



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE
PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA
METROPOLITANA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con
mención en Psicología Clínica

Autora:

Bringas Ruiz, Eva Maria

Asesor:

Córdova Gonzales, Luis Alberto

ORCID: 0000-0003-2454-3790

Jurado:

Figuroa Gonzales, Julio Lorenzo

Mendoza Huaman, Vicente Eugenio

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

Lima - Perú

2024

AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

INFORME DE ORIGINALIDAD

24%

INDICE DE SIMILITUD

24%

FUENTES DE INTERNET

6%

PUBLICACIONES

11%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	4%
3	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	repositorio.usmp.edu.pe Fuente de Internet	2%
5	repositorio.autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	1library.co Fuente de Internet	1%
8	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	1%



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

**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:

Bringas Ruiz, Eva Maria

Asesor:

Córdova Gonzales, Luis Alberto

ORCID: 0000-0003-2454-3790

Jurado:

Figuroa Gonzales, Julio Lorenzo

Mendoza Huaman, Vicente Eugenio

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

Lima – Perú

2024

Pensamientos

"Confiar en ti mismo no garantiza el éxito,
pero no hacerlo garantiza el fracaso"

Albert Bandura

"Mientras más te conoces a ti mismo, más paciencia tienes para
lo que ves en los demás"

Erik Ericsson

Dedicatoria

A mi papá, Antonio, por ser parte de mi motivación y mi fuerza. Porque hubiera deseado que en vida vea mis logros.

Agradecimientos

A mi mamá, hermana Cinthya, tía Lidia y Pascual, por los ejemplos que me brindan, por su guía y deseos de que me siga superando día a día.

A mis sobrinos David, Valeria y Sofía, por sus muestras de cariño y valorar mi compañía.

A mi asesor Luis Alberto Cordova Gonzales por sus enseñanzas memorables durante los estudios de pregrado, el apoyo y motivación para la ejecución de la presente investigación.

A la Universidad Nacional Federico Villarreal, a los docentes que fueron parte de mi formación y con quienes compartí gratos momentos.

A mis mascotas, que con su compañía y alegría me ayudaron a sacar fuerzas en las amanecidas y momentos difíciles.

A los participantes del estudio, por su tiempo y disposición desinteresada; así como a mi asesor estadístico, por su paciencia y aliento.

Índice

Resumen	xi
Abstract	xiii
I. INTRODUCCIÓN	13
1.1. Descripción y formulación del problema	15
1.2. Antecedentes	18
1.2.1. Antecedentes nacionales	18
1.2.2. Antecedentes internacionales	23
1.3. Objetivos	25
1.3.1. Objetivo general	25
1.3.2. Objetivos específicos	25
1.4. Justificación	25
1.5. Hipótesis	26
1.5.1. Hipótesis general	26
1.5.2. Hipótesis específica	27
II. MARCO TEÓRICO	28
2.1. Bases teóricas	28
2.1.1. Autoeficacia	28
2.1.1.1. Fuentes de autoeficacia	30
2.1.1.2. Procesos activados por la eficacia	33
2.1.1.3. Desarrollo de la eficacia	35
2.1.1.4. Unidimensionalidad de la autoeficacia	35
2.1.1.5. Autoeficacia académica	36
2.1.2. Procrastinación	38
2.1.2.1. Antecedentes históricos	39

2.1.2.2. Efectos de la procrastinación	39
2.1.2.3. Modelos explicativos	39
2.1.2.4. Procesos en la procrastinación	43
2.1.2.5. Características de la tarea	45
2.1.2.6. Diferencias individuales	46
2.1.2.7. Tipos de procrastinación	49
2.1.2.8. Resultados en la procrastinación	49
2.1.2.9. Dimensiones de la procrastinación	51
III. MÉTODO	52
3.1. Tipo de investigación	52
3.2. Ámbito temporal y espacial	53
3.3. Variables de estudio	53
3.3.1 Autoeficacia	53
3.3.2 Procrastinación	54
3.4. Población y muestra	55
3.5. Instrumentos	57
3.5.1 Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA)	57
3.5.2 Escala de Procrastinación Académica (EPA)	60
3.6. Procedimiento	64
3.7. Análisis de datos	65
3.8. Consideraciones éticas	66
IV. RESULTADOS	67
4.1. Estadísticos descriptivos	67
4.1.1. Estadísticos descriptivos de la EAPESA	67

4.1.2. Estadísticos descriptivos de la EPA	70
4.2. Análisis inferencial	73
4.2.1. Prueba de normalidad	73
4.2.2. Prueba de hipótesis	75
4.2.2.1. Prueba de hipótesis general	75
4.2.2.2. Prueba de hipótesis específicas	75
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	77
VI. CONCLUSIONES	81
VII. RECOMENDACIONES	82
VIII. REFERENCIAS	83
IX. ANEXOS	94

Lista de tablas

		Página
Tabla 1	Operacionalización de las la variable autoeficacia	53
Tabla 2	Operacionalización de la variable procrastinación académica	54
Tabla 3	Características sociodemográficas de la muestra	56
Tabla 4	Análisis de la confiabilidad de la EAPESA	58
Tabla 5	Correlación Ítem-test para la EAPESA	58
Tabla 6	Cargas factoriales de los ítems del EAPESA	59
Tabla 7	Análisis de la confiabilidad de la EPA	62
Tabla 8	Correlación Ítem-test para la Escala de la EPA	63
Tabla 9	Cargas factoriales de los ítems del EPA	64
Tabla 10	Estadísticos descriptivos de los ítems de la EAPESA	67
Tabla 11	Estadísticos descriptivos de la EAPESA	68
Tabla 12	Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EAPESA, según edad	68
Tabla 13	Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EAPESA, según sexo	69
Tabla 14	Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EAPESA, según colegio de procedencia	69
Tabla 15	Estadísticos descriptivos de los ítems de la EPA	70
Tabla 16	Estadísticos descriptivos de la EPA y sus dimensiones	71
Tabla 17	Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EPA, según edad	72
Tabla 18	Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EPA, según sexo	72
Tabla 19	Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EPA, según colegio de procedencia	73
Tabla 20	Prueba de Normalidad de Kolmogorov – Smirnov para la EAPESA	74
Tabla 21	Prueba de Normalidad de Kolmogorov – Smirnov para la EPA	74

Tabla 22	Relación entre la variable autoeficacia y procrastinación académica	75
Tabla 23	Relación entre la variable autoeficacia y las dimensiones de procrastinación académica	75

Lista de figuras

		Página
Figura 1	Esquema del diseño de investigación	52

Resumen

El objetivo de mi estudio fue determinar la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana. Participaron 165 universitarios (35.8% hombres y 64.2% mujeres) con edades entre 16 a 30 años ($M= 20$; $DE= 2.024$). El enfoque empleado fue el cuantitativo, descriptivo-correlacional con diseño no experimental de corte transversal. Los instrumentos utilizados para la investigación fueron la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Academias (EAPESA) de Palenzuela y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko, ambos instrumentos adaptados en Perú. Los resultados del estudio determinaron que, el 51.5% de la muestra presenta nivel medio de autoeficacia académica y el 59.1% de la muestra presenta una tendencia media a la procrastinación académica; asimismo, se muestra que existe diferencia significativa entre la autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana ($Rho=-.274$, $p< 0.05$). Además, se halló diferencias entre la variable autoeficacia con las dimensiones de autorregulación académica ($Rho=.262$, $p< 0.05$) y postergación de actividades ($Rho=-.149$, $p< 0.05$).

Palabras clave: autoeficacia académica, autorregulación, procrastinación académica, académica, postergación de actividades, estudiantes.

Abstract

The objective of my study was to determine the relationship between academic self-efficacy and academic procrastination in first-year psychology students at a public university in Metropolitan Lima. One hundred and sixty five university students participated (35.8% men and 64.2% women) with ages between 16 and 30 years ($M= 20$; $DE= 2.024$). The approach used was quantitative, descriptive-correlational with a non-experimental cross-sectional design. The instruments used for the research were the Scale of Perceived Self-Efficacy Specific to Academic Situations (EAPESA) by Palenzuela and the Academic Procrastination Scale (EPA) by Busko, both instruments were adapted in Peru. Likewise, it is shown that there is a significant difference between self-efficacy and academic procrastination in first-year psychology students at a public university in Metropolitan Lima ($Rho=-.274$, $p< 0.05$). Furthermore, differences were found between the self-efficacy variable with the dimensions of academic self-regulation ($Rho=.262$, $p< 0.05$) and postponement of activities ($Rho=-.149$, $p< 0.05$).

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

I. INTRODUCCIÓN

Durante la última década, se han realizado diversos estudios científicos sobre la autoeficacia y procrastinación académica. Estos estudios establecieron ciertas características, las cuales llegan a predisponer al estudiantado con su rendimiento académico; además, los resultados de dichos estudios logran determinar que el alumno maneja estilos de vida académica en los cuales ciertas condiciones, tales como la influencia social y determinantes personales, favorecen una mejor adaptación a nuevas dificultades; sin embargo, tras la llegada imprevista de la pandemia producto de la COVID-19, la sociedad tuvo que generar cambios drásticos. Dichos cambios influyeron en la vida de los estudiantes, por lo cual procuraron desplegar estrategias para adaptarse o, en su defecto, generaron dificultades en la formación de su autoconcepto y autoeficacia. Asimismo, la procrastinación académica llegó a agudizarse entre el estudiantado, produciendo dificultades en el rendimiento académico.

Es por ello que este estudio recopila información referente a la autoeficacia y procrastinación académica, donde se mencionan diversos autores como Palenzuela y Busko, así como de diferentes modelos conceptuales de las variables; no obstante, lograr la compilación absoluta de información sobre la autoeficacia y la procrastinación académica es complicado por ser extensa, sin contar que esta información debe ser relevante, esto debido que todos los individuos presentan diferentes experiencias y emociones con diferentes niveles, tanto altos como bajos.

El presente estudio es de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 165 estudiantes de pregrado de la carrera de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre los 16 a 30 años. Asimismo, se hizo uso de instrumentos psicológicos para la recopilación de los datos. Se utilizó el instrumento de la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA) creada por

Palenzuela en 1983 y adaptado por Domínguez et al. (2016) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) creada por Busko en 1988 y adaptado por Domínguez et al. (2014).

De esta manera, la presente investigación se encuentra conformada por siete apartados; los cuales se logran determinar de la siguiente forma:

En el capítulo 1 se presenta por medio de diferentes eventos y contextos la problemática que presentan las variables estudiadas. Igualmente, se precisan los antecedentes de investigación de ambos constructos, tanto a nivel internacional como nacional, de esta manera, llega a ser un preludio para lograr un mejor entendimiento de la problemática en diferentes ámbitos de investigación. También se han concretado tanto el objetivo general como los objetivos específicos y, a raíz de estos, se detallan la hipótesis general y las hipótesis específicas.

Por otro lado, en el capítulo 2 se muestra el marco teórico que incluye información relevante, la cual fundamenta las bases teóricas de los constructos de autoeficacia y procrastinación académica, con sus respectivas dimensiones.

En el capítulo 3 se desarrolla el método, es decir, se menciona el tipo de investigación, el enfoque, alcance y diseño al cual pertenece la investigación. Asimismo, se incluye las variables de estudio. Además, se realiza la descripción de la población, muestra, técnicas e instrumentos utilizados los cuales presentan su respectiva validez, procesamiento y análisis de los datos.

En el capítulo 4 se aprecia los resultados, los cuales fueron obtenidos tras el análisis estadístico producto de la aplicación y recopilación de los datos de los instrumentos utilizados, estos análisis se encuentran divididos tanto en estadísticos descriptivo y correlacional.

En el capítulo 5 se realiza la discusión de los resultados, que se logra luego del contraste con otros estudios del constructo.

Por último, en los capítulos 6 y 7 se presentan las conclusiones derivadas del estudio y las recomendaciones sugeridas de esta investigación, respectivamente.

1.1. Descripción y formulación del problema

La autoeficacia es una variable que en los últimos años ha cobrado gran relevancia y por lo cual va siendo mencionada cada vez más cuando se relaciona con la procrastinación. Esta variable tiene un gran impacto en los aspectos emocionales y en etapas de la vida, siendo de especial consideración en el contexto de educación superior, ya que se encuentra en formación de sus capacidades y conocimientos para ser profesional.

La autoeficacia académica se define como los juicios personales acerca de las propias capacidades para establecer y realizar conductas necesarias hacia el manejo y afrontamiento de situaciones académicas (Domínguez, 2012). Según Ruiz (2005), su importancia radica en que es predictor de comportamientos relacionados con el desempeño de la habilidad y el conocimiento del individuo, influyendo de esta manera sobre la motivación, la persistencia y el éxito académico. Es decir, la autoeficacia es lo que determinará que las personas que posean niveles similares de habilidades y conocimientos muestren finalmente diferentes resultados en el transcurso de su vida académica.

Baessler (1996, como se citó en Rosales, 2017) refiere que una persona al poseer un bajo nivel de autoeficacia, genera limitaciones en los factores cognitivo, académico y en el estado emocional del individuo afectado. Es decir, que hay una tendencia de que los estudiantes universitarios que sienten incertidumbre con respecto a su capacidad para aprender, lleguen a presentar niveles bajos de autoeficacia, esto disminuye los eventos en las que demuestren su capacidad; focalizándose solo en sus aspectos negativos personales, en vez de concentrarse en formar planes estratégicos para lograr tener éxito (Rodríguez, 2003).

Por otro lado, para Quant y Sánchez (2012) la procrastinación académica se refiere a postergar voluntariamente actividades académicas o administrativas que deben ser realizadas en un plazo establecido. Esta dilatación en la acción de las tareas puede relacionarse con la baja autoestima, poca autoconfianza, dificultades en el autocontrol, depresión, desorganización; incluso perfeccionismo, impulsividad disfuncional y ansiedad. Para muchos estudiantes es un estilo de vida debido a que entre un 80% a 95 % de ellos tiende a procrastinar (Ellis & Knaus, 1977; O'Brien, 2002 como se citó en Steel, 2007) y cerca del 70% de estudiantes de Estados Unidos de Norteamérica presenta dicha conducta. (Schouwenburg, et al., 2004). Las personas que dudan de sus habilidades y temen equivocarse tendrán baja autoeficacia y realizarán sus actividades a último momento que generará un inadecuado rendimiento y perjudicará sus resultados finales (Rozenal & Carlbring, 2014).

A nivel nacional, en instituciones educativas de la región de Cajamarca se logra evidenciar de manera general la presencia de un nivel alto en procrastinación, mostrando que el 41.4% del estudiantado presenta el nivel antes mencionado, esto se incrementa cuando se describe la procrastinación académica, donde se encontró que el 53.9% de los jóvenes presentaron niveles altos (Carhuapoma, 2018). Por otra parte, en diversas instituciones educativas de Lima, se evidenció que el 51.8% del estudiantado, presentaba un nivel moderado de procrastinación (Echabaudes & Querevalú, 2019).

En general, la procrastinación se considera un problema de salud pública por su relación con la ansiedad, angustia, incluso incremento de conductas impulsivas como la ingesta de alcohol, tabaco y comida (Tice & Baumeister, 1997, como se citó en Torres et al., 2017). Según Pychlyl (2013), la procrastinación es el problema más grande en la educación actualmente debido a que afecta la salud mental y física, las notas e incrementa la deserción académica. Esto se genera e incrementa por el uso de la internet, específicamente, a las redes

sociales que nos dan acceso a múltiples distractores en un clic. Asimismo, resalta que procrastinar es una dificultad de manejar las emociones e impulsos y no es un asunto de manejo de tiempo, ya que es una estrategia para evitar hacer algo desagradable y así tratar de mejorar el estado de ánimo (Pickles, 2017).

En una investigación realizada en adultos de 30 a 65 años de Venezuela, España, Perú, Estados Unidos, Reino Unido y Australia se encontró que procrastinar es usual entre dichos países; además, no se notaban diferencias notables respecto a la procedencia y el sexo. En el caso de Perú, el 12.4.5% de individuos se identificaron como procrastinadores de la excitación, es decir, que preferían realizar sus actividades bajo presión; y el 14.9% se identificaron como procrastinadores de postergación, ya que evitaban realizar sus tareas por la poca confianza en ellos mismos y la baja autoestima (Ferrari, et al., 2007).

Clariana et al. (2012) investigaron dicha variable con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), bachillerato y educación superior. Los resultados arrojaron que la procrastinación tiene niveles bajos en ESO, se incrementa notablemente en el segundo año del bachillerato y conforme pasan los años, se mantiene en el primer año de educación superior y va disminuyendo notablemente hasta el último curso a niveles equivalentes a la ESO.

Por su parte, Pychyl et al. (2000) refieren que la procrastinación aqueja al 20% de los adultos y a la mitad de estudiantes, impactando de manera dañina en su desempeño y salud mental. En ese sentido, Milgram (1992) manifiesta que la situación en la que viven los países con tecnología sobresaliente, la educación formal que reciben los niños y lo que exigen desde la juventud para el ingreso laboral requiere de tiempos establecidos y mayores compromisos; por ello, lo mencionado marca un hito en el aplazamiento de actividades a comparación de países que tienen un sistema con menos exigencias.

Castillo y Duran (2021) refieren que en nuestro país, las investigaciones con respecto a las variables autoeficacia y procrastinación académica cada vez es mayor, dando énfasis en la importancia del estudio de dichas variables y considerando a la autoeficacia como un constructo que facilita la creación de relaciones entre variables. En ese sentido, a través de la observación de los investigadores, son variables que podrían estar perjudicando las actividades académicas de los involucrados.

Por todo lo expuesto en los párrafos anteriores me formulo la siguiente interrogante: ¿Existe relación entre la autoeficacia con la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

Guillen (2023) estudió la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad privada en el distrito de Villa el Salvador. El diseño de la investigación fue no experimental y de tipo correlacional. La muestra fue obtenida por medio de un muestreo de tipo no probabilístico donde se evaluó a 145 estudiantes de la carrera de psicología donde las edades fluctuaban entre los 20 y 45 años, y pertenecieron a los últimos cuatro semestres académicos. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: la EPA creada por Busko (1998) y adaptado en Lima por Álvarez (2010) y la EAPESA creada por Palenzuela (1983) y adaptado en Lima por Dominguez (2014). Los resultados finales del estudio confirmaron las hipótesis de investigación, donde se obtuvo una correlación estadística muy significativa, de intensidad moderada y de tipo inversa ($r_s = -.442$; $p = .000$) entre las variables. En cuanto a las dimensiones de autorregulación académica y postergación de actividades dieron como resultado una correlación estadística muy significativa con respecto de la autoeficacia académica. Se concluyó que el 40.7% de evaluados mostró un nivel medio en procrastinación

académica; asimismo, el 42.1% obtuvo un nivel medio con respecto a la autoeficacia académica.

Morales (2022) realizó un estudio el cual tuvo como objetivo principal establecer la relación entre la autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico con la procrastinación académica. El tipo de investigación es básica y de alcance correlacional con enfoque cuantitativo y de diseño no experimental y transversal. La muestra fue obtenida por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia con lo cual evaluó a 242 estudiantes varones y mujeres entre los 18 y 55 años, del 1° al 10° ciclo de la carrera de psicología de una universidad privada. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, la Escala de Cansancio Emocional y la EPA. Los resultados del estudio mostraron que la máxima correlación posible entre el conjunto de variables autoeficacia académica percibida y cansancio emocional académico y el conjunto de variables postergación de actividades y autorregulación académica fue moderada ($ACC = .417, p < .000$). Además, se encontró relaciones positivas entre la dimensión de autorregulación académica y la autoeficacia académica ($r_s = .404, p < .000$), la postergación de actividades y el cansancio emocional ($r_s = .201, p < .000$), relaciones negativas entre la postergación de actividades y la autoeficacia académica ($r_s = -.157, p < .000$); así como la autorregulación de actividades y el cansancio emocional ($r_s = -.106, p < .000$). Además, se concluye de la investigación que hay una tendencia moderada a la procrastinación académica en los participantes que presentaron una menor autoeficacia académica percibida y mayor cansancio emocional académico.

Bautista (2021) analizó la relación entre la procrastinación y autoeficacia en estudiantes de secundaria víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. El método realizado para el estudio fue cuantitativo, de tipo básica con diseño no experimental,

donde el alcance fue de tipo correlacional. La muestra estuvo determinada por 224 estudiantes de segundo, tercer y cuarto año de nivel secundario, de los cuales sus edades fluctuaban entre los 13 a 16 años. Los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de datos fueron el diseñado por Álvarez (2010) para medir la variable procrastinación y la escala diseñada por Galleguillos (2017) la cual mide la autoeficacia. Los resultados presentados en el estudio fueron por medio del coeficiente Rho de Spearman con el cual determinó que existe correlación negativa y significativa con las variables de estudio procrastinación y autoeficacia ($\rho = -.264^{**}$). Asimismo, se concluye que la procrastinación tiene una relación negativa con la autoeficacia, es decir, que a menor procrastinación existirá un mayor nivel de autoeficacia y a mayor autoeficacia menor nivel de procrastinación.

Flores (2020) analizó la relación existente entre la autoeficacia y la procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna. El estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo de investigación básica por su finalidad y correlacional por el nivel de conocimientos alcanzado. Además, el diseño es no experimental de tipo descriptivo correlacional. La muestra se determinó por medio de un muestreo no probabilístico de carácter intencional, el cual se logró obtener 310 participantes con edades que fluctúan entre los 16 y 35 años de ambos sexos del primer a decimo ciclo de estudios universitarios. Los instrumentos psicológicos que fueron utilizados para el estudio fueron dos encuestas tipo test: Escala de Autoeficacia y EPA. Los resultados de la investigación mostraron que existe relación directa entre autoeficacia y procrastinación académica de la muestra; añadido a ello, se encontró que el nivel de autoeficacia es de nivel medio en los estudiantes de la carrera profesional de psicología con un nivel de confianza del 95%, con respecto a la variable procrastinación académica. Además, se encontró que existe un nivel alto en los estudiantes con un nivel de confianza del 95%. Se concluye que existe relación entre el nivel de autoeficacia medio y el nivel de procrastinación académica alto en

los estudiantes con un nivel de confianza del 95%.

Villegas (2018) realizó un estudio el cual tuvo como objetivo principal establecer la relación entre procrastinación y autoeficacia académica en los estudiantes del nivel secundario de una institución educativa en Tarapoto. El diseño de estudio para esta investigación fue no experimental, de tipo descriptivo correlacional. Asimismo, la muestra utilizada estuvo conformada por 117 estudiantes, que pertenecen al 4° y 5° de secundaria. Para la investigación se utilizó dos instrumentos psicológicos: la EPA de Busko la cual fue adaptada por Álvarez (2010) y la Escala de Autoeficacia, la cual tuvo como pilar teórico el esquema de Bandura, adaptada por Alegre (2013). Los resultados determinaron que la dimensión de procrastinación la cual llega a predominar es la cognitiva con 44.4% de la muestra. El nivel de autoeficacia el cual prevalece para la mayoría de la muestra (38.5%) es “alto”. Se concluye que, el coeficiente de correlación de Rho de Spearman da como resultante que existe una correlación inversa significativa entre las variables; procrastinación académica y autoeficacia ($r=-,350^{**}$, $p= 0.00$), por lo cual se demuestra que a mayor procrastinación académica será menor la autoeficacia en los estudiantes de 4° y 5° de secundaria.

Chigne (2017) investigó sobre relación de la autoeficacia con la procrastinación académica en estudiantes de la escuela de radioimagen de una universidad nacional de Lima Metropolitana. La investigación es de tipo aplicada, no experimental y correlacional. Además, la muestra fue no probabilística, llegándose a evaluar a 160 estudiantes de dicha escuela universitaria, siendo el 63.1% de sexo femenino y el 36.9% masculino. Emplearon el Cuestionario de Autoeficacia de Bendezú (2015) y la EPA de Busko (1998), adaptado para Lima por Álvarez en el 2010. Los resultados arrojaron que existe correlación inversa, significativa y baja entre ambas variables, así como en las dimensiones magnitud, fuerza y generalidad de la autoeficacia.

Khan (2017) indagó en cuanto a la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de psicología. La investigación es de tipo aplicada, no experimental y correlacional. La muestra para el estudio se logró mediante un proceso probabilístico estratificado, la cual estuvo conformada por 188 estudiantes de psicología, los cuales se evaluaron por medio de dos instrumentos psicológicos: la EPA (Busko 1998, validado por Dominguez, 2014) y la Escala de Autoeficacia General (Baessler & Schwarzer 1996). Como resultado, el estudio determinó que existe una correlación negativa altamente significativa (-0.236) entre las variables estudiadas: procrastinación académica y autoeficacia. Además, se concluyó que los resultados presentaron una relación positiva altamente significativa (0.287) en cuanto a la dimensión autorregulación académica y autoeficacia; sin embargo, no se logró encontrar una relación con respecto a la dimensión; postergación de actividades.

Alegre (2016) analizó la relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad de Lima metropolitana. El diseño de investigación es correlacional transversal, no experimental. La muestra del estudio fue obtenida por un procedimiento no probabilístico, donde se llegó a evaluar a 371 alumnos universitarios, los cuales son parte de tres facultades, siendo el 56.83% de sexo femenino y el 43.17% masculino. Se aplicó la Escala de Reflexión en el Aprendizaje (ERA) adaptado por Matos, el Cuestionario de Autoeficacia Académica de Torre, el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje (Autonomía y Control) adaptado por Carpio Nieto y la EPA de Busko. Halló como resultado que existe una inversa significativa entre las variables independientes sobre la dependiente. Ante ello, indica que existe relación inversa entre reflexión en el aprendizaje y la procrastinación académica, autoeficacia académica y procrastinación académica, autorregulación del aprendizaje y la procrastinación académica.

1.2.2. Antecedentes internacionales

Ocaña y Rivera (2022) describieron las variables autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar en Ecuador. El estudio presenta un enfoque cuantitativo, con un diseño transversal, siendo así una investigación descriptiva. La población estuvo conformada por 415 estudiantes de la carrera de Comunicación Social de los cuales se consideró como muestra a 200 estudiantes los cuales fueron determinados por medio de un muestreo probabilístico aleatorio simple. Los instrumentos psicológicos utilizados para el estudio fueron: la Escala de Autoeficacia (EA) de Bendezú (2016) y la EPA de Busko adaptada por Álvarez (2010). De acuerdo a los resultados presentados por el estudio, respecto a la autoeficacia se evidencia dificultades en la capacidad de autoevaluación, un nivel parcial de confianza en sus habilidades, motivación y persistencia; con respecto a la variable procrastinación académica, se evidencia dificultades en la dimensión actividades académicas y gestión de tiempo, así como en la dimensión autorregulación.

García (2021) estudió la relación existente entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de una institución educativa de Ecuador. En cuanto al modelo investigativo es cuantitativo, diseño de investigación aplicada no experimental, descriptiva correlacional. La muestra fue obtenida por muestreo aleatorio simple y estuvo determinada por 40 alumnos de décimo año de educación general básica en una institución pública. Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron: la Escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA) de Arévalo y el Cuestionario de Autoeficacia de Rider (2015). De acuerdo a los resultados, se determinó que existe una relación significativa moderada entre la variable procrastinación y autoeficacia académica en la muestra estudiada, con un nivel de sig. Bilateral (0.001) con un Rho de Spearman= 0.514 (moderada), de esta manera aceptándose la hipótesis alterna y rechazando la hipótesis nula. Se concluye que las variables autoeficacia académica y procrastinación tienen relación.

Con relación a las variables de investigación, tenemos un estudio sobre la procrastinación académica por Rodríguez y Clariana en el 2017, en 105 estudiantes universitarios de la carrera de Sociología en España, centrándose en los factores edad y curso. Aplicaron la Procrastination Assessment Scale Students (PASS) de Solomon y Rothblum (1984) adaptada por Clariana et. al (2011) a los alumnos de primer y cuarto año, a quienes se clasificó en cuatro grupos con relación a si eran mayores de 25 años, menores de 25 y según el curso que estudiaban. Los resultados arrojaron que el nivel de procrastinación está significativamente relacionado con la edad, mas no depende del curso realizado. Por ende, se puede colegir que la procrastinación académica disminuye con la edad, puntualmente a partir de los 25 años. Una de las limitaciones indicadas es que 70 de los estudiantes eran menores de 25 años.

Miranda y Flores (2016) investigaron sobre la procrastinación académica, autoeficacia percibida y estilos de aprendizaje en 127 universitarios de las carreras de Economía, Ecología Marina y Ciencias Sociales en México, cuyas edades fluctuaban mayormente entre 17 y 30 años. Se empleó la Escala General de Autoeficacia Percibida de Schwarzer y Baessler (1996), la EPA adaptada por Domínguez et al. (2014) y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje de Alonso et al. (1999). Los resultados fueron que había relación significativa entre la Autoeficacia Percibida y el Estilo Teórico. Por otro lado, existe correlación significativa, media y negativa entre el nivel de autoeficacia percibida y procrastinación académica. Asimismo, encontraron que los alumnos presentaron niveles adecuados de autoeficacia, por ende, menor nivel de procrastinación académica. Sin embargo, no hallaron asociaciones significativas entre la procrastinación académica y los estilos de aprendizaje.

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo general*

Determinar la relación entre la autoeficacia con la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.

1.3.2. *Objetivos específicos*

OE1: Medir los niveles de Autoeficacia académica que presentan los estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana en función a edad, sexo y colegio de procedencia.

OE2: Medir las tendencias de procrastinación académica que presentan los estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana en función a edad, sexo y colegio de procedencia.

OE3: Identificar la relación entre la autoeficacia con el área de autorregulación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.

OE4: Identificar la relación entre la autoeficacia con el área de Postergación de actividades en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.

1.4. Justificación

El valor de este estudio radica en la relación que se establece entre las variables investigadas: procrastinación y autoeficacia académica, por ello, los resultados producto de este estudio permitirán diseñar programas que intervengan en tres etapas importantes como la prevención, promoción e intervención, los cuales están relacionado a las variables antes mencionadas.

Asimismo, la investigación se justifica desde el punto de vista teórico, ya que el presente estudio permite mostrar aspectos teóricos respecto a la dimensionalidad de la autoeficacia y su relación con la variable procrastinación académica en estudiantes de la carrera de psicología, esto es importante ya que por la naturaleza de su profesión presentarán una alta responsabilidad en el futuro. Además, el estudio aporta y amplía el conocimiento científico y genera el interés a la realización de nuevos estudios los cuales producirán nuevas interrogantes a estudios posteriores, con lo cual se generará recomendaciones que beneficien a la salud mental.

Desde el punto de vista práctico, los resultados pueden poner en relevancia la necesidad de proponer y aplicar estrategias de intervención para modificar conductas asociadas a la procrastinación en el ámbito educativo universitario, con el fin de mejorar el aprendizaje y el nivel académico de los estudiantes. De esta manera, se formarían profesionales de excelencia para el futuro del país.

Desde el punto de vista de la conveniencia, el desarrollo de este estudio permite dar mayor profundidad al conocimiento a la relación de las variables: autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de primer año de la carrera de psicología en una universidad pública de Lima Metropolitana.

Desde el punto de vista de la relevancia social, de acuerdo a los resultados obtenidos del estudio se desarrolla las recomendaciones, para reflexionar y gestionar eficazmente los recursos los cuales favorecerán a la población estudiantil universitaria.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

H_i: Existirá relación entre la autoeficacia con la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.

1.5.2. Hipótesis Específicas

H₁: Existirá relación entre la autoeficacia con el área de autorregulación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.

H₂: Existirá relación entre la autoeficacia con el área de Postergación de actividades en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas

2.1.1. Autoeficacia

Bandura (1994) manifiesta que la autoeficacia es definida como las creencias personales sobre las propias competencias, las cuales van a establecer la manera en que los individuos van a pensar, sentir, motivarse y comportarse; por ello, se considera a los procesos motivacionales, cognitivos, afectivos y de selección. Estos pensamientos de autoeficacia no se relacionan con las capacidades, sino a los pensamientos que se tengan sobre ella (Bandura, 1987, citado por Alegre, 2016). Asimismo, Woolfolk (2010) propone que la autoeficacia es “el sentido personal de ser capaz de enfrentar de forma eficaz una tarea específica” (p. 350), esta eficacia del individuo se refiere a su capacidad de realizar exitosamente alguna actividad, sin hacer comparaciones intrínsecas o extrínsecas.

También Reeve (2010) afirma que la autoeficacia es una facultad para establecer y organizar las capacidades de manera efectiva para enfrenar situaciones en circunstancias adversas. Ello implica tener capacidades o habilidades y emplearlas de manera óptima, incluso en circunstancias inesperadas. Además, la autoeficacia se vuelve la variable motivacional que determinará el afrontamiento efectivo de la situación. Añade que el aspecto antagónico de la autoeficacia es la duda y que ante situaciones complicadas “puede interferir con la eficiencia en el pensamiento, planeación y toma de decisiones, lo cual produce ansiedad, confusión, excitación, tensión y angustia que pueden llevar el desempeño hasta el desastre” (p.110). Bandura (1994) sostiene que la autoeficacia se va moldeando a través la superación constante de trabas que incluso parecen ser imposibles de vencer.

La autoeficacia según Woolfolk (2010) cambia en relación con la actividad, es decir, las personas son capaces de reconocer en qué ámbitos se desenvuelven mejor que otros. La autora refiere que no hay relación directa entre la autoestima y la autoeficacia, ya que

dependería de la necesidad o pleno interés de desarrollar determinada capacidad. Por ejemplo, si un psicólogo tiene dificultades para expresarse en público o realizar charlas puede ver afectada su autoestima, mientras que para un laboratorista clínico no haber desarrollado tales habilidades no afectará su autoestima porque no es una capacidad que valore o requiera necesariamente para su futuro. Añadido a ello, la autoeficacia no implica comparar las habilidades propias con las de otras personas.

Woolfolk (2010) refiere también que “la autoeficacia también influye en la motivación por medio del establecimiento de metas” (p. 355). Es decir, una persona establecerá objetivos superiores si cuenta con una elevada percepción de eficacia en un aspecto determinado, tendrá menos temor a fallar y será capaz de establecer mejores soluciones frente al fallo de algún método. Además, los niveles altos de autoeficacia promueven la motivación, a pesar de que esta percepción sea exagerada. En relación con ello, las personas tienden a situar sus propósitos a niveles inmediatamente superiores al alcanzado en el último objetivo (Festiger, 1942; Ryan, 1970, como se citó en Bandura, 1986).

Flammer (1995) y Seligman (2006) afirman que los adultos y niños que son optimistas tienen mejor salud mental y física, específicamente están mejor motivados para el logro y se deprimen con menor frecuencia. No obstante, Pintrich y Zusho (2002) afirman que poseer una autoeficacia demasiado alta de manera frecuente puede ser contraproducente: mostraron que los alumnos que sobreestiman su capacidad de lectura no se sentirán motivados para repasar y detectar equivocaciones al momento de la lectura y que no comprenden debidamente los textos.

De acuerdo con Pajares (1997) la formación y empleo de la autoeficacia se puede predecir en base de la creencia desarrollada a raíz de los resultados que produce el comportamiento, es decir, las personas analizan el producto de sus conductas, lo que creen

haber logrado y emplean ello para desarrollar juicios sobre su desempeño en el futuro en situaciones similares, o lo que piensan que pueden lograr. En otras palabras, determinará la manera en que emplearán de sus habilidades y conocimientos posteriormente.

Bandura (1994) señala que las personas autoeficaces confían plenamente en ellas mismas y resuelven sus problemas con la visión de que son desafíos que deben superar, por ello, se interesan en sus actividades y se trazan metas, no descansan hasta cumplirlas y se recuperan tras los fracasos. Cuando fallan, consideran que deben aumentar sus esfuerzos, persistir, aprender más y mejorar sus capacidades. Recuperar de manera eficiente su percepción de autoeficacia y cumplir con sus objetivos les permite alcanzar sus metas; así como disminuir el estrés y ser menos propenso a la depresión (Bandura, 1994). Añade que para el aprendizaje son de suma importancia las predicciones de probables consecuencias, las cuales son influidas por la autoeficacia, ya que repercuten en el esfuerzo; las estrategias, la perseverancia, la resiliencia y las metas.

2.1.1.1. Fuentes de autoeficacia. Bandura (1994) refiere que las personas construyen sus creencias sobre su autoeficacia por la influencia de las siguientes fuentes.

A. Experiencias de dominio/Antecedentes conductuales personales. Este punto está referido a que la construcción de la autoeficacia en la persona va siendo fortalecida por los comportamientos o actividades que realiza y que gradualmente el individuo ve resultados, en ese sentido el sujeto toma en consideración los resultados positivos de sus acciones, por lo cual alimenta y fortalece la seguridad de su autoeficacia (Bandura, 1986). Por otra parte, es la fuente de autoeficacia que ejerce mayor influencia en las personas. Las experiencias exitosas permiten formar una fuerte creencia de autoeficacia y dañan esa creencia al fallar, más aún si el sentido de eficacia no está consolidado (Bandura, 1994). Woolfolk (2010) refiere que los

logros o derrotas obtenidos en contextos similares pueden ver mermada la percepción de autoeficacia de la persona.

Reeve (2010) indica que las personas logran su nivel de autoeficacia tras recordar y haber juzgado su competencia en acontecimientos previos sobre la misma conducta. Este autor añade que cuando una persona posee una alta autoeficacia producto de sus experiencias, una actuación poco competente fortuita no disminuirá su percepción de autoeficacia y viceversa, a menos que la persona no posea en su historia personal dicha experiencia, porque cada ejecución exitosa o de fracaso afectará la autoeficacia futura. Bandura (1994) refiere que los triunfos obtenidos de manera sencilla no permiten que las personas sean perseverantes al fallar, por ello, los fracasos enseñan la importancia de mantener una autoeficacia resiliente mediante el esfuerzo sostenido para lograr metas.

B. Activación fisiológica y emocional. Los estados fisiológicos como dolor, tensión muscular, confusión, fatiga son indicadores para los individuos; estos logran captar la atención cuando se perciben pensamientos de ineficacia; esta percepción será más notoria cuando se realiza alguna actividad por primera vez (Reeve, 2010). Estas reacciones de tensión y el estrés son percibidos como incapacidad para actuar y éstas también pueden verse influidas por el estado de ánimo; así, quien vea la situación de manera positiva percibirá una mejor autoeficacia y quien lo vea de manera negativa. Además, al ser incómodas para el individuo, perjudican y merman su autoeficacia, por lo cual llegan a producir en muchos casos la incapacidad de finalizar la tarea (Taylor et al., 1985).

Carver y Blaney (1990) señalan que cuando una persona conoce que su grado de eficacia en alguna actividad es alto, esta activación fisiológica puede ser nula o incluso pueden percibirse en otras emociones positivas. Respecto a ello, Bandura (1994) refiere que la activación fisiológica puede ser un potenciador del rendimiento para quienes tengan alta

autoeficacia a comparación de las personas que desconfían de sus capacidades, ya que tendría un efecto contrario.

C. Experiencias vicarias. Otra manera de fortalecer las creencias de autoeficacia implica la observación de personas con características similares que logran objetivos parecidos a los propuestos (Woolfolk, 2010). Bandura (1997) menciona que las personas siguen modelos que posean capacidades dignas de aspirar; ellos transmiten a los observadores conocimiento e instruyen habilidades y estrategias efectivas para la gestión ambiental con sus conductas y la comunicación de sus maneras de pensar.

Reeve (2010) sostiene que primero hay un proceso de comparación con el modelo, así las personas se basarán su percepción de capacidad para realizar una actividad según el desempeño de la persona a la que observan. De esta manera, las personas reducen su percepción de autoeficacia cuando el modelo falla, interpretando que fracasará como este, si lo intenta. Existen dos factores que contribuyen en el nivel que afectarán al observador. En ese sentido, Schunk (1989) manifiesta que en la autoeficacia intervienen un modelo y el observador, que mientras más se parezcan el ambos habrá mayor impacto en la predicción de autoeficacia en el individuo que observa. Asimismo, refiere que se vincula a la experiencia del observador, ya que el impacto será más significativo si es novato.

D. Persuasión social/Persuasión verbal. Esta fuente de autoeficacia enfatiza la necesidad de afianzar los pensamientos de las personas en relación a que cuentan con lo que requieren para llegar a los objetivos que se plantean, ya que quien sea persuadido de su capacidad de lograr sus objetivos se esforzará más que quien cuestione sus capacidades, según refiere Bandura (1997). Además de ello, recalca que es más sencillo convencer a alguien de su incapacidad para alcanzar algo determinado a persuadirlo de que sí es capaz. Reeve (2010) indica que las palabras alentadoras influyen a los individuos a centrarse en sus

fortalezas a medida que vaya acorde a la experiencia directa y su percepción de esta, así como la credibilidad de quien intenta convencer. Por lo tanto, la capacidad de ser significativo depende de la confiabilidad y habilidad del persuasor (Bandura, 1997). Schunk y Cox (1986) refieren que incluso las autoinstrucciones proporcionan un incremento en la eficacia.

2.1.1.2. Procesos activados por la eficacia. Según Bandura (1994) las creencias de autoeficacia se ven afectadas por los siguientes procesos psicológicos:

A. *Procesos cognitivos.* Los pensamientos permiten predecir situaciones y crear maneras de controlar los eventos que se presenten. En el proceso de predicción las personas valoran los resultados que pueden tener sus conductas a corto y largo plazo. Para ello, se apoyan en acontecimientos previos y tomar en cuenta qué factores había intentado y que tan efectiva había sido la ejecución. Cuando la duda se presenta, sus pensamientos se desorientan y ello produce un pobre establecimiento de metas y baja calidad en la ejecución; así lograr algo es más complicado para quienes se sienten inseguros de sus capacidades. Por otro lado, los que poseen un sentido de eficacia resiliente se marcan metas ambiciosas y mantienen un pensamiento analítico que logra un rendimiento eficaz.

B. *Procesos motivacionales.* La motivación se produce por las cogniciones para gran parte de la población, por ello, las creencias en cuanto a la autoeficacia muestran relevancia para poder lograr la regulación emocional. Los objetivos se establecen y planifican para lograr los resultados deseados. Existen tres maneras de procesos motivacionales. La primera de ellas es la Teoría de la atribución, que son las creencias que influyen en la motivación, rendimiento y reacciones afectivas; así cuando las personas que posean un alto sentido de eficacia no logren sus objetivos considerarán que no se han esforzado lo suficiente, a comparación de quienes creen que son ineficaces atribuirán sus fracasos a una habilidad

deficiente. La segunda forma es la Teoría del valor de la esperanza, es decir, con la expectativa de los resultados, la cual está parcialmente influida por las creencias de autoeficacia ya que las personas actúan bajo estas creencias y sobre la formación de ideas de los posibles resultados.

Así, esta motivación se rige por la expectativa de que determinado comportamiento producirá ciertos efectos y el valor de estos, por ello, las personas desisten de sus objetivos cuando no se consideran capaces a pesar de tener oportunidades atractivas. La última es la Teoría del objetivo, que refiere que las metas explícitas y que generaran desafíos optimizan y conservan la motivación. Los individuos manejan su comportamiento y se refuerzan autosatisfaciéndose hasta cumplir sus metas y si el objetivo no llega a lograrse incrementan esfuerzos para resarcir sus conductas deficientes.

C. Procesos afectivos. La percepción de autoeficacia para mantener bajo control los factores amenazantes es importante para el manejo de la ansiedad, por ello, si el individuo sabe que posee la capacidad de ejercer control sobre situaciones difíciles no provocará patrones de pensamiento perturbadores; sin embargo, si la persona no puede manejarlas desencadenarían niveles altos de ansiedad. Estas personas se angustian, perjudican la realización de sus actividades o las evitan. Asimismo, la ansiedad que generan se ve influida incluso en mayor medida por su percepción de capacidad para controlar sus pensamientos amenazantes.

D. Procesos de selección. Las creencias de las personas sobre su eficacia pueden influir sobre la clase de actividades y ambientes que escogerán. Así, las personas evitarán contextos que consideren que no son capaces de manejar o los elegirán para hacer frente al desafío si perciben que poseen la capacidad de afrontar la situación. Por dichas elecciones, los individuos se orientan a diferentes intereses, forman competencias o valores. Dichas

elecciones influyen significativamente en el desarrollo que el individuo tendrá; es decir, mientras tenga mayor nivel de autoeficacia, más opciones e interés posea y más preparada esté la persona, mayor será el éxito.

2.1.1.3. Desarrollo de la eficacia. Cada etapa tiene determinada exigencia para lograr una superación exitosa. Así, sustenta que los recién nacidos aprenden que sus conductas provocan efectos, de esta manera, aquellos bebés que controlan los eventos ambientales tienen mayor atención a sus comportamientos y tendrán mejor capacidad para aprender nuevas conductas eficaces a comparación de los bebés cuyo ambiente no sufre cambios por su accionar. Mientras estos bebés van creciendo y van formando la representación de una persona distinta a las demás. Así, los padres que responden a las acciones de sus hijos promueven la competencia cognitiva y las capacidades que se van desarrollando en los bebés incitan una mayor capacidad de los padres a responder, es decir, se va estableciendo una relación bidireccional. Van creciendo, sus experiencias se siguen basando en la familia hasta que los compañeros proporcionan modelos de pensar y actuar según qué tan afines sean en intereses y valores. A ello se le añade interpretaciones de profesores sobre el éxito o fracaso del niño, la comparación con otros niños, refuerzos y motivación van moldeando la percepción de autoeficacia.

2.1.1.4. Unidimensionalidad de la autoeficacia. Baessler y Schwarzer (1996), realizaron un análisis factorial de la estructura de los componentes principales del instrumento. Ante ello, dieron como resultado que el primer factor destacaba con un valor superior a uno; asimismo, el resultado unifactorial da como explicación el 39% de la varianza total. Más adelante, Grimaldo (2005) verificó la unidimensionalidad de la escala antes mencionada, al realizar la estructura y análisis factorial, ante lo cual encuentra que los ítems se explican en relación a un solo factor, comprobando así la unidimensionalidad de la escala y superando el límite establecido, dando como resultado una varianza explicada de 31%.

2.1.1.5. Autoeficacia académica. La autoeficacia académica según Woolfolk se define como “la creencia en las propias habilidades para aprender” (p.187) y predice de manera significativa el rendimiento académico. El autor también señala que se va formando conforme los alumnos van resolviendo tareas importantes y que les generen mayor esfuerzo, mediante la observación de los compañeros que realizan la misma actividad, la retroalimentación y motivación de los docentes. Por ello, es crucial que el estudiante sienta responsabilidad por su aprendizaje. La metacognición involucra que el alumno conozca sus logros, cómo aprende y de qué manera puede dominar los elementos que influyen en su camino en el aprendizaje (Ugatetxea, 2002).

Es relevante señalar que los estudiantes requieren plantearse nuevos objetivos en los que requieran esforzarse y así tener la capacidad de afrontar nuevos retos (Cartagena, 2008). Así, mientras vea que es capaz de controlar los factores de rendimiento, este se tendrá la iniciativa para realizar una tarea cognitiva. Asimismo, los niveles altos de autoeficacia fomentan mayor esfuerzo, constancia, objetivos superiores y búsqueda de mejores estrategias (Woolfolk, 2010).

Cartagena (2008) también manifiesta que los estudiantes logran adquirir su autoeficacia mediante la realización de actividades y al analizar el producto de estas, para formar sus pensamientos sobre su facultad en el logro de tareas parecidas a futuro; es por ello que estas creencias son cruciales para el rendimiento estudiantil. Asimismo, los profesores pueden incrementar la autoeficacia si reconocen el progreso del alumno y no la competencia entre ellos. En ese sentido, es importante que esos refuerzos se realicen en torno a las habilidades que el estudiante va adquiriendo (Woolfolk, 2008). Muchos estudiantes se desaniman conforme va pasando el tiempo por la constante competencia que se proponen en la educación, donde algunos alcanzan el éxito mientras el resto ven afectada su percepción de autoeficacia (Bandura, 1994).

Es de suma importancia dar una diferenciación a los dos tipos de autoeficacia: tenemos en primer lugar al tipo de autoeficacia llamado la resolución de problemas, al cual se le considera como aquella forma de pensamiento donde el individuo busca resolver de forma adecuada los eventos que le causan conflicto, dando importancia a la motivación de la resolución de aquellos conflictos, a pesar de lo complicado que puedan llegar a ser su solución. Al segundo tipo se le conoce como la autoeficacia académica, que es entendido como aquella forma de pensamiento individual que se basa en la capacidad que posee el estudiante para lograr una organización de su trabajo, regularlo y sobre todo ejecutar el desarrollo de objetivos planteados y lograr su adecuado rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

De lo anterior, García et al. (2010, como se citó en Domínguez, 2014) manifiestan que este tipo de autoeficacia se presenta como una característica que proporciona una predictibilidad para el desarrollo adecuado de los estudiantes en lo académico, esto debido a que, al tener una apreciación personal mayor de autoeficacia, generan un crecimiento de expectativas, exigencias objetivos y entrega. Es decir, la valoración personal de la persona sobre su capacidad y el desarrollo de la tarea, genera un impacto en el desempeño del mismo.

Palenzuela (1983) quien fue responsable y creador de la escala de autoeficacia académica, se fundamentó en las bases teóricas de autoeficacia la cual fue propuesta por Bandura en el año 1977, como un pilar fundamental de la teoría social cognitiva. De acuerdo a la teoría antes mencionada, proporciona como argumento central que la motivación y conducta humana llegan a ser influenciados por el pensamiento; además, existe el involucramiento de diferentes tipos de expectativas, entre las cuales se tiene a las expectativas de autoeficacia percibida. Esta se entiende como la idea o creencia que posee un individuo al momento de contar con diferentes cualidades y capacidades para lograr el

desempeño de acciones que faciliten la obtención de objetivos planteados (Olivari & Urra, 2007).

2.1.2. Procrastinación

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2021) refiere que etimológicamente procrastinar proviene del latín “procrastināre” y es definido como “diferir, aplazar”. Neville (2007) define a la procrastinación como el aplazamiento de una actividad pactada. Sin embargo, no toda postergación es inadecuada, a veces puede tratarse de una actitud positiva o puede tratarse de una oportunidad para pensar en la utilidad de las actividades y el tiempo prudente de realización.

La procrastinación se diferencia de la evasión de decisiones porque en esta última las personas buscan retrasarse (Anderson, 2003). Asimismo, la procrastinación implica postergar el inicio o término del proceso de acción planeado. (Beswick & Mann, 1994; Ferrari, 1993; Lay & Silverman, 1996; Milgram, 1991; Silver & Sabini, 1981; como se citó en Steel, 2007). Retrasar involucra la elección de comportamientos que no generan consecuencias productivas sobre los intereses, predilecciones o metas materiales o psicológicas. Así, se opta por posponer los pasos hacia el objetivo a sabiendas que estará peor por el retraso (Steel, 2007). El 50% de las personas refieren que las causas de su propia procrastinación se vinculaban con la naturaleza de la actividad (Briordy, 1980, como se citó en Steel, 2007).

Dominguez (2016) manifiesta que la procrastinación es la conducta de postergar de forma voluntaria la resolución de una actividad o tarea académica de suma importancia. Ello, producto de diferentes causas como; obstáculos percibidos, privación de agrado hacia el curso, las tareas o incluso el docente; también la posible sensación de adrenalina que produce entregar una tarea o cumplir un objetivo cerca del plazo planteado, etc. Para el autor antes

mencionado, el acto de procrastinar ocasiona sensación de malestar e incomodidad en el pensamiento y sentir del individuo.

Para fines de la investigación se ha conceptualizado la variable procrastinación de acuerdo a lo planteado por el autor Busko (1998) el cual manifiesta que dicha variable se tiende como aquel acto en el cual el individuo no logra racionalizar adecuadamente al momento de iniciar sus actividades o tareas las cuales debe realizar; asimismo, este aplazamiento se puede catalogar como un rasgo de personalidad el cual llega a estar presente recurrentemente entre las personas que son procrastinadores.

2.1.2.1. Antecedentes históricos. Milgram (1992) indica que el retraso cobra importancia en países con tecnología avanzada, donde brinda educación a los niños, oportunidades de trabajo y por lo tanto requieren que los involucrados sigan un horario para sus actividades. El retraso crónico se pone en relieve cuando dificulta algún área en la que se desenvuelve el individuo; en ese sentido, se calcula que muestran conductas de retraso académico entre un 10-40% de los alumnos estadounidenses de nivel de bachillerato medio y superior. Así, no logran realizar actividades a tiempo o estudiar, lo que trae como consecuencia que su desempeño no sea exitoso (Milgram, 1992). Incluso existe una modalidad de retraso más perjudicial que involucra la indecisión crónica sobre las responsabilidades y ventajas de una etapa adulta y el fracaso en continuar con las decisiones tomadas (Ellis & Knaus, 1975, como se citó en Milgram, 1992).

2.1.2.2. Efectos de la procrastinación. Burka y Yuen (2008) manifestaron que las personas que aplazan actividades pueden sufrir de irritabilidad, arrepentimiento, incluso autocondena y desesperación porque la postergación les ha impedido desarrollar todas las capacidades que posee. Estas emociones pueden pasar desapercibidas para las personas que se encuentran alrededor. Por otro lado, Milgram (1992) refiere que las conductas de retraso

radican en la dificultad de eficacia para desarrollar una de las siguientes actividades: seleccionar actividades, establecer cuáles son las más importantes, fijar cuándo y cómo se realizarán las acciones y aplicar las decisiones tomadas; por ello son desadaptativas e involucran los procesos cognitivos y ejecutivos.

García-Ayala (2009) refieren que las personas forman sus alteraciones en las emociones y conductas desadaptativas como la procrastinación. Si bien existen diversas teorías que explican las causas de la procrastinación, actualmente el enfoque cognitivo conductual es la más acertada por lograr explicar las causas, mecanismos autoperpetuadores y maneras de tratar la procrastinación; así, parten de la premisa de que las perturbaciones psicológicas se originan por las distorsiones del pensamiento e influyen en el comportamiento y emociones del individuo. Además, indican que estas creencias pueden ser conscientes, pero generalmente son inconscientes y automáticas. La procrastinación también ha sido definida como el trastorno frente el fastidio y se origina especialmente por una tolerancia a la frustración baja (Ellis, 1999, como se citó en García-Ayala, 2009).

El retraso puede ser inofensivo si ocurre ocasionalmente en las rutinas o decisiones de baja relevancia; no obstante, si se acentúa y vuelve habitual producirá estrés alto diariamente y perjudicará la manera de afrontar las responsabilidades y objetivos relevantes. (Burka & Yuen, 1983, como se citó en Milgram, 1992). Por otro lado, para Burka y Yuen (2008), la procrastinación no sería un problema si le permite tener tiempo para decidir, enfocar o priorizar; además, algunas personas no se alertan ante ella porque no prevén dificultades o problemas; por ello, tienden a ser optimistas sobre el tiempo que calculan se necesita para realizar alguna actividad, tendiendo a subestimar dicha cantidad de tiempo.

2.1.2.3. Modelos explicativos

A. Modelo ABC del trastorno emocional. García-Ayala (2009) refiere que el modelo ABC fue propuesto por Ellis para explicar las causas, la dinámica y formas de intervenir en los trastornos emocionales. Así, se concentra en el contenido, manera de pensar del individuo, su interpretación de las circunstancias, creencias tanto sobre él mismo, las personas y el entorno. Lega et al. (1997) manifiestan que las creencias irracionales se forman cuando la persona llega a conclusiones equivocadas que no se basan en pensamientos objetivos ni demostrables. Básicamente, el modelo propuesto indica que “A” se interpreta como el evento activante tanto real o producto de la imaginación. En cuanto a la letra “B”, representa a la manera que el individuo interpreta o sus creencias sobre “A” y finalmente, “C” implica las consecuencias conductuales y emocionales. Se puede ejemplificar este modelo ABC en un alumno que procrastina de la siguiente manera: si un docente solicita una exposición para la siguiente clase (“A”), el estudiante piensa: “¡es muy poco tiempo!, de ninguna manera lo haré” (“B”), así sentirá enojo, ansiedad, no investiga sobre el tema y prefiere pasar el tiempo en las redes sociales, es decir, procrastinar (“C”). Esta situación ABC incluso puede formar otra serie de eventos: $A^1 B^1 C^1 = A^2 B^2 C^2$. Tomando el ejemplo anterior, ante la procrastinación y ansiedad que el alumno percibe (A^2) puede pensar “soy un tonto”, “nunca cambiaré” (B^2), y así producir más ansiedad, enojo, frustración o culpa (C^2).

B. Modelo motivacional. Para este modelo se expone la idea de que las personas tienen como base la motivación; de esta manera, se genera un impulso que permite asimilar comportamientos y acciones que facilitan la obtención del éxito ante un objetivo. Sin embargo, esto genera muchas veces situaciones en las cuales tienen que decidir por dos alternativas: la seguridad en uno mismo para conseguir el objetivo planteado y el sentimiento de miedo por fallar y no lograr cumplir el objetivo. Por consecuencia, producen una motivación interna en la persona, que puede derivarse en una motivación para cumplir una

meta o, por el contrario, provocar una motivación para evitar situaciones adversas como posible resultado de no cumplir con su objetivo (Mccown et al., 1991).

Ferrari et al. (1995) indican que la motivación para iniciar y mantener una actividad planeada está presente como una particularidad de las personas para lograr obtener un objetivo a cualquier medio, por lo cual, dicha persona toma la decisión de elegir entre el miedo del fracaso o la obtención del objetivo. En otras palabras, un individuo al estar frente al temor de fracaso, creará frases repetitivas que se dirá a sí mismo como; “no puedo” o “no sé”, y a consecuencia de ello su motivación se verá mermada para realizar sus actividades; sin embargo, existe otro tipo de individuos que harán frente a esa desmotivación, ayudados con pensamientos recurrentes y adecuados, los cuales favorecen a que lleve a la realización de su objetivo académico.

C. Modelo de la conducta como presagio a no procrastinar. De acuerdo a este modelo, las conductas de posponer una actividad o postergar de manera deliberada o voluntaria han sido reforzadas por diferentes elementos del propio entorno, ello, generando una perturbación la cual produce la procrastinación (Carranza & Ramírez, 2013).

D. Modelo Cognitivo. Este modelo fue definido por Wolters (2003) donde manifiesta que la acción de procrastinar deriva de un proceso donde el individuo aprendió de manera inadecuada conceptos de sí mismo de inutilidad y que no pertenecen a grupos sociales. También, en este tipo de personas ya se generó esquemas disfuncionales, los cuales perjudican más al procrastinador, donde toma conciencia de sus conductas y producen un cúmulo de pensamientos irracionales obsesivos en el momento que realizan una actividad o se encuentra cercana la presentación de dicha actividad. Ello ocasiona que estos pensamientos fortalezcan aún más la pobre visualización de su autoeficacia, haciendo que

estos comportamientos se repitan, fomentando la generación de un ciclo constante de conductas procrastinadoras.

E. Modelo Cognitivo–conductual. Ellis y Knaus (1977) afirman que la procrastinación es el resultado de las creencias irracionales que presentan las personas al comparar su percepción valorativa personal con sus logros obtenidos. Este argumento teórico fundamenta que las interpretaciones cognitivas de las personas inciden con fuerza en sus conductas y sentimientos. Además, estas interpretaciones cognitivas pueden llegar a ser racionales (adaptativas) o irracionales (no adaptativas).

En resumen, este modelo tiene como premisa que los pensamientos irracionales llegan a estar acompañados de alteraciones emocionales, los cuales afectan directamente el comportamiento del individuo, lo cual disminuye la tolerancia a la frustración. Por consiguiente, los estudiantes llegan a abandonar actividades de índole académico importantes en el último momento, eligiendo actividades que le generen agrado o de obtención inmediata de recompensas.

2.1.2.4. Procesos en la procrastinación. Milgram (2009) señala que si se considera el marco temporal, sería el periodo que inicia cuando se sabe que se debe solucionar una situación o realizar una actividad determinada y que finaliza en el plazo límite pactado. Puede caracterizarse por ser objetivo, cuando se anuncia una actividad hasta que se cumple el tiempo; o subjetivo, cuando la persona se percata que debe realizar alguna actividad hasta que dispone realizarla. Por otro lado, refiere que el retraso no se define solo por el marco temporal por motivos conceptuales y de metodología; porque, así como existen plazos delimitados por un tiempo definido, como prepararse para una evaluación, otros poseen marcos temporales cortos, como alistarse para salir. Además, la realización de la misma

actividad es distinta en cada individuo o depende de la idiosincrasia. Por esa razón, el retraso tiene una apreciación subjetiva y está valorada por la percepción de la persona involucrada.

En relación a lo referido, se puede considerar una definición comprehensiva, la cual se compone de cuatro procesos:

A. *Proceso comportamental ineficaz.* Refiere que el ritmo de vida pide hacer diversas actividades, así que debemos decidir si se realizarán, cuándo se realizarán, elegir las maneras de completar las tareas y concretar las decisiones. Por ello, el retraso es el manejo ineficaz de los inicios y pausas en actividades tanto banales como relevantes en cualquiera de los procesos mencionados. De la misma forma, no permite recibir beneficio de alguna alternativa, ya que el extender la toma de decisiones dificulta el goce de tiempo y reduce la energía para concretar otras metas; además, de añadir percepciones de inutilidad, incapacidad de enfocarse y de no tener tiempo ni ocasión para hacer algo relevante. El sentimiento de inutilidad promueve el sentimiento de esfuerzo ante la vida, que se considera como uno de los estresores con mayor cantidad de efectos dañinos en la modernidad y que perjudica la salud mental y la física.

B. *Producto comportamental inferior a lo normal.* Se refiere a perjuicio en la calidad de la acción producto de la planificación deficiente, es decir, realizar determinada actividad a último momento. Asimismo, esta calidad inferior se relaciona solo con proceso, mas no con la capacidad inferior o desinterés en la actividad.

C. *Legitimidad percibida de la demanda de la tarea.* Involucra reconocer que la actividad que se realizará requiere tiempo y esfuerzo, y se está dispuesto a invertirlos. En las personas puede funcionar de dos maneras: unos son conscientes de que la tarea necesita realizarse y debe ser óptima, actúan, pero fallan al intentarlo; mientras que otros son

indiferentes a la actividad en todos los aspectos, Por ello, la primera manera presenta conductas de retraso a diferencia de la otra.

D. Alteraciones emocionales consecuentes. El cual indica que las personas que retrasan sus actividades poseen alteraciones de comportamiento en un grado diferente porque saben de la demanda de la actividad y que no han completado de forma adecuada, percibiéndose como indisciplinados, improductivos e ineficaces. Por ello, deben enfrentar el juicio de las personas a su alrededor y de ellos mismo, perjudicando su autoconcepto.

Una característica de las personas que procrastinan es que son susceptibles a entretenerse, ya que encuentran atractivas otras actividades y estas se convierten en caminos para dejar de lado dicha actividad considerada aversiva. Por ello, solo cuando se percibe los costos de haber evitado una tarea continuamente y estos superan a los beneficios psicológicos que traían consigo, recién se tomara una acción efectiva (Pittman et al., 2008).

Las recompensas que se ofrecen para evitar la procrastinación pueden tener muchas veces dos efectos contrarios. Pittman et al.(2008) indican que los bonos brindados cuando una tarea es completada con antelación deberían producir el deseo de realizarla, por ende, generar una menor posibilidad de procrastinar. No obstante, si no se logra alcanzar dicho beneficio por el cumplimiento, se genera una mayor aversión, ya que se compararía la situación actual con aquella que se habría generado al ganar el bono.

2.1.2.5. Características de la tarea. Procrastinar consiste en seleccionar voluntariamente un comportamiento entre otras opciones, por eso, las personas pueden postergar sus tareas o elegir las entre otras opciones. Si la procrastinación no ha sido azarosa, entonces las características de la actividad han influido en las decisiones del individuo (Lewin, 1935, como se citó en Steel, 2007).

A. Tiempo de recompensas y castigos. En muchos casos se nota que la importancia de tomar decisiones sobre la realización de la tarea disminuye cuando el plazo es más largo.

B. Aversión a la tarea. Implica postergar actividades que son consideradas desagradables, por ello, mientras menos agradables sea la tarea es más probable que se evite, pero no necesariamente que se demore en realizarla. Steel (2007) alega que esto se relaciona con las características del individuo; además de la vinculación con recompensas y castigos.

2.2.2.6. Diferencias individuales. Se vincula principalmente con el neuroticismo y sus facetas como autoestima y autoeficacia, creencias irracionales, depresión y autodiscapacidad; la extraversión: impulsividad, búsqueda de sensaciones y afecto positivo. Se considera como rasgo a la amabilidad y la apertura a la experiencia (Steel, 2007).

A. Neuroticismo. Las personas con tendencia a la ansiedad pueden postergar eventos considerados difíciles o sencillos por las interpretaciones catastróficas (Brown, 1991; Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977). Así tenemos a las creencias irracionales, que están relacionadas con el neuroticismo y conducen a que las actividades sean vistas como más desagradables. Además, refleja las percepciones distorsionadas y que provocan ansiedad. Knaus (1973) refiere que las creencias irracionales que están mayormente ligadas con la procrastinación son “creerse a uno mismo como inadecuado y “creer que el mundo es demasiado difícil y exigente”. Así, mientras la persona considere que existe una real o imaginaria posibilidad de ser rechazado, será más probable que evidencie ansiedad al acercarse la tarea.

Se ha prestado particular atención al miedo al fracaso, el perfeccionismo, la autoconciencia y la ansiedad ante la evaluación, todas las razones que están relacionadas con la preocupación por recibir una evaluación rigurosa (Burka & Yuen, 1983). En relación a la baja autoeficacia y baja autoestima, los individuos con creencias irracionales pueden poner en

tela de juicio su facultad para realizar una tarea adecuadamente, en otras palabras, su autoeficacia y esto producirá que se perciba como deficiente, reflejo precisamente de su baja autoestima.

Sobre la autodiscapacidad, se considera que las personas procrastinadoras perciben que las acciones que realicen no modificarán la situación y se concentran en el manejo de las emociones ante la situación; así, ponen trabas que impiden tener un buen desempeño en alguna actividad. Esta se asocia con un estilo evitativo difuso de la identidad. (Berzonsky, 1992, como se citó en Steel, 2007). Sin embargo, no se llega a un consenso sobre si la autodiscapacidad es la causa o el reflejo de la procrastinación. Las personas procrastinadoras tienen miedo de pasar vergüenza si no logran el éxito, incluso cuando la tarea ofrezca la posibilidad de sentirse orgulloso de lo que ha alcanzado; en ese sentido, la procrastinación no es un retraso intencional y cumple un papel de maximizador de utilidad personal.

Finalmente, McCown et al. (1989, como se citó en Steel, 2007) refieren que el neuroticismo, el afecto deprimido y el decremento de la percepción de control sobre las actividades, tendían a concentrarse y podrían ser una de las causas para postergar. La depresión no permite disfrutar de las actividades, produce carencia de energía y problemas para concentrarse. Asimismo, el cansancio dificulta el inicio de las tareas (Burka & Yuen, 1983).

B. Amabilidad. Se considera que la hostilidad, la rebeldía y el desagrado son rasgos de personalidad con propensión a considerar como aversivos a los tiempos establecidos y así los evitan. De esta manera ratifican su autonomía cuando lo inician a su propio ritmo.

C. Extraversión. Algunos aspectos de la extraversión son la impulsividad, el cual incluye espontaneidad e inclinación a comportarse según sus deseos e inclinaciones. Así, se encuentra que el letargo y la impulsividad sean rasgos que predicen a la procrastinación y

esos a su vez, son características que se excluyen una a la otra. Para los segundos, como los pensamientos que están relacionados con el futuro no son suficientemente importantes buscan recompensas inmediatas y descuidan las actividades con fechas más lejanas.

Esa búsqueda de sensaciones también se relaciona con el sistema de activación conductual hiperactivo, de esta manera postergan adrede para trabajar bajo presión al acercarse la fecha límite; sin embargo, esta manera de actuar se discute si puede considerarse procrastinación como tal. Esta búsqueda puede agregar satisfacción adicional e incrementar el rendimiento. (Revelle, 1997; Sommer, 1990, como se citó en Steel, 2007) e incluso volverse adictivo, esperando retrasos más amplios y riesgos más notables, pero también podrían toparse con rendimiento académico bajo y remordimiento a largo plazo (Ainslie, 1992, como se citó en Steel, 2007).

D. Escrupulosidad. Se consideran el manejo de distractores, la organización, el logro motivacional y la brecha intención-acción. En cuanto al primero, puede prevenir la postergación. Así, se conoce que atender es importante para el autocontrol; por ello, es importante limitar las señales de distracción para que se limite la postergación. Sobre el segundo, es una técnica que implica la estructura, planificación y el orden y reduce la procrastinación permitiendo establecerse objetivos (Locke & Latham, 1990, como se citó en Steel, 2007) y evitar prácticas automáticas que no permiten decidir hacer lo contrario.

Asimismo, la motivación de logro tanto intrínseca como extrínseca influye el individuo permitiendo que perciba la tarea como atractiva y se establezcan objetivos ambiciosos. Sobre la brecha intención-acción, implica el grado de interés para continuar con los procedimientos de la actividad propuesta. Gran parte de los investigadores consideran que las personas procrastinadoras retrasan sus tareas de manera irracional e involuntaria.

2.1.2.7. Tipos de procrastinación. Ferrari (1992) propone un modelo sobre tres tipos de procrastinación.

A. *El procrastinador tipo arousal.* Este tipo de procrastinación se llega a diferenciar por la usual premisa: “Trabajo mejor bajo presión así que dejaré esta actividad para el final”, este tipo de premisa se presenta en el individuo, debido a que presenta una sensación de desafío el cual lo estimula y motiva. Asimismo, aunque el individuo tuviera un plazo programado, llega a realizar su actividad académica en un tiempo reducido, esto debido a la búsqueda de un reforzamiento positivo.

B. *El procrastinador tipo evitativo.* Para este tipo de procrastinación la persona no hace frente ante las actividades académicas planificadas. Es así que, llega a visualizarse de distintas formas: El estudiante llega a desviar la motivación producida internamente en él producto de la actividad a realizar, por otro lado, también el estudiante suele llegar a postergar la actividad por miedo al fracaso de dicha tarea durante el proceso de hacerla (Moreno & Harlow, 2003).

C. *El procrastinador decisional.* Con este tipo de procrastinación la importancia radica en la toma de decisiones que el individuo toma, y durante esta toma de decisión es donde se llega a posponer la conducta, prolongándose el tiempo de pensar, no llegando a hacerle frente con lo cual genera sentimientos de culpabilidad, ansiedad y angustia (Le Gale & Ricart, 1985).

2.1.2.8. Resultados en la procrastinación. Las personas que procrastinan pueden tener dificultades con relación a lo que sienten y lo que logran. Natividad (2014) da como premisa que la ansiedad es una reacción por la cual la sensación de angustia o miedo exacerbado hacia una tarea o evento generan una interferencia a la realización adecuada de las responsabilidades del estudiante; además, produce un sentimiento de temor a la idea de hacer las actividades de forma equivocada.

Por otro lado, McEwen (2000) proporciona el argumento que el estrés perjudica en grandes proporciones a la persona, siendo así una amenaza a la salud mental y física del estudiante, producto de una reacción fisiológica y/o comportamental; asimismo, todo ello depende del grado de responsabilidad que un individuo tiene que cumplir, el cual manifiesta diversas adversidades como la recurrencia de los pensamientos negativos, elección de decisiones e inseguridad, etc., por lo cual es interpretado como amenaza.

Covadonga (2001) manifiesta que el bajo rendimiento académico es producto de la no adquisición de resultados previstos en el tiempo planeado del estudiante, aún a pesar de que el estudiante llega a tener toda la capacidad óptima intelectual además de la física para obtener un adecuado rendimiento académico: no obstante, no obtiene el resultado esperado en el tiempo planteado. Por su parte, Natividad (2014) recalca que el adolescente llega a tener conductas procrastinadoras de forma voluntaria, esto debido al uso excesivo del celular, provocando la poca o nula atención a las actividades académicas y generando inadecuados hábitos educativos.

A. Estado anímico. La procrastinación puede producir al inicio una sensación de alivio, pero lo empeora más adelante. Así, involucra en un espiral de depresión en el que la procrastinación puede ser la causa o la consecuencia del afecto negativo.

B. Actuación. La procrastinación puede conducir a un desempeño ineficiente, lo que conduce a la reducción de la autoeficacia y promueve las postergaciones, a pesar de que algunas personas consideren útil la postergación porque les permite organizarse para cumplir las tareas en un tiempo menor.

De lo anterior se puede deducir que las secuelas de mayor impacto que llegan a presentar los estudiantes cuando realizan comportamientos procrastinadores y de los cuales predominan más, son: ansiedad y angustia, los cuales generan conductas irresponsables y

sentimientos de inseguridad además de pensamientos aversivos para la persona, produciendo así un aumento gradual donde la ansiedad estará primando los comportamientos del estudiante y perjudicará la ejecución de las actividades académicas.

2.1.2.9. Dimensiones de la procrastinación.

A. *Componente Autorregulación académica.* En cuanto a este componente, se entiende como la ejecución de las actividades sin consecuencias negativas para el estudiante; esto permite que el individuo tener un mejor manejo de su tiempo, ergo, una organización adecuada para lograr sus objetivos (Domínguez et al., 2014). Por otro lado, García (2012) manifiesta que el componente de autorregulación académica está encaminado a proporcionar una adecuada regulación del comportamiento del estudiantado en todas las etapas del desarrollo de su aprendizaje. Asimismo, Busko (1998) refiere sobre este componente que, dentro de sus indicadores, incluye los siguientes: autocontrol, oportunidad y estrategias de aprendizaje ineficientes.

B. *Componente Postergación de actividades.* De acuerdo a esta variable, el individuo puede intercambiar sus acciones por otras en las cuales las exigencias en cuanto a tiempo y esfuerzo son menores, incluso con un mayor agrado para el individuo, ante lo cual posterga sus pendientes académicos, originando un malestar o incomodidad subjetiva (Domínguez et al., 2014). Además, en esta dimensión se incluyen los indicadores tales como el inicio, la continuación o el aplazamiento de la finalización de tareas y también el indicador de la presión del tiempo para la resolución de las tareas.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

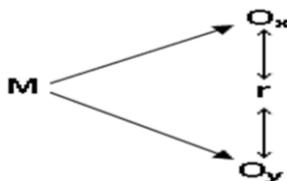
Desde un punto de vista metodológico, esta investigación es de enfoque cuantitativo, ya que se requiere medir con precisión las variables de estudio a través de pruebas psicológicas; las cuales permitieron comprobar las hipótesis basados en el estudio estadístico, consolidando los patrones de conducta y así probar las distintas teorías (Hernández et al., 2014).

El tipo de investigación es correlacional, ya que pretende relacionar y saber el grado de asociación entre las variables en una población, así se conocerá el comportamiento de una variable en relación de otras variables afines (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Asimismo, los autores señalan que, al relacionar las variables, la investigación aporta en alguna medida un valor explicativo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el diseño de investigación es no experimental ya que se observarán las variables de estudio en su contexto natural para analizarlas y no se realizará una manipulación o control voluntaria de las variables independientes para observar los efectos en otras variables.

Figura 1

Esquema del diseño de investigación



Nota. Donde M significa muestra; O1 significa observación de la variable 1; O2 significa observación de la variable 2 y r significa la correlación entre dichas variables.

Por el tipo de obtención de datos, la investigación se considera transversal o transeccional ya que se obtendrán datos en un tiempo único (Liu, 2008 & Tucker, 2004; en Hernández et. al, 1997). Para Salinas y Cárdenas (2009) su finalidad es describir la correlación en las variables y analizar su incidencia e interrelación en un grupo de personas en un solo momento.

3.2. **Ámbito temporal y espacial**

La investigación se realizó en el periodo académico 2022, los datos se recabaron durante los meses de noviembre del 2022 hasta marzo del 2023 por medio de la aplicación virtual de los instrumentos y la ficha sociodemográfica.

3.3. **Variables**

3.3.1. *Autoeficacia académica*

- **Definición conceptual:** Se refiere a los juicios personales respecto a las capacidades de organización y ejecución de actividades necesarias para manejar y afrontar situaciones académicas (Dominguez et. al 2018).
- **Definición operacional:** Puntuaciones obtenidas en Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas creada por Palenzuela en 1983 y validada en el 2016 en Lima, por Domínguez et al.

Tabla 1

Operacionalización de las la variable autoeficacia

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Medición	Instrumento
Autoeficacia	Feldman et al. (2016)		1, 2,	9 - 23	
	refieren que es el		3, 4,	Nivel	Escala de
	conjunto de creencias	Unidimensional	5, 6,	bajo	Autoeficacia
	personales particulares		7, 8 y	24 - 30	Percibida
	que tratan sobre las		9	Nivel	Especifica de

capacidades que tienen cada individuo para organizarse, regular y llegar a realizar actividades que le permitan alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico.	medio 31- 36 Nivel Alto	Situaciones Académicas (EAPESA)
---	----------------------------------	---------------------------------

3.3.2. Procrastinación académica

- **Definición conceptual:** Consiste en postergar voluntariamente actividades académicas cronológicamente establecidas (Quant & Sanchez, 2012) para ejecutar acciones distintas a ésta (Torres et. al., 2017).
- **Definición operacional:** Puntuaciones obtenidas en la Escala de Procrastinación Académica, adaptada y validada en Lima el año 2014 por Domínguez et al. Contiene dos factores, los cuales son Autorregulación académica y Postergación de actividades.

Tabla 2

Operacionalización de la variable procrastinación académica

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Ítems	Medición	Instrumento
Procrastinación Académica	Consiste en postergar voluntariamente actividades académicas cronológicamente establecidas (Quant & Sanchez, 2012) para ejecutar		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12	-Poca tendencia {12-20} - Moderada tendencia {21-40} -Alta tendencia {41-60}	Escala de Procrastinación Académica (EPA)

acciones distintas a ésta (Torres et. al., 2017).		-Poca tendencia {12-26}
	2, 3, 4,	-
Autorregulación académica	5, 8, 9, 10, 11 y 12	Moderada tendencia {27-35}
		-Alta tendencia {36-44}
		-Poca tendencia {3-6}
		-
Postergación de Actividades	1, 6 y 7	Moderada tendencia {7-9}
		-Alta tendencia {10-15}

3.4. Población y muestra

La población está conformada por 186 alumnos de pregrado que cursan el primer año de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Dichos estudiantes están matriculados en el periodo académico 2022. Tal cantidad de alumnos fue considerada inicialmente como muestra para la investigación.

Para fines de este estudio, los alumnos participantes fueron 165, entre hombres y mujeres por medio del muestreo no probabilístico por conveniencia el cual fue preponderante para ubicar una muestra de la población que estuviera disponible.

Tabla 3*Características sociodemográficas de la muestra*

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Varón	59	35.8%
	Mujer	105	64.2%
	<i>Total</i>	<i>165</i>	<i>100%</i>
Edad	16	1	0.6%
	17	7	4.2%
	18	25	15.2%
	19	46	27.9%
	20	33	20%
	21	21	12.7%
	22	19	11.5%
	23	5	3%
	24	2	1.2%
	25	3	1.8%
	27	2	1.2%
Colegio	30	1	0.6%
	<i>Total</i>	<i>165</i>	<i>100%</i>
	Público	86	52.1%
	Privado	79	47.9%
<i>Total</i>		<i>165</i>	<i>100%</i>

Nota. En la Tabla 3, se presenta las características sociodemográficas de la muestra de los estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, los cuales pertenecen a la Base 2022. Se observa que en la variable sexo, la mujer destaca siendo el 64.2% (105). Asimismo, se muestra que la edad de 19 años destaca frente a las demás edades siendo el 27.9% (46). Respecto al colegio de procedencia, la diferencia no es significativa; sin embargo, destaca los alumnos de colegio público, siendo estos el 52.1% (86).

3.4.1. Criterios de inclusión

- Ser estudiante de primer año de la base 2022
- Que desee participar voluntariamente
- Haber leído y aceptado el consentimiento informado

3.4.2. Criterios de Exclusión

- Ser estudiante de otro año que no sea de la base 2022

3.5. Instrumentos

3.5.1. Escala de Autoeficacia Académica

La Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA), fue construida por Palenzuela en el año 1983. Esta escala consta de 10 ítems que están fundamentados en la teoría de la autoeficacia y es recomendada para ser aplicada en adolescentes y universitarios. La escala muestra una alta confiabilidad y en su desarrollo se obtuvieron evidencias de validez factorial y concurrente. Al respecto, sus características psicométricas muestran la EAPESA como una escala unifactorial que mide la autoeficacia académica percibida. Los Ítems son valorados mediante una escala de diez puntos, a mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida. El coeficiente de alfa de Cronbach para la escala fue de 0.91. La fiabilidad test-retest, para un intervalo temporal de 10 semanas, fue 0.92.

En nuestro medio, la escala fue validada en el 2012 por Dominguez et al. (2014) en una muestra de 249 estudiantes de pregrado con una media de edad de 19.95. Para la sistematización de resultados se utilizó la V de Aiken que se complementó con el uso de intervalos de confianza. Los resultados dan cuenta de V de Aiken por encima de 0.70. Para estimar la confiabilidad se empleó el coeficiente alfa de Cronbach. Así se obtuvo un indicador de 0.89, con un intervalo de confianza de 0.878 a 0.916. Estos niveles de confiabilidad pueden

ser valorados como muy buenos. La escala consiste en una medida unidimensional formada por nueve ítems con cuatro opciones de respuesta (*Nunca, Algunas veces, bastantes veces y Siempre*); a medida que avanza la puntuación, mayor es la autoeficacia académica. El puntaje total se halla mediante la suma aritmética de las puntuaciones de cada ítem. La escala es autoadministrada y se puede solicitar su llenado de manera individual o colectiva; las indicaciones piden responder con qué frecuencia manifiestan creencias vinculadas a su autoeficacia académica, su resolución no implica más de 10 minutos.

3.5.1.1 Confiabilidad del instrumento para este estudio. Para hallar la confiabilidad de la EAPESA, se realizó un análisis de consistencia interna. En la tabla 4 se logra observar el coeficiente de confiabilidad por medio del análisis de alfa de Cronbach, del cual obtuvo como resultado el índice de 0.903, es decir, es alto y por lo tanto, confiable.

Tabla 4

Análisis de la confiabilidad de la EAPESA

Alfa de Cronbach	N elementos
.903	9

Además, el análisis de confiabilidad fue realizado por medio de la correlación Ítem-test corregida. En la Tabla 5 se presentan los valores de correlación entre los ítems del instrumento con la escala total, que oscilan de .589 a .786, lo cual indica una buena significancia. De ello, Kline (1998) manifiesta que los valores deben ser superiores a 0.2. Asimismo, el valor en cada ítem de alfa de Cronbach es superior al 0.7.

Tabla 5

Correlación Ítem-test para la EAPESA

Media de escala si el elemento se suprime	Varianza de escala si el elemento se ha	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha

		suprimido		suprimido
Ítem 1	24.73	18.185	.731	.887
Ítem 2	24.75	19.200	.622	.895
Ítem 3	24.75	17.910	.749	.886
Ítem 4	24.68	18.827	.669	.892
Ítem 5	24.84	18.479	.578	.900
Ítem 6	24.64	18.451	.719	.888
Ítem 7	24.28	19.446	.613	.896
Ítem 8	24.76	18.547	.615	.896
Ítem 9	24.58	17.856	.786	.883

3.5.1.2 Validez del instrumento para este estudio

Para la validez del instrumento, se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio (AFE). Adicionalmente, se realizó la prueba Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) con un valor de .933 (excelente). Además, la prueba de esfericidad de Bartlett mostró como resultado una estadística significativa ($X^2 = 723.485$, $p < 0.01$). Confirmando de esta manera la pertinencia del EAPESA.

En ese sentido, se llegó a determinar las cargas factoriales por medio de un análisis paralelo en el cual se basan en sus componentes principales, con un método de rotación ortogonal (Varimax). En la Tabla 6, se puede apreciar las cargas factoriales que se lograron obtener. Asimismo, se llega a demostrar la unidimensionalidad del EAPESA de Dominguez, et al. (2014).

Tabla 6

Cargas factoriales de los ítems del EAPESA

Cargas factoriales
Comunalidad

Ítem 1	.802	.643
Ítem 2	.702	.493
Ítem 3	.818	.669
Ítem 4	.748	.559
Ítem 5	.662	.439
Ítem 6	.790	.624
Ítem 7	.694	.481
Ítem 8	.701	.491
Ítem 9	.846	.716

3.5.2. Escala de Procrastinación Académica

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue creada en 1998 por Busko para conocer las causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación. Consta de las subescalas de Procrastinación general y Procrastinación académica. Este instrumento fue aplicado a 112 estudiantes universitarios con una media de edad de 22,36 años, que cursaban el primer y tercer ciclo de Ciencias Sociales. Se empleó el análisis de consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad. Como resultado halló un coeficiente alfa de 0.86 para la EPA. La escala se compone por 16 reactivos cerrados. Se puede aplicar de manera individual o colectiva. Usualmente requiere entre 8 y 12 minutos. Los reactivos son calificados por una escala Likert de cinco puntos, que incluyen como respuesta *Siempre, Casi siempre, A veces, Pocas veces y Nunca*.

Alvarez (2010) tradujo y adaptó la escala de Busko, originalmente en inglés, en una muestra de 235 alumnos de cuarto y quinto año de secundaria de colegios particulares de Lima Metropolitana. Dicha escala se compone de 16 reactivos cerrados que tiene una puntuación de tipo Likert de cinco puntos: *siempre, casi siempre, A veces, Pocas veces y Nunca*. Respecto al análisis de confiabilidad, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar consistencia interna. De esta manera, se halló un coeficiente de .80 para la EPA. En

cuanto al análisis de validez de constructo, se realizó el análisis factorial exploratorio, así en el muestreo Kaiser- Meyer- Olkin para evaluar el potencial explicativo alcanzó una medida de .80 y en el test de esfericidad de Barlett, el Chi-cuadrado presenta un valor significativo (701.95 $p < 0.05$), por ello se puede decir que muestra validez de constructo.

Dominguez et al. (2014) realizaron la validación de la escala en el 2013 en una muestra de 379 estudiantes de una universidad particular. Las edades oscilan entre 16 y 40 años, con 20.82 años como media y el muestreo empleado fue intencional. La escala original está conformada por 16 ítems; sin embargo, eliminaron cuatro de ellos por no lograr la correlación ítem-test mayor a .20, permitiendo así que el índice de homogeneidad se incremente. Realizaron un análisis factorial exploratorio para revisar la matriz de correlaciones de Pearson y estos presentan indicadores de asimetría y curtosis adecuados. Asimismo, la matriz de correlación fue significativa con .812. En cuanto a la confiabilidad para las subescalas, mostró un indicador de .821 estimado con el alfa de Cronbach, para Autorregulación académica y .752 para Postergación de actividades y la confiabilidad del factor Autorregulación académica con el coeficiente Omega arrojó .829 y para Postergación de actividades obtuvo .794.

Está constituido por 12 ítems que mantienen las cinco opciones de respuesta asignándole a cada pregunta el puntaje de 1 para la opción *Nunca* hasta 5 para la opción *Siempre*. Cuatro reactivos fueron eliminados porque superaron el indicador ítem test. Luego de ello, el análisis factorial confirmatorio que efectuaron a la escala muestra que los datos concuerdan a la estructura de dos dimensiones. Además, mediante el alfa de Cronbach se evaluó la confiabilidad de cada subescala; así obtuvo un indicador de .821 en el factor Autorregulación académica, y de .752 en el factor Postergación de actividades. A través del coeficiente Omega calculó la confiabilidad de los factores, obteniendo un indicador de .829

para el factor Autorregulación académica y de .794 para el factor Postergación de actividades.

El análisis factorial confirmatorio que efectuaron a la escala muestra que los datos concuerdan a la estructura de dos dimensiones. Asimismo, mediante el alfa de Cronbach evaluó la confiabilidad de cada subescala, así obtuvo un indicador de .821 en el factor Autorregulación académica, y de .752 en el factor Postergación de actividades. A través del coeficiente Omega calculó la confiabilidad de los factores, obteniendo un indicador de .829 para el factor Autorregulación académica y de .794 para el factor Postergación de actividades.

3.5.2.1 Confiabilidad del instrumento para este estudio. Se realizó un análisis de consistencia interna para hallar la confiabilidad de la EPA. En la Tabla 7 se muestra el resultado del coeficiente de confiabilidad por medio del análisis de alfa de Cronbach en el cual se obtuvo como resultado el índice de 0.819 el cual es alto y por lo tanto confiable.

Tabla 7

Análisis de la confiabilidad de la EPA

Alfa de Cronbach	N elementos
.819	12

En la Tabla 8, se observa los resultados que fue fueron producto del análisis de confiabilidad por medio de la correlación Ítem-test corregida, los cuales se muestran valores de correlación entre los ítems del instrumento con la escala total que llegan a oscilan de .222 a .622, mostrando una buena significancia. Además, el valor en cada ítem de alfa de Cronbach es superior al 0.7.

Tabla 8*Correlación Ítem-test para la Escala de la EPA*

	Media de escala si el elemento se suprime	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem 1	26.60	30.656	.505	.803
Ítem 2	26.75	30.959	.468	.806
Ítem 3	27.34	30.908	.409	.811
Ítem 4	28.19	33.105	.222	.825
Ítem 5	27.33	29.321	.622	.792
Ítem 6	26.87	29.763	.507	.802
Ítem 7	26.90	30.081	.476	.805
Ítem 8	27.42	31.770	.408	.811
Ítem 9	26.98	31.042	.474	.805
Ítem 10	27.59	29.939	.543	.799
Ítem 11	27.08	29.700	.588	.795
Ítem 12	27.42	30.233	.436	.809

3.5.2.2 Validez del instrumento para este estudio. Para la validez del instrumento, se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio (AFE). Adicionalmente, se realizó la prueba Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) con un valor de .817 (bueno). Además, la prueba de esfericidad de Bartlett mostró como resultado una estadística significativa ($X^2 = 539.826$, $p < 0.01$), confirmando la pertinencia del AFE.

Asimismo, se llegó a determinar las cargas factoriales mediante un análisis paralelo en el cual se basan en sus componentes principales, con un método de rotación oblicua (Oblimin). En la Tabla 9, se logra visualizar las cargas factoriales obtenidas, donde se corrobora la presencia de la bidimensionalidad del EPA de Busko (1998).

Tabla 9*Cargas factoriales de los ítems del EPA*

	Cargas factoriales		Comunalidad
	1	2	
Ítem 1		.783	.678
Ítem 2	.651		.479
Ítem 3	.541		.456
Ítem 4	.753		.567
Ítem 5	.754		.692
Ítem 6		.883	.781
Ítem 7		.908	.826
Ítem 8	.832		.698
Ítem 9	.527		.645
Ítem 10	.505		.604
Ítem 11	.796		.642
Ítem 12	.557		.552

3.6. Procedimiento

El presente estudio trabajó bajo las variables autoeficacia y procrastinación académica en población estudiantil universitaria, debido a las características presentadas en mencionado grupo poblacional.

Subsiguiente a la exploración inicial de la literatura sobre las variables de estudio, se llegó a determinar el tamaño de la población, el cual fue solicitado al área administrativa de la facultad de psicología de la institución. De acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión para fines del estudio, se continuó a convocar a los alumnos a participar mediante un cuestionario virtual, en el que se incluyó el consentimiento informado, ficha sociodemográfica, así como las escalas EAPESA y EPA. Posteriormente, se procedió a efectuar la base de datos con un código para cada estudiante y así mantener la confidencialidad.

En la etapa siguiente, se procedió a la recolección de los datos en los cuales se calificó y digito en el programa de Microsoft Excel por medio de una base de datos y seguidamente se transfirió la información al programa estadístico IBM SPSS.

Como etapa final, se realizó la discusión de los datos obtenidos en la investigación y se continuó con el desarrollo de las conclusiones y recomendaciones para el informe del estudio.

3.7. Análisis de datos

Los días posteriores a la aplicación se elaborará en el programa Microsoft Excel una base de datos, la cual una vez culminada, se trasladó la información de la base de datos al programa IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 26.

Paso siguiente para esta investigación, se hizo uso de dos métodos de análisis para los datos obtenidos: El primero, los estadísticos descriptivos con los cuales se llega a visualizar los niveles y tendencias de las variables psicológicas en la muestra estudiada, los resultados obtenidos por este método de análisis, son mostrados en tablas a través de frecuencias y porcentajes.

Segundo, se usó el método de análisis inferencial, con los cuales se realizaron los procedimientos respectivos para realizar la comprobación de las hipótesis planteadas en el estudio. Dicho procedimiento, inicia con la utilización de la prueba de Kolmogorov – Smirnov, donde se realizó la medición del contraste que arrojan los datos de los instrumentos, de esta manera, los resultados productos del análisis, determinaron que los datos arrojados concluidos no llegan a presentar una distribución normal para ninguna de los dos instrumentos utilizados, por tal motivo, las hipótesis planteadas para este estudio llegaron a ser probadas por medio de estadísticos no paramétricos (Spearman).

3.8. Consideraciones éticas

Para el desarrollo del presente estudio se tomó en cuenta que en toda práctica de la investigación científica se rigen por tres principios éticos, los cuales son pilares fundamentales para el adecuado proceso de una investigación. En este estudio se fundamenta estos tres principios éticos, que permitieron realizar el estudio de manera responsable y con respeto a los estudiantes de psicología de primer año que accedieron a formar parte de la muestra. El primero, indica el respeto por las personas, fue realizado de forma que tanto, por medio escrito o telefónico, se les describe y explica de forma que llega a ser entendible; así como, de manera concisa y precisa, se plantea el objetivo principal de esta investigación. De igual manera, la metodología y la forma en que se trataría la información brindada, en la cual se le explica que su participación cuenta con la confidencialidad, privacidad y el anonimato de los datos personales proporcionados. Añadido a ello, se resaltó en la información brindada respecto a su participación de la investigación, que, bajo el principio de autonomía, implica que el individuo tiene libre decisión sobre si desea o no participar del estudio.

Respecto al segundo principio de ética: el principio de beneficencia, se presenta en el estudio por medio del nulo riesgo o en cualquier situación que ponga en peligro a los estudiantes participantes de la muestra, los cuales, al ser aplicados de manera virtual, reducían cualquier peligro a su seguridad al ser realizados en el tiempo y lugar en el cual se sentían tranquilos de realizar. Y por último, en cuanto al principio de justicia, se dio de manera natural, donde los mismos estudiantes participantes de la muestra estudiada facilitaron este proceso, ya que se llegó a enviar a toda la población sin discriminación y solo se apeló a la colaboración de cada individuo (Informe Belmont, 1978).

IV. RESULTADOS

4.1. Estadísticos descriptivos

4.1.1. Estadísticos descriptivos de la EAPESA

A partir del análisis de ítems, en la tabla 10 se visualiza que la media se encuentra entre 2.92 y 3.47 y la desviación estándar entre 0.610 y 0.815. Respecto a la morfología de la distribución de los datos mostrados, los valores de asimetría y curtosis llegan a puntuar dentro de lo esperable (+/-1.5), llegando a mantener una distribución normal de los datos. Además, el índice de discriminación (IHC) es superior a 0.30, es decir, los 9 ítems de la escala son sensibles a las respuestas con capacidad discriminativa. Asimismo, los valores puntuados de comunalidad son mayores a 0.40 (Nunnally & Bernstein, 1995).

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de los ítems de la EAPESA

Ítems	Media	DE	Asimetría	Curtosis	IHC	H2
1	3.02	.720	-.126	-.760	.730	.641
2	3	.653	.0	-.626	.621	.491
3	3.04	.745	-.099	-.937	.748	.667
4	3.07	.673	-.079	-.772	.671	.561
5	2.92	.815	-.185	-.760	.577	.437
6	3.11	.690	-.146	-.883	.721	.627
7	3.47	.610	-.686	-.477	.633	.508
8	2.99	.765	-.228	-.634	.617	.493
9	3.18	.724	-.280	-1.050	.788	.719

En la tabla 11, se logra observar que la autoeficacia académica presenta una media de 27.75, una mediana de 28 y una moda de 27. Además, se presenta valor mínimo de 15 y valores máximos de 36.

Tabla 11*Estadísticos descriptivos de la EAPESA*

Autoeficacia académica	
Media	27.75
Mediana	28
Moda	27
Desv. Estándar	4.815
Mínimo	15
Máximo	36
n	165

En cuanto a la distribución de las frecuencias y porcentajes de los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes del primer año de la carrera de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, según su edad, se visualiza en la Tabla 12 que destacan aquellas comprendidas entre 20 a 23 años (26.7%), con un nivel bajo de autoeficacia académica.

Tabla 12*Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EAPESA, según edad*

		Edad				
		16 a 19	20 a 23	24 a 30	Total	
Nivel de autoeficacia académica	Nivel bajo	Frecuencia	15	44	20	79
		%	9.1%	26.7%	12.1%	47.9%
	Nivel medio	Frecuencia	17	36	25	78
		%	10.3%	21.8%	15.2%	47.3%
	Nivel alto	Frecuencia	0	5	3	8
		%	0	3%	1.8%	4.8%
Total	Frecuencia	32	85	48	165	
	%	19.4%	51.5%	29.1%	100%	

Además, en la tabla 13, se observa tanto las frecuencias como los porcentajes de los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes del primer año de la carrera de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, según el sexo. Tanto el hombre como la mujer destacan niveles medios de autoeficacia académica, donde el sexo mujer resalta de la población (33.9 % de la mujer y 17.6 % en los hombres).

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EAPESA, según sexo

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Nivel de autoeficacia académica	Nivel bajo	Frecuencia	8	24	32
		%	4.8%	14.5%	19.4%
	Nivel medio	Frecuencia	29	56	85
		%	17.6%	33.9%	51.5%
	Nivel alto	Frecuencia	22	26	48
		%	13.3%	15.8%	27.1%
Total	Frecuencia	59	106	165	
	%	35.8%	64.2%	100%	

Asimismo, en la tabla 14, se muestra las frecuencias como los porcentajes de los niveles de autoeficacia académica en los estudiantes del primer año de la carrera de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, según el colegio de procedencia. Se muestra que los estudiantes procedentes del colegio público son los que más destacan (31.5%) con un nivel medio de autoeficacia académica.

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EAPESA, según colegio de procedencia

				Colegio de procedencia		Total
				Público	Particular	

Nivel de autoeficacia académica	Nivel bajo	Frecuencia	12	20	32
		%	7.3%	12.1%	19.4%
	Nivel medio	Frecuencia	52	33	85
		%	31.5%	20%	51.5%
	Nivel alto	Frecuencia	22	26	48
		%	13.3%	15.8%	29.1%
Total		Frecuencia	86	79	165
		%	52.1%	47.9%	100%

4.1.2. Estadísticos descriptivos de la EPA

En cuanto a los estadísticos descriptivos de la EPA, se muestra en la Tabla 15 que la media se encuentra entre 1.49 y 3.09 y la desviación estándar entre 0.756 y 0.927. De acuerdo con la morfología de la distribución de los datos mostrados, los valores de asimetría y curtosis llegan a puntuar dentro de lo esperable (± 1.5), por tal motivo, logra mantener una distribución normal de los datos. Además, el índice de discriminación (IHC) es superior a 0.30, es decir, los 12 ítems de la escala son sensibles a las respuestas con capacidad discriminativa. También, los valores puntuados de comunalidad son mayores a 0.40 (Nunnally & Bernstein, 1995).

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de los ítems de la EPA

Ítems	Media	DE	Asimetría	Curtosis	IHC	H2
1	3.09	.795	-.165	-.257	.482	.612
2	2.95	.802	-.055	-.377	.444	.560
3	2.35	.903	-.155	-.111	.395	.485
4	1.49	.816	-.142	.5428	.316	.490
5	2.35	.854	-.205	-.253	.614	.740
6	2.82	.930	-.102	-.291	.491	.595
7	2.79	.927	.098	-.059	.459	.562
8	2.06	.756	.296	-.109	.391	.499

9	2.70	.783	.041	-.480	.451	.591
10	2.10	.864	-.052	-.380	.537	.639
11	2.61	.839	-.089	-.550	.576	.695
12	2.27	.971	.317	-.514	.426	.529

En relación a lo anterior, se observa que en la tabla 16, la procrastinación académica y sus dimensiones presentan una media de 41.67, 32.85 y 8.71 respectivamente; una mediana de 42, 33 y 9 y una moda de 40, 33 y 9. Asimismo, se presentan valores mínimos de 30, 20 y 3 respectivamente y valores máximos de 60, 43 y 15.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos de la EPA y sus dimensiones

	Procrastinación Académica	Autorregulación académica	Postergación Académica
Media	41.67	32.85	8.71
Mediana	42	33	9
Moda	40	33	9
Desv. Estándar	3.878	4.555	2.084
Mínimo	30	20	3
Máximo	60	43	15
n	165	165	165

Del mismo modo, en la tabla 17 se visualiza la distribución de las frecuencias y porcentajes de las tendencias de procrastinación académica en los estudiantes del primer año de la carrera de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, según su edad. De esta manera, las edades que destacan entre todas las demás, son las edades comprendidas entre 16 a 19 años (44.2%) con una tendencia alta a la procrastinación académica.

Tabla 17*Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EPA, según edad*

			Edad			Total
			16 a 19	20 a 23	24 a 30	
Tendencia de procrastinación académica	Tendencia	Frecuencia	3	7	1	11
	baja	%	1.8%	4.2%	0.6%	6.7%
	Tendencia	Frecuencia	73	67	7	147
	media	%	44.2%	40.6%	4.2%	89.1%
	Tendencia	Frecuencia	3	4	0	7
	alta	%	1.8%	2.4%	0	4.2%
Total		Frecuencia	79	78	8	165
		%	47.9%	47.3%	4.8%	100%

Por otro lado, en la Tabla 18 se observa tanto las frecuencias como los porcentajes de las tendencias de procrastinación académica en los estudiantes del primer año de la carrera de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, según el sexo. En ese sentido, las mujeres destacan con un 57% de la muestra con una tendencia media a la procrastinación.

Tabla 18*Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EPA, según sexo*

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Tendencia de procrastinación académica	Tendencia	Frecuencia	4	7	11
	baja	%	2.4%	4.2%	6.7%
	Tendencia	Frecuencia	53	94	147
	media	%	32.1%	57%	59.1%
	Tendencia	Frecuencia	2	5	7
	alta	%	1.2%	3%	4.2%
Total		Frecuencia	59	106	165

% 35.8% 64.2% 100%

En cuanto a las frecuencias como los porcentajes de las tendencias de procrastinación académicas en los estudiantes del primer año de la carrera de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, según el colegio de procedencia, se muestra en la Tabla 19 que los estudiantes procedentes de colegio público son los que más destacan (44.8%) con una tendencia media a la procrastinación académica.

Tabla 19

Frecuencias y porcentajes de los niveles de la EPA, según colegio de procedencia

		Colegio de procedencia			Total
		Público	Particular		
Tendencia de procrastinación académica	Tendencia	Frecuencia	8	3	11
	baja	%	4.8%	1.8%	6.7%
	Tendencia	Frecuencia	74	73	147
	media	%	44.8%	44.2%	89.1%
	Tendencia	Frecuencia	4	3	7
	alta	%	2.4%	1.8%	4.2%
Total		Frecuencia	86	79	165
		%	52.1%	47.9%	100%

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Prueba de normalidad

En cuanto a la prueba de normalidad, se nota en la tabla 20 que la significancia (Sig.) en el instrumento de la EAPESA es menor a 0.05, de esta manera se afirma que la distribución es no normal; por lo cual, para la prueba de hipótesis se emplearon estadísticos no paramétricos, en este caso U de Mann Whitney y Kruskal-Wallis.

Tabla 20*Prueba de Normalidad de Kolmogorov – Smirnov para la EAPESA*

		Autoeficacia académica
Parámetros normales ^{a,b}	Media	2.10
	Desv. Estandar	.692
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.265
	Positivo	.265
	Negativo	-.250
Estadístico de prueba		.265
Sig. asintótica(bilateral)		.000

En la tabla 21, se observa que la significancia (Sig.) en la procrastinación académica y todas sus dimensiones es menor a 0.05, de esta manera se logra afirmar que la distribución es no normal; por lo cual, para la prueba de hipótesis se emplearon estadísticos no paramétricos, en este caso U de Mann Whitney y Kruskal-Wallis.

Tabla 21*Prueba de Normalidad de Kolmogorov – Smirnov para la EPA*

		Procrastinación académica	Autorregulación académica	Postergación Académica
Parámetros normales ^{a,b}	Media	1.98	2.21	2.19
	Desv. Estandar	.330	.579	.640
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.463	.348	.300
	Positivo	.428	.348	.300
	Negativo	-.463	-.276	-.257
Estadístico de prueba		.463	.348	.300
Sig. asintótica(bilateral)		.000	.000	.000

4.2.2. Prueba de hipótesis

4.2.2.1 Prueba de hipótesis general. Se observa en la Tabla 22 que existe diferencias significativas entre las variables autoeficacia y procrastinación académica ($p < 0.05$), de esta manera, se comprueba la hipótesis de estudio, donde el Rho de Spearman (-.274), muestra una relación negativa.

Tabla 22

Relación entre la variable Autoeficacia y procrastinación académica (n=165)

Variables		Rho Spearman	Sig. (bilateral)
Autoeficacia académica	Procrastinación académica	-.274	0.000

4.2.2.1 Prueba de hipótesis específicas. Por último, en la Tabla 23, se aprecia la relación entre la variable autoeficacia y las dimensiones de procrastinación académica, donde existe una relación entre autoeficacia con la dimensión autorregulación académica ($p < 0.05$) y autoeficacia con la dimensión postergación de actividades ($p < 0.05$). De esta manera, se comprueba la hipótesis de estudio, donde el Rho de Spearman (-.274) para la relación entre la autoeficacia con la autorregulación académica, muestran una relación positiva y entre la autoeficacia con postergación de actividades, muestran una relación negativa.

Tabla 23

Relación entre la variable Autoeficacia y las dimensiones de procrastinación académica (n=165)

Dimensiones de Procrastinación académica	Rho Spearman	Sig. (bilateral)
Autorregulación académica	.262	0.000

Postergación de actividades

-0.149

0.000

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se señaló, el objetivo de mi investigación fue determinar la relación entre la autoeficacia con la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana. De manera preliminar al análisis correspondiente a los resultados, se realizó la evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para el estudio, donde se obtuvo puntajes idóneos para la validez y confiabilidad. Asimismo, se logra comprobar la bidimensionalidad de la EPA, tal hallazgo coincide con lo encontrado por Busko en 1998 y la unidimensionalidad de la EAPESA, cuyo resultado se asemeja a los estudios previos (Dominguez-Lara, 2016; Dominguez Lara et al., 2014). Para el desarrollo de esta investigación, se procedió con la realización de un análisis del tipo descriptivo y correlacional de la autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología en una universidad pública de Lima Metropolitana.

De lo anterior, se evidenció que en los estudiantes de primer año de psicología predomina el nivel promedio para la variable autoeficacia académica, según sus variables sociodemográficas. De este modo, estos resultados concuerdan con lo encontrado por Guillen (2023) y Flores (2020) los cuales encontraron un nivel medio o promedio de autoeficacia académica en su población de estudio. De ello, se puede explicar que a raíz de las condiciones generadas por la pandemia del COVID-19, el estudiantado tuvo que adaptarse a un contexto educativo virtual, donde se redujo la socialización entre pares; así como a las posibles fallas eléctricas o de conectividad, lo cual aumentaban la posibilidad de verse inmerso en situaciones estresantes. De lo anterior, Bandura (1994) refiere que, si el individuo posee la capacidad para afrontar las situaciones difíciles, estos no provocarán patrones de pensamientos perturbadores; sin embargo, si el individuo no tiene la capacidad para hacer frente a los eventos conflictivos, estos generarán una merma en su autoeficacia, perjudicando la realización de sus actividades.

Respecto a la variable procrastinación, se detectó que en los estudiantes de primer año de psicología, prevalece la tendencia media en todas sus variables sociodemográficas. En ese sentido, los resultados obtenidos concuerdan con los resultados encontrados por Guillen (2023) y Calle (2022) los cuales encontraron, de la misma forma, un nivel medio o tendencia media con respecto a la procrastinación académica en los estudiantes de psicología. Este resultado puede explicar que de acuerdo a las condiciones anteriormente mencionadas, la virtualidad educativa producida por la llegada de la pandemia COVID-19, ha generado ciertos desafíos y dificultades para el estudiantado, por lo cual la tendencia a la procrastinación llega a aumentar. Además, la facilidad de acceder a las redes sociales y el poco control que tenía los docentes por las características del medio tecnológico han sido elementos de consideración, ya que como mencionaba Sanchez (2010), las personas que procrastinan tienden a elegir actividades que generen placer y con las que logran obtener incentivos a corto plazo y dejan de lado a las tareas aversivas. Entonces, la evitación está relacionada con los efectos del ambiente y de las expectativas de la persona, quien al creer que la tarea no es placentera decidirá postergarla.

En cuanto a la hipótesis general, a través del análisis de los datos se determinó que existen diferencias significativas de correlación débil entre las variables autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana. Asimismo, estos resultados son similares a lo encontrado por García (2021) y Guillen (2023) quienes establecieron que existe una relación significativa, pero de intensidad moderada e inversa entre la variable procrastinación y autoeficacia académica en la muestra estudiada, es decir, encontraron que los alumnos presentaron niveles adecuados de autoeficacia, por ende, menor nivel de procrastinación académica. Es así que se puede notar que las creencias relacionadas a la autoeficacia perjudicarían de cierta manera la iniciativa al realizar la actividad y su permanencia en ella, por eso es necesario promover

situaciones que refuercen los pensamientos favorables de las propias capacidades en la enseñanza- aprendizaje para un mejor desempeño (Alegre, 2013). Además, la procrastinación es frecuente y perjudicial, estando estrechamente relacionada con la aversión a la actividad, el retraso, la autoeficacia, impulsividad y la escrupulosidad (Steel, 2007); no obstante, sería importante realizar investigaciones donde la autoeficacia sea relacionada con otras variables para determinar si obtienen correlaciones con niveles más altos.

De acuerdo a la hipótesis específica 3, la relación de la autoeficacia académica y el área dimensión autorregulación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana reveló una mayor tendencia a la autorregulación académica en los alumnos que mostraron mejor nivel de autoeficacia académica ($Rho=.262$). Resultados afines se encontraron en el trabajo de Guillen (2023) quien refiere que dicha dimensión evidencia una correlación estadística muy significativa, directa y de intensidad moderada. No obstante, Klassen et al. (2008) afirma que la autorregulación no garantizaría que las labores estudiantiles se comiencen a ejecutar o se vean completadas, ya que el individuo puede comprender y realizar las actividades, pero no es garantía de que se cumplan en el plazo establecido. La autoeficacia para planificar, organizar, ejecutar estrategias, conseguir información y persistir ante los distractores permite concluir las actividades y tener logros académicos. Para Steel (2007) y Klassen (2008) la procrastinación es el eminentemente la falla de la capacidad para autorregularse.

Respecto a la hipótesis específica 4, la relación entre la autoeficacia con el área de postergación de actividades en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, se encontró diferencias significativas ($p<0.05$). Es así que los alumnos que presentaron mejor nivel de autoeficacia académica evidenciaron menor tendencia a la postergación de actividades ($Rho=-.149$). García-Ayala (2009) refiere que

aplazar persistentemente o con mucha frecuencia actividades en su iniciación o finalización producen ansiedad a niveles considerables o altos. Además, las personas que procrastinan tienden a conseguir calificaciones más bajas, más probabilidades de ausentismo, reprobación y deserción; incluso pueden sentir frustración, apatía, hostilidad, vergüenza, resentimiento, autodesprecio, culpa y depresión (García-Ayala, 2008). Por su parte, Quant y Sanchez (2012) alegan que las personas que desisten de labores de índole académicas, postergándolas, puede ser influidas por el temor al fracaso, incluso cuando poseen capacidades, inteligencia o preparación; teniendo la posibilidad de transformarse en una estrategia para reducir la ansiedad. Neville, (2007) manifiesta que ciertos alumnos dejan de lado las asignaciones hasta el último momento, mencionando que requieren presión para enfocarse y les permite realizar un buen trabajo (Revelle 1997, como se citó en Neville). Tapia (1997) refiere que las modificaciones en la motivación de los estudiantes requieren tiempo, ya que resultan de su historia personal. Ello está relacionado con la manera de realizar las tareas, los resultados y consecuencias de estas porque forman la percepción de las capacidades para llevar a cabo la actividad. Es por eso que cuando un estudiante realiza una tarea de manera exitosa puede atribuir ese éxito a la ayuda que pudo recibir, que la actividad era sencilla o que es una excepción a su tendencia a fracasar en las tareas.

La investigación presentada tiene una implicancia práctica, pues sugiere la importancia de proponer estrategias para modificar conductas que se asocian a la procrastinación en los estudiantes universitarios y fomentar las actitudes de autoeficacia académica; de esta manera se mejoraría el aprendizaje y rendimiento académico que podría permitir que sean profesionales competitivos y se desarrollen de manera pertinente en su actividad laboral.

VI. CONCLUSIONES

- a. Se halló diferencias significativas ($p < 0.05$) entre la autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, donde los estudiantes que presentaron mejor nivel de autoeficacia académica, llegaron a mostrar menor procrastinación académica, por lo tanto, se comprobó la hipótesis de estudio.
- b. Se determinó que el nivel de autoeficacia académica predominante, según, edad, sexo y colegio de procedencia, están en un nivel medio.
- c. Se determinó que en cuanto a la procrastinación académica según edad, sexo y colegio de procedencia, predomina la tendencia media.
- d. Se halló diferencias significativas ($p < 0.05$) entre la autoeficacia académica y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, donde los estudiantes que presentaron mejor nivel de autoeficacia académica presentaron cierta tendencia a la autorregulación académica ($Rho = .262$), por lo tanto, se comprobó la hipótesis de estudio.
- e. Se encontró diferencias significativas ($p < 0.05$) entre la autoeficacia académica y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana, donde los estudiantes que presentaron mejor nivel de autoeficacia académica presentaron menor tendencia, pero de forma débil, a la postergación de actividades ($Rho = -.149$), por lo tanto, se comprobó la hipótesis de estudio.

VII. RECOMENDACIONES

- a.** Investigar a profundidad las causas que favorecen la autoeficacia y la procrastinación académica en los estudiantes universitarios, pudiendo relacionarse con otras variables, tales como autocontrol, depresión, impulsividad, personalidad, entre otras, donde pueda hallarse una mayor relación.
- b.** Promocionar talleres de prevención e intervención para reducir estas conductas en el estudiantado; así como promover el desarrollo de actividades que favorezcan la adecuada percepción de sus capacidades académicas y las actitudes favorables el uso óptimo del tiempo, control y afronte de las tareas.
- c.** Replicar la investigación con estudiantes de años superiores o de otras carreras profesionales, pudiendo incluso hacer un estudio longitudinal con la población estudiada de aquí a unos años y generar una comparativa y sopesar si la edad, aprendizajes y experiencias producen una mejora en sus capacidades.
- d.** Capacitar a los docentes para mantenerse en la vanguardia y fortalezcan sus estrategias didácticas y capacidad de motivar a los alumnos, así como para detectar conductas de riesgo que puedan perjudicar su formación como futuros psicólogos.

VIII. REFERENCIAS

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alegre, A. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM.
<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6714>
- Alvarez, R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177.
<https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Baessler, J. & Schawrzner, R. (1996). Evaluación de la Autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-7.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential Engagement of Self-Reactive Influences in Cognitive Motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1986OBHDP>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bautista, N. (2021). *Procrastinación y autoeficacia en estudiantes de secundaria víctimas de Bullying de una institución educativa de Piura* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76854>
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., & Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala Autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178003>
- Burka, J., & Yuen, L. (2008). *Procrastination: why you do it, what to do about it now*. Da Capo Press .
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination, a structural equation model* [Tesis de pregrado, Universidad de Guelph]. Repositorio de la Universidad de Guelph. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/20169>
- Carhuapoma, Y. (2018). *Motivación académica y procrastinación en adolescentes de educación secundaria de la Institución Educativa Pública José Buenaventura Sepúlveda, Cañete* [Tesis doctoral, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio de la Universidad de San Martín de Porres. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/4130>
- Carranza, R. & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. <https://doi.org/10.17162/au.v0i2.43>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(3), 59-99. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>

- Carver, C., & Scheier, M. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, 2, 3–52. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-8264-5_10
- Castillo, S., & Duran, N. (2021). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de la carrera de Ingeniería Eléctrica de una universidad pública de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/28092>
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8556>
- Clariana, M., Gotzens, C. & Badia M. (2011). Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 9(1) 95-112. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i23.1429>
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia M., & Cladellas, R. (2012). *Procrastination and cheating from secondary school to university*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2) 737-754. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547011>
- Covadonga, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A>
- Diccionario de la Real Academia Española. (12 de junio de 2021). *Real Academia Española*. <http://www.rae.es>

- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología–Universidad Católica San Pablo*, 4(4), 45–53. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Dominguez, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16, 27-38. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/15715>
- Dominguez, S., Villegas, G., & Yauri, C. (2018). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 4, 27-40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Echabaudes, R. & Querevalú, F. (2019). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3° a 5° del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 13(1), 79-87. <https://doi.org/10.17162/rccs.v13i1.1350>
- Ellis, A. & Knaus, W. (1997). *Overcoming procrastination*. New American Library.
- Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a Mediator of Loneliness and Academic Self-efficacy Among Students With and Without Learning Disabilities during the Transition to College. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63–74. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12094>

- Ferrari, J. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14(1), 97-110.
- Ferrari, J., Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. Plenum.
- Ferrari, J., Díaz-Morales, J., & O'Callaghan, J. (2007). International Prevalence Rates of Chronic Procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (4), 458–464. <https://doi.org/10.1177/0022022107302314>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Flammer, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.005>
- Flores, C. (2020). *Autoeficacia y Procrastinación Académica en los Estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad Privada de Tacna, 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna. <http://hdl.handle.net/20.500.12969/1355>
- García-Ayala, C. (2008). Si eres de los que deja "todo para mañana", probablemente sufres de procrastinación. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Segura*, 1(1) 3-11.
- García-Ayala, C. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Segura*, 2(1), 4-5. https://www.researchgate.net/publication/264421119_Comprendiendo_la_procrastinacion_con_el_Modelo_ABC_de_Albert_Ellis
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje. *Profesorado*, 16(1), 203 – 222.

- García, S. (2021). *Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de una Unidad Educativa de Salitre* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/61377>
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer. *Revista Cultura*, 19(1), 213-229. <http://www.revistacultura.com.pe/portfolioitem/cultura-19/>
- Guillen, 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>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw Hill.
- Informe Belmont (1978). *Principios Éticos y Directrices para la Protección de sujetos humanos de investigación*. Estados Unidos de Norteamérica: Reporte de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos humanos de Investigación y de Comportamiento.
- Khan, T. (2017). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo-Perú* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <http://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/11419>
- Klassen, R, Krawchuk, L & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4) 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>

- Kline, P. (1998). *The new psychometrics: science, psychology and measurement*. Routledge.
- Le Gale, A. & Ricart, T. (1985). *La ansiedad y la angustia*. Oikos Tau.
- Lega, L. Caballo, V. & Ellis, A. (1997). *Terapia racional emotivo-conductual*. Siglo XXI.
- McCown, W., Ferrari, J. & Johnson, J. (1991). Dilación Rasgo en los hijos adultos autodenominados de bebedores excesivos: un estudio exploratorio. *Revista de Personalidad y Conducta Social*, 4(6), 147-151.
- McEwen, B. (2000). The neurobiology of stress from serendipity to clinical. *Brain Research*, 886 (1-2), 172-189. [https://doi.org/10.1016/S0006-8993\(00\)02950-4](https://doi.org/10.1016/S0006-8993(00)02950-4)
- Milgram, N. (1992). El retraso: una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, (35), 83-102. www.uv.es/seoane/boletin/previos/N35-5
- Miranda, C., & Flores, J. (2016). Autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Tlamati Sabiduría*, 7(2), 1-15.
- Morales, C. (2022). *Autoeficacia académica percibida, cansancio emocional académico y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Institucional USP. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/11150>
- Moreno, P. & Harlow, D. (2003). *Superar la ansiedad y el miedo: un programa paso a paso* (3a ed.). Descleé de Brouwer.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio de la Universidad de Valencia. <http://mobiroderic.uv.es/handle/10550/37168>
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica* (3era Ed.). Mc Graw Hill.

- Ocaña, A. & Rivera, C. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar*. Guaranda, 2022 [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9299>
- Olivari, C. & Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Revista Ciencia y enfermería*, 13(1) 9-15. <https://dx.doi.org/10.4067/S071795532007000100002>
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49. <https://www.dynaread.com/current-directions-in-self-efficacy-research>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21) 185-219.
- Pickles, M. (14 de enero de 2017). Procrastinación,"el problema más grave en la educación" (y cómo vencerlo). *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-38597625>
- Pintrich, P. & Zusho, A. (2002). *The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors*. Erlbaum.
- Pittman, T., Tykocinski, O., Sandman-Keinan, R., & Mattherws, P. (2008). When bonuses backfire: An inaction inertia analysis of procrastination induced by a missed opportunity. *Journal of Behavioral Decision Making*, 21(2),139-150. <https://doi.org/10.1002/bdm.576>
- Pychyl, T., Lee, J., Thibodeau, R., y Blunt, A. (2000). Five Days of Emotion: An Experience Sampling Study of Undergraduate Student Procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 239-254. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>

- Quant, D., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación Académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Reeve, J. (2010). *Motivacion y Emocion* (5ta ed.). McGraw-Hill.
- Rodríguez, A., & 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, F. (2003). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Psicodidáctica*, 1(1), pp. 131-138. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514745012.pdf>
- Rosales, A. (2017). *Autoeficacia y felicidad en estudiantes universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima-Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/370>
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *SciRes*, 5(13), 1488-1502. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Salinas, P., & Cárdenas, M. (2009). *Métodos de investigación*. Quipus.
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717321>

- Schouwenburg, H., Lay, C., Pychyl, T., & Ferrari, J. (2004). *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. American Psychological Association.
- Schunk, D., & Cox, P. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 201-209.
https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Strategy_1986.pdf
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(1), 173-208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé.
- Taylor, C., Bandura, A., Ewart, C., Miller, M. & Debusk, R. (1985). Raising spouse's and patient's perceptions of his cardiac capabilities following a myocardial infarction. *American Journal of Cardiology*, 55(1), 635-638.
- Torres, C., Padilla, M., & Valerio, C. (2017). El estudio de la procrastinación humana como un estilo interactivo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 153-163.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4330>
- Ugatetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica* (13), 49-74. <http://www.redalyc.org/html/175/17501304/>
- Villegas, M. (2018). *Procrastinación y autoeficacia académica en los estudiantes del nivel secundario del Colegio Simón Bolívar de Tarapoto, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25462>

Wolters, C. (2003). Entendimiento de la procrastinación del self: Regulación de perspectiva.

Revista de educación Psicológica, 95(1), 179-187.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Education.

IX. ANEXOS

Anexo A

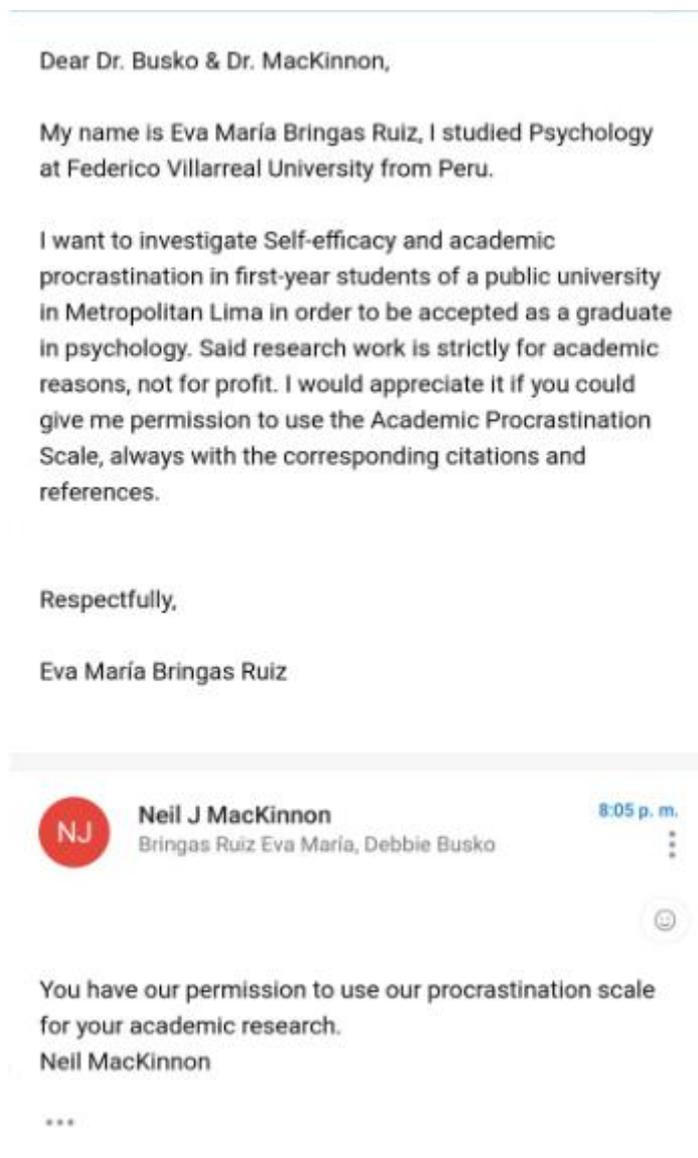
Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	DIMENSIONES E INDICADORES			
Problema general ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia con la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana?	Objetivo general Determinar la relación entre la autoeficacia con la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana. Objetivos específicos OE1: Medir los niveles de Autoeficacia académica que presentan los estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana en función a edad, sexo y colegio de procedencia. OE2: Medir las tendencias de procrastinación que presentan los estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana en función a edad, sexo y colegio de procedencia.	Hipótesis general Existe diferencias significativas entre la autoeficacia con la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana. Hipótesis específicas H1: Existe relación entre la autoeficacia con el área de autorregulación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana. H2: Existe relación entre la autoeficacia con el área de Postergación de actividades en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.	Variable: Autoeficacia			
			Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala/Valores
			Unidimensional		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9	Ordinal Nunca (1 punto) Algunas veces (2 puntos) Bastantes veces (3 puntos) Siempre (4 puntos)
			Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala/Valores
Autorregulación académica	-Automotivación en el estudio. -Mejora constantemente los hábitos de estudio. -Inversión del tiempo aún en	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12	Ordinal Nunca (1 punto) Casi nunca (2 puntos)			

	<p>OE3: Identificar la relación entre la autoeficacia con el área de autorregulación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>OE4: Identificar la relación entre la autoeficacia con el área de Postergación de actividades en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p>			<p>temas aburridos. -Buscar ayuda para despejar dudas. -Completar el trabajo asignado. -Preparación previa ante los exámenes. -Revisar tareas previo a la entrega. -Terminar trabajos antes de tiempo.</p>		<p>A veces (3 puntos)</p> <p>Casi siempre (4 puntos)</p> <p>Siempre (5 puntos)</p>
<p>TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p>	<p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p>	<p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</p>	<p>ESTADISTICA A UTILIZAR</p>			
<p>Tipo de investigación: Aplicada</p> <p>Diseño: El diseño es no experimental, de corte transversal, correlacional</p> <p>Método: Hipotético deductivo.</p>	<p>Población: 186 alumnos de pregrado que cursan el primer año de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Federico Villarreal.</p> <p>Tamaño de muestra: 165 alumnos de pregrado de la base 2022 de la carrera de Psicología.</p> <p>Tipo de muestreo: Muestreo no probabilístico por conveniencia-</p>	<p>Variables: Autoeficacia y Procrastinación Académica</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumentos:</p> <p>-Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).</p> <p>Autor: Palenzuela Año: 1983</p> <p>-Escala de Procrastinación Académica (EPA).</p> <p>Autor: Busko Año: 1998</p>	<p>Descriptiva: Análisis descriptivo</p> <p>- Distribución de frecuencias y porcentajes</p> <p>Inferencial:</p> <p>Contrastación de hipótesis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spearman - Mann- Whitney - Kruskal- Wallis 			

Anexo B

Permiso para uso del instrumento Procrastinación Académica



Anexo C

Consentimiento informado

AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

ema2309bringas@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. *

La presente investigación es conducida por Eva María Bringas Ruiz, de la Universidad Nacional Federico Villarreal. La meta de este estudio es determinar la relación que existe entre la autoeficacia percibida y procrastinación académica en estudiantes universitarios del primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar dos cuestionarios. Esto tomará aproximadamente 10 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas.

Desde ya le agradezco su participación.

- Confirmando mi participación
- No confirmando mi participación

[Siguiendo](#)

[Borrar formulario](#)

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) · [Términos del Servicio](#)

Anexo D

Ficha sociodemográfica

AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA METROPOLITANA

ema2309bringas@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)

No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Sección sin título

Nombres y Apellidos *

Tu respuesta _____

Base de estudio *

2022

Otro: _____

Sexo *

Hombre

Mujer

Edad *

Tu respuesta _____

Colegio de Procedencia *

Pública

Privada

[Atrás](#) [Siguiente](#) [Borrar formulario](#)

Nunca envías contraseñas o traza de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) · [Términos del Servicio](#) · [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Anexo E

Escala de Autoeficacia Académica

Escala de Autoeficacia Académica				
Se le pide leer detenidamente cada afirmación que se le presentara a continuación y responder de la manera más sincera posible. Gracias por su colaboración.				
Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica. *				
	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia. *				
	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica. *				
	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes. *				
	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica. *				
	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica *

Nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre

6

Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico. *

Nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre

7

Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas. *

Nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre

8

Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos. *

Nunca Algunas veces Bastantes veces Siempre

9

[Atrás](#)[Siguiente](#)[Borrar formulario](#)

Anexo F

Escala de Procrastinación Académica

Escala de Procrastinación Académica

Se le pide leer detenidamente cada afirmación que se le presentara a continuación y responder de la manera más sincera posible. Gracias por su colaboración.

Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

1

Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

2

Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

3

Asisto regularmente a clase. *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

4

Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

5

Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

6

Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan. *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

7

Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

8

Invierto el tiempo necesario en estudiar aún cuando el tema sea aburrido. *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

9

Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

10

Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

11

Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. *

Nunca Casi nunca A veces Casi siempre Siempre

12

Atrás

Siguiente

Borrar formulario