que la persona encuentra que el aplazamiento de tareas es una estrategia efectiva, pues considera que de esta manera obtendrá resultados sobresalientes; también hay una baja motivación para mantener una tarea hasta su

finalización, ya que el alumno presenta miedo a fracasar, en consecuencia, opta por realizar otras actividades que le sean satisfactorias.

2.1.2.4. Causas de la procrastinación académica. Como indicaron Charca y Taco (2017), las causas son muy diversas, amplias y complejas. Algunas de las razones que contribuye a que las personas procrastinen son:

A. La autoincertidumbre. Se refiere a la falta de confianza en sí mismo para lograr objetivos. Todas las personas experimentan satisfacción al alcanzar sus metas; por ello, el miedo al fracaso y a no alcanzar las metas trazadas es una de las razones que lleva a las personas a aplazar.

B. La depresión. Uno de los síntomas principales de esta condición es la falta de energía y motivación. Esta característica principal, entre otras conductas, provoca que el alumno, quien tiene actividades a realizar, termine reemplazándolas por otras menos importantes que le generen satisfacción inmediata, pero más superficial y de poca duración.

C. Las personas perfeccionistas. Son aquellos propensos a la procrastinación, pues sienten temor o angustia al pensar que no serán capaces de lograr la perfección añorada en sus proyectos.

D. Baja tolerancia a la frustración. Aquellos que experimentan baja tolerancia a la frustración aplazan sus actividades a causa del miedo que sienten.

E. Procrastinador por autoconfianza. La excesiva confianza en sí mismo es otro motivo que contribuye a la procrastinación.

F. Los alumnos con mucha confianza en sí mismos. Referido a aquellos que gestionan mal su tiempo, pues creen que pueden terminar sus trabajos en un tiempo muy corto; por ende, conforme pasa el tiempo sienten angustia, lo cual podría conllevar a estrés, depresión, entre otros problemas.

G. El procrastinador por autoconfianza. Es aquel que considera y cree que tiene tiempo de más para completar la tarea porque la mayor parte de los trabajos académicos están asignadas con tiempos de realización. Por ello, él mismo toma la decisión que esta aburrido y se centra en otras actividades que no son primordiales y talvez ni siquiera beneficiosas para su vida, pero que le proporcionan satisfacción.

Hay quienes están constantemente generando ideas, lo que los lleva a procrastinar constantemente porque la idea más reciente les atrae más que la anterior, ya que es más nueva y novedosa: a) Al principio, el procrastinador no demuestra mucha preocupación por lo que está aplazando porque todavía cree que hará lo que está posponiendo b) Luego se siente más angustiado y se engaña a sí mismo diciendo que aún tiene tiempo para desarrollarlo, y c) La persona, finalmente se desespera.

2.1.2.5. Consecuencias de la procrastinación académica. La manifestación de la procrastinación académica en niveles significativos es alarmante por los efectos fisiológicos, psicológicos y académicos (Furlan et al., 2014; García, 2013). Entre los efectos fisiológicos, se incluyen un aumento significativo de los riesgos para la salud. Esto se manifiesta al experimentar fatiga crónica, incapacidad para relajarse, sensación de intranquilidad constante, un estado elevado de inquietud, cambios bruscos de ánimo y/o humor (Cardona, 2015).

Por otro lado, la procrastinación ha demostrado tener un impacto negativo en el bienestar psicológico de aquellos que la practican (Yarlequé et al., 2016), conduciéndolos a experimentar niveles elevados de ansiedad ,estrés (Lay, 1986), desesperación (Rabin et al., 2011), sentimientos de culpa (Rothblum et al., 1986), desánimo (Tice y Baumeister, 1997), irritación (Rabin et al., 2011), frustración (Schouwenburg, 1995), desesperanza (Alexander y Onwuegbuzie, 2007), neurosis, baja autoestima y depresión (Neenan, 2008).

Por último, dicho problema ha mostrado consecuencias negativas en el ámbito académico, tales como la disminución del tiempo de estudio, el aumento a la predisposición de

la impulsividad (Ferrari et al., 1995), bajo desempeño académico implicando un aprendizaje ineficiente, superficial y temporal (Rabin et al., 2011), bajas calificaciones, la pérdida de oportunidades (Beswick et al., 1988); y en situaciones críticas involucra la reprobación y la deserción escolar (Rothblum et al., 1986).

2.1.2.6. Criterios de identificación de la procrastinación académica. Según Milgram et al. (1992) la procrastinación académica no solo incluye cuando los estudiantes no obtienen buenas calificaciones en sus exámenes o no entregan sus tareas a tiempo, sino también cuando aprueban o completan sus actividades académicas, pero a último momento, lo que resulta en un rendimiento ineficiente a causa de la desesperación. Por tanto, dicho autor establece criterios para identificar la procrastinación relacionada a la ejecución de tareas, los cuales son: a) Cuando el alumno acepta una tarea y cree que es apropiada o aceptable, pero a pesar de ello, no lo lleva a cabo. Sin embargo, si el alumno cree que una tarea es injusta y decide no efectuarla, este incumplimiento estaría asociado con sus perspectivas personales que con el acto de procrastinar, b) El estudiante tuvo problemas para programar y cumplir sus actividades académicas, c) Entregó su tarea, sin embargo, no cumplió con los criterios establecidos y d) Comportamiento procrastinador asociado a un trastorno emocional o angustia relacionada con deficiencias en su comportamiento.

2.1.2.7. Dimensiones de la procrastinación académica. Dominguez-Lara et al. (2014) determinan que la procrastinación se compone de dos dimensiones: autorregulación académica y postergación de actividades.

A. Autorregulación académica. Refleja la planificación de acciones y el comportamiento orientado a los objetivos (Dominguez-Lara et al., 2014). Asimismo, la procrastinación generalmente se vincula con el hecho de postergar las actividades (Dominguez-Lara, 2017), el centro del problema son los procesos de autorregulación (Sánchez, 2010;

Dominguez-Lara et al., 2014; Barraza y Barraza, 2019), que no contribuyen a la gestión del tiempo y a la organización (Chan, 2011).

La autorregulación académica se define como el proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo, desarrollando la capacidad de gestionar los pensamientos y las motivaciones que ayudan a alcanzar lo propuesto (Valle et al., 2008). Es importante señalar que las deficiencias en la regulación académica no solo se deben a elementos únicamente académicos, sino por factores sociales y psicológicos que contribuyen a una falta de motivación que pone en riesgo la propia capacidad de autorregularse (Morales y López, 2017).

B. Postergación de actividades. La postergación de actividades se refiere a el grado en cómo los estudiantes posponen o retrasan sus tareas académicas para dedicarse a otras actividades de mayor interés (Dominguez-Lara et al., 2014). De esta manera, se obtiene mayores beneficios y satisfacciones a corto y mediano plazo, ignorando la relevancia de realizar dichas tareas de manera planificada y organizada (Álvarez, 2010). En el contexto universitario, se conceptualiza como el acto de posponer la ejecución de las actividades académicas, ya sea en el inicio, desarrollo o conclusión, priorizando la realización de otra u otras actividades (no necesarias) dificultando la pronta finalización (Moreta-Herrera et al., 2018). Este aplazamiento voluntario se realiza incluso siendo consciente de las repercusiones de no llevar a cabo dichas actividades (Angarita, 2012)

Valero (1999) la define como el acto de retrasar las actividades académicas con fechas próximas a favor de realizar actividades que son más gratas para el estudiante. Otros autores, señalan que los principales factores vinculados a la procrastinación incluyen: el miedo al fracaso, la baja autoeficacia y la baja auto competencia. Por tanto, alguien que cree que no tiene la capacidad o las habilidades para desarrollar satisfactoriamente una tarea, es más propenso a postergar (Williams et al., 2008).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Respecto al tipo de investigación, el presente estudio se enmarcó inicialmente dentro de un enfoque cuantitativo, puesto que compilaron y examinaron datos numéricos con la finalidad de reconocer patrones, realizar generalizaciones y determinar vínculos entre variables (Salkind, 1998). Asimismo fue de tipo básico, ya que se centró en el análisis de un problema y que únicamente tiene como finalidad explorar conocimientos (Baena, 2014).

El diseño fue no experimental, ya que examinó y analizó eventos tal cual suceden, sin modificar las variables, en los que se observaron los fenómenos de estudio en su ambiente natural, lo que sirvió para explicar situaciones, analizar asociaciones y hacer inferencias basadas en la información recopilada (Cerdeña, 2011).

Asimismo, la investigación tuvo un alcance descriptivo-correlacional, ya que buscó describir las características de ambas variables, asimismo contó con la finalidad de conocer la relación o nivel de asociación que existe entre variables en la muestra (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En función de su temporalidad, se caracterizó por ser transversal con un solo corte muestral en vista que se analizó la muestra en un punto específico del tiempo, pues se recolectaron datos en un único momento (Rodríguez y Mendivelso, 2018).

3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación se llevó a cabo en los meses de junio a julio de 2024, de manera presencial. Durante este tiempo se realizó la recopilación de datos en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública del departamento de Tacna.

3.3. Variables

3.3.1. Definición conceptual de las variables

3.3.1.1. Autoeficacia. Es definida como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987, p. 416).

3.3.1.2. Procrastinación académica. Es definida como “la preferencia constante a postergar las tareas académicas, derivada de la postergación general” (Busko, 1998, p. 29).

3.3.2. Definición operacional de las variables

En la Tabla 1 se presenta la operacionalización de las variables, las dimensiones, los indicadores y la escala a tomar en cuenta.

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala
Autoeficacia general	Puntuación total alcanzada en la EAG de Alegre (2013).	Unidimensional	Capacidad de afrontamiento de dificultades, solución de problemas, consecución de objetivos y autoconfianza.	Ordinal
Procrastinación académica	Puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la EPA (Dominguez-Lara et al., 2014).	Autorregulación académica Postergación de actividades	Regulación sobre sí mismo en el proceso de aprendizaje, reconocimiento de estrategias de aprendizaje y gestión del tiempo. Retrasos en la realización de tareas y cumplimiento de actividades académicas.	Ordinal

3.5. Población y muestra

La población estuvo conformada por 473 estudiantes pertenecientes a tres áreas de formación académica: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Física. Todos ellos procedían de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna y correspondían al periodo académico 2024-1. La población incluyó a 93 varones y 380 mujeres, cuyas edades oscilaron entre 16 y 35 años.

Para el cálculo de la muestra se empleó la siguiente fórmula en función de una población finita conocida:

$$n = \frac{NZ^2p(1-p)}{E^2(N-1) + Z^2p(1-p)}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra

N = tamaño de la población

Z = valor correspondiente al nivel de confianza

E = margen de error

p = probabilidad de ocurrencia del evento

$q = (1 - p)$ probabilidad de no ocurrencia del evento

Se utilizó un intervalo de confianza del 95 % y un nivel de significancia de .05. El valor de Z fue de 1.96, con un margen de error (E) de .05 y una p de .5, que representa la probabilidad de ocurrencia del evento. Aplicando dicha fórmula, el cálculo del tamaño muestral fue de 212 participantes; no obstante, se encuestó a 270 participantes.

Como se observa en la Tabla 2, el 76.3 % de los participantes fueron mujeres y el 23.7 % varones. Asimismo, se evidenció que el 30.4 % de los estudiantes tenían entre 16 y 20 años, el 39.3 % entre 21 y 25 años, el 25.9 % entre 26 y 30 años, y el 4.4 % entre 31 y 35 años. Respecto a la formación académica, el 42.6 % de los estudiantes cursaban Educación Inicial, el 37.8 % Educación Primaria y el 19.6 % Educación Física.

Tabla 2*Distribución de la muestra según el sexo, los grupos de edad y la formación académica*

Variable	Categorías	<i>f</i>	%
Sexo	Mujer	206	76.3
	Varón	64	23.7
	Total	270	100
Edad	16 – 20	82	30.4
	21 – 25	106	39.3
	26 – 30	70	25.9
	31 – 35	12	4.4
	Total	270	100
Formación académica	Educación Inicial	115	42.6
	Educación Primaria	102	37.8
	Educación Física	53	19.6
	Total	270	100

Nota. *f* = frecuencia, % = porcentaje

En este sentido, la selección de la muestra se obtuvo mediante el proceso de muestreo no probabilístico por conveniencia e intencional, ya que la muestra fue elegida bajo los criterios de inclusión y exclusión conforme con lo que se pretendía explorar en el estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Respecto a los criterios de inclusión, se consideró a los estudiantes que se encontraban dentro del rango de edad establecido (16 a 35 años), que participaron de manera voluntaria mediante la firma del consentimiento informado, que estaban matriculados en el periodo académico 2024 y que cursaban una formación académica en Educación Primaria, Educación Inicial o Educación Física.

Y sobre los criterios de exclusión, se excluyó a quienes no se encontraban matriculados en el periodo académico 2024-1, no pertenecían a la institución o no aceptaron participar en la investigación.

3.6. Instrumentos

3.5.1. *Escala de Autoeficacia General*

Este instrumento fue desarrollado por Alegre (2013) en Lima, con el objetivo de medir la percepción de autoeficacia general en estudiantes de educación superior. Su fundamento teórico proviene de la teoría socio-cognitiva de Bandura (1997), que concibe la autoeficacia como las creencias sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas ante retos específicos.

El instrumento presenta una dimensión y está conformado por 20 ítems con alternativas tipo Likert de cinco categorías: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) En desacuerdo, 3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4) De acuerdo y 5) Totalmente de acuerdo.

Se sugiere su aplicación individual o colectiva en contextos educativos, en ambientes tranquilos y con instrucciones estandarizadas; la duración típica oscila entre 10 y 15 minutos. Para la corrección, se suman las respuestas de los ítems, y se interpretan según baremos normativos propuestos por Alegre (2013): 0–63 muy bajo, 64–72 bajo, 73–83 medio, 84–92 alto y 93–100 muy alto.

Respecto a sus propiedades psicométricas, Alegre (2013) reportó que el índice de homogeneidad corregida (IHC) presentó valores entre .51 y .74, todos significativos, lo que evidencia que cada pregunta contribuye adecuadamente a la evaluación del constructo. La validez de constructo se sustentó mediante un análisis factorial exploratorio (AFE), para ello obtuvo previamente una medida de adecuación muestral (*KMO*) de .956 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 4068.55$; $p < .05$), lo que justificó la realización del análisis. Mediante el método de componentes principales se obtuvo un único factor que explicó el 50.56 % de la varianza total, confirmando la unidimensionalidad. La consistencia interna fue excelente, con un $\alpha = .948$, lo que respalda la precisión de las puntuaciones y evidencia la idoneidad para su empleo en la investigación.

3.5.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

El Inventario de Procrastinación Académica (EPA) fue desarrollado inicialmente por Busko (1998) en Canadá, con el objetivo de comprender los orígenes y efectos del perfeccionismo, la procrastinación general y académica. Posteriormente, el instrumento fue traducido y adaptado por Álvarez (2010) para su aplicación en el contexto limeño. Una adaptación posterior y más específica para estudiantes universitarios limeños fue realizada por Dominguez-Lara et al. (2014), quienes redujeron la escala a 12 ítems.

Respecto a su estructura dimensional, esta versión se enfoca en evaluar dos dimensiones: la postergación de actividades (ítems 1, 6 y 7) y la autorregulación académica. (ítems 2 a 5, 8 a 12).

La aplicación de esta versión es de modalidad individual o grupal, con un tiempo aproximado de administración de 8 a 10 minutos. La estructura de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones, que van desde 1) Nunca hasta 5) Siempre (Dominguez-Lara et al., 2014).

La calificación del instrumento se interpreta a partir de los datos normativos establecidos por Dominguez-Lara (2016). En la dimensión de autorregulación académica, las puntuaciones se dividen en tres niveles: se considera un nivel bajo a las puntuaciones menores a 27, un nivel medio a aquellas puntuaciones entre 27 y 35, y un nivel elevado a las superiores a 35. De manera similar, para la dimensión de postergación de actividades, un nivel bajo se establece con puntuaciones menores a 7, un nivel medio abarca las puntuaciones entre 7 y 9, y se considera un nivel alto a las mayores a 9.

Respecto a sus propiedades psicométricas, Busko (1998), en Canadá, encontró en una muestra de estudiantes universitarios dos dimensiones a través del AFE, que explicaban el 82 % de la varianza. La primera fue denominada procrastinación general, conformada por 13 reactivos, y la segunda procrastinación académica, constituida por 16 reactivos, ambas con cinco alternativas de respuesta en una escala tipo Likert. En cuanto a la confiabilidad, se obtuvo

un $\alpha = .82$ en la primera escala y un $\alpha = .86$ en la segunda, lo que evidenció adecuada validez y confiabilidad del instrumento.

La adaptación realizada por Álvarez (2010) para su aplicación en el contexto limeño, mostró mediante AFE que el 30.99 % de la varianza total explicaba un solo factor en la escala de procrastinación general, mientras que en la escala de procrastinación académica un factor explicó el 23.89 % de la varianza total. Se concluyó que ambas escalas presentaron validez de constructo, así como confiabilidad adecuada, con un $\alpha = .87$ para la escala de procrastinación general y un $\alpha = .80$ para la escala de procrastinación académica.

Posteriormente, la adaptación a universitarios limeños realizada por Dominguez-Lara et al. (2014) redujo la escala a 12 ítems. Las propiedades psicométricas obtenidas mediante AFE revelaron que el primer factor, denominado autorregulación académica, explicó el 34.4 % de la varianza, mientras que el segundo factor, identificado como postergación de actividades, explicó el 15.14 % de la varianza. Estos factores fueron corroborados mediante análisis factorial confirmatorio, el cual demostró un ajuste adecuado ($GFI = .92$, $RMSEA = .078$). Asimismo, los índices de confiabilidad fueron apropiados, con valores de $\alpha = .821$ para autorregulación académica y $\alpha = .752$ para postergación de actividades.

3.7. Procedimientos

La investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de las escalas de autoeficacia general y procrastinación académica. Previamente, se realizaron las coordinaciones necesarias con las autoridades de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública. Así, se gestionó el acceso a todos los grupos de estudio de cada aula. Coordinando el momento adecuado para la evaluación grupal de los estudiantes, de acuerdo con la disponibilidad y las actividades académicas programadas por la institución.

Así la aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial en una única sesión. Donde inicialmente se les brindó el consentimiento informado, para decidir su

participación voluntaria. Luego de ello se les brindaron las instrucciones necesarias con el fin de un marcado adecuado de las respuestas.

Para ello se tuvo en cuenta que los instrumentos estuvieran presentados de forma adecuada, en formato lápiz y papel. Y se les brindó un tiempo adecuado, aproximado de 15 minutos para completar la evaluación. Posteriormente, las respuestas se virtualizaron para su procesamiento estadístico.

3.8. Análisis de datos

Después de la evaluación y depuración de los datos de los participantes evaluados, se procedió a la creación de la base de datos para los análisis correspondientes. Para el análisis de datos se procesaron los instrumentos aplicados y los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 22.

Con el objetivo de evidenciar la validez y la confiabilidad de los instrumentos, inicialmente se consideró el análisis de los ítems de ambas variables, ciñéndose a valores adecuados tales como la comunalidad ($h^2 > .30$), lo que evidencia un aporte significativo a la medición (Kline, 2011), y el índice de homogeneidad corregida ($IHC > .39$), que refleja niveles óptimos de capacidad discriminativa de los ítems (Díaz y Sánchez, 2013).

Asimismo, se analizaron las correlaciones entre ítems con el fin de detectar problemas de multicolinealidad (Kyriazos y Poga, 2023), evitando correlaciones muy fuertes ($r > .89$).

En la comprobación de la validez basada en la estructura interna, se desarrolló el AFE. Para ello se empleó el KMO con el fin de comprobar los supuestos estadísticos; además, para detectar la presencia de una matriz identidad se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett. También se calculó la varianza explicada para determinar la contribución de los factores principales y, de este modo, identificar su importancia. Finalmente, se examinaron las cargas o pesos por ítem, considerándose aceptables aquellas con valores $\geq .50$ (Awang, 2014).

En relación con la confiabilidad, esta se evaluó mediante el coeficiente α (Cronbach, 1951), estableciéndose que valores iguales o superiores a .70 se consideran aceptables (Viladrich et al., 2017).

Posteriormente se efectuaron análisis estadísticos descriptivos mediante frecuencias y porcentajes. Seguidamente, se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov (K-S) para el análisis de normalidad, encontrándose que las variables presentaban una distribución no normal. Por tal motivo, para las correlaciones entre datos de naturaleza cuantitativa se empleó el coeficiente de correlación de Spearman.

Los criterios para la magnitud de la correlación (ρ) se clasificaron según Schober et al. (2018) en los siguientes intervalos: negligible (.00–.10), débil (.10–.39), moderada (.40–.69), fuerte (.70–.89) y muy fuerte ($\geq .90$).

Las comparaciones se realizaron siguiendo el mismo principio: se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para contrastes entre dos categorías (sexo) y la prueba de Kruskal-Wallis para contrastes entre más de dos categorías (edad o formación académica).

El tamaño del efecto en la prueba U de Mann-Whitney y en las comparaciones posteriores, derivadas de la prueba de Kruskal-Wallis, se estimó mediante la correlación biserial por rangos (r_{r-b}), siguiendo los criterios de Dominguez-Lara (2018): efecto pequeño ($.10 \leq r_{r-b} < .30$), efecto mediano ($.30 \leq r_{r-b} < .50$) y efecto grande ($r_{r-b} \geq .50$).

Para la prueba de Kruskal-Wallis se consideró el coeficiente de eta cuadrado basado en rangos (η^2_H), interpretado según Ferguson (2009) en tres niveles: mínimo necesario ($\geq .04$), moderado ($\geq .25$) y fuerte ($\geq .64$).

En cuanto a la estimación del tamaño del efecto de las correlaciones, se empleó el coeficiente de determinación (r^2), categorizado de acuerdo con Dominguez-Lara (2018) como efecto pequeño ($.01 \leq r^2 < .09$), efecto mediano ($.09 \leq r^2 < .25$) y efecto grande ($r^2 \geq .25$).

Finalmente, la potencia estadística ($1 - \beta$) para las pruebas de contraste de hipótesis se estableció con un punto de corte aceptable en valores superiores a .80, lo que garantiza una probabilidad adecuada de detectar efectos reales en los datos (Castro y Martini, 2014).

3.9. Consideraciones éticas

La investigación se adhirió estrictamente al Código de Ética para el procedimiento de la investigación de la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV, 2019). En concordancia con este código y las prácticas vigentes, se respetaron los cuatro principios bioéticos, de no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia.

Así mismo se consideró el consentimiento informado, lo que garantizó que ellos participaron a libre elección, además de que su participación no generó algún perjuicio o malestar para los evaluados, teniendo en cuenta también el anonimato de sus respuestas (Varkey, 2021).

IV. RESULTADOS

4.1. Propiedades psicométricas de los instrumentos

De acuerdo con el análisis de los ítems de la EAG, en la Tabla 3 se identificó que los ítems presentaron medias entre 3.81 y 4.25. Se obtuvieron valores de asimetría dentro de los rangos aceptables (-1.5 a $+1.5$). Sin embargo, los ítems 1, 5, 6, 9, 13, 19 y 20 no cumplieron con el rango aceptable de curtosis por lo que estos no se aproximan a la distribución normal. Para el *IHC* se encontraron valores entre .60 y .81 ($IHC > .39$), lo cual refleja niveles óptimos de capacidad discriminativa. Finalmente, las comunales presentaron valores aceptables ($h^2 > .30$), destacando su aporte a la medición de la variable.

Tabla 3

Análisis descriptivo de los ítems de la EAG

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis	<i>IHC</i>	h^2
i1	4.25	.84	-1.32	2.04	.63	.44
i2	4.07	.79	-.87	1.44	.60	.41
i3	3.95	.83	-.83	1.03	.65	.48
i4	3.94	.88	-.78	.73	.75	.61
i5	3.90	.87	-1.03	1.52	.76	.63
i6	4.16	.83	-1.36	2.85	.74	.61
i7	3.99	.78	-.77	1.10	.68	.51
i8	3.92	.85	-.92	1.22	.71	.55
i9	4.06	.80	-1.09	2.36	.71	.55
i10	3.83	.87	-.59	.28	.73	.58
i11	3.81	.89	-.65	.50	.65	.48
i12	3.91	.87	-.95	1.21	.79	.67
i13	3.97	.83	-.98	1.72	.81	.70
i14	3.87	.88	-.91	1.22	.74	.60
i15	4.04	.82	-.85	1.16	.73	.59
i16	3.96	.82	-.76	1.00	.81	.70
i17	3.98	.81	-.83	1.20	.77	.65
i18	4.01	.83	-.91	1.43	.77	.64
i19	3.97	.81	-.97	1.95	.78	.65
i20	4.02	.81	-.15	2.42	.79	.68

Nota. *M* = media; *DE* = Desviación estándar; h^2 = comunalidad; *IHC* = índice de homogeneidad corregida.

La matriz de correlaciones de Pearson (r) presentada en la Tabla 4 evidenció un rango de correlaciones positivas entre $r = .383$ y $r = .750$, lo cual corresponde a magnitudes que varían de débiles a fuertes entre cada uno de los ítems del 1 al 20. Asimismo, ninguna correlación superó el umbral de $r = .89$, criterio comúnmente utilizado para descartar posibilidades de problemas de multicolinealidad, lo que indica que los ítems no presentan redundancia excesiva en los indicadores que evalúan (Kyriazos y Poga, 2023).

Tabla 4

Matriz de correlaciones de los ítems de la EAG

	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19
i2	.49	—																	
i3	.50	.48	—																
i4	.52	.47	.61	—															
i5	.46	.47	.54	.65	—														
i6	.60	.49	.52	.56	.65	—													
i7	.47	.43	.45	.54	.58	.60	—												
i8	.38	.47	.47	.61	.58	.51	.50	—											
i9	.49	.52	.41	.54	.53	.56	.52	.59	—										
i10	.39	.42	.50	.59	.58	.48	.58	.63	.58	—									
i11	.41	.45	.50	.52	.59	.48	.48	.45	.41	.59	—								
i12	.48	.41	.55	.63	.66	.62	.55	.62	.54	.68	.61	—							
i13	.49	.52	.53	.61	.61	.61	.52	.63	.63	.62	.53	.69	—						
i14	.45	.38	.46	.54	.59	.56	.52	.51	.53	.61	.51	.65	.64	—					
i15	.50	.43	.52	.58	.56	.56	.53	.56	.59	.53	.45	.54	.68	.66	—				
i16	.50	.48	.58	.62	.62	.60	.57	.59	.54	.59	.57	.66	.71	.66	.70	—			
i17	.52	.45	.49	.63	.64	.57	.56	.57	.54	.59	.53	.67	.63	.61	.60	.70	—		
i18	.59	.51	.42	.59	.57	.64	.51	.50	.66	.53	.48	.60	.66	.64	.58	.64	.70	—	
i19	.46	.52	.51	.59	.61	.61	.48	.62	.68	.59	.47	.63	.75	.58	.59	.65	.63	.70	—
i20	.61	.47	.59	.59	.59	.66	.54	.56	.51	.53	.58	.68	.68	.66	.60	.73	.65	.66	.65

Nota. i = ítems.

En la comprobación de las evidencias de validez basadas en la estructura interna, se desarrolló un AFE. Para ello, se verificaron los supuestos previos, se obtuvo un $KMO = .965$, superando el punto de corte aceptable ($KMO > .80$). Asimismo, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, la cual resultó estadísticamente significativa ($\chi^2 = 4078.56$; $p < .001$), confirmando la adecuación de la matriz de correlaciones para el análisis factorial. El análisis se llevó a cabo mediante el método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados (ULS).

En tal sentido, un solo factor explicó el 58.609 % de la varianza, con autovalores superiores a 1. En la Tabla 5 se muestran las cargas factoriales, las cuales oscilaron entre .637 y .837, todas superiores a .50, lo que denota valores aceptables.

Tabla 5

Cargas factoriales de los ítems de la EAG

ítems	Carga factorial	Comunalidad
	Factor 1	
i1	.670	.448
i2	.637	.406
i3	.690	.476
i4	.783	.614
i5	.792	.628
i6	.778	.605
i7	.713	.508
i8	.743	.553
i9	.744	.553
i10	.759	.576
i11	.690	.477
i12	.820	.672
i13	.837	.700
i14	.772	.596
i15	.769	.592
i16	.836	.699
i17	.807	.651
i18	.799	.639
i19	.809	.654
i20	.822	.676

De acuerdo con el análisis de los ítems de la EPA descrito en la Tabla 6, se identificaron medias que oscilaron entre 2.56 y 4.11, lo que evidencia una adecuada dispersión de respuestas en la muestra. En cuanto a los parámetros de forma de distribución, los valores de asimetría y curtosis se encontraron dentro del rango aceptable de aproximación a la distribución normal (-1.5 a $+1.5$).

En relación con la capacidad discriminativa, los valores de *IHC* se ubicaron en un rango entre .57 y .88, todos ellos superiores al punto de corte establecido ($IHC > .39$). Estos resultados reflejan que los ítems muestran un desempeño óptimo para diferenciar entre los participantes de acuerdo con sus niveles de procrastinación académica. Asimismo, las comunalidades (h^2) presentaron valores aceptables ($>.30$), y cercano a lo aceptable para el ítem 4, lo cual indica que cada ítem explica una proporción adecuada de la varianza común, destacando su aporte a la evaluación de la variable.

Tabla 6

Análisis descriptivo de los ítems de la EPA

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis	<i>IHC</i>	h^2
i1	2.60	1.03	.16	-.40	.73	.48
i2	3.20	.91	-.20	.19	.61	.37
i3	3.48	.99	-.29	-.29	.70	.51
i4	4.11	1.23	-1.23	.43	.57	.25
i5	3.85	.92	-.51	-.13	.74	.58
i6	2.58	1.03	.08	-.52	.88	.83
i7	2.56	1.05	.23	-.43	.85	.76
i8	3.63	.95	-.36	-.10	.70	.51
i9	3.37	.89	-.22	.28	.66	.45
i10	3.75	.94	-.57	.21	.74	.57
i11	3.69	.94	-.55	.12	.74	.58
i12	3.86	.96	-.41	-.60	.72	.51

Nota. *M* = media; *DE* = Desviación estándar; h^2 = comunalidad; *IHC* = índice de homogeneidad corregida.

La matriz de correlaciones de Pearson (r) presentada en la Tabla 7 mostró que los ítems 1, 6 y 7 presentaron correlaciones positivas entre sí, con valores de $r = .361$ a $r = .709$, lo que corresponde a una magnitud de correlación positiva de débil a fuerte. Por otro lado, se identificaron correlaciones inversas de estos tres ítems (i1, i6 e i7) con los demás ítems de la escala. En contraste, los ítems del 2 al 5 y del 8 al 12 presentaron correlaciones positivas entre sí, con valores que oscilaron entre $r = .238$ y $r = .709$, lo que también refleja magnitudes de débil a fuerte. A su vez, estos mismos ítems mostraron correlaciones inversas con los ítems 1, 6 y 7, en un rango de $r = -.089$ a $r = -.378$.

La distribución de los valores de correlación evidenció que los ítems 1, 6 y 7 tienden a agruparse entre sí, mientras que los ítems 2 a 5 y 8 a 12 conforman otro conjunto con mayor coherencia interna. Asimismo, ninguna de las correlaciones alcanzó valores superiores al criterio de $r = .89$, lo cual descarta la presencia de problemas de multicolinealidad. En otras palabras, los ítems no resultan redundantes entre sí y cada uno aporta información diferenciada para la evaluación del constructo (Kyriazos y Poga, 2023).

Tabla 7

Matriz de correlaciones de los ítems de la EPA

	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11
i2	-.28	1.00									
i3	-.26	.52	1.00								
i4	-.15	.26	.31	1.00							
i5	-.43	.40	.50	.34	1.00						
i6	.45	-.09	-.13	-.10	-.26	1.00					
i7	.36	-.20	-.12	-.17	-.26	.71	1.00				
i8	-.25	.32	.40	.24	.42	-.23	-.19	1.00			
i9	-.27	.24	.31	.27	.41	-.19	-.21	.54	1.00		
i10	-.33	.33	.40	.27	.48	-.19	-.20	.56	.56	1.00	
i11	-.38	.37	.40	.27	.56	-.29	-.23	.50	.43	.59	1.00
i12	-.32	.33	.47	.36	.51	-.23	-.19	.41	.40	.43	.49

Nota. i = ítems.

En la comprobación de las evidencias de validez basadas en la estructura interna, se desarrolló un AFE. Para ello, primero se verificaron los supuestos estadísticos correspondientes. Se obtuvieron un $KMO = .855$, siendo aceptable ($KMO > .8$), y una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($\chi^2 = 1203.784$; $p < .001$), lo que indicó que la matriz de correlaciones es adecuada para proceder con el análisis factorial.

Posteriormente, se empleó el método de extracción ULS con una rotación oblicua Oblimin, dado que este procedimiento permite la correlación entre las dimensiones. El modelo de dos factores explicó el 53.34% de la varianza total de las puntuaciones del EPA, con autovalores mayores a 1.

En la Tabla 8 se presentan las cargas factoriales de los ítems en cada dimensión. En el caso de la dimensión autorregulación académica, las cargas factoriales oscilaron entre .518 y .754, mientras que para la dimensión postergación de actividades las cargas variaron de .551 a .931. En ambos factores, todas las cargas factoriales fueron superiores a .50, lo que respalda una adecuada representatividad de los ítems en cada dimensión.

Tabla 8

Distribución de cargas factoriales de los ítems de la EPA

Ítems	Cargas factoriales		Comunalidad
	Factor 1	Factor 2	
i1		.551	.479
i2	.619		.366
i3	.747		.511
i4	.518		.253
i5	.710		.580
i6		.931	.832
i7		.889	.764
i8	.704		.505
i9	.654		.446
i10	.754		.574
i11	.711		.580
i12	.703		.510

Para determinar la confiabilidad de los dos instrumentos empleados, se llevó a cabo un análisis de consistencia interna. Dicho análisis permitió obtener estimaciones del alfa de Cronbach, con el propósito de obtener estimaciones que indican en qué medida los ítems de cada dimensión miden de manera coherente una misma variable.

En la Tabla 9, se observa que la escala de autoeficacia en su versión global de 20 ítems alcanzó un valor de $\alpha = .962$. Del mismo modo, al analizar las dimensiones específicas de la EPA, se observó que la autorregulación académica obtuvo un valor de $\alpha = .854$, mientras que la dimensión de postergación de actividades alcanzó $\alpha = .754$. Estos valores se consideran aceptables y adecuados, ya que superan el criterio mínimo de .70 recomendado en la literatura psicométrica para evidenciar una confiabilidad satisfactoria.

Tabla 9

Fiabilidad de la EAG y las dimensiones de la EPA

Escala	Dimensiones	α	Número de ítems
Autoeficacia	Unidimensional	.962	20
Procrastinación académica	Autorregulación académica	.854	9
	Postergación de actividades	.754	3

Nota. α = Alfa de Cronbach.

4.2. Niveles de autoeficacia y de las dimensiones de la EPA

Con base en los resultados, en la tabla 10 se evidenció que la mayor parte de los encuestados, específicamente el 42.2 %, se caracterizó por presentar un nivel de autoeficacia medio, representando a 114 participantes. De igual manera, el 20.7 %, conformado por 56 participantes, evidenciaron un nivel de autoeficacia alto, en tanto que el 14.8 % presentó un nivel de autoeficacia muy alto siendo representado por 40 participantes. Por el contrario, los niveles más bajos de autoeficacia fueron minoría: el 12.2 % mostró un nivel bajo (33 participantes), seguido de un 10.0 % (27 participantes), quienes manifestaron un nivel muy bajo de autoeficacia. Esto sugiere que la mayoría de los encuestados confía moderadamente en sus capacidades para alcanzar sus metas.

Tabla 10*Niveles de Autoeficacia*

Niveles	<i>f</i>	%
Muy bajo	27	10.0
Bajo	33	12.2
Medio	114	42.2
Alto	56	20.7
Muy alto	40	14.8

Nota. *f* = frecuencia, % = porcentajes.

En el mismo sentido, se muestra en la Tabla 11 que más de la mitad de los participantes evaluados, específicamente el 54.8 % (148 estudiantes), se encuentran en un nivel promedio en la dimensión autorregulación académica.

Este resultado es muy similar al 45.6 % (123 estudiantes) que mostró un nivel promedio en la dimensión postergación de actividades. A continuación, se observa un nivel alto en autorregulación académica con un 33 %, pertenecientes a 89 evaluados, lo cual contrasta con el 32.2 % (87 participantes) que presentó un nivel bajo en la postergación de actividades.

Finalmente, en la dimensión postergación de actividades, el nivel alto alcanza el 22.2 %, correspondiente a 60 participantes. Esto es significativamente mayor que el nivel bajo de autorregulación académica, que solo fue del 12.2 % (33 participantes).

Estos datos indican una tendencia general hacia una regulación académica moderada, aunque con una porción notable de estudiantes con alta postergación.

Tabla 11*Niveles de las dimensiones de la EPA*

Niveles	Dimensiones			
	Autorregulación Académica		Postergación de actividades	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bajo	33	12.2	87	32.2
Promedio	148	54.8	123	45.6
Alto	89	33.0	60	22.2

Nota. *f* = frecuencia, % = porcentajes.

4.3. Correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la EPA

Antes de realizar los análisis inferenciales, se evaluó la distribución de los datos con la prueba de bondad de ajuste de Kolmogórov-Smirnov (*K-S*), cuyos resultados se presentan en la Tabla 12. Se encontró que la variable autoeficacia ($K-S = .118, p < .001$) y las dimensiones de la EPA, autorregulación académica ($K-S = .071, p = .002$) y postergación de actividades ($K-S = .102, p < .001$), presentaron valores de significancia ($p < .05$) que muestran que las puntuaciones no siguen una distribución normal. Por ello, y en concordancia con el enfoque metodológico, para los análisis de datos y la comprobación de hipótesis se aplicaron únicamente pruebas estadísticas no paramétricas.

Tabla 12*Resultados del análisis de la distribución de las variables*

Variable	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Autoeficacia	.118	< .001
Autorregulación académica	.071	.002
Postergación de actividades	.102	< .001

Nota. *K-S* = Kolmogórov-Smirnov; *p* = significancia.

Con la finalidad de responder al objetivo principal, se estableció la correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica. Los resultados presentados en la Tabla 13 muestran una relación directa, de magnitud débil y altamente significativa, entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica ($\rho = .341, p < .001$). En cambio, entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades se evidenció una relación inversa, también de magnitud débil y altamente significativa ($\rho = -.270, p < .001$).

Respecto al tamaño del efecto, en la relación con la autorregulación académica se observó un efecto mediano ($r^2 = .116$), mientras que en la relación con la postergación de actividades el efecto fue pequeño ($r^2 = .072$). En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula (H_0 : no existe relación) y se aceptó la hipótesis alterna (H_i : sí existe relación entre las variables).

La potencia de la prueba correlacional fue adecuada, tanto en la relación de autoeficacia con la autorregulación académica ($1 - \beta = .868$) como en la relación con la postergación de actividades ($1 - \beta = .832$), lo que indica que la prueba estadística tuvo la capacidad suficiente para detectar el efecto de correlación verdadera entre las variables.

Tabla 13

Correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la EPA

Dimensión	Autoeficacia			
	ρ	p	r^2	$1 - \beta$
Autorregulación académica	.341	< .001	.116	.868
Postergación de actividades	-.270	< .001	.072	.832

Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman; p = significancia; r^2 = tamaño del efecto;

$1 - \beta$ = potencia de prueba.

4.4. Correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la EPA según el sexo

En la Tabla 14 se observa que, en estudiantes varones, existe una relación directa, de magnitud débil y estadísticamente significativa, entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica ($\rho = .359, p = .004$), con un tamaño de efecto mediano ($r^2 = .129$). Por otro lado, entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades se encontró una relación inversa, de magnitud débil y estadísticamente significativa ($\rho = -.261, p = .037$), con un tamaño de efecto pequeño ($r^2 = .068$).

En ambos casos se rechazó la hipótesis nula (H_0 : no existe relación) y se aceptó la hipótesis alterna (H_i : sí existe relación entre las variables). La potencia fue adecuada en la relación de autoeficacia con la autorregulación académica ($1 - \beta = .820$) y con la postergación de actividades ($1 - \beta = .823$), lo que indica que las pruebas tuvieron la capacidad suficiente para detectar el efecto de correlación verdadera en la muestra de estudiantes varones.

Tabla 14

Correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la EPA en estudiantes varones

Dimensión	Autoeficacia			
	ρ	p	r^2	$1 - \beta$
Autorregulación académica	.359	.004	.129	.820
Postergación de actividades	-.261	.037	.068	.823

Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman; p = significancia; r^2 = tamaño del efecto;

$1 - \beta$ = potencia de prueba.

En el mismo sentido, se muestra en la Tabla 15 que, en estudiantes mujeres, existe una relación directa, de magnitud débil y altamente significativa, entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica ($\rho = .339, p < .001$), con un tamaño de efecto mediano ($r^2 = .115$). Asimismo, entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades se evidenció una relación inversa, también de magnitud débil y altamente significativa ($\rho = -.265, p < .001$), con un tamaño de efecto pequeño ($r^2 = .070$).

En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula (H_0 : no existe relación) y se aceptó la hipótesis alterna (H_1 : sí existe relación entre las variables). La potencia fue adecuada, tanto en la relación de autoeficacia con la autorregulación académica ($1 - \beta = .864$) como con la postergación de actividades ($1 - \beta = .827$), lo que demuestra que las pruebas tuvieron la capacidad suficiente para detectar el efecto de correlación verdadera en la muestra de estudiantes mujeres.

Tabla 15

Correlación entre la autoeficacia y las dimensiones de la EPA en estudiantes mujeres

Dimensiones	Autoeficacia			
	ρ	p	r^2	$1 - \beta$
Autorregulación académica	.339	< .001	.115	.864
Postergación de actividades	-.265	< .001	.070	.827

Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman; p = significancia; r^2 = tamaño del efecto;

$1 - \beta$ = potencia de prueba.

4.5. Comparaciones de las variables según sexo, edad y formación académica

En este análisis se empleó la prueba U de Mann-Whitney con el fin de comparar las puntuaciones de autoeficacia entre estudiantes mujeres y varones. Los resultados, presentados en la Tabla 16, evidencian que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los rangos promedio de autoeficacia según el sexo ($U = 5833.50$, $Z = -1.392$, $p = .164$).

El tamaño del efecto fue pequeño ($r_{r-b} = .115$), lo que indicó que las diferencias entre hombres y mujeres en los niveles de autoeficacia fueron mínimas, sin implicaciones relevantes en la práctica académica.

En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias de autoeficacia según sexo). Finalmente, la potencia estadística obtenida fue adecuada ($1 - \beta = .976$), lo que garantizó la capacidad del análisis para detectar un efecto verdadero, en la comparación de rangos promedios, en caso de que existiera.

Tabla 16

Contraste de diferencias de los rangos promedios de la autoeficacia según el sexo

Variable	Femenino ($n = 206$) Rango	Masculino ($n = 64$) Rango	U	Z	p	r_{r-b}	$1 - \beta$
Autoeficacia	139.18	123.65	5833.50	-1.392	.164	.115	.976

Nota. n = participantes; U = U de Mann Whitney; p = significancia; r_{r-b} = correlación biserial por rangos; $1 - \beta$ = Potencia de prueba.

Por otro lado, en la Tabla 17 se presentaron los resultados de la prueba Kruskal Wallis, aplicada para comparar las puntuaciones de autoeficacia según los grupos de edad. Los hallazgos indican que no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 4.29$, $p = .231$), lo que evidencia que los niveles de autoeficacia se mantienen relativamente estables entre los diferentes rangos etarios.

El tamaño del efecto fue muy bajo ($\eta^2_H = .005$), inferior al mínimo considerado relevante, lo que respalda la ausencia de variaciones sustanciales entre los grupos. En consecuencia, no se rechaza la hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias en autoeficacia según la edad).

Finalmente, la potencia estadística obtenida ($1 - \beta = .815$) fue adecuada, lo que sugiere que la prueba tuvo la capacidad suficiente para detectar un posible efecto en caso de que hubiese existido. Estos resultados refuerzan la idea de que la autoeficacia no varía de manera significativa en función de la edad de los participantes.

Tabla 17

Contraste de diferencias de los rangos promedios de la autoeficacia según grupos de edad

Variable	Edades				X^2	p	η^2_H	$1 - \beta$
	16-20	21-25	26-30	31-35				
	($n=82$)	($n=106$)	($n=70$)	($n=12$)				
	Rango	Rango	Rango	Rango				
Autoeficacia	136.28	128.70	149.27	109.88	4.29	.231	.005	.815

Nota. p = significancia; η^2_H = Eta cuadrada basada en rangos; $1 - \beta$ = potencia de prueba.

En la Tabla 18 se presentan los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, realizada para comparar las puntuaciones de autoeficacia según la formación académica de los estudiantes. Los hallazgos señalan que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($X^2 = 2.95, p = .229$), lo que indica que los niveles de autoeficacia se mantienen similares en estudiantes de educación inicial, primaria y física.

El tamaño del efecto fue muy bajo ($\eta^2_H = .004$), inferior al mínimo considerado relevante, lo que refuerza la ausencia de variaciones sustanciales entre los grupos analizados. En este sentido, no se rechaza la hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias en autoeficacia según la formación académica).

Finalmente, la potencia estadística alcanzada ($1 - \beta = .930$) fue adecuada, al situarse por encima del umbral de .80, lo que garantiza que la prueba tuvo suficiente capacidad para detectar un posible efecto verdadero en caso de haber existido.

Tabla 18

Contraste de diferencias de rangos promedios de la autoeficacia según formación académica

Variable	Edades			X^2	p	η^2_H	$1 - \beta$
	Educación	Educación	Educación				
	inicial	primaria	física				
	($n=115$)	($n=102$)	($n=53$)				
	Rango	Rango	Rango				
Autoeficacia	144.83	127.29	131.04	2.95	.229	.004	.930

Nota. p = significancia; η^2_H = Eta cuadrada basada en rangos; $1 - \beta$ = potencia de prueba.

En la Tabla 19 se presentan los hallazgos del contraste de diferencias de las dimensiones de procrastinación académica según el sexo. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la dimensión autorregulación académica ($U = 3616.00$, $Z = -5.464$, $p < .001$), con mayor rango promedio en mujeres en comparación con varones. El tamaño del efecto fue mediano ($r_{r-b} = .451$), lo que refleja una magnitud relevante en la diferencia hallada.

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la dimensión postergación de actividades ($U = 5425.50$, $Z = -2.154$, $p = .031$), donde los varones obtuvieron un mayor rango promedio ($Rp = 153.73$) que las mujeres ($Rp = 129.84$). No obstante, el tamaño del efecto fue pequeño ($r_{r-b} = .177$), indicando que la magnitud de esta diferencia es limitada.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias) y se acepta la hipótesis alternativa (H_i : existen diferencias). Finalmente, la potencia de las pruebas fue adecuada ($1 - \beta = .962$ y $.840$), lo que respalda la capacidad de los análisis para detectar un efecto verdadero en las comparaciones realizadas.

Tabla 19

Contraste de diferencias de los rangos promedios de las dimensiones de la EPA según sexo

Dimensiones	Femenino ($n = 206$) Rango	Masculino ($n = 64$) Rango	U	Z	p	r_{r-b}	$1 - \beta$
Autorregulación académica	149.95	89.00	3616.00	-5.464	.001	.451	.962
Postergación de actividades	129.84	153.73	5425.50	-2.154	.031	.177	.840

Nota. n = participantes; U = U de Mann Whitney; p = significancia; r_{r-b} = correlación biserial por rangos; $1 - \beta$ = Potencia de prueba.

Por otro lado, en la Tabla 20, se presentaron los resultados de la prueba Kruskal Wallis, para realizar las comparaciones de las dimensiones de procrastinación académica entre los grupos de edad. Los hallazgos obtenidos indican que existen diferencias estadísticamente significativas de la dimensión autorregulación académica ($X^2 = 27.90$; $p < .001$) con mayor rango promedio en el grupo de 16 a 20 años ($Rp = 168.65$) y menor rango en el grupo de 21 a 25 años ($Rp = 110.93$). El tamaño del efecto fue pequeño ($\eta^2_H = .094$), lo que indica que, aunque existen diferencias, su magnitud es limitada. Por otro lado, hubo diferencias significativas de la postergación de actividades según edad ($X^2 = 11.82$; $p < .01$) con mayor rango promedio en el grupo de 21 a 25 años ($Rp=148.66$) y menor rango en el grupo de 16 a 20 años ($Rp=111.23$) asociado magnitud de diferencia inferior del mínimo esperado ($\eta^2_H = .033$). Por lo tanto, se rechaza la H_0 : no existe, aceptándose la H_1 : existen diferencias. Se detectaron potencias estadísticas de .924 y .968, respectivamente, las cuales fueron superiores al umbral mínimo ($\beta \geq .80$), por lo cual, existe una potencia aceptable para captar las diferencias verdaderas de los rangos promedios de las dimensiones de procrastinación académica.

Tabla 20

Contraste de diferencias de los rangos promedios de las dimensiones de la EPA según grupos de edad

Variable	Edades				X^2	p	η^2_H	$1 - \beta$
	16-20	21-25	26-30	31-35				
	($n=82$)	($n=106$)	($n=70$)	($n=12$)				
	Rango	Rango	Rango	Rango				
Autorregulación Académica	168.65	110.93	128.46	167.08	27.90	.001	.094	.924
Postergación de actividades	111.23	148.66	143.07	140.92	11.82	.008	.033	.968

Nota. p = significancia; η^2_H = Eta cuadrada basada en rangos; $1 - \beta$ = potencia de prueba.

De acuerdo con la Tabla 21, el análisis post hoc con corrección de Bonferroni mostró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión autorregulación académica entre los grupos de 16 a 20 años y 21 a 25 años ($Z = 5.035$, $p < .001$). El grupo de 16 a 20 años obtuvo un mayor rango promedio ($W_i = 168.65$) en comparación con el grupo de 21 a 25 años ($W_j = 110.93$). El tamaño del efecto se reflejó en un coeficiente $r_{r-b} = .433$, correspondiente a la categoría de efecto mediano. Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre los grupos de 16 a 20 años y 26 a 30 años ($Z = 3.168$, $p = .009$), con un mayor rango promedio en el grupo de 16 a 20 ($W_i = 168.65$) frente al grupo de 26 a 30 años ($W_j = 128.46$). El coeficiente $r_{r-b} = .295$ también indicó un efecto en la categoría de efecto pequeño.

Tabla 21

Contraste post hoc de Bonferroni de los rangos promedios de la autorregulación académica según grupos de edad

Contraste de grupos	W_i	W_j	Z	p_{bonf}	r_{r-b}
16 a 20 años - 21 a 25 años	168.646	110.929	5.035	.001	.433
16 a 20 años - 26 a 30 años	168.646	128.464	3.168	.009	.295
16 a 20 años - 31 a 35 años	168.646	167.083	0.065	1.000	.015
21 a 25 años - 26 a 30 años	110.929	128.464	-1.461	.865	.127
21 a 25 años - 31 a 35 años	110.929	167.083	-2.365	.108	.401
26 a 30 años - 31 a 35 años	128.464	167.083	-1.586	.677	.277

Nota. W_i = rango promedio del primer grupo; W_j = del segundo grupo; p_{bonf} = contraste de hipótesis con corrección de Bonferroni; r_{r-b} = correlación biserial por rangos.

De acuerdo con la Tabla 22, se detectó que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión postergación de actividades entre los grupos de 16 a 20 años y de 21 a 25 años ($Z = -3.285$, $p = .006$). El grupo de 16 a 20 años presentó un menor rango promedio ($W_i = 111.23$) en comparación con el grupo de 21 a 25 años ($W_j = 148.66$). El tamaño del efecto, reflejado en un coeficiente $r_{r-b} = .276$, se ubica en la categoría de efecto pequeño, indicando que la magnitud de la diferencia entre ambos grupos fue baja. En los demás contrastes no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 22

Contraste post hoc de Bonferroni de los rangos promedios de la autorregulación académica según grupos de edad

Contraste de grupos	W_i	W_j	Z	p_{bonf}	r_{r-b}
16 a 20 años - 21 a 25 años	111.232	148.66	-3.285	.006	.276
16 a 20 años - 26 a 30 años	111.232	143.071	-2.525	.069	.235
16 a 20 años - 31 a 35 años	111.232	140.917	-1.24	1.000	.232
21 a 25 años - 26 a 30 años	148.66	143.071	0.468	1.000	.043
21 a 25 años - 31 a 35 años	148.66	140.917	0.328	1.000	.053
26 a 30 años - 31 a 35 años	143.071	140.917	0.089	1.000	.036

Nota. W_i = rango promedio del primer grupo; W_j = del segundo grupo; p_{bonf} = contraste de hipótesis con corrección de Bonferroni; r_{r-b} = correlación biserial por rangos.

De acuerdo con la Tabla 23, se presentaron los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para comparar las dimensiones de procrastinación académica según los grupos de formación académica. Los hallazgos mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión autorregulación académica ($X^2 = 27.68$, $p < .001$), con mayor rango promedio en el grupo de educación inicial ($Rp = 163.93$) y menor rango promedio en el grupo de educación física ($Rp = 105.56$). El tamaño del efecto fue mínimo ($\eta^2_H = .096$).

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la dimensión postergación de actividades ($X^2 = 10.86$, $p = .004$), con mayor rango promedio en el grupo de educación primaria ($Rp = 149.25$) y menor en el grupo de educación inicial ($Rp = 117.46$), asociado a un efecto inferior al mínimo esperado ($\eta^2_H = .033$).

Por tanto, se rechazó la hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias) y se aceptó la hipótesis alternativa (H_i : existen diferencias). La potencia obtenida fue adecuada ($1 - \beta = .972$ y $.873$), superando el umbral recomendado (.80), lo que garantiza la capacidad de los análisis para detectar diferencias verdaderas en los rangos promedios.

Tabla 23

Contraste de diferencias de los rangos promedios de las dimensiones de la EPA según formación académica

Dimensiones	Formación			X^2	p	η^2_H	$1 - \beta$
	Educación	Educación	Educación				
	inicial ($n=115$) Rango	primaria ($n=102$) Rango	física ($n=53$) Rango				
Autorregulación Académica	163.93	119.00	105.56	27.68	.001	.096	.972
Postergación de Actividades	117.46	149.25	148.18	10.86	.004	.033	.873

Nota. p = significancia; η^2_H = Eta cuadrada basada en rangos; $1 - \beta$ = potencia de prueba.

De acuerdo con la Tabla 24, se detectó que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión autorregulación académica entre el grupo de educación inicial y educación primaria ($Z = 4.238$; $p < .01$) con mayor rango promedio en el grupo de educación inicial ($W_i = 163.930$) en comparación con el grupo de educación primaria ($W_j = 119.005$). El tamaño del efecto, reflejado en un coeficiente $r_{r-b} = .333$, corresponde a un efecto mediano.

Por otro lado, hubo diferencias estadísticamente significativas de la autorregulación académica entre el grupo educación inicial con el grupo de educación física ($Z = 4.511$; $p < .01$) con mayor rango promedio en el grupo de educación inicial ($W_i = 163.930$) en comparación con el grupo de educación física ($W_j = 105.557$), asociado a un coeficiente de $r_{r-b} = .432$ también se ubicó en la categoría de efecto mediano. Por lo tanto, se rechazó la H_0 (no existe) aceptándose la H_i (existe diferencias).

Tabla 24

Contraste post hoc de Bonferroni de los rangos promedios de la autorregulación académica según formación académica

Contraste de grupos	W_i	W_j	Z	p_{bonf}	r_{r-b}
Educación Inicial - Educación Primaria	163.93	119.005	4.238	.001	.333
Educación Inicial - Educación Física	163.93	105.557	4.511	.001	.432
Educación Primaria – Educación Física	119.005	105.557	1.019	.925	.100

Nota. W_i = rango promedio del primer grupo; W_j = del segundo grupo; p_{bonf} = contraste de hipótesis con corrección de Bonferroni; r_{r-b} = correlación biserial por rangos.

De acuerdo con la Tabla 25, se evidenció que existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión postergación de actividades entre el grupo de educación inicial y educación primaria ($Z=-3.016$; $p < .01$) con mayor rango promedio en el grupo de educación primaria ($W_i = 149.250$) en comparación con el grupo de educación inicial ($W_j = 117.461$), asociado a un coeficiente $r_{r-b} = .237$ identificado en la categoría de efecto pequeño. Por lo tanto, se rechazó la H_0 (no existe) aceptándose la H_1 (existe diferencias).

Tabla 25

Contraste post hoc de Bonferroni de los rangos promedios de la autorregulación académica según formación académica

Contraste de grupos	W_i	W_j	Z	p_{bonf}	r_{r-b}
Educación Inicial - Educación Primaria	117.461	149.250	-3.016	.008	.237
Educación Inicial - Educación Física	117.461	148.179	-2.388	.051	.225
Educación Primaria – Educación Física	149.250	148.179	.082	1.000	.005

Nota. W_i = rango promedio del primer grupo; W_j = del segundo grupo; p_{bonf} = contraste de hipótesis con corrección de Bonferroni; r_{r-b} = correlación biserial por rangos.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El propósito principal de este estudio fue establecer la relación entre la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna. Al inicio, los instrumentos evidenciaron validez y confiabilidad adecuadas para la muestra estudiada; se describieron los niveles de autoeficacia y las dimensiones de procrastinación académica; posteriormente, se demostró la relación entre ambas variables y también en función al sexo de los estudiantes de dicha institución. Finalmente, se incorporó la comparación según el sexo, la edad y la formación académica.

Los resultados indicaron que la mayor proporción de los alumnos de la EESPP del departamento de Tacna presentaron niveles medios de autoeficacia (42.2 %), mientras que el 20.7 % mostró niveles altos, el 14.8 % niveles muy altos, el 12.2 % niveles bajos y el 10 % niveles muy bajos. Con respecto a los niveles de autorregulación académica, el 54.8 % obtuvo niveles promedio, el 33 % señaló niveles altos y el 12.2 % manifestó niveles bajos. En cuanto a la dimensión postergación de actividades, el 45.6 % mostró niveles promedio, el 32.2 % exhibió niveles bajos y el 22.2 % reveló niveles altos.

Las evidencias son consistentes con el estudio de Castillo y Durán (2021), quienes reportaron que los estudiantes presentaron un nivel medio de autoeficacia de 53.8 %, el 44.8 % perteneció a un nivel medio de autorregulación académica y el 42.6 % tuvo un nivel medio de postergación de actividades. De igual manera, Ferreyra (2022) evidenció que una buena proporción de estudiantes universitarios obtuvo niveles medios de autoeficacia (46.8 %) y que el 50.6 % alcanzó un nivel promedio de procrastinación académica. En el mismo sentido, Guillén (2023) mostró que el 42.1 % alcanzó un nivel medio de autoeficacia académica y el 40.7 % un nivel medio de procrastinación académica.

Finalmente, Buenaño y Flores (2023) descubrieron que el nivel medio es el predominante en las dos dimensiones de la procrastinación académica, donde la postergación de actividades alcanza un 47.9 % y la autorregulación académica un 49.2 % en estudiantes universitarios. Esto sugiere que, en ocasiones, los estudiantes confían en sus propias capacidades, habilidades y destrezas para lograr objetivos académicos y, a la vez, tienden a establecer metas a corto, mediano y largo plazo manteniendo motivación; sin embargo, la tendencia a postergar la realización de sus actividades aún persiste.

Otros estudios difieren de los resultados obtenidos. Tal es el caso de Caljaro (2019), quien evidenció que los universitarios presentan un nivel moderado de autoeficacia y niveles altos de procrastinación académica. En la misma línea, Uma et al. (2020) señalaron que el 28.5 % de los estudiantes presentó niveles altos de procrastinación, lo que implica que, aunque la mayoría confía en sus habilidades y capacidades para enfrentar exigencias académicas, termina posponiendo dichas actividades.

La presente investigación confirmó la existencia de una asociación de magnitud débil entre la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica. En relación con la autorregulación académica, se mostró una correlación directa débil, mientras que con la postergación de actividades se identificó una correlación inversa de magnitud débil. Esto significa que a mayores niveles de autoeficacia corresponden mayores niveles de autorregulación académica, y a menores niveles de autoeficacia se presentan mayores niveles de postergación de actividades.

Esto implica que el poseer confianza en las propias capacidades, habilidades y destrezas para alcanzar determinados objetivos está asociado con la práctica de planificación y administración del tiempo, así como con la gestión de los pensamientos; por ende, fomenta la motivación que ayudará a alcanzar lo deseado y establecer metas a corto, mediano y largo

plazo. En cambio, al presentar bajos niveles de autoeficacia, la tendencia a posponer la ejecución de las actividades aumenta; sin embargo, al tener elevados niveles de autoeficacia, la tendencia a postergar el cumplimiento de las responsabilidades disminuye. Dichos resultados son congruentes con lo postulado por Bandura (1997), quien refirió que los alumnos frecuentemente analizan y reflexionan sobre ellos mismos, realizando autoevaluaciones de sus competencias y capacidades para llevar a cabo con éxito una tarea, y de estas evaluaciones se basará la selección de la actividad, la dedicación invertida y la constancia frente a obstáculos que surjan en la realización de una tarea, meta o actividad, previniendo así cualquier demora o el dejar todo para después.

Buenaño y Flores (2023) realizaron una investigación que mostró resultados similares al presente estudio, pues identificaron una correlación directa de magnitud moderada ($\rho = .397$) entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica. Por otro lado, entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades determinaron una relación negativa de magnitud débil ($\rho = -.147$) en estudiantes de educación superior. De forma similar, en un estudio realizado por Brando et al. (2020) en España, se descubrió que existe una relación negativa entre la escala de procrastinación académica y la autoeficacia general en estudiantes de enfermería. Asimismo, Uma et al. (2020) encontraron una correlación negativa (inversa) y de magnitud débil ($\rho = -.238$) entre la procrastinación académica y la autoeficacia en un grupo de estudiantes universitarios. Finalmente, Syapira et al. (2022) detectaron una asociación inversa, significativa y de magnitud débil entre autoeficacia y procrastinación académica en adolescentes musulmanes de una escuela secundaria pública en Palembang.

Asimismo, los resultados concuerdan con los estudios de Castillo y Durán (2021), quienes hallaron una relación inversa y de magnitud débil entre la dimensión postergación de actividades y la autoeficacia; en cuanto a la dimensión autorregulación académica y autoeficacia, se exhibió una correlación inversa y moderada en los estudiantes de la carrera de

ingeniería eléctrica. Concluyeron que, a niveles altos de autoeficacia, se presenta mayor autorregulación académica para la correcta ejecución y cumplimiento de actividades; por otra parte, a menores niveles de autoeficacia, existe mayor tendencia a la postergación de actividades, mientras que, de manera inversa, a mayores niveles de autoeficacia dicha tendencia disminuye.

Del mismo modo, Guillén (2023) mostró una relación directa y de magnitud moderada entre la dimensión autorregulación académica y la autoeficacia académica, y con la dimensión postergación de actividades reveló una asociación inversa y de magnitud baja en estudiantes de la carrera profesional de Psicología.

Los hallazgos de Uribe et al. (2020) indicaron una relación inversa de magnitud moderada entre autoeficacia y postergación académica en Arequipa, y de magnitud débil en Lima. Igualmente, Ferreyra (2020) identificó una correlación negativa y de grado medio entre la autoeficacia y la procrastinación académica. De la misma manera, Caljaro (2019) reveló que existe una relación inversa de magnitud moderada entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de odontología.

En cuanto a la asociación entre la autoeficacia y las dimensiones de procrastinación académica, se evidenció una correlación directa de magnitud débil entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica, mientras que se demostró una correlación inversa de magnitud débil entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes varones de la EESPP del departamento de Tacna. Ello refleja que los alumnos que poseen confianza en sus propias habilidades, capacidades y destrezas para alcanzar determinados objetivos desarrollan prácticas de planificación y administración del tiempo, además de gestionar sus pensamientos; por ende, poseen la motivación necesaria que los ayuda a alcanzar lo deseado y establecer metas a corto, mediano y largo plazo. Asimismo, quienes presentan

mayores niveles de autoeficacia muestran menos tendencia a postergar las actividades asignadas, mientras que, al poseer bajos niveles de autoeficacia, la tendencia a posponer el cumplimiento de las responsabilidades aumenta.

Estos resultados son semejantes a los hallados por Ferreyra (2022), quien reportó que la autoeficacia y la procrastinación académica presentan una correlación inversa de intensidad moderada en estudiantes varones de la carrera profesional de Ciencias de la Comunicación. De manera similar, Caljaro (2019) encontró en estudiantes de odontología una correlación negativa de magnitud fuerte entre ambas variables. No obstante, difieren de lo planteado por Gómez y Medina (2021), quienes evidenciaron que no existe relación entre autoeficacia y procrastinación académica en universitarios, lo cual indica que no hay un patrón que sugiera que un cambio en la autoeficacia influya en los niveles de procrastinación.

En cuanto a las estudiantes mujeres de la EESPP del departamento de Tacna, se identificó una asociación directa de magnitud débil entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica, mientras que se evidenció una correlación inversa de magnitud débil entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades. Esto implica que aquellas estudiantes que confían en sus competencias para alcanzar sus metas son más proclives a planificar y administrar su tiempo de manera adecuada, además de regular sus pensamientos, lo que favorece la motivación necesaria para lograr sus objetivos a corto, mediano y largo plazo. De igual modo, quienes poseen elevados niveles de autoeficacia presentan menor tendencia a postergar sus actividades, en tanto que, al contar con bajos niveles de autoeficacia, la predisposición al retraso en el cumplimiento de responsabilidades se incrementa.

Lo mencionado concuerda con los hallazgos de Gómez y Medina (2021), quienes reportaron una asociación inversa de magnitud moderada entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes mujeres, lo que implica que a menor autoeficacia existe una

mayor propensión a aplazar las actividades académicas. En la misma línea, Caljaro (2019) evidenció que a mayor autoeficacia se presentan menores niveles de procrastinación y, de igual manera, en sentido contrario, mostrando una relación de magnitud moderada. No obstante, difiere de lo señalado por Ferreyra (2022), quien indicó que ambas variables no guardan relación. Resulta fundamental contrastar los hallazgos de estos estudios con futuras investigaciones a fin de determinar si las asociaciones tienden a una mayor magnitud.

Por otro lado, no se hallaron diferencias significativas en la autoeficacia al comparar los grupos según sexo, edad y formación académica. La autoevaluación y autovaloración de sus propias habilidades, capacidades y destrezas para enfrentar actividades complejas fueron semejantes tanto en varones como en mujeres, así como entre los distintos rangos de edad y las formaciones académicas de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Física.

Estos resultados contrastan con los de More (2020), quien descubrió diferencias significativas en la autoeficacia en función del sexo, favoreciendo a las estudiantes mujeres. Asimismo, identificó que los universitarios mayores de 21 años tienden a fortalecer su autoeficacia, la cual influye significativamente en la vida, ya que moldea las emociones, pensamientos y comportamientos (Bandura, 1995). En el mismo sentido, Uma et al. (2020) encontraron que los estudiantes varones presentaron niveles más altos de autoeficacia en comparación con las mujeres.

Por otro lado, se identificaron diferencias significativas entre los grupos al comparar las dimensiones de la procrastinación académica, específicamente en la autorregulación académica y la postergación de actividades, según el sexo, la edad y la formación académica. Esto indica que la autoevaluación y autovaloración de las propias habilidades, capacidades y destrezas para enfrentar actividades complejas difirieron entre varones y mujeres, así como

entre los distintos rangos de edad y las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Física.

En la dimensión de autorregulación académica, las mujeres obtuvieron puntajes más altos en comparación con los varones. En cuanto a la edad, se evidenció que los estudiantes de 16 a 20 años alcanzaron mayores niveles de autorregulación. Asimismo, al considerar la formación académica, los alumnos de Educación Inicial destacaron por presentar un nivel más elevado de autorregulación académica. Sin embargo, en la dimensión de postergación de actividades se observó una mayor tendencia a posponer en los varones, en el grupo etario de 21 a 25 años y en los estudiantes de Educación Primaria.

Estos hallazgos son consistentes con lo reportado por Silva y Matalinares (2022), quienes señalaron que solo se encontraron diferencias significativas en la dimensión de autorregulación académica, siendo superior en las mujeres, mientras que en la postergación de actividades los estudiantes de 23 años o más mostraron mayores niveles. De manera semejante, Buenaño y Flores (2023) resaltaron que existe una diferencia estadísticamente significativa únicamente en la autorregulación académica, donde las mujeres tienden a autorregularse más. No obstante, Cárdenas et al. (2020) indicaron que en estudiantes de carreras como Educación, Comunicación, Gestión Cultural y Lengua Inglesa no se evidenciaron diferencias significativas, ya que los puntajes fueron muy similares. De forma paralela, Uma et al. (2020) reportaron que entre varones y mujeres no se presentan diferencias significativas en procrastinación académica.

VI. CONCLUSIONES

6.1. Los instrumentos evidencian validez y confiabilidad adecuadas para la muestra estudiada.

6.2. El 42.2 % de los estudiantes presenta un nivel medio de autoeficacia, seguido de un 20.7 % con un nivel alto, un 14.8 % con un nivel muy alto, un 12.2 % con un nivel bajo y un 10 % con un nivel muy bajo.

6.3. El 54.8 % obtuvo un nivel promedio de autorregulación académica, seguido de un 33 % con niveles altos y un 12.2 % con niveles bajos. Con respecto a la dimensión de postergación de actividades, se reveló que el 45.6 % obtuvo un nivel promedio, seguido por un 32.2 % con un nivel bajo, superando al 22 % que presentó un nivel alto.

6.4. Existe una relación directa y débil ($\rho = .341, p < .001$) entre la autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica en los estudiantes; es decir, a mayores niveles de autoeficacia académica se presentarán mayores niveles de autorregulación académica, y viceversa. Mientras que, entre la autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades, se evidencia una relación inversa y de magnitud débil ($\rho = -.270, p < .001$), lo que significa que a mayores niveles de autoeficacia se presentarán menores niveles de postergación de actividades, y viceversa.

6.5. Existe una relación directa y débil ($\rho = .359, p < .01$) entre la autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica en estudiantes varones; es decir, a mayores niveles de autoeficacia académica se presentarán mayores niveles de autorregulación académica, y viceversa. Por otro lado, entre la autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades se manifiesta una relación inversa y de magnitud débil ($\rho = -.261, p < .05$), lo que significa que a mayores niveles de autoeficacia se presentarán menores niveles de postergación de actividades, y viceversa.

6.6. Existe una relación directa y débil ($\rho = .339, p < .001$) entre la autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica en estudiantes mujeres; es decir, a mayores niveles de autoeficacia académica se presentarán mayores niveles de autorregulación académica, y viceversa. En cambio, entre la autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades se muestra una relación inversa y de magnitud débil ($\rho = -.265, p < .001$), lo que implica que a mayores niveles de autoeficacia se presentarán menores niveles de postergación de actividades, y viceversa.

6.7. No se evidencian diferencias significativas en la variable de autoeficacia con relación al sexo, la edad y la formación académica en estudiantes.

6.8. Existen diferencias altamente significativas en la dimensión de autorregulación académica ($p < .001$) según el sexo, la edad y la formación académica. De igual manera, en la dimensión de postergación de actividades, existen diferencias significativas según el sexo ($p < .05$), la edad y la formación académica ($p < .001$).

VII. RECOMENDACIONES

7.1. Se recomienda realizar estudios similares en varias escuelas de educación pedagógica, utilizando una muestra más extensa para lograr resultados más representativos y aplicables a otros contextos. Ello ayudaría a comprender las variables que se analizan y a brindar evidencia para investigaciones futuras.

7.2. Para el Instituto es necesario ofrecer a los estudiantes orientación psicológica, con el fin de cambiar las creencias limitantes y pensamientos pesimistas acerca de sus capacidades. Por otra parte, promover estrategias cognitivas y de motivación para fortalecer la seguridad en el aprendizaje e impulsar una actitud más resiliente.

7.3. Es necesario crear e implementar programas de intervención que se centren en las estrategias metacognitivas, poniendo énfasis en la planificación, supervisión y control de los pensamientos. Ello contribuirá a que los alumnos puedan gestionar de manera adecuada su tiempo, organizar sus actividades y así disminuir el aplazamiento de actividades.

7.4. En cuanto a las variables que se deben tener en cuenta para posteriores investigaciones, se recomienda considerar las variables estrategias de afrontamiento, motivación académica, perfeccionismo académico y rendimiento académico.

VIII. REFERENCIAS

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Educativa*, 1(2), 57–82.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alexander, E. y Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301–1310.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13(13), 159–177.
<https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85–94.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>
- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A. y Díaz, J. (2009). Procrastinación: Una aproximación desde los estilos de personalidad. En D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada* (pp. 193–212). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arias, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K. O. y Cangalaya-Sevillano, L. M. (2020). Self-efficacy and academic procrastination: A study conducted in university students of Metropolitan Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 374–390.
https://ijicc.net/images/vol11iss10/111034_Ch%C3%A1vez_2020_E_R.pdf
- Awang, Z. (2014). *Research methodology and data analysis* (2da ed.). UiTM Press.
- Baena, G. (2014). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.

- Bances, G. (2018). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo*. [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/7227>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Bases sociales de pensamiento y de acción: La teoría cognitiva social*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. y Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805–814. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>
- Barraza, A. y Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés: Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 28, 132–151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>

- Beswick, G., Rothblum, E. D. y Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207–217.
<https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Brando, C., Montes, J., Limonero, J. T., Gómez, M. J. y Tomás, J. (2020). Relación de la procrastinación académica con la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 30(2), 112–117. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.07.012>
- Buenaño, K. y Flores, V. (2023). *Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología Clínica]. Repositorio Institucional de la UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/05073c19-ac5a-4338-8321-1116efab7435/content>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis de maestría, Universidad de Guelph]. Repositorio Institucional de la UG. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/items/e42af446-ed92-44b7-9ebe-d842068fe363>
- Caljaro, S. M. (2019). *Autoeficacia y su relación con la procrastinación académica en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna, 2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio Institucional de la UPT. <https://repositorio.upt.edu.pe/handle/20.500.12969/887>
- Cangana, W. (2018). *Procrastinación académica y nivel de estrés en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Huanta*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/28850>

- Cárdenas, P., Hernández, G. y Cajigal, E. (2020). Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una institución pública: Caso de la Facultad de Ciencias Educativas. *Revista Red*, 3(9), 18–40. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.1580>
- Cardona, L. C. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional de la UA. http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/CardonaLeandra_relacionesprocrastinacionestresacademicoestudiantesuniversitarios.pdf
- Castillo, S. B. y Durán, N. I. (2021). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de la carrera de Ingeniería Eléctrica de una universidad pública de Lima-2020*. [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional de la UPN. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/28092>
- Castro, J. M. C. y Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad: Latin American Journal on Health & Social Psychology*, 5(2), 210–224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945415>
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial Magisterio.
- Chan, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53–62. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>
- Charca, V. y Taco, V. (2017). *Factores personales que influyen a la procrastinación académica en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales-UNSA, Arequipa, 2016*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa].

- Repositorio Institucional de la UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/8267b19a-be4a-4555-8ef1-a06b492b97c8>
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/8556>
- Chu, C. y Choi, N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Clariana, M. (2009). *Procrastinación académica*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Clariana, M., Cladellas, R., Gotzens, C., Badia, M. y Dezcallar, T. (2014). Typology of extracurricular activities and academic procrastination in primary education students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 419–446. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3937/Art_33_913eng.pdf?sequence=1
- Covarruvias, G. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 107–123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Díaz, P. y Sánchez, E. (2013). Metodología para determinar instrumentos de evaluación. *Educación Médica Superior*, 27(2), 269–286. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000200014
- Dominguez-Lara, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista*

- de *Psicología UCSP*, 7(1), 81–95.
<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Dominguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación Médica*, 19(4), 251–254. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.07.002>
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1), 20–30.
<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Dominguez-Lara, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293–304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010
- Durán, C. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de psicología: caso Pucesa*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional de la PUCE. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1894>
- Ellis, A. (1999). *Una terapia breve más profunda y duradera. Enfoque teórico de la terapia racional emotivo-conductual*. Editorial Paidós.
- Ellis, A. y Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New American Library.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538.
<https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Ferrari, J., Johnson, J. y McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Plenum Press.
- Ferreya, G. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada del distrito de Villa El Salvador, Lima, 2021*. [Tesis de

- pregrado, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio Universidad Norbert Wiener.
<https://repositorio.uwiener.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fa30430a-e3fe-421f-9ec7-6b6bbe44bbd8/content>
- Fuentes, W. (2018). *Funcionamiento familiar y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional de la UAP.
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/AUTONOMA/531>
- Furlan, L., Ferrero, M. y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31–39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333432764005>
- García, C. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 2(1), 4–5.
https://www.researchgate.net/publication/264421119_Comprendiendo_la_procrastinacion_con_el_Modelo_ABC_de_Albert_Ellis
- García, C. (2013). Breve revisión sobre los estudios contemporáneos sobre las causas de la procrastinación académica. *Ecos Desde Las Fronteras del Conocimiento. Revista Electrónica de Difusión Científica*, 2(11), 38–53.
https://www.researchgate.net/publication/263222677_Breve_Revision_Sobre_los_Estudios_Contemporaneos_Sobre_las_Causas_de_la_Procrastinacion_Academica
- Garrido, E. (2004). Autoeficacia: Origen de una idea. En M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 55–67). Universitat Jaume I, Servicio de Comunicación y Publicaciones.

- Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307–324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Gómez, C. y Medina, J. (2021). *Dependencia al teléfono móvil, procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/60375>
- Guillén, I. (2023). *Procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Psicología en Villa El Salvador*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/2337>
- Hechenleitner-Carvallo, M. I., Jerez-Salinas, A. A. y Pérez-Villalobos, C. E. (2019). Academic self-efficacy among health care undergraduate students in a Chilean university. *Revista Médica de Chile*, 147(7), 914–921. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872019000700914>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3ra ed.). The Guilford Press.
- Kyriazos, T. y Poga, M. (2023). Dealing with multicollinearity in factor analysis: The problem, detections, and solutions. *Open Journal of Statistics*, 13(3), 404–424. <https://doi.org/10.4236/ojs.2023.133020>
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)

- Lent, R. W., Brown, S. D. y Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265–269. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265>
- Milgram, N. A., Batori, G. y Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487–500. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90033-F](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90033-F)
- Milgram, N. A., Gehrman, T. y Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13(12), 1307–1313. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90173-M](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90173-M)
- Morales, M. y López, J. K. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 8(4), 1–16. <http://cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121/181>
- More, C. (2020). *Bienestar psicológico y autoeficacia en universitarios migrantes en Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Institucional UPC. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UUPC_077b7871f7d6c06f22969c7fbfa10a6d
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T. y Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Neenan, M. (2008). Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 26(1), 53–62. <https://doi.org/10.1007/s10942-007-0074-1>

- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy. En R. Riding y S. Rayner (Eds.), *Self concept and school achievement* (pp. 239-266). Ablex Publishing.
<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea. 199 páginas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(13), 207-208.
<https://doi.org/10.15581/004.13.25279>
- Puente, A. (2005). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Pirámide.
- Pychyl, A. (2013). *Solving the procrastination puzzle: A concise guide to strategies for change*. Tarcher.
- Rabin, L., Fogel, J. y Nutter-Upham, K. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3a ed.). McGraw-Hill.
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: Su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Rodríguez, M. y Mendiavelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-147.
<https://revistas.unisanitas.edu.co/index.php/rms/article/view/368>
- Rothblum, E. (1990). El miedo al fracaso: La psicodinámica, necesidad de logro, miedo al éxito y modelos de procrastinación. En H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 497-537). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2504-6_17

- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rozalén, M. (2009). Creencias de autoeficacia y coaching: Cómo mejorar la productividad de las personas. *Jornadas Internacionales Mentoring y Coaching: Universidad - Empresa*, 22-45. https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24709w/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf
- Salkind, J. (1998). *Métodos de investigación* (3ª ed.). Prentice Hall.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch11>
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: Un problema en la vida universitaria. *Revista Studiositas*, 5(2), 88-93. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/604>
- Schober, P., Boer, C. y Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia and Analgesia*, 126(5), 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ane.0000000000002864>
- Schouwenburg, H. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. En J. R. Ferrari, J. L. Johnson y W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance* (pp. 71-96). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. En H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl y J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-001>

- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 83-84). Springer Series in Cognitive Development. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. McMillan.
- Schunk, D. H. y Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78(3), 201-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.201>
- Senecal, C., Julien, E. y Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.144/full>
- Silva, M. y Matalinares, M. (2022). Estudio comparativo de la procrastinación académica en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Revista Educa UMCH*, 1(20), 175-189. <https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/244/317>
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Syapira, S., Budiman, B. y Selamat, M. (2022). Self-efficacy and self-regulation with academic procrastination in Muslim adolescents during the online learning period. *Psikis: Journal Psychology Islami*, 8(1), 88-101. <https://doi.org/10.19109/psikis.v8i1.11894>
- Taylor, C., Bandura, A., Ewart, C., Miller, N. y Debusk, R. (1985). Exercise testing to enhance wives' confidence in their husbands' cardiac capability soon after clinically uncomplicated acute myocardial infarction. *The American Journal of Cardiology*, 55(5), 736-739. [https://doi.org/10.1016/0002-9149\(85\)90127-4](https://doi.org/10.1016/0002-9149(85)90127-4)

- Tice, D. y Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología Educativa*. Cengage Learning.
- Uma, E., Lee, C. H., Shapiai, S. N. H. B. M., Nor, A. N. B. M., Soe, H. H. K. y Varghese, E. (2020). Academic procrastination and self-efficacy among a group of dental undergraduate students in Malaysia. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 326. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_195_20
- Universidad Nacional Federico Villarreal. (2019). *Código de ética para la investigación. Compendio de normas de investigación*. <https://www.unfv.edu.pe/vrin/index.php/documentos-de-gestion/compendio-de-normas-de-investigacion>
- Uribe, C., Alegría, F., Shardin-Flores, N. y Luy-Montejo, C. A. (2020). Academic procrastination, self-esteem and self-efficacy in university students: Comparative study in two Peruvian cities. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2474-2480. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.300>
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 15(2), 223-231. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30101>
- Valle, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. y Muñoz-Cadavid, M. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731. <http://www.psicothema.com/pdf/3547.pdf>
- Varkey, B. (2021). Principles of clinical ethics and their application to practice. *Medical Principles and Practice*, 30(1), 17-28. <https://doi.org/10.1159/000509119>

- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A. y Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología*, 33(3), 755–782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Weinberg, R., Gould, D. y Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(4), 320-331. <https://doi.org/10.1123/jsp.1.4.320>
- Williams, J., Stark, S. y Foster, E. (2008). The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44. https://www.mcneese.edu/wp-content/uploads/2020/08/ajpr_10_08.pdf
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa* (7ª ed.). Prentice Hall.
- Yarlequé, L., Javier, L., Monroe, J., Núñez, E., Navarro, L., Padilla, M. y Campos, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.213>

IX. ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia

Título: Autoeficacia y Procrastinación Académica en Estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna			
Problema	Objetivos	Hipótesis	Método
General	General	General	Tipo de estudio:
¿Cómo se presentan y se relacionan la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica, y cómo se comparan según variables intervinientes en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?	Determinar cómo se presentan y se relacionan la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica, y cómo se comparan según variables intervinientes en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	Existirían porcentajes altos en los niveles moderados a bajos en autoeficacia y en la dimensión autorregulación académica, así como en los niveles moderados a altos en la dimensión postergación de actividades, así como relación con las dimensiones y comparación según variables intervinientes, en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	Básico Diseño: No experimental. Descriptivo-correlacional Población: Estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Superior de Tacna

<i>Específicos</i>	<i>Específicos</i>	<i>Específicas</i>	Muestra: Doscientos
¿Los instrumentos a emplear presentan un ajuste psicométrico adecuado en la muestra?	Realizar el ajuste psicométrico de los instrumentos a emplear en el estudio.	H1: Existiría validez y confiabilidad adecuadas de los instrumentos de obtención de los datos.	setenta estudiantes de 16 a 35 años. Instrumentos:
¿Cuál es el nivel de autoeficacia en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?	Describir el nivel de autoeficacia en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	H2: Existirían porcentajes altos en los niveles moderados a bajos en autoeficacia en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	Escala de Autoeficacia. Escala de Procrastinación Académica (EPA). Procedimiento: Elaboración del proyecto
¿Cuáles son los niveles de las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?	Describir los niveles de las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	H3: Existirían porcentajes altos en los niveles moderados a bajos en la dimensión autorregulación académica y en los niveles moderados a altos en la dimensión postergación de actividades en estudiantes de una Escuela de Educación	Aplicación de los instrumentos a la muestra Procesamiento de datos Redacción de los resultados Redacción de las conclusiones

		Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	Redacción de las recomendaciones
¿Cómo se relaciona la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?	Relacionar la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	H4: Existiría relación significativa entre la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	Entrega de tesis Análisis estadístico: Análisis psicométrico: Se evaluó la validez (Análisis Factorial Exploratorio) y fiabilidad (Alfa de Cronbach) de las escalas. Estadística descriptiva: Se usaron frecuencias y porcentajes para describir los niveles de las variables. Prueba de normalidad: Se aplicó Kolmogórov-
¿Cómo se relaciona la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica según el sexo de los estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?	Relacionar la autoeficacia con las dimensiones de procrastinación académica según el sexo de los estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	H5: Existiría relación significativa entre la autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación académica según el sexo de los estudiantes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	

¿Cómo se compara la autoeficacia en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?	Comparar la autoeficacia en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	H6: Existirían diferencias significativas de autoeficacia en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	Smirnov para decidir el uso de pruebas no paramétricas. Análisis de correlación: Se utilizó la correlación de Spearman para relacionar las variables.
¿Cómo se comparan las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024?	Comparar las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	H7: Existirían diferencias significativas de las dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes según variables intervinientes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica del departamento de Tacna, 2024.	Comparación de grupos: Se emplearon las pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis para comparar por sexo, edad y formación académica.

Anexo B: Autorizaciones para el uso de instrumentos

Autorización para el uso de la Escala de Autoeficacia General



Autorización para el uso de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)



Re: Permiso para aplicación de test procrastinación académica

Desde Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>

Fecha Vie 19/04/2024 13:12

Para Gabriela Solsol Maguiña <2016500307@unfv.edu.pe>

11 archivos adjuntos (4 MB)

Procrastinacion Académica rev160617.docx; Procrastinacion Académica rev050914-CLAVE-.docx; Dominguez-Lara, Sánchez-Villena & Fernández-Arata (2020). UWES procrastinación.pdf; Dominguez-Lara, Prada, & Moreta (2019) personalidad procrastinacion.pdf; 2b. Dominguez-Lara (2016). EPA Baremos.pdf; 2014 Propiedades Psicométricas Procrastinación.pdf; Dominguez-Lara (2018). cursos especificos.pdf; Barroca et al. (2021). EPA Brasil.pdf; Dominguez-Lara (2017). procrastinacion ansiedadpreexamen.pdf; Dominguez-Lara (2017). prevalencia PA.pdf; Dominguez-Lara, Campos-Uscanga (2017). Satisf Est Procrast.pdf;

Estimada Gabriela, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitan) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA

Perfil CONCYTEC: https://dina.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=16766

Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/

ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>

SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57195581666>)

Scholar Google: <https://scholar.google.com.pe/citations?user=IdSLecAAAAAJ&hl=es>

El vie, 19 abr 2024 a las 8:38, Gabriela Solsol Maguiña (<2016500307@unfv.edu.pe>) escribió:

Buenas días, Doctor Sergio Dominguez, le escribe la bachiller Gabriela Solsol Maguiña, soy de la Universidad Nacional Federico Villarreal, el motivo de mi contacto con usted es para pedirle por favor la autorización para aplicar el instrumento de la escala de procrastinación académica (2014) como parte de mi obtención del título profesional.

Muchas gracias de antemano por su gentil respuesta

De igual manera envío documento de mi bachiller para acreditar mi condición de lo mencionado.

Get [Outlook for Android](#)

Anexo C: Escala de Autoeficacia

A continuación, encontrarás una serie de enunciados y deberás marcar con una “X” en una de las opciones. No hay respuesta correcta ni incorrecta, solo tienes que ser sincero (a) tomando en cuenta el siguiente cuadro.

TA	A	DA	D	TD
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Nº	Ítems	TA	A	DA	D	TD
1	En general, puedo manejar las dificultades si me esfuerzo.					
2	Cuando alguien interfiere en lo que quiero, puedo encontrar alternativas para conseguir lo que busco.					
3	Se me hace fácil mantener mis objetivos para así lograr mis metas.					
4	Tengo confianza en mí mismo de poder enfrentarme a situaciones inesperadas.					
5	Gracias a mis cualidades, sé cómo manejar situaciones imprevistas.					
6	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo suficiente.					
7	Consigo mantener la calma cuando enfrento dificultades porque confío en mis habilidades.					
8	Cuando me enfrento a un problema, soy capaz de encontrar varias soluciones.					
9	Si estoy en un aprieto, usualmente pienso alternativas para resolver la situación					
10	Sin importar lo que tenga que enfrentar, por lo general estoy preparado para ello.					
11	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga.					

Nº	Ítems	TA	A	DA	D	TD
12	Suceda lo que suceda, me considero capaz de manejar la situación.					
13	Cuando me encuentro en una situación difícil, genero alternativas de acción					
14	Gracias a mis recursos, puedo superar situaciones espontáneas.					
15	Me planteo objetivos en los que persisto para alcanzar mis metas.					
16	Cuando se presentan problemas mantengo la calma pues confío en mi capacidad para afrontarlos.					
17	Por más difícil que parezca un problema que se me presente, pienso en algunas conductas para afrontarlo óptimamente.					
18	Si algo se opone en el logro de mis metas, planteo alternativas de solución.					
19	Puedo generar diversas respuestas ante los problemas que se me presentan cotidianamente					
20	El asumir como reto los problemas que se me presentan me lleva a movilizar mis recursos para solucionarlos.					

Anexo D: Consentimiento informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado(a) estudiante:

Título de la investigación: “AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA DEL DEPARTAMENTO DE TACNA”

La presente está dirigida por Gabriela Solsol Maguiña, bachiller en psicología por la Universidad Nacional Federico Villarreal, con la intención de poder optar por el título de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal tiene por fin responder al propósito de la investigación titulada anteriormente.

El estudio no conlleva riesgo alguno para la salud y/o su integridad. Consiste en responder de manera anónima una serie de enunciados con la mayor veracidad posible, sobre un lapso de 25 minutos como máximo.

En base a lo presentado anteriormente ¿desea participar de manera voluntaria en esta investigación?

Si acepto

☐

No acepto

☐