



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA EN VILLA EL SALVADOR

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

ISABEL YESSICA GUILLEN ARONES
ORCID: 000-0001-9872-5111

ASESOR

MAG. DIEGO ISMAEL VALENCIA PECHO
ORCID: 0000-0002-7614-0814

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMAS RELACIONADOS AL ÁMBITO EDUCATIVO

LIMA, PERÚ, MARZO DE 2023



CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, siempre y cuando le reconozcan la autoría y sus nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

Referencia bibliográfica

Guillen Arones, I. Y. (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.

HOJA DE METADATOS

Datos del autor	
Nombres y apellidos	Isabel Yessica Guillen Arones
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	43479477
URL de ORCID	https://orcid.org/000-0001-9872-5111
Datos del asesor	
Nombres y apellidos	Diego Ismael Valencia Pecho
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	46196305
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-7614-0814
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Silvana Graciela Varela Guevara
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	47283514
Secretario del jurado	
Nombres y apellidos	Katia Marilyn Chacaltana Hernández
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	71076865
Vocal del jurado	
Nombres y apellidos	Max Hamilton Chauca Calvo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08035455
Datos de la investigación	
Título de la investigación	Procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Psicología en Villa El Salvador
Línea de investigación Institucional	Persona, Sociedad, Empresa y Estado
Línea de investigación del Programa	Problemas relacionados al ámbito educativo
URL de disciplinas OCDE	https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Lima, el jurado de Sustentación de Tesis conformado por los psicólogos colegiados: Dra. Silvana Graciela Varela Guevara, quien lo preside, Dra. Katia Marilyn Chacaltana Hernández y Mag. Max Hamilton Chauca Calvo, reunidos en acto público para dictaminar la tesis titulada:

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA EN VILLA EL SALVADOR

Presentada por la Bachiller:

ISABEL YESSICA GUILLEN ARONES

Para obtener el **Título Profesional de Licenciada en Psicología**; luego de escuchar la sustentación de la misma y resueltas las preguntas del jurado, acuerdan:

APROBADA POR MAYORIA

En fe de lo cual firman los miembros del jurado, a los catorce días del mes de marzo de 2023.



Dra. Silvana Graciela Varela Guevara
C. Ps. P. 24029
Presidenta



Dra. Katia Marilyn Chacaltana Hernandez
C. Ps. P. 23122
Secretaria



Mag. Max Hamilton Chauca Calvo
C. Ps. P. 40500
Vocal

ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo **Mag. Diego Ismael Valencia Pecho**, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Autónoma del Perú, en mi condición de asesor de la tesis titulada: "PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA EN VILLA EL SALVADOR" de la egresada ISABEL YESSICA GUILLEN ARONES, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 20% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin que se adjunta.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Autónoma del Perú.

Lima, 22 de febrero del 2023



Mag. Diego Ismael Valencia Pecho

D. N. I.: 46196305

DEDICATORIA

A mi hija Samira por ser mi mayor impulso para realizar todos mis objetivos y superarme cada día más.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a mi madre Isabel, por aconsejarme y apoyarme en mis metas, como también a mis hermanos Wilson, Susy, Nieves, Marilú, Stuart, Porfirio y Emiliano, por su constante apoyo y cariño hacia mi persona. A todos mis catedráticos que compartieron sus invaluable enseñanzas que quedaron perennizadas a pesar de transcurrir el tiempo. A mi asesor, Mag. Diego Ismael Valencia Pecho, que sin su apoyo no hubiera sido posible esta tesis.

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
RESUMO	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Realidad problemática.....	12
1.2. Justificación e importancia de la investigación.....	14
1.3. Objetivos de la investigación: general y específicos	15
1.4. Limitaciones de la investigación.....	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de estudios	17
2.2. Desarrollo de la temática correspondiente al tema investigado	20
2.3. Definición conceptual de la terminología empleada	27
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo y diseño de investigación	29
3.2. Población y muestra.....	29
3.3. Hipótesis.	31
3.4. Variables – Operacionalización.....	32
3.5. Métodos y técnicas de investigación.....	34
3.6. Procesamiento de los datos.....	35
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	
4.1. Análisis de fiabilidad de las variables.....	38
4.2. Resultados descriptivos de las dimensiones con la variable.....	42
4.3. Contrastación de hipótesis.....	45
CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusiones.....	48
5.2. Conclusiones.....	51
5.3. Recomendaciones.....	52
REFERENCIAS	
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Composición de la muestra según sexo
Tabla 2	Matriz de operacionalización de procrastinación académica
Tabla 3	Matriz de operacionalización de autoeficacia académica
Tabla 4	Correlación ítem – test para la Escala de Autoeficacia Académica
Tabla 5	Confiabilidad por consistencia interna
Tabla 6	Coefficientes de alfa si se elimina el elemento en la escala
Tabla 7	Correlación ítem – test para la sub-escala postergación de actividades
Tabla 8	Correlación ítem – test para la sub-escala autorregulación académica
Tabla 9	Confiabilidad por consistencia interna
Tabla 10	Coefficientes de alfa si se elimina el elemento en la sub-escala postergación de actividades
Tabla 11	Coefficientes de alfa si se elimina el elemento en la sub-escala autorregulación académica
Tabla 12	Medidas descriptivas de procrastinación académica
Tabla 13	Niveles de procrastinación académica de acuerdo al sexo
Tabla 14	Medidas descriptivas de autoeficacia académica
Tabla 15	Niveles de autoeficacia académica de acuerdo al sexo
Tabla 16	Medidas de ajuste a la curva normal de las variables
Tabla 17	Medida de correlación entre variables de estudio
Tabla 18	Medida de correlación entre autorregulación académica y autoeficacia académica
Tabla 19	Medida de correlación entre postergación de actividades y autoeficacia académica

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PSICOLOGÍA EN VILLA EL SALVADOR

ISABEL YESSICA GUILLEN ARONES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

145 educandos de la carrera profesional de Psicología fueron encuestados, por medio de un muestreo no probabilístico, con la intención de comprobar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica. El diseño fue no experimental y de tipo correlacional. Se administraron dos inventarios debidamente validados para la muestra objetivo. Las edades de los encuestados fluctuó entre los 20 y 45 años, y pertenecieron a los últimos cuatro semestres académicos. Los resultados confirmaron las hipótesis de investigación al obtener una correlación estadística muy significativa, de intensidad moderada y de tipo inversa ($r_s = -.442$; $p = .000$) entre las variables. Las dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades mostraron correlación estadística muy significativa con la autoeficacia académica. El 40.7% (59) de encuestado adquirió un nivel medio de procrastinación académica; entre tanto, el 42.1% (61) obtuvo un nivel medio de autoeficacia académica. Un porcentaje representativo de hombres y mujeres, consiguieron niveles medios en ambos atributos.

Palabras clave: procrastinación académica, autoeficacia académica, rendimiento académico.

**ACADEMIC PROCRASTINATION AND ACADEMIC SELF-EFFICACY IN
UNIVERSITY PSYCHOLOGY STUDENTS IN VILLA EL SALVADOR**

ISABEL YESSICA GUILLEN ARONES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

145 students of the professional career of Psychology were surveyed, through a non-probabilistic sampling, with the purpose of verifying the relationship between academic procrastination and academic self-efficacy. The design was non-experimental and correlational. Two duly validated inventories were administered. The ages of the respondents fluctuated between 20 and 45 years, and belonged to the last four academic semesters. The results confirmed the research hypotheses by obtaining a highly significant statistical correlation, of moderate intensity and of an inverse type ($r_s = -.442$; $p = .000$) between the variables. The dimension's academic self-regulation and postponement of activities showed a highly significant statistical correlation with academic self-efficacy. 40.7% (59) of the respondents acquired a medium level of academic procrastination; meanwhile, 42.1% (61) obtained a medium level of academic self-efficacy. A representative percentage of men and women achieved medium levels in both attributes.

Keywords: academic procrastination, academic self-efficacy, academic performance.

PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE PSICOLOGIA DE VILLA EL SALVADOR

ISABEL YESSICA GUILLEN ARONES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

Foram pesquisados 145 alunos da carreira profissional de Psicologia, por meio de uma amostragem não probabilística, com o objetivo de verificar a relação entre procrastinação acadêmica e autoeficácia acadêmica. O desenho foi não experimental e correlacional. Foram administrados dois inventários devidamente validados. As idades dos respondentes oscilaram entre 20 e 45 anos, e pertenciam aos últimos quatro semestres letivos. Os resultados confirmaram as hipóteses da pesquisa ao obter uma correlação estatística altamente significativa, de intensidade moderada e do tipo inverso ($r_s = -.442$; $p = .000$) entre as variáveis. As dimensões autorregulação acadêmica e adiamento de atividades apresentaram correlação estatística altamente significativa com a autoeficácia acadêmica. 40.7% (59) dos entrevistados adquiriram um nível médio de procrastinação acadêmica; enquanto isso, 42.1% (61) obtiveram um nível médio de autoeficácia acadêmica. Uma porcentagem representativa de homens e mulheres atingiu níveis médios em ambos os atributos.

Palavras-chave: procrastinação acadêmica, autoeficácia acadêmica, desempenho acadêmico.

INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo de la pandemia por COVID – 19, la sociedad tuvo que adoptar drásticos cambios en los diferentes sectores que la conforman, siendo uno de ellos el sector educativo. Dicho sector, traslado la practica pedagógica y didáctica de las aulas físicas, a entornos virtuales, mediante plataformas tecnológicas siendo las principales Zoom y Google Meet, dado su fácil acceso y uso. Los maestros de los diferentes niveles educativos tuvieron que afrontar el reto de dirigir sesiones de clase en este tipo de espacios, mediante las plataformas antes mencionadas.

Por otro lado, los estudiantes tuvieron que abandonar las aulas para ajustarse a las clases en espacios virtuales, por lo tanto, la cantidad horas en el hogar aumento. Hubo una reducción importante de las horas de estudio e inasistencia, aumentando el riesgo de deserción. De esta manera, la procrastinación académica se agudizo notoriamente entre los estudiantes, siendo el rendimiento académico unos de los aspectos más afectados. Sumado a ello, la autoeficacia académica, como predictor de desempeño y logro académico, se vio altamente involucrado, dado que un estudiante que evidencia este atributo puede autorregularse para gestionar su tiempo y organizarse de manera óptima en sus trabajos.

Es así que surge el interés por estipular la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en un grupo de educandos universitarios de una institución universitaria de Villa El Salvador. Este informe se ha planificado y organizado tal como se pormenoriza a continuación:

La realidad problemática, justificación e importancia, el propósito general y específicos, así como las notables limitaciones fueron puntualizadas en el primer capítulo. Los antecedentes nacionales e internacionales, a la vez las bases teóricas y definiciones conceptuales son incluidas en el segundo capítulo bajo el título de

marco teórico. El marco metodológico, señalado como el tercer capítulo, abarcó el tipo y diseño de indagación, seguido de población y muestra, las hipótesis, las variables y su operacionalización, los métodos y técnicas para la recolección de datos; agregándose el procesamiento de los datos.

En el cuarto capítulo se exhibieron los resultados descriptivos y de contrastación de hipótesis. En último lugar, se puntualiza la discusión de los resultados, las conclusiones derivadas de los resultados y marco teórico, así como las recomendaciones para la institución e investigadores.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

Empleando las palabras de Domínguez, et al. (2014) la procrastinación es una tendencia que presentan los estudiantes en la que retrasan la ejecución de sus actividades, tareas y obligaciones académicas. Para el autor, dicho fenómeno está relacionado con episodios de ansiedad y la baja autoeficacia.

Por ello, podemos entender la procrastinación académica como un fenómeno bastante recurrente en la población general, pero, definitivamente, se podría también confirmar que este fenómeno es mucho más evidenciable en la etapa académica/estudiantil. Sin importar el grado académico que se esté cursando, los estudiantes de todas las edades han presenciado siempre un compañero o una gran cantidad de compañeros que tienden a realizar sus tareas o exámenes a última hora. Desde la acción más sencilla de estudiar para una práctica diaria en los últimos minutos, como la acción más compleja de dejar un trabajo final para el último día en el que se entrega; siempre hay como mínimo un caso de estos en todas las aulas, de todos los colegios, institutos y universidades.

Para corroborar lo mencionado anteriormente, se puede evidenciar cómo, a nivel internacional, está estimado el rango de estudiantes que aplazan las actividades académicas entre el 80% al 95%. En donde, al menos un 75% de estos, se autodefinen como procrastinadores y al menos, un 50% muestra rasgos de procrastinación con consecuencias problemáticas negativas de manera permanentes (Contreras, et al., 2011). Un estudio reciente muestra que la procrastinación domina y afecta al menos al 20% de la población en general; hasta un 70% cuando se relaciona con ámbitos académicos, perjudicando todos los aspectos de la vida, perturbando la salud física y psicológica, el rendimiento, las finanzas y el bienestar personal (Talask & Regine, 2017).

A nivel nacional, por otra parte, se pudo evidenciar que los jóvenes de instituciones educativas cajamarquinas presentan en general un alto nivel de procrastinación, alrededor del 41.4%; en cuanto a la procrastinación académica, encontraron que el 53.9% de los jóvenes presentaban altos niveles de procrastinación (Carhuapoma, 2018). Entre tanto, en otros centros educativos de Lima, se distinguió que en el 51.8% de adolescentes peruanos predomina un grado moderado de procrastinación (Echabaudes y Querevalú, 2019).

La autoeficacia es, en los últimos años, una de las variables más mencionadas al momento de hablar sobre la procrastinación. Esta variable, influye en los aspectos emocionales y episodios de las personas.

Un bajo nivel de autoeficacia, de acuerdo a lo planteado por Baessler (1996, citado en Rosales, 2017) interviene en los factores cognitivo, académico y en el estado emocional del individuo afectado. Por lo tanto, los estudiantes universitarios que expresan incertidumbre sobre su capacidad para aprender pueden exhibir bajos niveles de autoeficacia y así evitar situaciones en las que deban demostrar su capacidad; concentrándose en sus debilidades personales, qué obstáculos enfrentará y varios resultados negativos, en lugar de enfocarse en desarrollar un plan de acción que le permitirá tener éxito (Rodríguez, 2003).

De acuerdo con Castillo y Durán (2021), en nuestro país cada vez se investiga más sobre la procrastinación académica y la autoeficacia, considerando que la autoeficacia tiende a revelar y crear relaciones para comprender las relaciones entre variables, dado que la autoeficacia procura motivar al educando en cumplir sus actividades dado que percibe que las destrezas que conserva lo ayudaran a lidiar con las dificultades que enfrenta.

Es por lo anteriormente mencionado que, resulta pertinente plantearse la siguiente pregunta: ¿De qué manera se relaciona la procrastinación académica con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Psicología en Villa El Salvador?

1.2. Justificación e importancia de la investigación

Esta investigación se justifica teóricamente dado que amplió el estudio tanto de la autoeficacia que perciben los universitarios, como la procrastinación que presentan estos mismos. Esto, debido a que los estudios relacionados a dichas variables se han vuelto un poco más comunes dentro del contexto peruano, por lo que resulta pertinente aportar a dicha tendencia mediante la investigación. Asimismo, los resultados a evidenciar en este estudio, servirán como antecedente para futuras indagaciones y permitirá la discusión respecto a todo lo encontrado en este trabajo.

De igual forma, la investigación presenta una justificación práctica, ya que de acuerdo a todo lo expuesto en los resultados, se podrán elaborar programas de prevención y promoción de la salud mental, charlas dirigidas tanto a la población objetivo como a poblaciones cercanas a esta y talleres de sensibilización que fomentarán la mejora en la población de universitarios en cuanto a la procrastinación, así como en el sector educativo y la implicancia que pueden tomar en correspondencia a la autoeficacia percibida en los educandos universitarios.

Finalmente, es pertinente mencionar que el estudio también contiene una justificación metodológica, pues, los instrumentos de evaluación empleados, podrán ser estudiados más a futuro para adaptaciones a la población objetivo u otras poblaciones cercanas. Además, los instrumentos de medición elegidos para la investigación serán previamente testeados en la población objetivo, por lo que, dicho estudio piloto de por sí ya significa una base tecnológica para futuros proyectos.

1.3. Objetivos de la investigación: general y específicos

1.3.1. Objetivo general

- Estipular la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Psicológica en Villa El Salvador.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Precisar el nivel de procrastinación académica de acuerdo al sexo.
2. Detallar el nivel de autoeficacia académica de acuerdo al sexo.
3. Establecer la relación entre autorregulación académica con autoeficacia académica.
4. Establecer la relación entre postergación de actividades con autoeficacia académica.

1.4. Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones de la investigación radica en la necesidad de efectuar un estudio piloto previo para facilitar el uso de los instrumentos de medición en la población elegida.

La siguiente limitación se encuentra en el tiempo en el que se dará el proceso de recolección de datos, ya que la mayoría de educandos se encontrarán durante la etapa de exámenes finales y entrega de trabajos de curso, por lo que muchos podrían no presentar mucho interés en resolver las escalas o, las resolverían de manera completamente al azar, alterando así los resultados obtenidos.

Finalmente, la limitación más grande que presenta el estudio es la poca información bibliográfica que se puede rescatar respecto a estudios internacionales. Ya que si bien, dentro del territorio nacional, estas variables han tenido un mayor impacto en los últimos años, fuera del país no se han llevado a cabo tantos estudios como este.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Internacionales

En China, Liu et al. (2020), se propusieron examinar el mecanismo de influencia de la procrastinación académica en educandos de posgrado. Fue un estudio correlacional, no experimental y básico incluyendo una muestra aleatoria de educandos graduados a tiempo completo de una universidad; estuvo constituida por 577 educandos. Los instrumentos de medición utilizados fueron tres escalas. Como resultados más relevantes evidenciaron que, solo la autoeficacia académica poseyó discrepancia significativa en correspondencia al género donde los varones obtuvieron una media de 3.76 y las mujeres 3.54. Así mismo, la autoeficacia académica mostros correlación positiva ($r=.53$ y $p=.005$) con el autocontrol académico y negativamente ($r=-0.31$ y $p=.001$) con la procrastinación académica. Del mismo modo, el autocontrol académico se correlacionó negativamente ($r=-.42$ y $p=.005$) con la procrastinación académica. Por otro lado, el autocontrol académico jugó un papel mediador total entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica moderada por el género.

Brando et al. (2019) se propusieron estudiar el rol que cumplen los siguientes factores protectores: la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia ante la procrastinación académica en España. Por lo que, realizaron una investigación cuantitativa, correlacional y no experimental, donde trabajaron con un segmento de 237 estudiantes de enfermería, a los cuales aplicaron cinco escalas. Los resultados de este estudio manifestaron una correlación negativa pero significativa ($p < .01$) entre afrontamiento, autoestima y autoeficacia y la procrastinación académica.

Rodríguez & Clariana (2017), se plantearon descubrir la correspondencia entre variables de curso académico y la edad del educando con procrastinación académica. Para ello, efectuó un estudio correlacional, no experimental, cuantitativo y básico.

Donde la muestra de estudio estuvo constituida por 105 alumnos españoles de sociología, del 1º y 4º curso. Los instrumentos utilizados fueron el Procrastination Assessment Students Scale (PASS) y un breve cuestionario sociodemográfico. Los resultados expusieron que el grado de procrastinación fue independiente del año de estudio y no fue estadísticamente significativo. Por otro lado, se obtuvieron resultados significativos para el efecto de la edad y el grado de exposición ($F=27.57$ y $p<.000$). La procrastinación académica correlación con la edad siendo esta de $r=-.43$ y $p<.000$, la cual fue estadísticamente significativa.

Miranda (2016) ejecutó un estudio cuantitativo y no experimental de tipo correlacional, cuyo propósito fue estipular la intensidad de correlación de la procrastinación académica con la autoeficacia percibida y estilos de aprendizaje en educandos universitarios de la Universidad Autónoma de Guerrero en México. Se dispuso una muestra total de 127 educandos a quienes se le administro tres escalas psicométricas. Los resultados del estudio demostraron que existió una correlación negativa, media y significativa ($r=-.312$ y $p=.000$) entre la autoeficacia percibida y la procrastinación académica.

2.1.2. Nacionales

Castillo y Duran (2021) se propusieron comprobar si la procrastinación académica mantenía vinculación con la autoeficacia en educandos de ingeniería eléctrica de una institución universitaria estatal de Lima. Fue de diseño no experimental, enfoque cuantitativo, de corte transversal, y cobertura correlacional. La muestra quedo conformada por 223 educandos de indistintos sexos. Los instrumentos empleados fueron dos escalas. Los resultados encontrados mostraron que hubo una correlación moderadamente inversa entre procrastinación académica y autoeficacia ($r=-.501$). Conjuntamente, encontraron que la postergación de actividades mostró una

débil correlación inversa con autoeficacia ($r=-.319$); entre procrastinación académica con la dimensión magnitud ($r=-.402$), dimensión fortaleza ($r=-.461$) y la dimensión generalidad ($r=-.480$). Sin embargo, hubo una asociación directa y moderada entre la dimensión de autorregulación académica y autoeficacia ($r=.424$).

En Huancayo, Herquínigo (2021) determinó la correlación entre procrastinación académica y autoeficacia general en educandos de pregrado y posgrado de una institución universitaria particular, para ello efectuó una indagación cuantitativo, no experimental y correlacional. Fueron 210 educandos de pregrado y 211 estudiantes de posgrado los que conformaron la muestra. Los instrumentos utilizados fueron dos escalas psicométricas. Los resultados conseguidos expusieron que procrastinación académica tuvo correlación con autoeficacia general en educandos de pregrado ($r=-.253$) y entre las mismas variables hubo una correlación en educandos de posgrado ($r=-.373$). Así mismo, se evidenció que hubo una correlación entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en educandos de pregrado ($r=-.329$) y hubo una correspondencia en estudiantes de posgrado ($r=-.350$).

Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) llevaron a cabo una indagación de diseño no experimental, y tipo correlacional donde se plantearon el objetivo de relacionar la procrastinación y la autoeficacia en el ámbito académico. Participaron 178 educandos universitarios a quienes se administraron dos escalas psicométricas. Los resultados permitieron conocer la existencia de una correspondencia entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica ($r=.39$ y $p=.001$); de esta forma, la dimensión postergación de actividades manifestó una correspondencia negativa con la autoeficacia ($r=-.23$ y $p=.001$).

En Tacna, Flores (2020) pretendió determinar la asociación entre autoeficacia y procrastinación académica en educandos de Psicología de una institución universitaria privada. Adopto una indagación no experimental y correlacional, en el cual participó una muestra de 310 colaboradores, entre 16 y 35 años de edad, ambos sexos, del 1º al 10º ciclo. Los instrumentos administrados fueron dos escalas psicométricas. Los resultados, finalmente, corroboraron que autoeficacia tuvo una asociación directa con procrastinación académica en los educandos donde $p=.002$.

En Lima, Bances (2018) comprobó la relación entre postergación de actividades y autoeficacia en la población estudiantil de una institución universitaria particular. Efectuó una indagación cuantitativa, no experimental y de tipo descriptivo-correlacional. Para ello, encuestó a una muestra de 248 educandos de ambos sexos y matriculados en la carrera de enfermería del 3º al 10º ciclo. Se aplicó dos escalas acordes a la investigación. Como resultado, el 47% de los estudiantes exhibió niveles moderados de autoeficacia, el 80% exhibió niveles bajos de procrastinación de actividades y se demostró una asociación moderadamente negativa y altamente significativa entre las variables de estudio ($r = -.448$ y $p=.000$).

2.2. Desarrollo de la temática correspondiente al tema investigado

2.2.1. Procrastinación académica

Definición.

La procrastinación es un patrón de comportamiento que se especifica por posponer voluntariamente la ejecución de una tarea, evitando responsabilidades, decisiones y tareas que corresponden ser consumadas en un tiempo determinado. En los escenarios educativos, la procrastinación se manifiesta como la postergación de tareas, ya sean académicas o administrativas, perjudicando el aprendizaje de los jóvenes al retrasar responsabilidades (Román et al., 2016).

Para Rothblum et al. (1986), por su parte, es una conducta propensa de retrasar la realización de tareas, esto, debido a que los individuos procrastinadores, en su mayoría, experimentan sensaciones ansiosas asociadas a la conducta procrastinadora. Para los autores, dichas conductas ansiosas pueden crear culpa por lo que se está haciendo o, en otros casos, segregar adrenalina que fomente la repetición de dichas conductas.

Migram et al. (como se citó en Akinsola, 2007) lo concibe como un patrón de conductas que se caracterizaban por la conducta de permanecer desinteresado en cumplir sus responsabilidades (desarrollar tareas, estudiar para los exámenes, concluir trabajos de grado o curso) hasta los últimos minutos.

Para Wolters (2003) es determinada como una falla en el comportamiento de desarrollar las tareas académicas de la manera más óptima. Dicha falla implica una tendencia innecesaria e injustificada por aplazar las actividades académicas que requieren ser terminadas para el momento menos adecuado; en su mayoría, para el último día de entrega o presentación.

Domínguez-Lara (2016) la define como el acto de aplazar de manera voluntaria e innecesaria el cumplimiento de tareas o actividades académicas importantes. Esto, a causa de obstáculos percibidos, privación de agrado hacia el curso, las tareas o incluso el docente; la sensación de adrenalina al estar contrarreloj, etc. Para el autor, procrastinar trae malestar en el modo de pensar y sentir.

Dimensiones.

Busko (1998), diseñó y estandarizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), buscando evaluar la variable procrastinación en el ámbito académico. Para Busko (1998), el atributo procrastinación académica está formada por dos componentes que explican dicho fenómeno. Estos serían:

Autorregulación académica.

Este componente se refiere a un “proceso activo en donde los estudiantes plantean sus propias metas frente al aprendizaje; en dicho proceso de aprendizaje tratarán de conocer, manejar y regular sus motivaciones, conocimientos y conductas enfocándose en alcanzar tales objetivos propuestos” (Domínguez, 2016, p. 34).

De igual forma, García (2012) señala que la autorregulación académica se dirige a medidas encaminadas a regular el comportamiento de los estudiantes durante las diferentes etapas del aprendizaje.

Según Busko (1998), este componente incluye los siguientes indicadores: autocontrol, oportunidad y estrategias de aprendizaje ineficaces.

Postergación de actividades.

Con base en Domínguez et al. (2014), esta dimensión es relevante para los procesos de regulación conductual de carácter académico. De igual forma, Álvarez (2010) señala que la procrastinación mide el nivel en que los educandos postergan las diligencias académicas y se enfocan en reemplazarlas por otras actividades que les resultan más agradables o que requieren de menor o menor esfuerzo.

Cabe señalar que esta situación contribuye al bajo rendimiento de los estudiantes y a las metas académicas que puedan imaginar.

Esta dimensión incluye indicadores como el inicio, la continuación o el aplazamiento de la finalización de tareas. También hay un indicador de la presión del tiempo para completar las tareas.

Modelos teóricos.

Modelo motivacional.

Este modelo plantea que todos los individuos poseen como particularidad fija la motivación, esta, impulsa al individuo a adoptar conductas y acciones que le

permitan alcanzar el éxito anhelado. Esto a menudo pone a las personas en situaciones en las que tienen que elegir entre dos posiciones. La confianza para lograr el objetivo deseado y el miedo a fallar y no lograrlo. Ambas posiciones generan una motivación intrínseca en el individuo, ya que una se dirige hacia la motivación para lograrlo y la otra conduce a la motivación para evitar situaciones que se ven como negativas (Mccown et al., 1991).

En otros términos, si la motivación para el éxito es menor que el miedo al fracaso o la incapacidad de lograrlo, los sujetos priorizarán las actividades que creen que se desviarán de sus objetivos originales y abandonarán diligencias que encuentran más difíciles (Mccown et al., 1991).

Cognitivo – conductual.

Ellis y Knaus (1977) creen que la procrastinación es el producto de las creencias irracionales de las personas que comparan su percepción del valor personal con sus logros.

Esta propuesta teórica admite que las interpretaciones cognitivas de los individuos intervienen fuertemente en su comportamiento y sentimientos. Estas creencias pueden ser racionales/adaptativas o irracionales/no adaptativas.

Este modelo muestra que el pensamiento irracional se acompaña de alteraciones emocionales que afectan el comportamiento, lo que indica una disminuida tolerancia a la frustración. Por lo tanto, los individuos abandonan actividades académicas significativas en el último momento, escogiendo dedicarse a actividades que generan satisfacción o que obtienen recompensas rápidas.

Factores de riesgo.

Ellis y Knaus (1977) señalan que existen tres factores de riesgo esenciales de procrastinación que se superponen regularmente:

- **Autolimitación.**

Se refiere a la baja autoestima debido al pensamiento autocrítico y a las expresiones negativas o despectivas de uno mismo. En otras palabras, los procrastinadores se devalúan a sí mismos como resultado de eventos o comportamientos de procrastinación pasados o actuales, lo que lleva a una mayor procrastinación y emociones de ansiedad/depresión.

- **Baja tolerancia a la frustración.**

Incapacidad para tolerar molestias mínimas o retraso en la consecución y satisfacción de metas o anhelos, asimismo, no soporta emociones y eventos desagradables. Surge cuando el sujeto se da cuenta de que las ganancias futuras requieren un trabajo duro en el presente, pero el sujeto desarrolla una creencia distorsionada de que su realización persistente es intolerable. Se basa en esta creencia autolimitante de que las personas optan por retrasar la finalización de las tareas.

- **Hostilidad.**

Las acciones dirigidas a otros involucrados en el problema, como padres, maestros o amigos, implican acciones reflejadas en rechazo o disgusto (Natividad, 2014).

2.2.2. Autoeficacia académica

Definición de autoeficacia.

Bandura (1987) explica este constructo como los pensamientos que involucran a un individuo con respecto a su capacidad para organizar y realizar los comportamientos que son esenciales para lograr un resultado particular. Asimismo, cree que el juicio es más importante que las habilidades que posee una persona.

Reeve (2003) declara que es la capacidad que dispone un individuo para identificar y agrupar sus habilidades para hacer frente a las demandas, así como a las contingencias de la actividad.

La autoeficacia es un grupo de pensamientos con creencias relacionadas con aspectos fisiológicos y emocionales, como diversos efectos del funcionamiento, afinidad por la motivación y autocontrol en el procesamiento del pensamiento (Tejeda, 2005).

Núñez y Ortiz (2010) señalan que esta es una habilidad relacionada con las percepciones personales que tiene una persona de actuar de manera efectiva para lograr un resultado deseado.

Navarro Challis et al. (2017) argumentan que es un rasgo individual que cambia en relación con las circunstancias individuales y las experiencias de la personalidad. Se convierte, por tanto, en una variable que puede verse influenciada por cambios en el proceso de aprendizaje, tutorías, percepciones del desempeño individual, entre otros aspectos que pueden presentarse en una institución educativa.

Dimensiones de autoeficacia.

Bandura (1997) al hablar de la autoeficacia, hace mención a tres dimensiones que la componen. Estas serían:

Magnitud: Esta dimensión representa la percepción del alumno sobre la dificultad asociada a la realización de la actividad (Prieto, 2007).

Fuerza: Esta dimensión está directamente relacionada con su nivel de autoeficacia. Esto se debe a que una persona con gran resistencia puede superar una variedad de situaciones adversas (Prieto, 2007).

Generalidad: Esta dimensión influye en una variedad de contextos, incluidas las acciones, ya que ciertas actividades pueden afectar áreas restringidas y, de lo

contrario, pueden dar una sensación de logro en una variedad de tareas (Prieto, 2007).

Autoeficacia académica.

Es relevante diferenciar los tipos de autoeficacia: el primero de ellos es la resolución de problemas de autoeficacia considerado aquel pensamiento de la persona para resolver de manera adecuada los problemas que tuviera del ambiente influenciando en la motivación y resolución de dichos problemas a pesar de ser sumamente difíciles; en cambio, el segundo tipo es la autoeficacia académica concebido como aquel pensamiento personal sobre la capacidad que tiene una persona (estudiante) para organizar su trabajo, regularlo y dar ejecución a lo planteado para lograr lo deseado en cuanto a su rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

García-Fernández et al. (2010, citado por Domínguez, 2014) aseguran que esta clase de autoeficacia es la cualidad con mayor poder predictivo para el triunfo académico de los educandos, ya que al haber mayor percepción de autoeficacia concurren mayores exigencias, anhelos y entrega. De esta manera, la creencia del individuo acerca de su capacidad y la dificultad de la tarea, impacta de manera decisiva en su desempeño.

Palenzuela (1983), responsable original de la construcción de la escala e ítems que se ha seleccionado para medir el constructo autoeficacia académica, se basó en los fundamentos teóricos de la autoeficacia propuesta por Bandura en 1977, como un aspecto distinguido de la teoría social cognitiva. Esta teoría nos señala que la motivación y conducta humana están influidos por el pensamiento e involucra varias clases de expectativas, entre ellas las expectativas de autoeficacia percibida, que implica la creencia que dispone un sujeto al contar con capacidades para desempeñar

acciones requeridas que le faciliten obtener resultados anhelados (Olivari y Urra, 2007).

2.3. Definición conceptual de la terminología empleada

2.3.1. Procrastinación académica

Román et al. (2016) es un patrón de comportamiento distinguido por “posponer voluntariamente la realización de una tarea, evitando responsabilidades, decisiones y tareas que deben ser realizadas en un tiempo determinado” (p. 51).

2.3.2. Autoeficacia académica

Capacidad que tiene el educando para organizar su trabajo, regularlo y dar ejecución a lo planteado para lograr lo deseado en cuanto a su rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo

Fue de tipo correlacional, al pretender medir dos variables y evaluar su relación estadística. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p. 98).

3.1.2. Diseño

Fue no experimental el diseño asumido, que de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables” (p. 174). Limitado a la observación, medición y análisis de fenómenos (variables) que ocurren en el medio natural. Al mismo tiempo, fue de carácter transversal, al buscar analizar los datos recopilados de las variables procedente de una población y/o muestra, en un periodo de tiempo definido (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población

La población es un “conjunto finito o infinito de sujetos con características similares o comunes entre sí” (Arias et al., 2022, p. 114). Esta quedó conformada por 240 estudiantes de la carrera profesional de Psicología que pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas, incluyendo hombres y mujeres, entre las edades de 20 a 45 años, abarcando del VIII al XI ciclo académico, de la Universidad Autónoma del Perú, localizada en la jurisdicción de Villa El Salvador.

3.2.2. Muestra

La muestra es considerada “el subgrupo representativo de la población o universo” (Arias et al., 2022, p. 119). Esta quedó conformada por 146 universitarios,

siendo la unidad de análisis cada estudiante de la carrera profesional de Psicología.

La fórmula estadística considerada fue la siguiente:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad \text{donde:} \quad n_0 = p^*(1-p)^* \left(\frac{Z (1 - \frac{\alpha}{2})}{d} \right)^2$$

$$n = 145$$

Por otro lado, el muestreo asumido fue no probabilístico, de tipo intencional caracterizado por seguir criterios personales del investigador. La distribución fue de la siguiente manera:

Tabla 1

Composición de la muestra según sexo

	fi	%
Hombres	33	21.8
Mujeres	112	78.2
Total	145	100.0

a. Criterios de inclusión:

- Educandos de la carrera profesional de Psicología.
- Educandos entre 20 a 48 años.
- Educandos que manifiesten, por escrito, participar voluntariamente.

b. Criterios de exclusión:

- Educandos de otras carreras profesionales de la Facultad de Ciencias Humanas.
- Educandos menores de 20 años y mayores de 48 años.
- Educandos que no deseen formar parte de la muestra.

3.3. Hipótesis

3.3.1. *Hipótesis general*

H_G: La procrastinación académica se relaciona con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de Psicología en Villa El Salvador.

3.3.2. *Hipótesis específicas*

H_{e1}: La autorregulación académica se relaciona con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios.

H_{e2}: La postergación de actividades se relaciona con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios.

3.4. Variables – Operacionalización

Tabla 2

Matriz de operacionalización de procrastinación académica

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Procrastinación académica	“Acción de evitar, de prometer hacer más tarde las tareas, de excusar o justificar retrasos, y de evitar la culpa frente a una tarea académica” (Quant y Sánchez, 2012, citados por Domínguez, Villegas y Centeno, 2014).	Puntaje obtenido por medio de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko.	Autorregulación académica	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12	Ordinal
			Postergación de actividades	1, 6, 7	

Tabla 3*Matriz de operacionalización de autoeficacia académica*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Autoeficacia académica	<p>“Conjunto de juicios de cada individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos” (Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2012).</p>	<p>Puntaje obtenido por medio de la Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela</p>	Unidimensional	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Ordinal

3.5. Métodos y técnicas de investigación

El método adoptado fue el hipotético – deductivo, el cual “parte de premisas generales para llegar a una conclusión particular, que sería la hipótesis a falsar para contrastar su veracidad” (Sánchez, 2019, p.108). Además, la técnica administrada fue la encuesta, que siguiendo a Carrasco (2008) se concreta como “una técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigativo” (p. 314).

3.5.1. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Descripción general.

Fue creado por Deborah Ann Busko (1998) y adaptado en Lima por Oscar Álvarez (2010), constituido por 12 ítems cuyas respuestas son de tipo Likert (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre), siendo las puntuaciones de 1 a 5. Su aplicación es colectiva e individual, abarcando un tiempo de 10 minutos aproximadamente.

Evidencias psicométricas de la adaptación peruana.

Domínguez et al. (2014) aportaron con la validez de constructo por medio del análisis factorial exploratorio y confirmatorio, para lo cual se calculó el coeficiente KMO, cuyo resultado fue de .812, calificado como adecuado, junto a un resultado de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$), exponiendo suficiente intercorrelación de los ítems. En cuanto al análisis factorial confirmatorio, los resultados muestran un mejor ajuste a un modelo de dos factores con varianzas explicadas de 52.3% y 11.9%, respectivamente. Respecto a la confiabilidad, fue constatada por alfa de Cronbach, siendo los coeficientes .821 para la dimensión autorregulación académica y .752 para la dimensión postergación de actividades.

3.5.2. Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)

Descripción general.

Fue creada por Palenzuela (1983) y adaptado a Lima Por Domínguez et al. (2012), conformado por 9 reactivos, cuyas alternativas de respuesta son de tipo Likert. Su aplicación abarca un tiempo estimado de 10 minutos, y puede administrarse en forma colectiva o individual. Al elevarse la puntuación, mayor será la autoeficacia académica.

Evidencias psicométricas de la adaptación peruana.

Domínguez et al. (2012), comprobaron la validez de contenido, descubriendo que todos los ítems presentaron intervalos de confianza por encima de .70. En relación a la estructura factorial, las medidas de los ítems se agruparon en un solo factor, lo cual reveló unidimensionalidad, explicado por el 55.261% de la varianza total del instrumento, las cargas oscilaron entre .598 y .777, indicando solidez factorial. En el año 2014, Domínguez estimó la confiabilidad de la escala, calculando el coeficiente Alfa de Cronbach cuyo valor fue de .881, con un intervalo de confianza que oscilaba entre .864 a .897.

3.6. Procesamiento de los datos

Al examinar los datos, fue necesario primero utilizar Excel para la tabulación inicial y después se usó el programa de computador estadístico SPSS en su versión 25, donde fue necesario realizar dos análisis: descriptivo e inferencial. En este sentido, se hallaron los análisis descriptivos de los niveles de procrastinación académica y la prevalencia de los grados de autoeficacia académica, donde se estipularon estadísticas de frecuencia y porcentajes, la medida, la desviación estándar y puntajes mínimo y máximo. Luego se manejó la prueba de ajuste de curva normal de Kolmogorov-Smirnov para las estadísticas de inferencia, a partir de las cuales se

estimó que la distribución de los datos no presenta normalidad. Como resultado, se utilizó una estadística no paramétrica denominada r_s de Spearman para determinar la concordancia entre las variables.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1. Análisis de fiabilidad de las variables

4.1.1. Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA)

Validez de constructo.

Tabla 4

Correlación ítem – test para la Escala de Autoeficacia Académica

		Autoeficacia académica
P1	r	.652
	Sig. (bilateral)	.000
P2	r	.787
	Sig. (bilateral)	.000
P3	r	.792
	Sig. (bilateral)	.000
P4	r	.778
	Sig. (bilateral)	.000
P5	r	.627
	Sig. (bilateral)	.000
P6	r	.819
	Sig. (bilateral)	.000
P7	r	.625
	Sig. (bilateral)	.000
P8	r	.696
	Sig. (bilateral)	.000
P9	r	.750
	Sig. (bilateral)	.000

En la tabla 4 se presentan las correlaciones ítem-test correspondientes a la Escala de Autoeficacia Académica, cuyos coeficientes de correlación de Pearson fueron mayores a .40, con niveles de significancia menores a .01, catalogados como muy bueno.

Confiabilidad.

Tabla 5

Confiabilidad por consistencia interna

Instrumento	N° ítems	α
Escala de Autoeficacia Académica	9	.886

Tabla 6

Coefficientes de alfa si se elimina el elemento en la escala

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	25.37	15.971	.544	.882
P2	25.48	15.544	.722	.867
P3	25.35	15.210	.721	.867
P4	25.33	15.602	.710	.868
P5	25.43	16.162	.516	.884
P6	25.17	14.991	.756	.864
P7	25.15	16.443	.525	.883
P8	25.41	15.670	.597	.877
P9	25.13	15.360	.666	.871

Se alcanzó un nivel de confiabilidad bueno con un alfa de .886, siendo este test consistente y adecuado para el estudio (ver tabla 5). No obstante, se puede observar que, si se elimina la pregunta 7, el valor de alfa de Cronbach aumentaría, pero por decisión de la autora se decidió conservar la pregunta dado que aporta a la prueba (ver tabla 6).

4.1.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Validez de constructo.

Tabla 7

Correlación ítem – test para la sub-escala postergación de actividades

		Postergación de actividades
P1	r	.678
	Sig. (bilateral)	.000
P6	r	.846
	Sig. (bilateral)	.000
P7	r	.865
	Sig. (bilateral)	.000

En la tabla 7 se exhibe las correlaciones ítem-test correspondientes a la sub – escala postergación de actividades, cuyos coeficientes de correlación de Pearson fueron mayores a .40, con niveles de significancia menores a .01, catalogados como muy bueno.

Tabla 8

Correlación ítem – test para la sub-escala autorregulación académica

		Autorregulación académica
P2	r	.754
	Sig. (bilateral)	.000
P3	r	.647
	Sig. (bilateral)	.000
P4	r	.529
	Sig. (bilateral)	.000
P5	r	.598
	Sig. (bilateral)	.000
P8	r	.817
	Sig. (bilateral)	.000
P9	r	.753
	Sig. (bilateral)	.000
P10	r	.832
	Sig. (bilateral)	.000
P11	r	.748
	Sig. (bilateral)	.000
P12	r	.619
	Sig. (bilateral)	.000

En la tabla 8 se exhibe las correlaciones ítem-test correspondientes a la sub – escala autorregulación académica, cuyos coeficientes de correlación de Pearson fueron mayores a .40, con niveles de significancia menores a .01, catalogados como muy bueno.

Confiabilidad.

Tabla 9

Confiabilidad por consistencia interna

	N° ítems	α
Postergación de actividades	3	.715
Autorregulación académica	9	.868

Tabla 10

Coeficientes de alfa si se elimina el elemento en la sub-escala postergación de actividades

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	5.54	3.098	.378	.793
P6	5.28	2.385	.644	.496
P7	5.22	1.996	.616	.523

Tabla 11

Coeficientes de alfa si se elimina el elemento en la sub-escala autorregulación académica

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P2	32.93	21.618	.650	.850
P3	32.48	22.877	.514	.865
P4	31.52	26.255	.453	.867
P5	32.09	24.703	.497	.863
P8	32.30	22.172	.751	.840
P9	32.61	22.999	.675	.847
P10	32.04	22.087	.772	.838
P11	32.20	22.916	.665	.848

P12	32.09	23.726	.498	.864
-----	-------	--------	------	------

Se obtuvo un nivel de confiabilidad bueno con un alfa de .715 para la dimensión postergación de la actividad y de .868 para la dimensión autorregulación académica, siendo este test consistente y pertinente para el estudio (ver tabla 9). No obstante, se puede observar que, si se elimina la pregunta 1, el valor de alfa de Cronbach de la dimensión postergación de la actividad aumentaría, pero por decisión del autor se decidió conservar la pregunta dado que aporta a la prueba (ver tabla 10).

4.2. Resultados descriptivos de las dimensiones con la variable

Tabla 12

Medidas descriptivas de procrastinación académica

	Mín.	Máx.	M	D.S.	Asimetría
Autorregulación académica	9	32	18.16	5.218	.280
Postergación de actividades	3	14	7.48	2.495	.277
Procrastinación académica	12	46	25.64	6.835	.239

Nota: n = 145.

La media obtenida para procrastinación académica es de 25.64, junto a una desviación estándar de 6.491. El valor de asimetría nos revela que los puntajes recaudados se aglomeran por encima de la media. Por otra parte, la dimensión con mayor valor de media fue autorregulación académica (M = 18.16; D.E. = 5.218), en contraste la dimensión postergación de actividades fue la que obtuvo el menor valor de media (M = 7.48; D.E. = 2.495); en ambos casos, los valores de asimetría indican puntajes aglomerados por encima de su media, lo cual se puede contemplar en la tabla 12.

Tabla 13*Niveles de procrastinación académica de acuerdo al sexo*

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Categorías	Bajo	f	9	40	49
		%	25.7	36.4	33.8
	Medio	f	17	42	59
		%	48.6	38.2	40.7
	Alto	f	9	28	37
		%	25.7	25.5	25.5

Nota: M = 25.64.

El 40.7% (59) de los encuestado adquirió un nivel medio de procrastinación académica, el 33.8% (49) se situaron en un bajo nivel y el 25.5% (37) consiguió un elevado nivel, tal como se aprecia en la tabla 13. De acuerdo al sexo, el 48.6% (17) de hombres se ubicaron en el nivel medio, del mismo modo el 38.2% (42) de mujeres se posicionaron en el mismo nivel.

Tabla 14*Medidas descriptivas de autoeficacia académica*

	Mín.	Máx.	M	D.S.	Asimetría
Autoeficacia académica	10	36	26.72	5.365	-.255

Nota: n = 145.

La media derivada para autoeficacia académica es de 26.72, junto a una desviación estándar de 5.365. El valor de asimetría nos revela que los puntajes recaudados se aglomeran por debajo de la media, lo cual se puede contemplar en la tabla 14.

Tabla 15*Niveles de autoeficacia académica de acuerdo al sexo*

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Autoeficacia académica	Bajo	f	10	37	47
		%	28.6	33.6	32.4
	Medio	f	18	43	61
		%	51.4	39.1	42.1
	Alto	f	7	30	37
		%	20.0	27.3	25.5

Nota: M = 26.72.

El 42.1% (61) de los encuestado obtuvo un nivel medio de autoeficacia académica, el 32.4% (47) se ubicaron en un bajo nivel y el 25.5% (37) consiguió un elevado nivel, tal como se aprecia en la tabla 15. En cuanto al sexo, el 51.4% (18) de hombres se posicionaron en el nivel medio, igualmente que 39.1% (43) de mujeres se ubicaron en el mismo nivel.

Tabla 16*Medidas de ajuste a la curva normal de las variables*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia académica	.080	145	.025
Autorregulación académica	.100	145	.001
Postergación de actividades	.117	145	.000
Procrastinación académica	.063	145	.200

Nota: gl. = grados de libertad; sig. = significancia estadística.

Se requería comprobar si los puntajes obtenido por cada variable se ajustan a la curva normal; de esta manera, se aplicó la prueba Kolmogorov – Smirnov, cuyos resultados se contemplan en la tabla 16, donde el valor de significancia estadística (sig.) calculado fue menor al valor crítico .05 para el caso de la variable autoeficacia académica, por lo cual, se asevera que no se aproximan a una distribución normal,

justificando el uso de la prueba no paramétrica Spearman para la contrastación de hipótesis.

4.3. Contrastación de hipótesis

Tabla 17

Medida de correlación entre variables de estudio

		Autoeficacia académica
	r_s	-.442
Procrastinación académica	Sig.	.000
	n	145

Nota: $p < .01$

La procrastinación académica guarda una correlación estadística muy significativa, de intensidad moderada y de tipo inversa ($r_s = -.442$; $p = .000$) con la autoeficacia académica, tal como se aprecia en la tabla 17. En consecuencia, se admite la hipótesis general de investigación.

Tabla 18

Medida de correlación entre autorregulación académica y autoeficacia académica

		Autoeficacia académica
	r_s	.433
Autorregulación académica	Sig.	.000
	n	145

Nota: $p < .01$

La dimensión autorregulación académica guarda una correlación estadística muy significativa, de intensidad moderada y de tipo directa ($r_s = .433$; $p = .000$) con la autoeficacia académica, tal como se contempla en la tabla 18. Por lo cual, se admite la hipótesis.

Tabla 19*Medida de correlación entre postergación de actividades y autoeficacia académica*

		Autoeficacia académica
	r_s	-.301
Postergación de actividades	Sig.	.000
	n	145

Nota: $p < .01$

La dimensión postergación de actividades guarda una correlación estadística muy significativa, de intensidad baja y de tipo inversa ($r_s = -.301$; $p = .000$) con la autoeficacia académica, tal como se contempla en la tabla 19. Por ende, se admite la hipótesis.

CAPÍTULO V
DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1. Discusiones

En consonancia con el propósito general, “determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Psicológica en Villa El Salvador”, los resultados procedentes de la tabla 17 demuestran que la procrastinación académica obtuvo una correlación inversa, de intensidad moderada y muy significativa ($r_s = -.442$; $p = .000$) con la autoeficacia académica; reflejando el comportamiento de los estudiantes que retrasan activamente la realización de una tarea y evitan responsabilidades, decisiones y tareas que deben completarse dentro de un cierto período de tiempo (Román et al., 2016), muestran una relación inversa con la capacidad para organizar su trabajo, regularlo y dar ejecución a lo planteado para lograr lo deseado en cuanto a su rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

Al contrastar estos resultados con los antecedentes, se encontró que Brando et al. (2019), en una muestra de 237 estudiantes de enfermería en España, concluyó que existió de una correlación negativa pero significativa ($p < .01$) entre las variables de afrontamiento, autoestima y la autoeficacia, con la procrastinación académica. Por su parte, Miranda (2016) en una muestra de 127 estudiantes de una universidad nacional de México, concluyó que la autoeficacia percibida mantuvo una correlación negativa, media y significativa ($r = -.312$ y $p = .000$) con la procrastinación académica. Castillo y Duran (2021) en una muestra de 223 estudiantes de indistintos sexos en Lima, concluyó que hubo una correlación inversa y moderada entre la procrastinación académica y la autoeficacia ($r = -.501$). De igual manera, Herquínigo (2021), en una muestra de 210 estudiantes de pregrado y 211 estudiantes de posgrado de Huancayo, encontró correlación entre procrastinación académica y autoeficacia general en

estudiantes de pregrado ($r=-.253$) y existió una correlación entre las mismas variables en estudiantes de posgrado ($r=-.373$).

Es importante considerar que la autoeficacia académica está relacionada con la motivación y la procrastinación; mientras más crean las personas en sus habilidades y capacidades para lograr metas que se espera sean difíciles, menos postergarán las tareas; de esta manera, el tiempo de inicio será el más conveniente y mayor la persistencia para lograrlo (Burgos-Torres y Salas-Blas, 2020).

De acuerdo con el primer propósito específico “precisar el nivel de procrastinación académica de acuerdo al sexo”, los resultados de la tabla 13 revelan que, el 40.7% (59) de los encuestado adquirió un nivel medio de procrastinación académica, el 33.8% (49) se situaron en un bajo nivel y el 25.5% (37) consiguió un elevado nivel. Los hombres se ubicaron en el nivel medio representado por un 48.6% (17), a la par el 38.2% (42) de mujeres se posicionaron en el mismo nivel.

Lo anterior, indica que 40 de cada 100 hombres, en comparación con el porcentaje de mujeres, estarían retrasando activamente la realización de una tarea y evitan responsabilidades, decisiones y tareas que deben completarse dentro de un cierto período de tiempo (Román et al., 2016).

En cuanto al segundo propósito específico, “detallar el nivel de autoeficacia académica de acuerdo al sexo”, los resultados de la tabla 15 manifiestan que 42.1% (61) de los encuestado obtuvo un nivel medio de autoeficacia académica, el 32.4% (47) se ubicaron en un bajo nivel y el 25.5% (37) consiguió un elevado nivel. Los hombres se situaron en el nivel medio representado por el 51.4% (18), del mismo modo que el 39.1% (43) de mujeres se ubicaron en el mismo nivel.

En este sentido se entiende que 50 de cada 100 hombres estudiantes universitarios, en comparación con el porcentaje de mujeres demuestran capacidad

para organizar su trabajo, regularlo y dar ejecución a lo planteado para lograr lo deseado en cuanto a su rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

Bances (2018), corrobora estos hallazgos en una muestra de 248 educandos de indistintos sexos y específicamente de la carrera de enfermería en Lima, encontrando que el 47% presentaron niveles de autoeficacia media.

Para el tercer propósito específico “establecer la relación entre autorregulación académica con autoeficacia académica”, los resultados expuestos en la tabla 18 revelan que dimensión autorregulación académica obtuvo una correlación estadística muy significativa, de intensidad moderada y de tipo directa ($r_s = .433$; $p = .000$) con dicha variable.

En otras palabras, los estudiantes encuestados que intencionalmente se orientan hacia acciones encauzadas en regular su comportamiento en diversos periodos de su aprendizaje (García, 2012), contribuyen directamente con la capacidad para organizar su trabajo, regularlo y dar ejecución a lo planteado para lograr lo deseado en cuanto a su rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

Para el cuarto propósito específico “establecer la relación entre postergación de actividades con autoeficacia académica”, los resultados expuestos en la tabla 19 revelan que la dimensión postergación de actividades obtuvo una correlación estadística muy significativa, de intensidad baja y de tipo inversa ($r_s = -.301$; $p = .000$) con dicha variable.

Es así que, los estudiantes encuestados exhibían deliberadamente comportamientos que retrasaban la actividad académica y la reemplazaban por algo más divertido o que no requería de mucho esfuerzo (Álvarez, 2010) eximen directamente en la capacidad para organizar su trabajo, regularlo y dar ejecución a lo

planteado para lograr lo deseado en cuanto a su rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

Burgos-Torre y Salas-Blas (2020), corroboraron estos hallazgos, al encuestar a 178 universitarios y concluir que la dimensión postergación de actividades manifestó una correlación negativa con la autoeficacia ($r=-.23$ y $p=.001$).

Para terminar, se puede demostrar que la procrastinación académica está estrechamente relacionada con la autoeficacia académica debido al efecto motivacional sobre el rendimiento académico de los educandos. La investigación cuenta con un aporte aplicado, en la medida que sus resultados puedan ser utilizados para desarrollar propuestas para abordar la procrastinación entre estudiantes universitarios, la cual es muy popular y global.

5.2. Conclusiones

1. Se concluye, en correspondencia al propósito general e hipótesis general, que la procrastinación académica mantuvo una relación inversamente proporcional con la autoeficacia académica; en otros términos, al aumentar los puntajes de procrastinación, disminuyen los puntajes de autoeficacia académica en la muestra de análisis.
2. Se concluye, en concordancia al propósito específico uno, que el 40.7% (59) de los encuestados se ubicaron en un nivel medio de procrastinación académica; siendo el 48.6% (17) de hombres los que se ubicaron en dicho nivel denotando conductas caracterizadas por el aplazamiento voluntario de tareas, elusión de responsabilidades, decisiones y tareas que deben completarse dentro de un cierto período de tiempo (Román et al., 2016).
3. Se concluye, en concordancia al propósito específico dos, que el 42.1% (61) de los encuestado obtuvo un nivel medio para autoeficacia académica, donde

el 51.4% (18) de hombres los que se posicionaron en el mencionado nivel, demostrando capacidad para organizar su trabajo, regularlo y dar ejecución a lo planteado para lograr lo deseado en cuanto a su rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

4. Se concluye, en correspondencia al propósito tres, que la dimensión autorregulación académica guardó relación con autoeficacia académica en la muestra seleccionada, de forma directa y con una intensidad moderada.
5. Se concluye, en correspondencia al propósito cuatro, que la dimensión postergación de actividades guardó relación con la autoeficacia académica en la muestra seleccionada, de forma inversa y con una intensidad baja.

5.3. Recomendaciones

1. Para la dirección de bienestar universitario, implementar talleres o charlas informativas sobre la contribución de la autoeficacia académica en el ámbito universitario, al conocerse su impacto en la motivación, rendimiento y metas académicas y profesionales.
2. Para los estudiantes universitarios, implementar programas basados en técnicas y estrategias que permitan reducir los niveles de procrastinación académica. Por ejemplo, los programas conductuales y cognitivo-conductuales se enfocan en establecer rutinas, horarios, metas y tareas, y exponer a los estudiantes a eventos que evitan cuando procrastinan.
3. Para futuros investigadores, se sugiere continuar indagando sobre esta línea de indagación y las variables que se abordaron específicamente, incluyendo otras variables de interés que consiguieran favorecer la autoeficacia académica, con el fin de lograr un perfil psicológico sólido y ecuánime de los educandos universitarios de Psicología.

REFERENCIAS

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13, 159 - 177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T. y Vásquez, M. (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para realizar un proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
- Bances, G. (2018). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una Universidad privada de Chiclayo* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio de la Universidad Señor de Sipán. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/7227>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia El ejercicio de control*. Freeman and Company.
- Brando, C., Montes, J., Limonero, J., Gómez, M., y Tomás, J. (2019). Relación de la procrastinación académica con la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 30(6), 398 – 403. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.07.012>
- Burgos-Torre, K., y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría, 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>
- Carrasco, S. (2008). *Metodología de la Investigación Científica*. Editorial San Marcos.
- Castillo, S., y Duran, N. (2021). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de la carrera de Ingeniería Eléctrica de una universidad pública de Lima – 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/28092>
- Contreras, H., Mori, E., Lam, N., Gil, E., Hinojosa, W., Rojas, D. y Conspira, C. (2011). Procrastinación en el estudio: Exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), 1-5. <https://www.redalyc.org/pdf/2031/203122771007.pdf>
- Covarrubias, G. y Mendoza, M. (2013). *La Teoría de Autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile*. Hemisfericos y Estudios polares.
- Domínguez, 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>
- Domínguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación Académica: Validación de una Escala en una Muestra de Estudiantes de una Universidad Privada. *Revista de Psicología*, 293–304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

- 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., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad San Pablo*, 2(1). <https://www.researchgate.net/publication/279204238>
- Echabaudes, R. y 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. 10.17162/rccs.v13i1.1350
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). *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. <http://dx.doi.org/10.1111/ldrp.12094>
- Flores, C. (2019). *Autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna* [Tesis de pregrado, Universidad Privada de Tacna]. Repositorio de la Universidad Privada de Tacna. <http://hdl.handle.net/20.500.12969/1355>
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje. *Profesorado*, 16 (1), 203 – 222.
- Hernández-Sampieri, S. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

- Herquínigo, G. (2021). *Procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo*. [Tesis de pregrado, Universidad Continental]. Repositorio de la Universidad Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/11058>
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Front Psychol*, 11 (1), 17 - 52. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>.
- McCown, W., Ferrari, J. y 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.
- Miranda, C. (2016). Autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Tlamati Sabiduria*, 7(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475213.pdf>
- Navarro-Charris, N., Redondo-Bilbao, O., Contreras-Salinas, J., Romero-Díaz, C., y Andreis-Zapata, A. (2017). Permanence and dropout versus self-sufficiency of university students: a challenge in quality education. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 198-206.
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio de la Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/37168>
- Núñez, J. y Ortiz, M. (2010). *APA: Diccionario conciso de psicología*. El Manual Moderno.
- Olivari, C. y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Revista Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. <https://dx.doi.org/10.4067/S071795532007000100002>

- 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.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea Ediciones.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3ª ed.). McGraw-Hill
- Rodríguez, F. (2003). Felicidad subjetiva y dimensiones del autoconcepto físico. *Psicodidáctica*, 1(1), 131-138.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17514745012.pdf>
- Rodríguez, A., y Clariana, M. (2017). Procastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
- Román, M., Gómez, L., Salas, C., Santibañez, S. y Rumiche, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1).
<https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/view/747>
- 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>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Talask, G., y Regine, M. (2017). *Cognitive Behavioral Based Treatment for Procrastination*.

Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117 – 123.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
¿De qué manera se relaciona la procrastinación académica con la autoeficacia académica en estudiantes universitarios de psicología en Villa El Salvador?	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de psicología en Villa El Salvador.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Precisar el nivel de procrastinación académica de acuerdo al sexo.</p> <p>2) Detallar el nivel de autoeficacia académica de acuerdo al sexo.</p> <p>3) Establecer la relación entre autorregulación académica con autoeficacia académica.</p> <p>4) Establecer la relación entre postergación de actividades con autoeficacia académica.</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>HG: La procrastinación académica se relaciona con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de Psicología en Villa El Salvador.</p> <p>Hipótesis específicas:</p> <p>H_{e1}: La autorregulación académica se relaciona con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios.</p> <p>H_{e2}: La postergación de actividades se relaciona con la autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios.</p>	<p>Variable 1:</p> <p>Procrastinación académica: compuesta por las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación académica. • Postergación de actividades. <p>Variable 2:</p> <p>Autoeficacia académica (Unifactorial)</p>	<p>Tipo de investigación: Correlacional</p> <p>Diseño de investigación: No experimental y transversal</p> <p>Población y muestra: La población estuvo constituida por 240 estudiantes de la carrera profesional de Psicología que pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Autónoma del Perú, localizada en la jurisdicción de Villa El Salvador.</p> <p>La muestra quedo fijada en 145 universitarios, siendo la unidad de análisis cada estudiante de la carrera profesional de Psicología.</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos de medición: Escala de Procrastinación Académica (EPA).</p>

Escala de Autoeficacia
Percibida en Situaciones
Académicas (EAPESA).

Anexo 2. Protocolo de los instrumentos.

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Instrucciones:

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

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = A veces

CS = Casi siempre

S = Siempre

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

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA EN SITUACIONES ACADÈMICAS (EAPESA)

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

AV = Algunas veces

BV = Bastantes veces

S = Siempre

Nº	Items	N	AV	CS	S
1	Me consider lo suficientemente capacitado para enfrentarme con èxito a cualquier tarea acadèmica.				
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.				
3	Me siento con confianzar para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad acadèmica.				
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.				
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad acadèmica.				
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida acadèmica.				
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record acadèmico.				
8	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.				
9	Creo que estoy preparado(a) y capacitado(a) para conseguir muchos èxitos acadèmicos.				

Anexo 3. Consentimiento informado.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN INVESTIGACIÓN

Yo _____ declaro que he sido informado(a) e invitado(a) a participar en una investigación denominada “*PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE VILLA EL SALVADOR*” de la Bachiller **ISABEL YESSICA GUILLEN ARONES**, para obtener el Título Profesional de Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Perú.

Entiendo que este estudio busca conocer la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en una muestra de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, y sé que mi participación consistirá en responder una encuesta que demorará alrededor de 10 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí. Para confirmar mi participación dar clic en la siguiente opción.

Sí, quiero participar.

Fecha: _____ de _____ de 2022

Anexo 4. Reporte de software antiplagio.

