

FACULTAD DE HUMANIDADES

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Procrastinación académica y autoeficacia general en
estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad
privada de Huancayo**

Gabriela Del Rocío Herquínigo Mendoza

Para optar el Título Profesional de
Licenciado en Psicología

Huancayo, 2021

Repositorio Institucional Continental
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

DEDICATORIA

A Dios, por su inmenso amor
y fidelidad en todo momento.

A mis padres, Luis y Carmen
por su apoyo y amor
incondicional.

A mi hermano Gabriel,
por alegrar cada uno de mis días.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque cada mañana me renueva su misericordia y me da las fuerzas para seguir.

A mis padres, Luis y Carmen, por su apoyo y aliento constante en cada etapa de mi vida.

A mis maestros de EAP. Psicología porque con sus enseñanzas y apoyo constante hoy tengo la formación profesional que me permitirá desenvolverme como psicóloga, mil gracias.

A mi asesor Kasely Esteban Hilario por sus enseñanzas y paciencia a lo largo de todo el proceso de elaboración del presente trabajo de investigación.

A los profesores, que con su tiempo y permiso facilitaron la aplicación de los instrumentos que corresponden a la presente investigación.

A los estudiantes de la E.A.P. Psicología, de la E.A.P. Ciencias y Tecnologías de la Comunicación y a los estudiantes de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Continental por participar voluntariamente y con disposición en el proceso recopilatorio de datos de la presente investigación.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo el objetivo de determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo, el método empleado fue el científico, de enfoque cuantitativo, pura y de alcance correlacional. El diseño fue no experimental y de tipo correlacional transeccional. El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional y la muestra estuvo conformada por 210 estudiantes de pregrado y 211 estudiantes de posgrado. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: La escala de procrastinación académica de Ann Busko y la escala de percepción de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer. Los resultados obtenidos mostraron que: a) Existe una correlación de $-.253$ entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado, y existe una correlación de $-.373$ en estudiantes de posgrado. b) El nivel predominante de procrastinación académica en estudiantes de pregrado es moderada con un 61 % y en estudiantes de posgrado es baja con un 64 %. c) El nivel predominante de autoeficacia general en estudiantes de pregrado es moderada con un 57,6 % y en estudiantes de posgrado es moderada con un 84,8 %. d) Existe una correlación de $-.329$ entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado, y existe una correlación de $-.350$ en estudiantes de posgrado. e) No existe correlación entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado, y existe una correlación de $-.322$ en estudiantes de posgrado.

Palabras clave: procrastinación académica, autoeficacia, pregrado, posgrado

ABSTRACT

This research aimed to determine the relationship between academic procrastination and general self-efficacy of pre- graduate students and postgraduate from a private university in Huancayo, the method used was the scientist, quantitatively focused, pure, and correlational scope. The design was non-experimental and of a transectional correlational type. The sampling was non-probabilistic of an intentional type and the sample consisted of 421 university students, of which 210 were undergraduate and 211 from the graduate. The

instruments used were: Ann Busko's scale of academic procrastination and Baessler and Schwarzer's overall self- efficacy perception Scale. The results showed that: a) There is a correlation of $-.253$ between academic procrastination and general self-efficacy in undergraduate students, and there is a correlation $-.373$ in graduate students. b) The predominant level of academic procrastination in undergraduate students is moderate with 61 % and in graduate students is low at 64 %. c) The predominant level of overall self- efficacy in undergraduate students is moderate with 57.6 % and in graduate students is moderate at 84.8 %. d) There is a correlation of $-.329$ between the self- regulation dimension of academic procrastination and general self- efficacy in undergraduate students, and there is a correlation of $-.350$ in graduate students. e) There is no correlation between the dimension of deferring of activities, of academic procrastination and general self-efficacy in undergraduate students, and there is a correlation and of $-.322$ in graduate students.

Keywords: academic procrastination, self-efficacy, undergraduate, graduate.

LISTA DE CONTENIDO

FACULTAD DE HUMANIDADES	1
DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	4
ABSTRACT.....	5
LISTA DE CONTENIDO.....	6
LISTA DE TABLAS	8
LISTA DE FIGURAS	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	14
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	14
1.1. Planteamiento y formulación del problema	14
Problema general	19
Problemas específicos.....	19
1.2. Objetivos	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos	20
1.3. Justificación e importancia.....	20
1.4. Hipótesis.....	21
Hipótesis general	21
Hipótesis específicas.....	21
CAPÍTULO II	23
MARCO TEÓRICO.....	23
2.1. Antecedentes de la investigación	23
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	23
2.1.2. Antecedentes nacionales	28
2.2. Bases teóricas	33
2.2.1. Procrastinación	33
2.2.2. Autoeficacia general	44
2.2.3. Educación superior universitaria en Perú	59

2.3. Definición de términos básicos	61
CAPÍTULO III.....	62
METODOLOGÍA	62
3.1. Métodos, y alcance de la investigación.....	62
3.2. Diseño de la investigación.....	63
3.3. Población y muestra	64
3.3.1. Población	64
3.3.2. La muestra	64
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	65
3.4.1. Escala de Procrastinación académica (EPA)	66
3.4.2. Escala de Percepción de Autoeficacia General	71
CAPÍTULO IV.....	76
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	76
4.1 Resultados del tratamiento y análisis de la información	76
4.2. Prueba de hipótesis.....	96
4.3 Discusión de resultados	103
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXOS 123	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Estructura de la educación superior en Perú</i>	59
Tabla 2 <i>Categorización para la escala de procrastinación académica (EPA)</i>	68
Tabla 3 <i>Validación por juicio de expertos-procrastinación académica</i>	70
Tabla 4 <i>Baremos de la Escala de Percepción de Autoeficacia General</i>	72
Tabla 5 <i>Validación por juicio de expertos-autoeficacia general</i>	74
Tabla 6 <i>Distribución de los estudiantes de pregrado según género</i>	76
Tabla 7 <i>Distribución de los estudiantes de posgrado según género</i>	77
Tabla 8 <i>Distribución de los estudiantes de pregrado y posgrado según género</i>	78
Tabla 9 <i>Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado</i>	80
Tabla 10 <i>Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado</i>	81
Tabla 11 <i>Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según género</i>	82
Tabla 12 <i>Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional</i>	83
Tabla 13 <i>Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según género</i>	85
Tabla 14 <i>Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según maestrías</i>	86
Tabla 15 <i>Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado</i>	88
Tabla 16 <i>Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado</i>	89
Tabla 17 <i>Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según género</i>	90
Tabla 18 <i>Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional</i>	91
Tabla 19 <i>Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según género</i>	93
Tabla 20 <i>Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según maestrías</i>	94
Tabla 21 <i>Correlación entre procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado</i>	96
Tabla 22 <i>Correlación entre Procrastinación Académica y Percepción de Autoeficacia General en estudiantes de posgrado</i>	97
Tabla 23 <i>Correlación de la dimensión autorregulación de Procrastinación Académica y Percepción de Autoeficacia General en estudiantes de pregrado</i>	99

Tabla 24 <i>Correlación de la dimensión autorregulación de procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado</i>	100
Tabla 25 <i>Correlación de la dimensión postergación de actividades de Procrastinación Académica y Percepción de Autoeficacia General en estudiantes de pregrado</i>	101
Tabla 26 <i>Correlación de la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado</i>	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Importancia de la autoeficacia en la conducta.....	46
Figura 2. Representación del diseño correlacional	63
Figura 3. Distribución de los estudiantes de pregrado según género.....	77
Figura 4. Distribución de los estudiantes de posgrado según género	78
Figura 5. Distribución de los estudiantes de pregrado y posgrado según género	79
Figura 6. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado	80
Figura 7. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado.....	81
Figura 8. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según género.	82
Figura 9. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional.	84
Figura 10. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según género	85
Figura 11. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según maestrías	87
Figura 12. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado	88
Figura 13. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado	89
Figura 14. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según género.....	90
Figura 15. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional.....	92
Figura 16. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según género.....	93
Figura 17. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según maestrías.....	95

INTRODUCCIÓN

El transitar por la vida universitaria es todo un reto para el joven universitario; en ese sentido, es preciso que el estudiante opte por conductas adaptativas que eviten dañar su salud física y mental; y del mismo modo se debe de evitar que se presenten dificultades en lo académico. La procrastinación académica es una conducta no adaptativa y muy prevalente en estudiantes universitarios, razón por la cual está siendo estudiada con ahínco a lo largo de estos últimos años, algunos datos relevantes hallados por los investigadores son los siguientes: Steel (2007) halló que entre el 80 % y el 95 % de los estudiantes universitarios presentan conductas dilatorias en algún momento y el 50 % aplaza frecuentemente la dedicación a los estudios. Se ha evidenciado también lo perjudicial que puede llegar a ser en varios aspectos; en lo académico, Chan (2011) nos ilustra que el 61,5 % de estudiantes que procrastina han desaprobado entre uno y seis cursos; en lo emocional, He (2017) encontró que más del 80 % de estudiantes de los distintos niveles (pregrado, maestría y doctorado) se sienten ansiosos o perturbados una vez que postergan sus tareas académicas. Además, al observar el entorno cercano se evidenció que es una conducta constante entre los estudiantes universitarios, lo que les ocasiona un malestar subjetivo.

De lo descrito, nació la necesidad de investigar la procrastinación académica y su relación con la autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado. La primera es entendida como un retraso irracional en lo académico; y la segunda es la creencia que tiene una persona sobre sus propias capacidades sobre la cual organizará sus acciones para lograr lo que anhela. Por lo tanto, el diseño de la investigación fue no experimental y de tipo correlacional transeccional, ya que el propósito es determinar la relación de las variables mencionadas en un tiempo dado; el muestreo fue no

probabilístico de tipo intencional y la muestra estuvo conformada por 210 estudiantes de pregrado y 211 estudiantes de posgrado.

El alcance del estudio radicó en determinar la relación que existe entre las variables procrastinación académica y autoeficacia general, además se buscó identificar el nivel de procrastinación académica y el nivel de autoeficacia general en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. Del mismo modo, se determinó la relación existente de las dos dimensiones de procrastinación académica y la variable autoeficacia general. Por otro lado, la limitación que presentó este estudio radicó en el muestreo, ya que al no ser probabilístico los resultados no pueden ser generalizados a grandes poblaciones.

En el primer capítulo de la investigación se abordó la problemática y se sustentó ampliamente por qué es un problema en el área educativa; así mismo, se plantearon los objetivos y las hipótesis tomando en cuenta otros estudios.

En el segundo capítulo se encuentra todo el contenido teórico necesario para respaldar el presente estudio, desde de los antecedentes tanto nacionales como internacionales hasta las teorías en las que se fundamentan ambas variables.

En el tercer capítulo se detalló la metodología que orientó la investigación, se pormenorizó la población y la muestra de estudio, además se describió cada uno de los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de datos.

En el cuarto capítulo se expuso los resultados hallados de acuerdo con los objetivos planteados, luego de realizar la aplicación y el análisis estadísticos necesarios; además se presentó la discusión de estos, los cuales a su vez fueron refutados o

respaldados por los antecedentes descritos en el capítulo II y finalmente, se encuentran las conclusiones y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Planteamiento y formulación del problema

La vida universitaria implica una serie de retos y cambios, puesto que se adquieren los conocimientos relacionados a una profesión y es, además, donde se espera que los estudiantes alcancen un determinado nivel de madurez, dado que es un proceso de adaptación en que el joven tiene que aceptar y afrontar que en la universidad son ellos los que plenamente tienen que hacerse responsables de sus deberes como estudiantes, exigirse a sí mismos, organizarse y priorizar actividades académicas que no los lleve a fracasar en la universidad. Y, en efecto, para que ello no suceda requieren desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas como la previsión y la disciplina que eviten dañar su salud física y mental, que les permita ser capaces de superar las demandas que plantea esa nueva situación y lograr sus objetivos.

Así mismo, los estudiantes de posgrado se enfrentan a una situación académica similar, pero con mayores responsabilidades (en su vida personal y laboral), y menos tiempo; por lo tanto, es preciso que también desarrollen estrategias de afronte con el fin de superar las exigencias académicas de forma exitosa y sin dañar su salud. Si los estudiantes de pregrado y posgrado no logran adaptarse adecuadamente y, por el contrario, persisten algunas conductas inadecuadas frente a esta situación académica, ello puede traer como consecuencia bajo rendimiento académico, desaprobación de materias, retraso y deserción.

Añadiendo a esto, hay muchas otras dificultades que pueden afectar su bienestar severamente, entre ellos están los siguientes: trastornos alimenticios, conductas

autoagresivas, ideación y conducta suicida, que son menos frecuentes, pero más graves. Otras conductas de riesgo son aquellas que implican el consumo excesivo de bebidas alcohólicas, dependencia de sustancias, uso excesivo e inadecuado de las tecnologías de la información; todas ellas pueden desencadenar en dificultades académicas y problemas emocionales: estrés, ansiedad y depresión. En ese sentido, también podemos encontrar la procrastinación académica y los malos hábitos de estudio que pueden generar dificultades a lo largo de la vida universitaria.

Por lo tanto, los estudiantes necesitan recurrir a conductas adaptativas para transitar sin mayores dificultades la vida universitaria. En ese sentido, esta investigación se ocupará de estudiar la procrastinación académica, ya que destaca en los ambientes universitarios como una conducta inadecuada de gran prevalencia con consecuencias negativas en el ámbito académico; así mismo, veremos la relación de esta con la autoeficacia general.

La procrastinación es entendida por Busko (1998) como una tendencia a retrasar o evitar tareas que deberían ser completadas; es decir, un conjunto de actos que posponen una determinada tarea que puede ser percibida como desafiante, difícil, abrumadora, aburrida o estresante. Así mismo, la dilación académica es la tendencia auto declarada de siempre o casi siempre de posponer las tareas académicas.

Por otro lado, Bandura (1987) define la autoeficacia como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, sobre la base de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (p. 416). Es un importante constructo, ya que sobre la base de ello la persona iniciará o no una actividad, y también determinará el nivel de persistencia en la tarea.

Muchas investigaciones han tratado de comprender la procrastinación, es por ello que la han relacionado con otras variables, entre los estudios nacionales encontramos al de Vallejos (2015), quien confirmó la correlación entre las razones para procrastinar y los factores de las reacciones ante las evaluaciones, en especial, con los pensamientos negativos. Además, Mamani (2017) halló que la relación de los niveles de ansiedad-rasgo y procrastinación académica es de tipo muy débil. Por su parte, Albornoz et ál (2017) concluyeron que existe una relación significativa entre los niveles de estrés académico y procrastinación académica. Otros autores son Yarlequé et ál (2016), quienes hallaron que la procrastinación sí tendría influencia sobre el bienestar psicológico. Y sobre la inteligencia emocional, Pérez (2018) encontró que existe una relación inversa significativa entre ambas variables.

Dentro de los estudios internacionales hallamos lo siguiente: con respecto a la personalidad, Clariana (2013), en España, encontró que la procrastinación se correlaciona negativamente con la dimensión consciencia de personalidad. En cuanto a la motivación, Rico (2015), en Chile, halló que entre el nivel de procrastinación académica y nivel de motivación existe una correlación negativa. En relación con la deserción académica, Garzón & Gil (2016), en España, concluyeron que existe una clara relación inversa con el rendimiento académico, etc.

Asimismo, diversos estudios grafican la realidad de la procrastinación académica en la vida universitaria, por esta razón se describen algunos de ellos. Steel (2007), de la Universidad de Calgary, Canadá, mencionó que la procrastinación académica es un comportamiento prevalente en la población universitaria. Se estima que entre el 80 % y el 95 % de los estudiantes universitarios presentan conductas dilatorias en algún momento, el 75 % se considera a sí mismo procrastinador y el 50 %

aplaza frecuentemente la dedicación a los estudios. Estos datos llaman la atención y a decir de Clariana (2009): “Se trata de una conducta desadaptativa con muchas consecuencias negativas para el estudiante, como un bajo rendimiento académico, malestar emocional, ansiedad y sensación de fracaso, entre otros” (p. 47). Por otro lado, Ferrari, O'Callahan, y Newbegin (2004, citado en Quant & Sánchez, 2012) afirman lo siguiente: “en América latina aproximadamente el 61 % de las personas presentan procrastinación y el 20 % presenta procrastinación crónica” (p. 48). Por ello, podemos evidenciar que un quinto de la población latina presenta esta conducta muy arraigada, que afecta diversos aspectos de su vida.

En el ámbito nacional, Chan (2011) afirma lo siguiente:

En los jóvenes la procrastinación afecta la toma de decisiones, ya sea para decidir si continuar con los estudios realizados o satisfacer los requerimientos que su entorno le exija, aun cuando su prestigio o dignidad se vea afectada por el murmullo o rumores acerca de su forma de ser (p. 54).

En el mismo estudio y como una de las conclusiones mencionó: El 61,5 % de estudiantes que procrastina han desaprobado entre uno y seis cursos o materias durante el proceso de formación académica. De lo anterior, podemos inferir que más de la mitad de los estudiantes con conductas dilatorias presentó dificultades en el rendimiento académico.

Así mismo, Yarlequé et ál (2016) al realizar una investigación en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo encontró que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio de la escala de procrastinación y un poco más del 20 % de la muestra presenta niveles altos o muy altos; es decir, la conducta se presenta de forma crónica.

Se halló que los estudiantes que no procrastinan tienden a tener bajo o muy bajo nivel de estrés, por lo tanto, los procrastinadores presentan un nivel alto o muy alto de estrés, existe una relación directa entre ambas variables; pero al relacionar con el modo de afrontamiento al estrés, se encontró que no existen diferencias significativas; es decir, el modo en que los alumnos afrontan el estrés no tiene que ver con que procrastinen poco o mucho. Lo interesante de este estudio es la relación de la procrastinación y la percepción del bienestar psicológico; es decir, que cuando menos procrastine una persona, presenta mayor percepción de bienestar psicológico, a diferencia de quienes presentan mayores niveles de procrastinación. Por lo tanto, la conducta dilatoria puede llevar al sujeto no solo al estrés sino también a no tener un funcionamiento positivo.

Además, Tarazona, Romero, Aliaga & Véliz (2016) realizaron una investigación en la ciudad de Huancayo con estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, donde hallaron que el grado de procrastinación académica es muy alta, alcanzando el 71 % de la muestra estudiada; lo cual constituye un hecho preocupante, ya que evidencia que los estudiantes tienden a postergar sus actividades académicas reemplazándolas por actividades placenteras de autosatisfacción momentánea, siendo el modo más común la procrastinación como hábito sociocultural o conductas regulares arraigadas socialmente; así mismo, concluyó que a menor grado de estudios, mayor grado de procrastinación.

Los estudios de procrastinación académica han tenido, estos últimos años, mayor realce, puesto que se ha evidenciado su prevalencia y su influencia negativa en el estudiante universitario. Al ser la autoeficacia un componente cognitivo que le permite a la persona iniciar y persistir en una conducta, se ha visto pertinente buscar la

relación que pueda tener con procrastinación académica no solo en estudiantes de pregrado, donde ya ha sido ampliamente estudiado, sino también en estudiantes de posgrado, ello con el propósito de ampliar el estudio de procrastinación académica en otras poblaciones.

Problema general

¿Cuál es la relación entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?

Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de procrastinación académica en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?
- ¿Cuál es el nivel de autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?

1.2. Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de procrastinación académica en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.
- Identificar el nivel de autoeficacia general en los estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo
- Determinar la relación entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada Huancayo.
- Determinar la relación entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.

1.3. Justificación e importancia

La procrastinación académica está siendo estudiada con ahínco estas últimas décadas debido a la alta prevalencia en estudiantes universitarios y las consecuencias que experimentan cuando procrastinan. Las diversas investigaciones con el propósito de comprender mejor la conducta dilatoria la han relacionado con otras variables psicológicas; en ese sentido, el presente estudio también buscó conocer su asociación con la variable autoeficacia general y determinar el grado de correlación, la fuerza y dirección. Así mismo, el estudio mostrará las asociaciones de las dimensiones de procrastinación académica (autorregulación y postergación de actividades) con autoeficacia general, haciendo el estudio más minucioso.

Estos hallazgos serán útiles porque permitirán profundizar los conocimientos y comprender desde la perspectiva cognitivo-conductual la procrastinación académica,

esto teniendo en cuenta también que el estudio se realiza con estudiantes de pregrado y posgrado, siendo este último el menos investigado, cobrando así mayor relevancia. Del mismo modo, se podrá conocer si la autoeficacia general es un factor influyente en la conducta dilatoria, ya que es una variable que permite a las personas iniciar una conducta, medir el esfuerzo invertido y la persistencia a pesar de los obstáculos.

En la investigación se podrá hallar los niveles de ambas variables, esto es importante porque permitirá realizar el análisis descriptivo y será un aporte para la institución en la que se realizó el estudio.

1.4. Hipótesis

Hipótesis general

Existe relación significativa entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.

Hipótesis específicas

- El nivel de procrastinación académica en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo es alto.
- El nivel de autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo es bajo.
- Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.

- Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Rico (2015), en la tesis de licenciatura “Procrastinación y motivación en una muestra de estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillan”, tuvo como objetivo determinar el nivel de relación entre procrastinación y motivación. La metodología de investigación fue cuantitativa, de diseño no experimental, cuyo nivel es correlacional y de carácter transeccional. El muestreo usado fue de tipo no probabilístico intencionado; la muestra total estuvo conformada por 367 estudiantes. Además, los instrumentos utilizados fueron los siguientes: la escala de Procrastinación General y Académica propuesta por Busko y el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ). Dentro de los resultados más relevantes se encontraron los siguientes: a) los estudiantes de la muestra presentan un nivel de procrastinación general promedio de (2,69), lo cual significa que el promedio de estudiantes tiende a procrastinar en aspectos generales. b) En cuanto al nivel de procrastinación académica, los alumnos de la muestra procrastinan en promedio 2,56, por lo que se concluye que tienden a procrastinar casi siempre respecto a lo académico. c) Respecto a la motivación, los estudiantes de la muestra presentan un nivel promedio de 5,25, indicando un nivel medio-alto de motivación. d) En cuanto al nivel de procrastinación académica ($r = -0,395$) y el nivel de procrastinación general ($r = -0,367$) se relacionan de forma negativa con el nivel de motivación presente en la muestra. Asimismo, el nivel de procrastinación general y el nivel de procrastinación académica se relacionan de forma positiva entre sí

($r = 0,751$). e), que los estudiantes de 19 años o menos presentaron un nivel de procrastinación académica significativamente mayor ($M=2,45$, $DE=0,67$) que los estudiantes de 22 años o más ($M=2,70$, $DE=0,56$, $t [204,16]=-2,98$, $p<0,05$). f) El total de hombres de la muestra presentó un nivel de procrastinación académica significativamente menor ($M=2,67$, $DE=0,54$) al que presentaron las mujeres ($M=2,51$, $DE=0,64$, $t [365]=2,33$, $p<0,05$).

Miranda (2016) presentó la tesis titulada “Autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes universitarios”. El objetivo fue determinar el grado de correlación entre la procrastinación académica, autoeficacia percibida y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. La investigación fue de tipo descriptivo, correlacional con un diseño no experimental, transversal. Empleó un muestreo no probabilístico, por conveniencia; la muestra estuvo conformada por 127 estudiantes universitarios (de edades entre 17 y 30 años) de la licenciatura de Ciencias Sociales, Ecología Marina y Economía de la Universidad Autónoma de Guerrero. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: Escala de procrastinación académica de Ann Busko y adaptada por Domínguez, Villegas y Centeno (2014), Escala general de autoeficacia percibida de Schwarzer & Baessler (1996) y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1999). Los resultados más relevantes fueron los siguientes: a) La procrastinación académica y autoeficacia presentaron una correlación negativa, media y significativa ($r=-.312$; $p=.000$); es decir, a mayor nivel de autoeficacia percibida, menor nivel de procrastinación académica. b) La mediana de la autoeficacia percibida fue mayor ($Mda =73$) a la reportada en la media ($X =71$), la distribución de datos estuvo sesgada a la izquierda; eso quiere decir, que los estudiantes presentaron niveles altos de autoeficacia general. c) La mediana ($Mda=37$) fue menor a la media ($X=38$), la distribución de datos estuvo sesgada a la derecha; ello

nos indica que los estudiantes presentaron niveles bajos a medios en procrastinación académica.

He (2017), en la investigación titulada “Una investigación multivariante sobre la procrastinación académica de los estudiantes universitarios”, tuvo como objetivo el determinar y analizar las diversas asociaciones y los factores relacionados con la procrastinación entre los estudiantes de la Universidad de Bristol. El estudio realizado en esta investigación es descriptivo, por lo que se requirió una extensa encuesta para recopilar datos. La población de encuestados perteneció a tres categorías de estudiantes universitarios: pregrado, posgrado impartido (maestría) e investigación de posgrado (doctorado); fueron elegidos mediante la técnica de muestreo aleatorio, la muestra estuvo constituida por 201 estudiantes. Además, el instrumento utilizado fue el cuestionario de Escala de Procrastinación Académica (APS) desarrollado por Mccluskey. Asimismo, los resultados más resaltantes fueron los siguientes: a) la media del APS general, la puntuación de los hombres (69,92) es ligeramente superior a la de las mujeres (69,19); es decir, no hay estadísticamente diferencia entre los dos. Por lo tanto, el género no puede considerarse un factor influyente sobre la procrastinación académica. b) La edad está correlacionada negativamente (-0,109) con la dilación académica; es decir, a medida que la edad aumenta, la procrastinación académica disminuye. c) Existe una correlación negativa estadísticamente significativa (-0,114) entre la educación y el nivel de procrastinación académica; es decir, a medida que un estudiante progresa desde pregrado a doctorado, procrastina menos las tareas relacionadas con lo académico. d) Casi el 86 % de los estudiantes aceptaron que procrastinan; así mismo, el 12 % y el 36 % declararon que procrastinan siempre o muy a menudo respectivamente. El 34 % de estudiantes de pregrado sienten que “muy a menudo” sufren procrastinación académica, el 43 % de los estudiantes de maestría

sienten que “a veces” sufren de dilación académica y finalmente, 44 % de los estudiantes de doctorado sienten que “muy a menudo” sufren de procrastinación académica.

Liu, Cheng, Hu, Pan, & Zhao (2020), en la investigación titulada “Autoeficacia académica y procrastinación de posgrado: un modelo de mediación moderado”, tuvieron como objetivo el explorar el mecanismo de influencia de la procrastinación académica de posgrado. Se utilizó una muestra aleatoria por conglomerados de estudiantes graduados a tiempo completo de una universidad de una ciudad de China, la muestra estuvo conformada por 577 estudiantes posgraduados. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: escala de autoeficacia académica de posgrados desarrollada por Li (2010), escala de autocontrol académico revisada por Zhang (2006) y el cuestionario de procrastinación del estudio para estudiantes chinos de maestría compilado por Hu (2008). Los resultados más relevantes fueron los siguientes: a) Solo la autoeficacia académica tuvo diferencia significativa con relación al género (Varones = 3,76 y Mujeres =3,54). b) Autoeficacia académica se correlacionó positivamente (0,53) con el autocontrol académico y negativamente (-0,31) con la procrastinación académica. Así mismo, el autocontrol académico correlacionó negativamente (-0,42) con la procrastinación académica c) El autocontrol académico jugó un efecto completamente mediador entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica. d) El papel mediador del autocontrol académico entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica fue moderado por variables de género.

Low Sew, Sarvarubini & Tan Soon (2018), en su investigación titulada “La asociación entre la autorregulación y la procrastinación entre estudiantes universitarios privados en Malasia”, plantearon como objetivo el investigar si existen diferencias de

género en la autorregulación y la procrastinación, y si existe una relación entre autorregulación y procrastinación. Los encuestados fueron reclutados utilizando el método de muestreo por conveniencia, en total participaron 287 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 18 y 26 años. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: la escala de procrastinación de Tuckman (TPS) (Yockey, 2016); además del cuestionario corto de autorregulación (Carey, Neal, y Collins, 2004). Los resultados más resaltantes fueron los siguientes: a) Se encontró una correlación negativa significativa entre autorregulación y procrastinación ($r = -.59, p < .001$); ello quiere decir que, los estudiantes que tienen una mejor autorregulación tienden a procrastinar menos que aquellos que tiene menos autorregulación. b) Los resultados revelaron que los hombres y las mujeres no eran significativamente diferentes tanto en la procrastinación como en la autorregulación; sin embargo, cuando se comparó la media los hombres ($M=38,71$) obtuvieron puntuaciones más altas en ambas variables que las mujeres ($M=38,18$).

Rodríguez & Clariana (2017), en la investigación titulada: “Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico”, tuvieron como objetivo descubrir la relación entre procrastinación académica y las variables de curso académico y la edad del alumno; es decir, buscaron conocer si la demora académica disminuye a lo largo del tiempo, y si esta disminución se explica por el factor edad y factor académico o ambas. La muestra fue de 105 alumnos de Sociología, del primer y cuarto curso. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: la versión traducida y adaptada del Procrastination Assessment Students (PASS) de Solomon y Rothblum (1984) y un breve cuestionario donde los estudiantes debían consignar su edad, su fecha de nacimiento y curso académico. Los resultados fueron los siguientes: a) El nivel de procrastinación de los estudiantes universitarios no depende del curso académico que

este cursando, no es estadísticamente significativo. Análisis de varianza: $F= .62$ $p=.43$

b) Se obtuvo un resultado significativo sobre el efecto de la edad y el nivel de procrastinación ($F= 27.57$, $p <.000$) c) La correlación entre procrastinación académica y edad es de $(-.43)$, $p <.000$, por lo que es estadísticamente significativa. d) Los alumnos menores de 25 años procrastinan significativamente más que los alumnos de mayor edad (los menores de 25 presentan un nivel de procrastinación de 10.20 puntos más que los alumnos de mayor edad.) e) No existe interacción entre las variables curso y edad con procrastinación académica, no es estadísticamente significativa $F=3.46$ y $p =.07$; es decir, la procrastinación de los universitarios no depende de la combinación de los dos factores.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Alegre (2013), en la investigación “Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana”, tuvo como objetivo establecer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios. El método utilizado fue el descriptivo y el diseño fue de tipo correlacional bivariado. La muestra estuvo conformada por 348 estudiantes, 104 de universidades estatales y 244 de particulares. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: Escala de percepción de la autoeficacia general desarrollada por el propio autor y Escala de Procrastinación Académica de Busko, adaptada por Álvarez. Los resultados hallados fueron los siguientes: a) La autoeficacia y la procrastinación académica tiene una correlación baja, negativa $(-.234)$ y significativa ($p=.000$), aceptándose así la hipótesis planteada; sin embargo, la asociación entre ambas variables es baja. El resultado quiere decir que, a mayor confianza en las propias habilidades, y si estas son evaluadas como proporcionales a las exigencias planteadas por la tarea,

existen mayores probabilidades de que el estudiante inicie, desarrolle y complete la tarea sin postergarla.

Alegre (2016) elaboró la tesis doctoral titulada “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”. El objetivo fue determinar la relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Además, el muestro fue no probabilístico y una muestra de 371 alumnos universitarios. Y el estudio es de tipo sustantivo descriptivo y de diseño correlacional transversal. Asimismo, los instrumentos utilizados fueron los siguientes: Escala de reflexión en el aprendizaje (ERA), Cuestionario sobre Autoeficacia académica general, Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje y la Escala de Procrastinación Académico (EPA) desarrollada por Busko. Arribó a los siguientes resultados: a) La autoeficacia académica y la procrastinación académica tienen una correlación baja, negativa ($r_s = -.437$) y significativa ($p = .000$); es decir, cada vez que la autoeficacia académica aumenta, disminuye el nivel de procrastinación académica. b) Existe relación moderada negativa y significativa entre la dimensión Autonomía de la Autorregulación y la Procrastinación académica ($-.529$); es decir, a mayor puntaje en autonomía de la autorregulación del aprendizaje menor puntaje en procrastinación académica.

Matalinares y otros (2017), en la investigación “Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y postgrado de Lima”, tuvieron como objetivo establecer el tipo de relación entre la procrastinación y la adicción a las redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado. La muestra estuvo

conformada por un total de 402 estudiantes de Lima, con edades entre 15 y 65 años. Es un tipo de investigación sustantivo-descriptiva, con análisis descriptivo, comparativo correlacional, el diseño fue no experimental (transeccional-correlacional). Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: Escala de procrastinación diseñada por Iparraquirre, Cangalahua y Javier (2014) y el Cuestionario de Adicción a las redes sociales propuesto por Escurra y Salas (2014). Arribó a los siguientes resultados: a) En pregrado, se observa el nivel alto al 13,6 %; mientras que, en posgrado, está representado por el 14,5 %, para el mismo nivel. En ese sentido se aprecia un nivel bajo de 10,8 % y 25,0 % en estudiantes de pre y posgrado, respectivamente. b) El análisis comparativo entre pre y posgrado demuestra que los alumnos de pregrado son significativamente más procrastinadores que los alumnos de posgrado (Rango promedio pregrado = 216.23) (Rango promedio posgrado = 177.28). c) Los alumnos de 25 años o menos son más procrastinadores que el resto (Rango promedio =213,99), y a medida que la edad avanza la tendencia a procrastinar disminuye. d) No existe diferencias significativas entre procrastinación y el sexo.

Pérez (2018) presentó la tesis de licenciatura “La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental, 2017”, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional en estudiantes. Asimismo, se utilizó un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, descriptivo y de diseño correlacional transversal. Además, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se contó con la participación de 163 estudiantes del III-X ciclo. Utilizó los siguientes instrumentos: Inventario del Cociente Emocional-Bar-On (Ice) adaptación peruana y Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) adaptación peruana. Arribó a los siguientes resultados: a) la procrastinación académica

en los estudiantes de psicología de la Universidad Continental se ubicó dentro del nivel promedio-moderado, representado por el 46 % de alumnos y el 17 %, 8 presentan un nivel de procrastinación alta. Así mismo, en relación con la edad se evidenció que la mayor proporción de alumnos que presentaba procrastinación moderada o alta fueron los alumnos menores de 20 años (55 alumnos, 33.7 % de la muestra total) y a medida que la edad aumentaba esa tendencia descendía b) Respecto al género, del 46 % de estudiantes con procrastinación académica moderado-promedio, 24,5 % son mujeres y 21,5 % son varones; y del 17, 8 % con procrastinación académica alta, 8 % son mujeres y 9,8 % son varones, no se encontró diferencias estadísticamente significativas. c) Existe una correlación inversa de (-0,530) entre el nivel de procrastinación académica y el nivel de la dimensión manejo del estrés de la inteligencia emocional. d) Existe una correlación inversa de (-0,451) entre el nivel de procrastinación académica y el nivel de la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional.

Bances (2018) presentó la tesis “Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2018”, cuyo objetivo fue determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo. La investigación es no experimental y de diseño descriptivo correlacional. Así mismo, se realizó el muestreo probabilístico aleatorio simple; por lo tanto, la muestra fue de 248 estudiantes universitarios. Utilizó los siguientes instrumentos: Escala de autoeficacia construida por Alegre (2013) y Escala de Procrastinación académica de Ann Busko (1998). Los resultados fueron los siguientes: a) Existe relación negativa moderada ($\rho = -0,448$) entre autoeficacia y procrastinación académica; es decir, estudiantes universitarios que muestren confianza en sí mismos y en sus capacidades para alcanzar sus objetivos tienden a no posponer la tarea. b) En relación con el nivel de autoeficacia, se encontró que el 47 % de estudiantes

presenta un nivel medio, es decir, tienden a percibir indecisión en ciertas capacidades que impiden encontrar alternativas de solución y cumplir sus objetivos y 33 % un nivel alto de autoeficacia; es decir, posee confianza en sus capacidades siendo capaz de manejar las dificultades. c) Existe una relación negativa baja ($\rho = -0.290$) ($p < 0.01$) entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica d) Existe una relación negativa baja entre la autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades ($\rho = -0,278$) ($p < 0,01$); esto es, a mayor nivel de autoeficacia, menor será el nivel de postergación de actividades presentado.

Flores (2020) presentó la tesis titulada “Autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Privada de Tacna, 2019. El objetivo fue determinar qué relación existe entre autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Privada de Tacna, 2019. El diseño es no experimental de tipo descriptivo correlacional, ya que la hipótesis se corrobora mediante el registro de las variables tal como ocurren. El muestreo fue no probabilístico de carácter intencional, la muestra fue 310 estudiantes del primero al décimo ciclo de la carrera de Psicología. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: la Escala de Autoeficacia desarrollado por Juan Rider Bendezu Huapaya (2015) y la Escala de Procrastinación académica de Ann Busko (1998). Los resultados fueron los siguientes: a) El 56,13 % del total de evaluados presentan un nivel medio y el 42,26 % un nivel bajo de autoeficacia. b) El 90,97 % presentó un nivel alto de procrastinación académica y el 9,03 % un nivel medio. c) Existe relación directa entre autoeficacia y procrastinación académica, el valor $p = 0,004$ ($p < 0,05$) por lo que se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la alterna.

2.2. Bases teóricas

La procrastinación ha sido abordada con mayor amplitud en los últimos años, pero aún es necesario seguir comprendiendo esta conducta y su relación con otras variables como la autoeficacia general.

2.2.1. Procrastinación

2.2.1.1. Definición de procrastinación

En un artículo de psicología, Milgram (1992) definió la procrastinación como una conducta desadaptativa relacionada con un proceso principalmente cognitivo y ejecutivo, es el fracaso o ineficacia de uno o más de estos cuatro pasos: a) seleccionar una serie de tareas de un conjunto innumerable de alternativas, b) establecer prioridades dentro de las tareas, c) determinar cuándo y cómo se debe realizar la tarea concreta y d) seguir la decisión tomada. Más adelante, Busko (1998) la definió como una tendencia a retrasar o evitar tareas que deberían ser completadas y Knaus (2000) mencionó que es la ausencia de una actuación autorregulada y la tendencia a posponer aquello que es necesario para alcanzar un objetivo.

2.2.1.2. Enfoques teóricos

Existen cuatro perspectivas: la psicodinámica, la motivacional, la conductual y la cognitivo-conductual, para propósito de esta investigación solo se describirán dos de ellas:

a) Teorías conductuales

La explicación de la procrastinación para los teóricos conductistas está basada en la conocida ley del efecto de Edward Thorndike, hoy denominada refuerzo. Morris & Maisto (2011) explicaron que la conducta que produce un efecto satisfactorio (reforzamiento) tiene probabilidad de realizarse otra vez, mientras que la conducta que produce un efecto negativo (castigo) probablemente será suprimida, se le conoce también como el principio de reforzamiento.

Así mismo, Skinner (1971) refirió que las consecuencias de la conducta pueden volver a influir sobre el organismo y cuando esto sucede pueden hacer variar la probabilidad de que la conducta que las ocasionó se produzca de nuevo.

En ese sentido, la procrastinación se definió cómo la elección que hace una persona de realizar actividades que tengan consecuencias satisfactorias a corto plazo y evitar la realización de actividades que impliquen consecuencias demoradas. Así mismo, es la tendencia a retrasar el desempeño de la tarea como una forma de evitar tareas aversivas, fallas en el desempeño o amenazas a la autoestima (Ferrari & Emmons, 1995).

Ainslie (1975) explicó acerca de la “recompensa engañosa” como la tendencia del ser humano para elegir recompensas a corto plazo en contraste a las de largo plazo; pero no solo eso, sino la tendencia a darle menor valor a las recompensas de largo plazo. Los estudiantes procrastinaban las tareas que encontraban desagradables y otros lo hacían para implicarse en actividades que resultaban más reforzantes que el estudio (Salomón y Rothblum, 1984; McCown y Johnson, 1989 citado en Natividad, 2014).

Para Natividad (2014), esta perspectiva resulta interesante, pero mencionó que entre otras cosas no permite explicar por qué no todos los estudiantes escogen siempre la recompensa a corto plazo frente a la de largo plazo o juzgan esta menos importante que la primera, esto quiere decir que no todos son procrastinadores crónicos o presentan la dilación como rasgo.

b) Teorías cognitivo-conductuales

Esta teoría es la que mayor aceptación tiene en torno a la procrastinación, García (2009) sostuvo que la premisa fundamental de esta teoría está en que todas las perturbaciones psicológicas tienen en común una “distorsión del pensamiento”, las cuales influyen en el comportamiento y estado emocional de una persona. Así mismo, existe evidencia contundente de que una vez la persona desarrolla un pensamiento apropiado para realizar una evaluación de la realidad empírica, racional y objetiva se produce una mejoría permanente, ello producto del cambio de creencias disfuncionales subyacentes (Lega, Caballo y Ellis, 19997; Ellis, 1999 citado en García, 2009).

Y en efecto, para Ellis & Knaus (1977), las personas procrastinan porque poseen creencias irracionales sobre lo que implica terminar una tarea adecuadamente, además que la definen como un aplazamiento de una acción que se ha decidido realizar; así mismo, mencionan que existen once pasos que el procrastinador recorre de manera cuasi-invariable, los cuales se detallan a continuación:

1. Desea o está de acuerdo con realizar una tarea, aunque no pueda atraerle, porque entiende que el resultado será beneficioso.
2. Decide hacerlo.
3. La demora innecesariamente.
4. Considera las desventajas del retraso.
5. Continúa posponiendo la tarea.
6. Se increpa a sí mismo por su retraso (o se defiende racionalizando o desplaza

la tarea en su mente). 7. Sigue procrastinando. 8. Completa la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite. 9. Se siente molesto y se penaliza así mismo por su retraso innecesario. 10. Se asegura así mismo que no volverá a retrasarse, estando completa y sinceramente convencido de ese compromiso preventivo. 11. Después, en especial si tiene un proyecto complicado y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar.

La procrastinación es el resultado de tres causas básicas que son manifestaciones características de un estilo cognitivo con una visión distorsionada de uno mismo, de los otros y del mundo (Ellis & Knaus ,1977 citado en Natividad, 2014). Estas son las siguientes:

- *Autolimitaciones.* Se entiende por las personas que se autominusvaloran mediante pensamientos autocríticos, autoafirmaciones negativas y despectivas. La persona procrastinadora se devalúa a sí misma, debido a sus conductas de retraso pasadas y presentes, devaluación subjetiva que promueve más los aplazamientos, los sentimientos de ansiedad y depresión. El concepto de autolimitación vincula además la dilación con déficits en procesos de autorregulación; así mismo, las personas pueden posponer las cosas con el fin de tener una justificación alternativa ante la expectativa de un fracaso, protegiendo así la autoestima (Rhodewalt & Vohs, 2005).
- *Baja tolerancia a la frustración.* Es la incapacidad de tolerar la mínima molestia y surge cuando la persona reconoce que conseguir beneficios futuros implica trabajar duro en el presente y afrontar un sufrimiento actual, pero aun así asume la creencia distorsionada de que dicho sufrimiento es insoportable, sobre la base de ello los individuos con este estilo cognitivo

eligen aplazar la tarea. Cuando cede a la baja tolerancia a la frustración, la persona recibe el beneficio inmediato de reducir el malestar asociado a la tarea, pero a cambio acepta la consecuencia problemática a largo plazo.

- *Hostilidad*. Caracterizada como una manifestación emocional derivada de una reclamación irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se retrasa. Los sujetos pueden postergar la realización de las tareas como una expresión indirecta, inapropiada y auto perjudicial, de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas.

Generalmente, los procrastinadores reflexionan acerca de su comportamiento de aplazamiento, por lo que son especialmente propensos a experimentar formas de pensamiento obsesivo cuando no puede realizar una actividad o se acerca el momento de presentar una tarea. Así mismo, una persona que usualmente evidencia comportamientos de retraso y se compromete a la realización de una tarea, más adelante comienza a tener pensamientos repetitivos relacionados con el progreso de la tarea y con su incapacidad para planearla o realizarla. Por lo tanto, comienzan a presentar pensamientos automáticos negativos que se relacionen con la baja autoeficacia, el miedo a la evaluación y la percepción de fracaso; todo ello conlleva que la persona opte por postergar o abandonar la actividad (Stainton, Lay & Flett, 2000 citado en Quant & Sánchez, 2012).

2.2.1.3. Procrastinación académica

Es definida por Busko (1998) como la tendencia autodeclarada de siempre o casi siempre posponer las tareas académicas.

Por otro lado, Natividad (2014) la entiende como el hábito de posponer irracionalmente la realización de una acción relacionada con actividades académicas reconocidas como importantes por el propio sujeto, para las cuales tiene capacidad, pero que pospone sin que exista razón para ello y cuya demora le ocasiona malestar subjetivo.

2.2.1.4. Factores asociados a la procrastinación académica:

Autocontrol. Para Rachlin (2000), es la elección de emitir un comportamiento que tendrá consecuencias de gran valor a largo plazo en lugar de elegir un comportamiento con consecuencias de menor valor, pero a corto plazo; es decir, una persona que se autocontrola es capaz de determinar metas a corto, mediano y largo plazo, para lograr así consecuencias agradables en cada una de ellas. Además, se plantea que el autocontrol se encuentra relacionado con la planeación, la toma de decisiones, el establecimiento de metas y solución de problemas, todo ello permite que una persona genere una respuesta efectiva ante un evento específico. Por lo tanto, la ausencia de autocontrol está relacionada con la procrastinación, puesto que los dilatadores regularmente postergan la realización de actividades de las que son responsables (Logue, 1998; Riva, 2006 citado en Quant & Sánchez, 2012).

Autorregulación. La procrastinación ha sido descrita como el fracaso en el proceso de autorregulación del aprendizaje. Este proceso es activo y constructivo, en el cual los estudiantes establecen los objetivos de su aprendizaje e intentan monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y limitados por sus objetivos y las características contextuales del ambiente. Así mismo, muchos estudios indican que estudiantes autorregulados se implican en la dilación en menor grado que otros alumnos, siendo entonces las estrategias de autorregulación predictores significativos de la dilación académica. La autorregulación puede explicar hasta el 25

% de la varianza de la procrastinación académica de tal manera que podría ser mejor predictor de la misma que variables como el miedo al fracaso o la aversión a la tarea (Zimmerman, 2004; Pintrich, 2000; Senecal, 1995 citado en Natividad, 2014).

Perfeccionismo. Es definido como como la tendencia a establecer altos estándares de desempeño, una evaluación excesivamente crítica de uno mismo y una preocupación constante por cometer errores (De Rosa, Dalla Valle, Rutzstein, & Keegan, 2012). Además, Burka & Yuen (1983) detectaron que los procrastinadores muestran muchas las características cognitivas asociadas con el perfeccionismo, entre ellas la tendencia a enfatizar la importancia de tener éxito siempre y autoimponerse exigencias poco realistas. El modelo unidimensional del perfeccionismo es poco claro al relacionarlo con la dilación, con el desarrollo de los modelos multidimensionales se ha esclarecido el tipo de estándares perfeccionistas que usualmente presentan los procrastinadores (Hewitt y Flatt; 1989 citado en Natividad, 2014). Se realizó un instrumento multidimensional del perfeccionismo (Multidimensional Perfectionism Scale) que consta de dos componentes: personal y social; así mismo, presenta tres tipos de perfeccionismo: autoorientado, orientado hacia al otro y socialmente prescrito. La investigación ha sugerido que la procrastinación se relaciona con el perfeccionismo socialmente prescrito más no con el autoorientado y el orientado hacia el otro. Ello nos sugiere que la procrastinación depende más del contexto social que del contexto intrapersonal. Es decir, los procrastinadores académicos probablemente estén excesivamente preocupados de los estándares que otros mantienen respecto a ellos, por como creen que son evaluados y en qué medida suponen que los otros esperan de ellos sean perfectos (Natividad, 2014).

Procesos motivacionales. Senécal, Koestner, & Vallerand (1995), que estudiaron en qué medida la motivación académica predecía la procrastinación, llegaron a la conclusión que la dilación constituye un problema motivacional más allá de una deficiente habilidad de gestión de tiempo o simple pereza. Diversos trabajos de investigación han mostrado que la motivación no autodeterminada está relacionada positivamente con la procrastinación académica; es decir, en la medida que los estudiantes experimenten presiones internas o externas para realizar una tarea o no existe relación entre sus actividades y las consecuencias resultantes, más fácil será que la pospongan; al contrario, cuanto más satisfacción tienen las personas en implicarse en la realización de una tarea o que la perciban como una elección personal, más difícil será que la dilaten (Ferrari & Pychyl, 2000; Senécal, Koestner, & Vallerand, 1995).

Ahora bien, se describen las variables motivacionales que presentan una clara implicación con la procrastinación:

Autoeficacia. Es importante y clave para comprender la conducta dilatoria. La autoeficacia desempeña un importante papel en la iniciación y persistencia en la realización de tareas; así mismo, resulta trascendental en los procesos de autorregulación académica (Schraw, Wadkins, & Olafson, 2007; Pintrich, 2000). En ese sentido, es de esperarse que la autoeficacia y procrastinación se relacionen de forma significativa inversa; es decir, si una persona considera que no tiene la habilidad suficiente para realizar una tarea con éxito, es más probable que posponga su realización puesto que corre el riesgo de poner en evidencia este déficit (sería como una estrategia para disminuir los síntomas de ansiedad frente a la tarea) (Ferrari, Parker y Ware, 1992; Klassen et al. 2008; Wolters, 2003 citado en Natividad, 2014).

Creencias metacognitivas. Se refieren a la información que el sujeto mantiene acerca de su propia cognición y estados internos; así mismo a las estrategias de afrontamiento que activa en situaciones problemáticas (autoevaluación, autointerrogaciones, autocontrol, etc.). Se refiere también a dos dominios específicos que presentan los individuos: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de estos (Wells, 2000; Flavell, 1976). En ese sentido, Shoham-Saloman, Avner, & Neeman (1989) mencionan que aquellas personas que suelen posponer una acción lo hacen porque dudan de su propia capacidad para realizar una tarea y temen las posibles consecuencias negativas de no completarla correctamente. Finalmente, diversos estudios han encontrado creencias metacognitivas positivas (se refieren a la utilidad de la dilación en la mejora del rendimiento académico) y negativas (hacen referencia a la falta de control de la dilación) sobre la procrastinación. Hallan que las creencias metacognitivas acerca de la dilación correlacionaron positivamente con la dilación decisional mientras las negativas se relacionaron positivamente con la dilación tanto decisional como conductual (Ferne, Spada, Nikcevic, Georgiou, & Moneta, 2009).

Teoría de las metas de logro. Ha de definirse como el objetivo cognitivo-dinámico del comportamiento orientado a una competencia relevante. Así mismo, su concepción clásica sugiere que las personas pueden presentar por una parte metas de “competencia” que están orientadas a la mejor realización de una tarea y centradas en el esfuerzo; por otro lado, están las metas de “rendimiento”, que están orientadas al ego y están basadas en conseguir resultados para demostrar que se posee mayor capacidad que los demás. Ambas se subdividen en función a la motivación de la persona, “aproximación” (cuando la meta de la persona es demostrar su competencia) y “evitación” (lo que persigue es evitar la incompetencia) (Elliot, 1997; Ames, 1992 citado en Natividad, 2014). Las personas con metas de aproximación-competencia,

muestran tendencia a no posponer sus tareas académicas, además se encontró una correlación negativa entre procrastinación académica y la orientación de meta de aproximación-competencia en alumnos de tercer ciclo, mas no en los pregraduados. Para concluir, los resultados de las investigaciones tienden a señalar que los estudiantes procrastinadores son menos propensos a adoptar metas de aprendizaje y a hacer los esfuerzos necesarios para aprender todo lo que hay que aprender, siendo más probable que adopten orientaciones de meta de evitación (Wolters, 2003; Cao, 2012; Howell y Buro, 2009; Howell y Watson, 2007, citado en Natividad, 2014).

2.2.1.5. Dimensiones de la procrastinación académica

Para Ann Busko, la procrastinación académica tiene dos dimensiones básicas que son la autorregulación y la postergación de actividades, ambas estrechamente relacionadas con la teoría cognitivo-conductual las cuales se describen a continuación:

Autorregulación. Es entendida como el grado en que los individuos metacognitiva, motivacional y conductualmente son participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, lo que implica voluntad, conciencia y habilidad (Zimmerman & Moylan, 2008). En ese sentido, el aprendizaje autorregulado al ser un enfoque activo se preocupa en que los estudiantes establezcan sus metas, lo que dirige su aprendizaje, el control de sus cogniciones, la motivación y las conductas para conseguir las metas propuestas (Valle et al, 2009, citado en Garzón & Gil, 2016).

Postergación de actividades. Entendida como el retraso voluntario que provoca una sensación intensa de malestar derivada de la incertidumbre que genera la posibilidad de no cumplir con la tarea en los tiempos requeridos, acompañada de

sentimientos negativos frente a la dificultad de la tarea y frente a su desempeño (Pittman et al, 2008, citado en Quant & Sánchez, 2012).

2.2.1.6. Tipos de procrastinación académica

Clariana (2009) describe en su investigación dos tipos de procrastinación académica que Schouwenburg (2004) identificó:

- *Esporádica*. Hace referencia a una conducta puntual y relacionada con actividades académicas concretas, debido a carencias en la gestión del tiempo, llamada también conducta dilatoria.
- *Crónica*. Entendida como el hábito generalizado de demorar la dedicación al estudio.

En esta línea, Ferrari J (2001) distinguió dos tipos de procrastinación crónica:

- *Por activación*. Se refiere a toda postergación que precipita una activación fisiológica y emocional en quienes procrastinan. Las personas con esta tendencia indican que deliberadamente esperan hasta último momento con el fin de experimentar una sobrecarga de energía y refieren encontrar beneficios asociados
- *Por evitación*. Son aquellas personas que postergan el inicio o la culminación de una actividad por encontrarla aversiva y por temor al fracaso.

2.2.2. Autoeficacia general

Uno de los autores de postura cognitivo conductual que ha aportado mucho a la psicoterapia es Bandura (1987), primero con la teoría del aprendizaje observacional y modelado, luego con su valioso aporte al concepto de autoeficacia.

2.2.2.1. Definición

Bandura (1987) definió la autoeficacia como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, sobre la base de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permiten alcanzar el rendimiento deseado” (p. 416). Por lo tanto, es un proceso cognoscitivo que interviene y regula el comportamiento.

Así mismo, este autor explicó que “la autoeficacia está interesada en las creencias de la gente y en sus capacidades para ejercitar el control sobre situaciones que afectan a sus vidas” (Instituto Peruano de Psicología aplicada y salud integral, 2014,1:49).

Por otra parte, Baessler & Schwarzer (1996) plantearon que la autoeficacia implica la percepción del control personal sobre la acción. Es por ello que una persona que cree ser capaz para realizarse puede dirigir el curso de la vida de forma activa y autónoma, de tal manera la autoeficacia percibida debe entenderse como un sentimiento de confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida.

2.2.2.2. Características de una persona con alta, moderada y baja autoeficacia

Sobre la base de la teoría de Bandura y Roca (2002), se describe que una persona con alta sensación de autoeficacia no dudará en iniciar proyectos, implicarse en actividades nuevas para las que se siente capaz, se comprometerá en nuevos propósitos aun cuando ello implique cambios importantes en su vida, estas personas son optimistas y progresistas por naturaleza. Las personas con una alta sensación de autoeficacia, se entrega de manera intensa a su ejecución, no mide esfuerzos para alcanzar las metas que se ha propuesto y los obstáculos no lo desmotivan, es por ello que son capaces de persistir mucho tiempo en lo que se han propuesto y no renuncian con facilidad. Así mismo, estas personas son optimistas, no dan su brazo a torcer ante los severos tropiezos que le pone la vida, perseveran en la búsqueda de soluciones incluso a problemas que parecieran que no tiene solución, su salud y funcionamiento social son óptimos.

En ese sentido Bandura mencionó: “las personas que tienen un alto sentido de eficacia tienden a desafiar aquello que creen que pueden dominar” (Instituto Peruano de Psicología aplicada y salud integral, 2014, 2:2).

Las personas con un nivel moderado de autoeficacia general son aquellas que poseen confianza moderada respecto a sus creencias para afrontar a distintos problemas de la vida cotidiana, hacen un esfuerzo moderado para persistir a pesar de las dificultades, a veces asumen que los problemas superan sus habilidades, pueden perder el control frente a acontecimientos que asumen no pueden superar, establecen estrategias para solucionar problemas, pero no persisten con determinación y asumen una actitud pesimista cuando tienen un problema que consideran no poder superar (Ramos, 2002; Aguilar, 2017).

A diferencia de las personas con alta sensación de autoeficacia, alguien con sensación baja de autoeficacia tiende a ser más conservadora, antes de arriesgarse a los cambios prefiere “ir a lo seguro”. Es por ello que pocas veces comienza actividades por iniciativa propia y cuando lo hace casi siempre es por la presión de los demás, se enfoca en los riesgos y devalúa las oportunidades, lo cual hace que se mantenga largo tiempo paralizado en la situación actual. Estas personas siempre tienen dudas, pueden enfrentar un proyecto con cierta intensidad, pero se desaniman fácilmente y decae todo su entusiasmo ante los primeros obstáculos; por lo que no es usual que se empeñen durante largo tiempo en alcanzar ciertas metas. Es decir, estos individuos se sienten desamparados e incapaces de ejercer ningún control sobre los eventos que ocurren en su existencia; por ello, se rinden de inmediato ante los obstáculos, puesto que están seguros de que nada puede hacerse, su salud y funcionamiento social son frágiles y vulnerables.

Al respecto, Bandura refiere: “los que están llenos de dudas de si mismos tienden a alejarse de las actividades y situaciones que ellos creen que exceden sus aptitudes” (Instituto Peruano de Psicología aplicada y salud integral, 2014, 2:8).

Roca (2002) mencionó que la autoeficacia resulta esencial en determinar:

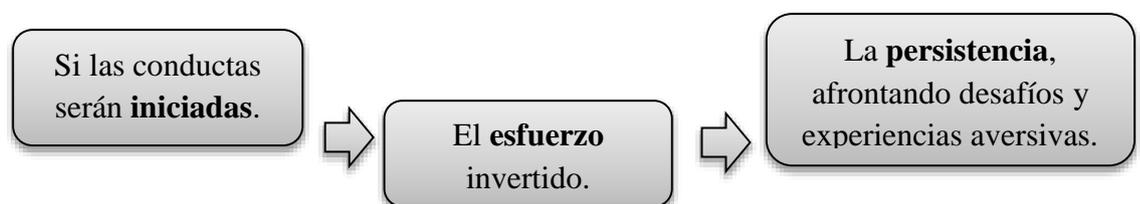


Figura 1. Importancia de la autoeficacia en la conducta

2.2.2.3. Fuentes de autoeficacia

La autoeficacia está sometida a una serie de factores influyentes que pueden fortalecerla o debilitarla, es por ello que no es una variable estática, sino dinámica que se va modificando a lo largo de la vida de la persona. En el proceso de formación y regulación de las expectativas de autoeficacia existe cuatro fuentes importantes:

i. Los logros de ejecución o experiencias de dominio

Para Bandura (1977), la fuente más importante de información que influye en el juicio de autoeficacia es la ejecución de logros adquiridos; es decir, la experiencia de éxito o fracaso que haya experimentado la persona en la ejecución de conductas. Si lo aprehendido se corresponde con lo esperado, las ideas se van fortaleciendo (por la contigüidad de refuerzo); en cambio, si ocurre lo contrario, las ideas se debilitan (Bandura, 1999).

Así mismo, Bandura (1995) hace hincapié que un sentido de autoeficacia resiliente no se desarrolla con éxitos fáciles, puesto que si es así la persona se acostumbra a resultados rápidos y se desanima fácilmente ante los fracasos. Sin embargo, un sentido de autoeficacia resiliente se desarrolla con la experiencia de dominar obstáculos mediante esfuerzos perseverantes. Más adelante, cuando las personas se encuentran convencidas de que tienen lo necesario para tener éxito, perseveran ante los obstáculos y se recuperan rápidamente de sus traspies. En el ámbito académico los estudiantes que obtienen notas o calificaciones altas desarrollan un sentido muy fuerte de confianza en sus capacidades.

Para Roca (2002) también los logros de ejecución o experiencias de dominio son los que más influyen en la formación, consolidación y mantenimiento de la autoeficacia, puesto que se sustentan en la confirmación a partir del propio desempeño en el mundo real de que uno es capaz de realizar con éxito una determinada tarea. Así mismo, los constantes fracasos en el desempeño personal resultan un fuerte elemento debilitador de la autoeficacia y aun cuando la persona se esfuerce en mantener un sistema de creencias elevado de sí mismo, la propia realidad desconfirma contundentemente este componente subjetivo-cognitivo.

ii. Aprendizaje vicario o aprendizaje por observación

Cuando un individuo no ha tenido muchas experiencias previas para elaborar una autoevaluación acerca de su competencia personal, esta puede ser modificada por influencias vicarias importantes (Grimaldo, 2005).

En ese sentido, Bandura (1997) mencionó que los éxitos de aquellos que se perciben como los modelos pueden aumentar el sentido de autoeficacia, mientras los fracasos de los modelos pueden provocar una disminución de la confianza que se tiene en las propias capacidades para llevar a cabo una actividad que el modelo no ha podido completar o no lo realizó satisfactoriamente.

Ahora bien, la medida en que la actuación de un modelo afecta nuestra propia autoeficacia depende de dos factores: en primer lugar, mientras mayor sea la semejanza del observador y el modelo, mayor será también el impacto que el comportamiento del modelo tendrá sobre la expectativa del que observa; y, en segundo lugar, mientras menos experiencia tenga el observador con una determinada conducta (principiante), mayor ha de ser el impacto de la experiencia indirecta (Schunk, 1989).

Según Busot (1997), esta fuente es más débil que la experiencia de dominio debido a que “un aumento en la eficacia a partir de la observación puede ser invalidado por fracasos subsecuentes” (p. 58). En el ámbito educativo, este aprendizaje social suele ser un agente muy importante para el crecimiento en el sentimiento de la autoeficacia, tal como lo corroboran las investigaciones de Camacho (2010) y Contreras et al (2005), “Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en recién egresados de la licenciatura de educación Física” y “Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes” (respectivamente; en las que se fortalece la idea de que el grupo de pares al ver que sus iguales cumplen tareas de forma exitosa, ellos llegan a creer que poseen las capacidades suficientes para desempeñarse con igual éxito; aumentando así su sentido de autoeficacia (Yevilao, 2019). Así mismo, influye en el estudiante cuando observa la conducta de otros estudiantes, percibe lo que son capaces de hacer, presta la atención a las consecuencias de esa conducta y luego utiliza esta información para formar sus propias expectativas acerca de su propia conducta y consecuencias, muy útil esta fuente cuando el estudiante no está seguro de sus propias capacidades o su experiencia ha sido muy limitada en el pasado (Canto y Rodriguez, 1998).

iii. Persuasión verbal o persuasión social

La fuente de información la podemos conseguir en las personas que nos rodean e interactúan con nosotros, y es probablemente aquella que ha sido mayormente utilizada, pero es también la menos fructífera, puesto que las personas no suelen aumentar sus expectativas por el solo hecho de decirles que si podrán, sin embargo, puede ser beneficiosa.

Para Guillen (2007), la persuasión es utilizada para inducir a la persona en la creencia de que posee la suficiente capacidad para conseguir lo que anhela, se trata de la capacidad de influencia de los “otros significativos” que resultan determinantes en la implicación. Es así que si los que nos rodean confían en nuestra capacidad para llevar a cabo una tarea concreta y nos la dicen, ello favorece la autoeficacia. En cambio, si los terceros dudan sobre nuestra competencia, ello puede hacer que disminuya la confianza que tenemos en nuestras propias capacidades (Bandura, 1997). Cuando las personas obtienen estímulo verbal de otros que generalmente son familiares, amigos, maestros, etc., ello ayuda superar la duda y el miedo. Reeve (2003) mencionó que los diálogos efectivos para subir el ánimo persuaden al ejecutante a concentrarse más en las fuerzas personales y potencialidades, y menos en las debilidades personales y deficiencias. Además, enfatizó que la persuasión verbal llega hasta donde lo contradice la experiencia directa.

La importancia de las persuasiones verbales radica en: primero, facilita al ejecutante un impulso suficiente de eficacia temporal, a fin de generar la motivación necesaria para intentarlo otra vez (Schunck, 1991). Y, en segundo lugar, contrarresta el retroceso eventual ante la duda suficiente que podría surgir para detener la persistencia en la tarea (Schunk, 1992 citado en Reeve, 2003). Para Maddux (1995), el que la persuasión verbal sea efectiva depende de cuán experta, digna de confianza y atractiva es percibida la persona que trata de persuadir; así mismo, si la persona que intenta persuadir no es un especialista o autoridad para la persona, el intento de persuadir no tendrá gran impacto. Añadiendo a ello, esta técnica solo será efectiva si las valoraciones están dentro de lo real, si aquel que persuade goza de suficiente calidad, confianza, prestigio y credibilidad, y siempre que el persuasor no intente inducir creencias falsas

sobre capacidades reales, de hacer así producirá desánimo en el ejecutante al no poder alcanzar el objetivo deseado (Rozalén, 2009).

Existen muchas formas de persuadir a las personas, pero aquella que se basa en la retroalimentación positiva con expresiones “confío que lo lograras” “puedes realizarlo”, etc. de otros que son significativos puede llegar a aumentar el sentido de autoeficacia, pero esto puede ser temporal si el esfuerzo de la persona para realizar la tarea no llega a tener el éxito que se espera (Strauss, 2002). En ese sentido, es importante que el docente retroalimente al estudiante acerca del progreso que está realizando para alcanzar la meta, puesto que esto eleva la autoeficacia del estudiante, para sostener así la motivación y promover el aprendizaje (Cerezo, 1997; García, 1996; Kika y Zimmerman, 1992; Zimmerman y Schunk, 2001, citados en Guillen Rojas, 2007)

iv. Estado fisiológico o activación emocional

La manera en la que se recibe información es a través de los estados fisiológicos de un individuo cuando ejecuta una determinada actividad o tarea. Para Guillen (2007), “los estados fisiológicos tales como la ansiedad, el estrés o la fatiga, ejercen cierta influencia sobre las cogniciones” (p. 26). En ese sentido, señales fisiológicas como el dolor, la fatiga, la tensión muscular, la confusión mental y las manos temblorosas pueden darnos a entender que las exigencias de la tarea exceden en verdad la habilidad de quien ejecuta (Taylor et al., 1985, citado en Reeve, 2003); por el contrario, la ausencia de tensión, miedo y estrés proporciona retroalimentación corporal de primera mano que le indica al sujeto que puede enfrentar adecuadamente las exigencias de la tarea, elevando así sus expectativas de eficacia (Bandura & Adams, 1977). Las personas cotejan su sentido de autoeficacia al observar sus reacciones fisiológicas al realizar una actividad.

Así mismo, el fracaso consecutivo en la realización de una determinada tarea hará que los estados fisiológicos de una persona insegura de sus propias capacidades se manifiesten con intensidad y, esto a su vez, hace que el individuo crea aun más que no puede desenvolverse adecuadamente al enfrentar dicha tarea.

La información que se obtiene mediante las reacciones fisiológicas, dependerá de la intensidad absoluta de la situación, pero principalmente de la forma de percibirla o interpretarla (Rozalén, 2009), puede un sujeto sentir esa activación como algo que lo impulsa a seguir en la consecución de sus metas o solucionar algún imprevisto, no interpreta ese estado a su falta de capacidad si no como algo propio de la situación; sin embargo, otra persona, insegura de sus capacidades y competencias puede interpretar esa reacción como señal de debilidad o vulnerabilidad.

2.2.2.4. Factores que afectan la autoeficacia

Existen cinco factores que afectan la autoeficacia, así que una alta o baja eficacia del estudiante depende de estos factores que pasare a describir (Schunk, 1995 citado en Canto y Rodríguez, 1998):

Establecimiento de metas. Las metas influyen en la autoconfianza y en la ejecución de distintas formas, puesto que dirige la atención y la acción de la persona hacia los aspectos importantes de la tarea, mejorando destrezas, movilizand o el esfuerzo e influyendo sobre el grado de persistencia y fomentan el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje (Rozalén, 2009).

En el ámbito académico, los estudiantes establecen metas a corto plazo que posteriormente le permitirán lograr una meta futura. Por lo tanto, la persona puede experimentar un sentido de autoeficacia para lograrla, estableciendo así compromisos

que le ayudará a lograr la meta definida, por ejemplo: atender en clase, hacer resúmenes, repetir información que debe ser recordada, esforzarse y persistir (Canto y Rodríguez, 1998).

Así mismo, la autoeficacia se produce cuando el estudiante se va dando cuenta de que está para lograr, lo que se había propuesto; ello lo lleva a pensar que se está convirtiendo en una persona capaz (Elliot & Dweck, 1988).

Finalmente, se ha evidenciado un aumento positivo en la autoeficacia cuando es el estudiante el que establece su propia meta (Schunk, 1985), de igual manera cuando la autoeficacia es elevada sostiene la motivación y promueve el aprendizaje del estudiante (Schunk, 1995, citado en Canto y Rodríguez, 1998).

Procesamiento de la información. El proceso cognitivo que se realiza al implicarse en una tarea influye en el sentido de autoeficacia. Para Schunk (1989), los estudiantes con un sentido de autoeficacia bajo son aquellos que creen que van a tener mucha dificultad para la comprensión de algún material de estudio, en cambio, aquellos que se sienten capaces para manejar los procesos cognitivos que demanda el aprendizaje tienen un mayor sentido de la eficacia.

En ese sentido, Canto y Rodríguez (1998) mencionaron que “cuando los estudiantes están haciendo una tarea, ellos obtienen información acerca de que tan bien están aprendiendo y percibir que están comprendiendo aumenta su autoeficacia y motivación” (p. 49).

Los modelos. Las investigaciones han hallado que la observación de modelos sí ejerce una influencia positiva sobre la autoeficacia y el rendimiento; así mismo se encontró que la observación de modelos que son iguales (pares) aumenta la autoeficacia

y la habilidad en mayores grados que cuando el niño observa al maestro o en su defecto carece de algunos modelos (Schunk, 1995).

Retroalimentación. Diversos estudios han visto como la retroalimentación influye en aumentar o disminuir la autoeficacia del alumno. En ese sentido, Canto y Rodríguez (1998) explicaron que la retroalimentación que recibe el estudiante acerca de su desempeño en el desarrollo de una tarea le permite saber las causas que producen el éxito o el fracaso; la motivación se mantiene y la autoeficacia aumenta cuando el estudiante asocia su éxito con el esfuerzo invertido para lograrlo.

2.2.2.5. Efectos de la autoeficacia en la conducta

Cuando las expectativas de autoeficacia ya han sido formadas, ejercen diversos efectos sobre los aspectos de motivación conductual (Bandura, 1986, 1996, 1997, citado en Reeve, 2003).

Elección. Las personas constantemente realizan elecciones sobre los ambientes y actividades de su vida cotidiana y estas son hechas sobre la base de la percepción de autoeficacia, sobre la base de si pueden o no manejarlas.

Las personas buscan y se aproximan con excitación a las actividades y situaciones en las que creen poder manejar o sienten que son capaces de ajustarse; mientras que evitan y eluden de manera activa toda aquella actividad o situación que consideran que sea muy probable que sobrepasen sus capacidades para afrontarlas (Bandura, 1977).

Las creencias débiles de autoeficacia establecen el escenario para que las personas eviten participar en actividades y ello contribuye a obstaculizar potenciales de desarrollo (Holahan y Holahan, 1987, citado en Reeve, 2003).

El rehuir de una actividad sería considerado un acto auto protector para no sentirse abrumado ante la posibilidad que dicha tarea o actividad demande mucha exigencia, a la larga esta conducta es dañina y autodestructiva para el desarrollo personal, se queda en la auto duda por tanto tiempo que no se da la oportunidad de probarse a sí mismo que no están en lo correcto.

Esfuerzo y persistencia. Las creencias de autoeficacia influyen en relación con la cantidad de esfuerzo que ponen, así como la cantidad de tiempo que ejercen dicho esfuerzo frente a la adversidad (Bandura, 1989). Es decir, cuando la creencia de autoeficacia es firme y fuerte permite a la persona persistir en la actividad o en la solución de un contratiempo que pueda surgir en el desarrollo de la misma; sin embargo, cuando las creencias son débiles, lo más probable es que el sujeto disminuya sus esfuerzos o abandone la tarea cuando surgen dificultades. Además, Reeve (2003) mencionó que la autoduda causa que los ejecutantes instauren de manera prematura soluciones mediocres.

Finalmente, todo aprendizaje en el camino encuentra dificultades, obstáculos, frustraciones, etcétera, en ello la autoeficacia ejerce un papel fundamental al facilitar el esfuerzo y la perseverancia, no porque acalle la auto duda que sigue al fracaso y al rechazo (reacción normal), sino porque origina una rápida recuperación de la seguridad personal que es menor después de un percance o un fracaso (Bandura, 1986, citado en Reeve, 2003).

Pensamiento y toma de decisiones. Las personas con firmeza en su eficiencia para solucionar problemas siguen siendo muy eficiente en su pensamiento analítico durante situaciones estresantes; sin embargo, los que dudaron de sus capacidades piensan de manera errática (Bandura y Wood, 1989, citado en Reeve, 2003).

Finalmente, un sentido alto de autoeficacia permite que el individuo permanezca centrado en la tarea, incluso frente a situaciones de mucho estrés, en cambio, la autoduda hace que el sujeto se distraiga, alejándolo de los pensamientos centrados en la tarea y desplaza la atención a las deficiencias de yo y hacia las exigentes demandas de la tarea (Reeve, 2003).

Reacciones emocionales. La autoeficacia percibida desempeña un papel esencial al determinar la cantidad de estrés y ansiedad que esos acontecimientos amenazantes provocan en las personas (Reeve, 2003).

Es así como un alto sentido de autoeficacia hace que la persona enfrente los desafíos y demandas de la tarea, tienden a visualizar escenarios competentes para comportamientos futuros, reaccionan a los desafíos y retroalimentación con interés, optimismo y entusiasmo. En cambio, aquellos con un débil sentido de la eficacia se concentrarán en las deficiencias personales, tienden a visualizar los obstáculos a los que se enfrentan, reaccionan a los desafíos y retroalimentación con pesimismo, ansiedad y depresión (Bandura, 1986, citado en Reeve, 2003). Así mismo, Haro Soler (2017) mencionó “que quienes dudan de sus capacidades para llevar a cabo una tarea concreta, tienden a pensar que esta es más complicada de lo que realmente es, lo cual provoca estrés y ansiedad” (pp. 50-74).

2.2.2.6. Dimensiones de autoeficacia

Son tres las dimensiones de autoeficacia que Bandura (1977) establece:

Magnitud o nivel. Se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar (Canto y Rodríguez, 1998). Así mismo, hace referencia a las tareas se ordenan en niveles de dificultad, las expectativas de autoeficacia de las personas pueden limitarse a tareas simples, extenderse a las no muy difíciles, y llegar hasta las más exigentes (Caro, 1987).

Generalidad. Es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Smith, 1989, citado en Canto y Rodríguez, 1998). Así mismo, algunas experiencias crean expectativas de dominio muy limitadas, mientras que otras ocasionan un sentido de la eficacia que se extiende más allá de la situación específica (Caro, 1987).

Fuerza. Se refiere a que tan convencida y resuelta esta una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada (Canto y Rodríguez, 1998). En ese sentido, las expectativas de autoeficacia débiles se anulan fácilmente por las experiencias que las niegan, mientras que las personas que poseen unas experiencias de dominio fuertes se predicen que perseveren en sus esfuerzos a pesar de las experiencias en contra (Caro, 1987).

2.2.2.7. Autoeficacia y el contexto académico

Para que un estudiante logre un buen desempeño académico no basta solo con tener capacidades y habilidades, ya que se ha demostrado que las creencias de eficacia pueden determinar un desempeño diferente en personas con la misma capacidad; esto

se debe a que el éxito académico demanda procesos reguladores como la autoevaluación, el auto monitoreo y el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, procesos que son influidos por un alto grado de creencia en la propia capacidad. Asimismo, la autoeficacia resulta muy importante al momento de predecir conductas puesto que se basa en aquello que las personas creen más que por lo que en realidad pueden hacer, esta percepción ayuda a diseñar lo que los individuos hacen con las habilidades y conocimientos que tienen. En ese sentido, la autoeficacia está considerada como el mejor predictor del rendimiento académico y el éxito que se tenga más adelante (Pajares & Schunk, 2001).

La importancia de las creencias de eficacia radica también en que ayuda a las personas a aprender de por vida; es decir, las creencias en las propias capacidades para manejar actividades académicas influyen el nivel de aspiración de los estudiantes, su preparación para diversas carreras, además de su nivel de interés de logros intelectuales y sus éxitos académicos (Bandura, 1995).

Por otro lado, la autoeficacia interviene en la percepción que tienen los estudiantes con relación a su capacidad para llevar a cabo distintas actividades, influyendo en la motivación, el esfuerzo, la persistencia, los estados afectivos y las metas planteadas. Es así que estudiantes con altos niveles de autoeficacia perseveran en cumplir con sus tareas a pesar de que en el camino se les presente alguna dificultad y su participación será más activa que aquellos que dudan de sus capacidades (Pintrich & García, 1993; Bandura, 2000, citado en Pereyra Girardi, y otros, 2018).

Con relación a los efectos de la autoeficacia en los procesos autorreguladores, haremos hincapié en dos procesos: el automonitoreo, y el manejo y planeamiento de tiempo. El primero implica un proceso selectivo en el que nuestras creencias personales

influyen en que aspectos de nuestro desempeño damos más atención, como son percibidos y como la información del desempeño es organizada. En la investigación de Bouffard, se encontró que estudiantes con altos niveles de autoeficacia fueron más persistentes, mejor al momento de monitorear su tiempo de trabajo y en la solución de problemas conceptuales, y menos propensos a corregir hipótesis prematuramente que aquellos estudiantes con igual habilidad, pero bajo nivel de autoeficacia percibida (Ruiz, 2005).

2.2.3. Educación superior universitaria en Perú

El sistema educativo peruano está dividido en dos etapas: la primera es la educación básica y la segunda es la educación superior, esta última consolida la formación integral de las personas, puesto que produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país (Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación del Perú, s.f., p. 40).

La educación superior comprende lo siguiente:

Tabla 1
Estructura de la educación superior en Perú

Nota: Tomado de Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación

Educación superior no universitaria	Educación superior universitaria
<ul style="list-style-type: none"> - Instituciones de Educación Superior Tecnológica - Educación Superior Pedagógica - Instituciones Superiores Artísticas. 	Cuenta con dos niveles: <ul style="list-style-type: none"> - Pregrado: Que tiene una duración de 5 años - Posgrado: Tiene una duración de 4 años, 2 años de maestría y 2 años de doctorado
Duración: De tres (3) a cinco (años).	

del Perú, s.f.

Para fines de esta investigación desarrollaremos los dos niveles que comprende la educación Superior universitaria:

Pregrado. Según la Real Academia Española en su 23.º edición del 2014, es un sustantivo prefijado que se usa en varios de habla hispana y significa “Nivel de estudios posterior a la enseñanza media y anterior a la obtención de un grado académico o título profesional”

Posgrado. Es un sustantivo que posee un prefijo que significa “después de”, según la Real Academia Española en su 23.º edición del 2014, es un “ciclo de estudios de especialización posterior a la graduación o licenciatura.”

2.3. Definición de términos básicos

Procrastinación:

Para Busko (1998) es una tendencia a retrasar o evitar tareas que deberían ser completadas.

Procrastinación académica. Es definida por Busko (1998) como la tendencia autodeclarada de siempre o casi siempre posponer las tareas académicas.

Autoeficacia general. Baessler & Schwarzer (1996) sostuvieron que la autoeficacia implica la percepción del control personal sobre la acción. Es por ello que una persona que cree ser capaz para realizarse puede dirigir el curso de la vida de forma activa y autónoma, de tal manera la autoeficacia percibida debe entenderse como un sentimiento de confianza en las capacidades propias para manejar adecuadamente ciertos estresores de la vida.

Autorregulación. Es entendida como el grado en que los individuos metacognitiva, motivacional y conductualmente son participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, lo que implica voluntad, conciencia y habilidad. (Zimmerman & Moylan, 2008).

Postergación de actividades. Retraso voluntario que provoca una sensación intensa de malestar derivada de la incertidumbre que genera la posibilidad de no cumplir con la tarea en los tiempos requeridos, acompañada de sentimientos negativos frente a la dificultad de la tarea y frente a su desempeño (Pittman et al, 2008, citado en Quant & Sánchez, 2012).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Métodos, y alcance de la investigación

Para la presente investigación se empleó como método general: el científico, por lo siguiente:

Consiste en formular cuestiones sobre la realidad del mundo y humana, basándose en las observaciones de la realidad y en las teorías ya existentes, en anticipar soluciones a estos problemas y en contrastarlas con la misma realidad, mediante la observación de los hechos, su clasificación y su análisis (Sierra, 2001, p. 19).

El enfoque de este trabajo fue cuantitativo, ya que siguió un patrón predecible y estructurado, se utilizaron dos instrumentos de medición y con los resultados se probaron las hipótesis planteadas. Para Hernández, Fernández, & Baptista (2006), el enfoque cuantitativo “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 5).

El tipo de investigación es básica o pura ya que, según Sánchez & Reyes (2006), estas investigaciones llevan a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación y no tienen objetivos prácticos específicos. Mantiene como propósito recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento científico, orientándonos al descubrimiento de principios y leyes. En este estudio se buscó conocer

más acerca de la conducta procrastinadora en el ámbito educativo universitario y su relación con el constructo psicológico de autoeficacia general.

El alcance de la investigación es correlacional, puesto que se buscó conocer la relación entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. Para Hernández et al. (2006) son estudios cuyo “propósito es conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p. 105).

3.2. Diseño de la investigación

El diseño que orientó el estudio es no experimental. Es de tipo transeccional correlacional. Para Hernández et al. (2006) son “relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (p. 211). Es así como este trabajo de investigación no pretendió manipular las variables sino establecer la relación de ambas en un tiempo dado.

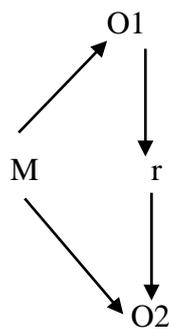


Figura 2. Representación del diseño correlacional

M: muestra

O1: observación de la variable 1

O2: observación de la variable 2

r: relación entre las dos variables

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

La población es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Sellttiz et al, 1980, citado en Hernández et al., 2006, p. 238). Para propósito de esta investigación, la población estuvo conformada por 1568 estudiantes universitarios de pregrado de la Facultad de Humanidades, y por 342 estudiantes de posgrado del programa de maestrías matriculados en el periodo académico 2019- II de una universidad privada de la ciudad de Huancayo.

3.3.2. La muestra

Fue un muestreo no probabilístico de tipo intencional para efecto del análisis. Para Hernández et al. (2014), “las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (, p. 189). La muestra estuvo conformada 210 estudiantes de pregrado de la Facultad de Humanidades y 211 estudiantes de posgrado del programa de maestrías. Para Hernández et al. (2006), “la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre la cual se recolectarán datos y debe ser representativo de la población” (p. 236).

Criterios de inclusión

- Estudiantes de pregrado de la Facultad de Humanidades.
- Estudiantes de posgrado del programa de maestrías.
- Estudiantes de pregrado y posgrado matriculados en modalidad presencial el 2019-II

Criterios de exclusión

- Estudiantes de otras Facultades, esto quiere decir, Humanidades.
- Estudiantes de la modalidad semipresencial y gente que trabaja.
- Estudiantes de posgrado que no son de maestrías.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada en esta investigación fue la encuesta. Consiste en lo siguiente:

Una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características (García, 1993, p. 141).

Esta técnica estuvo mediada a través del cuestionario, el cual es definido como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, et al, 2006, p. 310).

Para la recolección de datos se utilizó una escala de procrastinación académica y una escala de autoeficacia general. A continuación, se describe cada una de ellas:

3.4.1. Escala de Procrastinación académica (EPA)

3.4.1.1. Descripción del instrumento

Esta escala fue desarrollada por Busko (1998) como parte de su estudio “Causas y consecuencias del perfeccionismo y procrastinación: Un modelo de ecuación estructural”. Para la presente investigación, se utilizó como base la adaptación y traducción de Álvarez (2010) en la ciudad de Lima, que se realizó con la colaboración de un traductor y dos estudiantes de los últimos ciclos de traducción; así mismo, para la adaptación se contó con una muestra de 235 estudiantes de secundaria.

La escala de procrastinación académica original y adaptada cuenta con 16 ítems, todos cerrados, puede ser administrada de forma individual y colectiva, con frecuencia el cuestionario toma entre 8 y 12 minutos. Todos los ítems se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos:

- a) Siempre (me ocurre siempre)
- b) Casi siempre (me ocurre mucho)
- c) A veces (me ocurre pocas o casi nunca)
- d) Nunca (no me ocurre nunca)

3.4.1.2. Propiedades psicométricas

El resultado del análisis psicométrico realizado por Álvarez (2010) permite observar que los ítems fluctúan entre 0.31 y 0.54, ello quiere decir que son estadísticamente significativos ya que superan el criterio de ser mayores de 0.20, en ese

sentido todos los ítems fueron aceptados. El EPA presenta confiabilidad, puesto que el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach asciende a 0.80. Para el análisis de la validez de constructo se aplicó el análisis factorial exploratorio el cual indica: primero, que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,80 lo que significa que las variables tienen un adecuado potencial explicativo y el test de esfericidad de Bartlett alcanza un valor significativo ($\chi^2 = 701.95$ $p < .05$), ello indica que las correlaciones entre los ítems son suficientemente elevadas. El análisis a través del método de los componentes principales indica que existe un solo factor que permite explicar el 23, 89 % de la varianza total, entonces podemos concluir que la escala presenta validez de constructo.

Pérez (2018) realizó una investigación en la ciudad e Huancayo y utilizó el instrumento adaptado y traducido por Álvarez (2010), sin embargo, para ver la funcionalidad del test en estudiantes huancaínos realizó la validez a través de juicio de expertos, el cual obtuvo un promedio de valoración de 94; así mismo, aplicó una prueba piloto a 25 estudiantes universitarios obteniendo un alpha de Cronbach de 0.803, lo que demostró una vez más su confiabilidad.

Tabla 2

Categorización para la escala de procrastinación académica (EPA)

Puntaje	Interpretación
0-39	Nivel de procrastinación académica baja
40-53	Nivel de procrastinación académica moderada
54-80	Nivel de procrastinación académica alta

Nota. “La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental-2017”, por Pérez, 2018, p. 54

Ficha Técnica de la Escala de Procrastinación Académica

Nombre original: Scale of academic procrastination

Nombre en español: Escala de procrastinación académica

Autor: Deborah Ann Busko

Año: 1998

País de origen: Canadá

Constructo evaluado: Procrastinación académica

Tipo de inventario: Autoevaluación

Adaptación peruana: Álvarez Blas (2010)

Numero de ítems: 16

Tipo de puntuación: Escala Likert de 5 opciones

Tiempo: De 8 a 12 minutos

Aplicación: Individual y colectiva

Ámbito: De 12 años en adelante

Fiabilidad: 0.80 (alpha de Cronbach)

Validez: 0.80

Juicio de expertos

Para el propósito de esta investigación, se realizó la validación por medio de juicio de expertos, se solicitó a tres psicólogos que evalúen el instrumento a través de su experiencia profesional. Para Escobar & Cuervo (2008), el juicio de expertos se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar

información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). El promedio que se obtuvo fue 86.8; por lo tanto, podemos decir que el instrumento tiene validez.

Tabla 3

Validación por juicio de expertos-procrastinación académica

Indicadores	Criterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Promedio de valoración
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.	95	80	90	88.3
Objetividad	Está expresado en preguntas objetivas-observables.	90	70	90	83.3
Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	90	70	90	83.3
Organización	Tiene una organización lógica.	95	80	80	85
Suficiencia	Comprende los aspectos de calidad y cantidad.	90	80	90	86.6
Intencionalidad	Responde a los objetivos de la investigación.	95	80	90	88.3
Consistencia	Está basado en aspectos teóricos, científicos y técnicos.	95	80	90	88.3
Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores, preguntas e índices.	95	80	90	88.3
Metodología	Responde a la operacionalización, de la variable.	95	80	90	88.3
Pertenencia	Es útil para la investigación.	95	80	90	88.3
Promedio de valoración de los jueces					86.8

3.4.2. Escala de Percepción de Autoeficacia General

3.4.2.1. Descripción del instrumento

Esta escala, en su versión alemana, fue originalmente desarrollada por Schwarzer y Jerusalem (1979), constaba de 28 de ítems, 18 de los cuales eran distractores, y luego quedaron solo 10 ítems que miden el constructo. La versión española de la escala fue hecha por un equipo de estudiantes bilingües, que tradujeron las escalas alemana e inglesa al castellano, haciendo traducciones directas e inversas y comparando sus propias versiones con el resto del grupo (Grimaldo, 2005).

El formato de respuesta es tipo Likert : 1= Incorrecta, 2= Apenas cierto, 3= Más bien cierto, y 4= cierto; por tanto, las puntuaciones están entre 10 y 40, cuanto más alto quiere decir el puntaje, mayor percepción de autoeficacia. Para esta investigación se utilizó el formato de respuestas Likert de una adaptación ecuatoriana, ello para su mejor comprensión: 1= nunca, 2 =pocas veces, 3=muchas veces y 4= siempre (Bueno, Lima, Peña, Cedillo, & Aguilar, 2018).

Las dimensiones del constructo autoeficacia son tres:

- Magnitud (ítems 6,9)
- Fuerza (Ítems 1,2,3,8)
- Generalidad (4,5,7,10)

3.4.2.2. Propiedades psicométricas

Alcalde (1998) realizó la adaptación de la escala en Perú y encontró una estructura unifactorial y un coeficiente alfa de Cronbach de .80; así mismo, en su estudio de validación encontró índices de homogeneidad (ítem -test) mayores a 0.2 para todos los ítems. Para establecer la validez de constructo, hizo un análisis factorial

exploratorio. La cantidad muestral fue la adecuada puesto que el estadístico Kayser-Meyer-Olkin obtuvo un valor de 0,8.

Para este estudio se tomó como referencia el instrumento adaptado por Grimaldo (2005) en estudiantes peruanos de educación secundaria de 4.º y 5.º año. Para la validación de constructo se realizó el análisis factorial, la extracción del número de factores se circunscribió al puesto que se conocía la estructura del instrumento basado en que es un constructo unidimensional. Los resultados muestran que los ítems pueden ser explicados por su relación con un solo factor, en las cargas factoriales superan el límite establecido ($\geq .3$). Respecto a la confiabilidad, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach aceptable (.75).

Tabla 4

Baremos de la Escala de Percepción de Autoeficacia General

Baremos del Test de Autoeficacia	
Nivel alto	≥ 39
Nivel moderado	$\geq 28 \leq 38$
Nivel bajo	≤ 27

Nota. “Efectos del programa “Yo creo en mí” sobre la percepción de autoeficacia general en madres de niños diagnosticados con trastorno de la actividad y de la atención en una clínica de Lima metropolitana en el año 2016.” por Aguilar, 2017, p. 107.

Ficha Técnica de la Escala de Percepción de Autoeficacia General

Nombre original: Escala de Percepción de Autoeficacia General

Autores: Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer

Procedencia: alemana

Adaptación al español: Baessler y Schwarzer

Año de publicación 1998

Adaptación peruana: Grimaldo 2005

Objetivo: Evaluar las creencias estables de competencia personal para manejar de manera eficaz una gran variedad de situaciones estresantes.

Estructura: Escala unidimensional basado en 10 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert teniéndose como puntaje máximo 40 y puntaje mínimo 10.

Población: De 14 a 65 años

Administración: Individual y colectiva

Duración: 20 minutos

Materiales: Escala de Percepción de Autoeficacia General

Lápiz

Borrador

Juicio de expertos

Para esta investigación se sometió el cuestionario a juicio de expertos para lo cual se solicitó a tres psicólogos que evalúen el instrumento a través de su experiencia

profesional. Para Escobar & Cuervo (2008), el juicio de expertos se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). El promedio obtenido fue de 87.28; es decir, el instrumento presenta validez. Al realizar algunas correcciones de semántica, se aplicó una prueba piloto a un grupo de 39 personas con características muy similares a la muestra, obteniéndose un alpha de Cronbach de ,870, lo que demostró alta confiabilidad.

Tabla 5

Validación por juicio de expertos-autoeficacia general

Indicadores	Criterios	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Promedio de valoración
Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.	95	80	85	86.6
Objetividad	Está expresado en preguntas objetivas-observables.	95	85	95	91.6
Actualidad	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.	90	80	85	85
Organización	Tiene una organización lógica.	95	80	90	88.3
Suficiencia	Comprende los aspectos de calidad y cantidad.	95	80	85	86.6
Intencionalidad	Responde a los objetivos de la investigación.	95	80	85	86.6
Consistencia	Está basado en aspectos teóricos, científicos y técnicos.	95	85	85	88.3
Coherencia	Entre las dimensiones, indicadores, preguntas e índices.	95	80	85	86.6
Metodología	Responde a la operacionalización, de la variable.	95	80	85	86.6
Pertenencia	Es útil para la investigación.	95	80	85	86.6
Promedio de valoración de los jueces					87.28

3.5. Técnica de procesamiento de datos

Para el procesamiento de los datos, se usó el programa IBM SPSS Statistics 25, con ello se obtuvo la confiabilidad de los instrumentos, se realizó el análisis de normalidad, el análisis descriptivo y las correlaciones. Para las pruebas de hipótesis se usó el estadígrafo rho de Spearman.

Para Hernández et al. (2006), “el coeficiente rho de Spearman, simbolizado por r_s es una medida de correlación para variables en un nivel de medición ordinal (ambas), de tal modo que los individuos u objetos de la muestra pueden ordenarse por rangos (jerarquías)” (p. 480).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados del tratamiento y análisis de la información

Este capítulo abordará el tratamiento estadístico de los datos recogidos a los estudiantes de pregrado y posgrado con el propósito de comprobar las hipótesis planteadas en la presente investigación. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: Escala de Percepción de Autoeficacia General y Escala de Procrastinación Académica.

4.1.1. Estadísticos descriptivos

A continuación, se muestran los resultados descriptivos del análisis estadístico de las variables.

Distribución de los estudiantes según género

Tabla 6

Distribución de los estudiantes de pregrado según género

Distribución de los estudiantes de pregrado según género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Masculino	85	40,5	40,5	40,5
Válido	Femenino	125	59,5	59,5	100,0
	Total	210	100,0	100,0	

Distribución de los estudiantes de pregrado según género

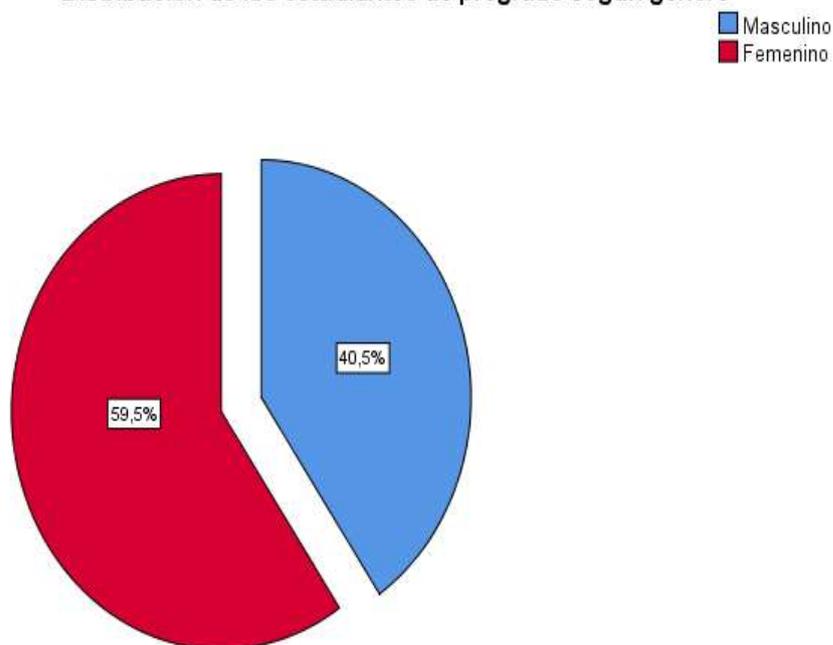


Figura 3. Distribución de los estudiantes de pregrado según género

Se aprecia que, el valor porcentual de las mujeres es superior al de los varones; ya que 125 fueron mujeres, esto quiere decir el 59,5 % y 85 estudiantes fueron varones, lo que representa el 40,5 %.

Tabla 7

Distribución de los estudiantes de posgrado según género

Distribución de los estudiantes de posgrado según género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	101	47,9	47,9	47,9
	Femenino	110	52,1	52,1	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Distribución de los estudiantes de posgrado según género

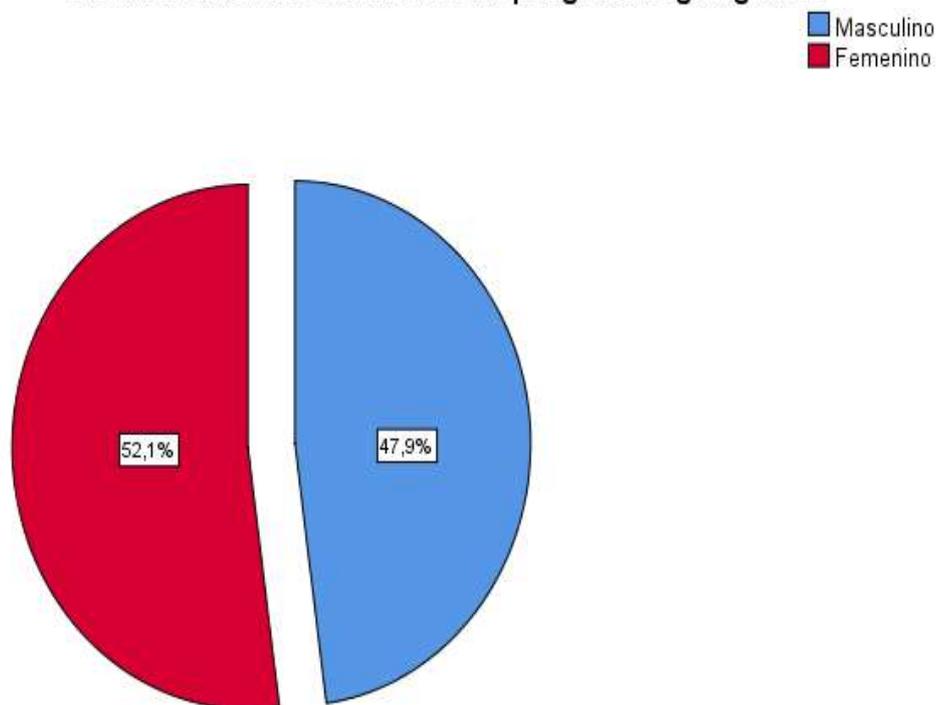


Figura 4. Distribución de los estudiantes de posgrado según género

Se observa que el valor porcentual de las mujeres es superior al de los varones; puesto que, 110 fueron mujeres y 101 fueron varones, los cuales representan el 52,1 % y 47,9 % respectivamente.

Tabla 8

Distribución de los estudiantes de pregrado y posgrado según género

Distribución de los estudiantes de pregrado y posgrado según género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	186	44,2	44,2	44,2
	Femenino	235	55,8	55,8	100,0
Total		421	100,0	100,0	

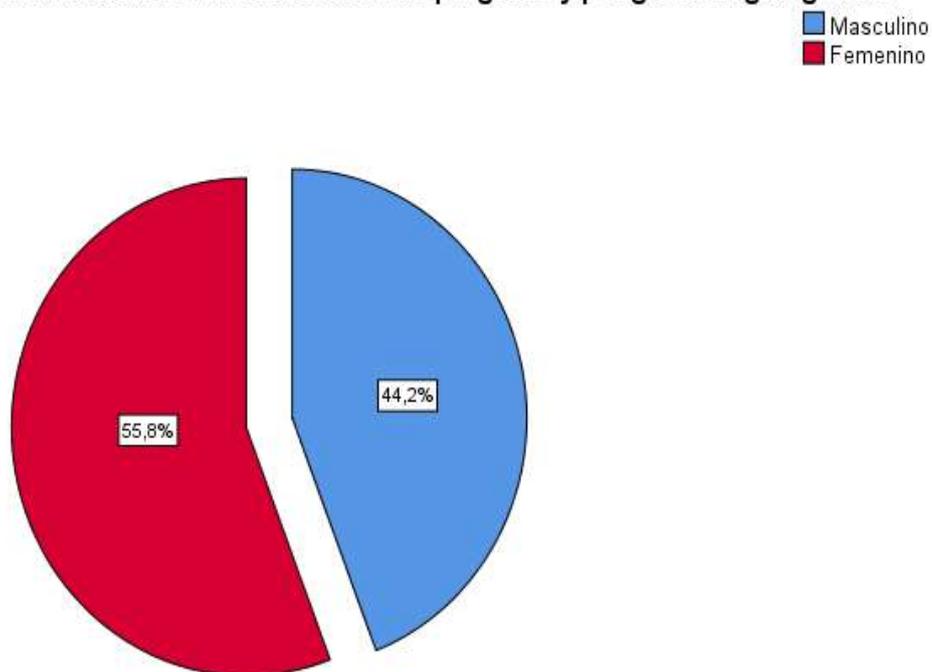
Distribución de los estudiantes de pregrado y posgrado según género

Figura 5. Distribución de los estudiantes de pregrado y posgrado según género

Se aprecia que, el valor porcentual de las mujeres es superior al de los varones; ya que 235 fueron mujeres, esto quiere decir el 55,8 % y 186 estudiantes fueron varones, lo que representa el 44,2 %.

Niveles de procrastinación académica

Tabla 9

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel de procrastinación académica baja	69	32,9	32,9	32,9
Nivel de procrastinación académica moderada	128	61,0	61,0	93,8
Nivel de procrastinación académica alta	13	6,2	6,2	100,0
Total	210	100,0	100,0	



Figura 6. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado

Con relación a los niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado, se observa que 128 estudiantes presentaron nivel de procrastinación académica moderada, que representan el 61,0 %; 69 estudiantes presentaron nivel de procrastinación académica baja, que representa el 32,9 %. Así mismo, el 6,2 % presentó procrastinación académica alta; es decir, 13 estudiantes. Por lo tanto, en los estudiantes de pregrado predomina el nivel de procrastinación académica moderada.

Tabla 10
Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel de procrastinación académica baja	135	64,0	64,0	64,0
Nivel de procrastinación académica moderada	69	32,7	32,7	96,7
Nivel de procrastinación académica alta	7	3,3	3,3	100,0
Total	211	100,0	100,0	



Figura 7. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado.

Respecto a los niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado, se aprecia que, 135 estudiantes presentaron nivel de procrastinación académica baja, que representa el 64 %, 69 estudiantes presentaron procrastinación académica moderada que representa el 32,7 %. Por otro lado, el 3,3 % presentó procrastinación académica alta; es decir, 7 estudiantes. Por lo tanto, en los estudiantes de posgrado predomina el nivel de procrastinación académica baja.

Tabla 11

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según género

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según género				
		Género		Total
		Masculino	Femenino	
Nivel de procrastinación académica baja	Recuento	25	44	69
	% del total	11,9 %	21,0 %	32,9 %
Nivel de procrastinación académica moderada	Recuento	50	78	128
	% del total	23,8 %	37,1 %	61,0 %
Nivel de procrastinación académica alta	Recuento	10	3	13
	% del total	4,8 %	1,4 %	6,2 %
Total	Recuento	85	125	210
	% del total	40,5 %	59,5 %	100,0 %



Figura 8. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según género.

En relación con los niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según el género se observa que, los estudiantes con nivel de procrastinación

académica baja representan el 32,9 %, el 11,9 % son varones y el 21,0 % son mujeres; los estudiantes con nivel de procrastinación académica moderada representan el 61,0 %, el 23,8 % son varones y 37,1 % son mujeres. Del mismo modo, los estudiantes con procrastinación académica alta que representan el 6,2 %, el 4,8 % son varones y 1,4 % son mujeres. Por lo tanto, los valores porcentuales de las estudiantes mujeres tanto en el nivel de procrastinación académica baja y moderada es superior con relación a los varones; en contraste al nivel de procrastinación alta donde los valores porcentuales en varones superan al de las mujeres.

Tabla 12

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional				
		Escuela académico profesional		Total
		Psicología	C.T.C.	
Nivel de procrastinación académica baja	Recuento	41	28	69
	% del total	19,5 %	13,3 %	32,9 %
Nivel de procrastinación académica moderada	Recuento	53	75	128
	% del total	25,2 %	35,7 %	61,0 %
Nivel de procrastinación académica alta	Recuento	3	10	13
	% del total	1,4 %	4,8 %	6,2 %
Total	Recuento	97	113	210
	% del total	46,2 %	53,8 %	100,0 %

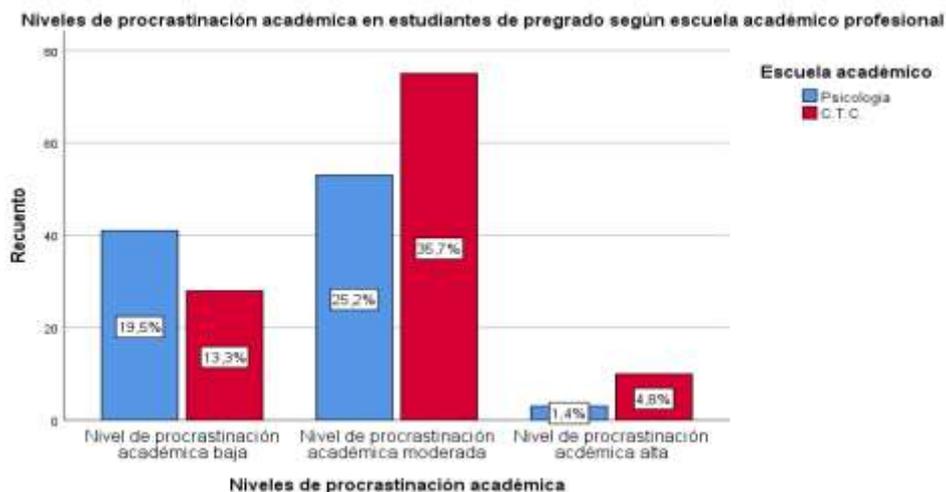


Figura 9. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional.

En relación con los niveles de procrastinación académica en estudiantes de pregrado, según escuela académico profesional, se distingue que los estudiantes con nivel de procrastinación académica baja representan el 32,9 %, el 19,5 % fueron de Psicología y el 13,3 % fueron de Ciencias y tecnologías de la comunicación; los estudiantes con nivel de procrastinación académica moderada representan el 61,0 %, el 25,2 % fueron de Psicología y 35,7 % fueron de Ciencias y tecnologías de la comunicación. De igual manera, los estudiantes con procrastinación académica alta que representan el 6,2 %, el 1,4 % fueron de Psicología y 4,8 % fueron de Ciencias y tecnologías de la comunicación.

Por lo tanto, los valores porcentuales de los estudiantes de ciencias y tecnologías de la comunicación son superiores en el nivel de procrastinación académica moderada y alta con relación a los estudiantes de psicología; en contraste, en el nivel de procrastinación académica baja los valores porcentuales de los estudiantes de psicología son superiores a la de los estudiantes de ciencias y tecnologías de la comunicación.

Tabla 13

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según género

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según género				
		Género		
		Masculino	Femenino	Total
Nivel de procrastinación académica baja	Recuento	58	77	135
	% del total	27,5 %	36,5 %	64,0 %
Nivel de procrastinación académica moderada	Recuento	38	31	69
	% del total	18,0 %	14,7 %	32,7 %
Nivel de procrastinación académica alta	Recuento	5	2	7
	% del total	2,4 %	0,9 %	3,3 %
Total	Recuento	101	110	211
	% del total	47,9 %	52,1 %	100,0 %



Figura 10. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según género

Respecto a los niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado, según género, se muestra que los estudiantes con nivel de procrastinación académica baja representan el 64 %, de cuales el 27,5 % son varones y el 36,5 % son mujeres; los estudiantes con nivel de procrastinación académica moderada que representan el 32,7

%, el 18 % son varones y 14,7 % son mujeres. De igual manera, los estudiantes con procrastinación académica alta que representan el 3,3 %, el 2,4 % son varones y 0,9 % son mujeres. Por lo tanto, el valor porcentual de las estudiantes mujeres en el nivel de procrastinación académica baja es superior con relación a los varones; en contraste, tanto en el nivel de procrastinación académica moderada y alta los varones superan a las mujeres en sus valores porcentuales.

Tabla 14

Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según maestrías

			Maestrías							Total
			Gerencia pública y privada de la salud	Gerencia pública	Educación superior	MBA	Recursos humanos	Derecho procesal penal		
Nivel de procrastinación académica baja	de	Recuento del total	10 4,7 %	43 20,4 %	11 5,2 %	16 7,6 %	36 17,1 %	19 9,0 %	135 64,0 %	
Nivel de procrastinación académica moderada	de	Recuento del total	6 2,8 %	21 10,0 %	11 5,2 %	9 4,3 %	17 8,1 %	5 2,4 %	69 32,7 %	
Nivel de procrastinación académica alta	de	Recuento del total	2 0,9 %	1 0,5 %	1 0,5 %	1 0,5 %	2 0,9 %	0 0,0 %	7 3,3 %	
Total		Recuento del total	18 8,5 %	65 30,8 %	23 10,9 %	26 12,3 %	55 26,1 %	24 11,4 %	211 100,0 %	

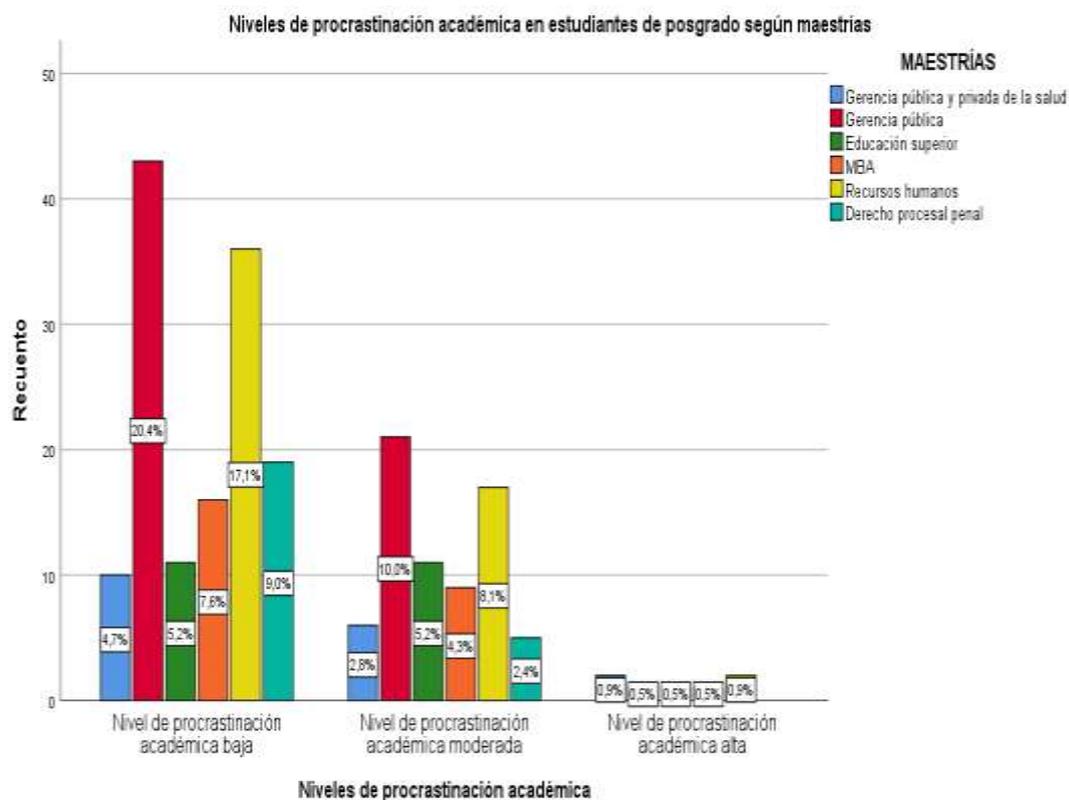


Figura 11. Niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según maestrías

En relación con los niveles de procrastinación académica en estudiantes de posgrado según maestrías, se observa que de los estudiantes de posgrado que presentaron procrastinación académica baja: 4,7 % fueron de gerencia pública y privada de la salud, 20,4 % de gerencia pública, 5,2 % de educación superior 7,6 % de MBA, 17,1 % de recursos humanos y 9,0 % de derecho procesal penal, haciendo un total de 64 % de la muestra. En ese sentido, de los estudiantes que presentaron nivel de procrastinación académica moderada: 2,8 % fueron de gerencia pública y privada de la salud, 10 % de gerencia pública, el 5,2 % de educación superior 4,3 % de MBA, 8,1 % fueron de recursos humanos y 2,4 % de derecho procesal penal, haciendo un total de 32,7 %. Además, los estudiantes que presentaron nivel de procrastinación académica alta son 3,3 %, de ellos el 0,9 % fueron de gerencia pública y privada de la salud, 0,5 % de gerencia pública, 0,5 % de educación superior, 0,5 % de MBA y 0,9 % de recursos

humanos. Por lo tanto, en el nivel de procrastinación académica baja los valores porcentuales más altos son de los estudiantes de gerencia pública y recursos humanos, lo mismo ocurre en el caso del nivel de procrastinación académica moderada. Así mismo, en el caso de procrastinación académica alta los estudiantes de gerencia pública y privada de la salud, y recursos humanos presentaron valores porcentuales iguales y más altos.

Niveles de percepción de autoeficacia general

Tabla 15

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja autoeficacia general	87	41,4	41,4	41,4
Moderada autoeficacia general	121	57,6	57,6	99,0
Alta autoeficacia general	2	1,0	1,0	100,0
Total	210	100,0	100,0	

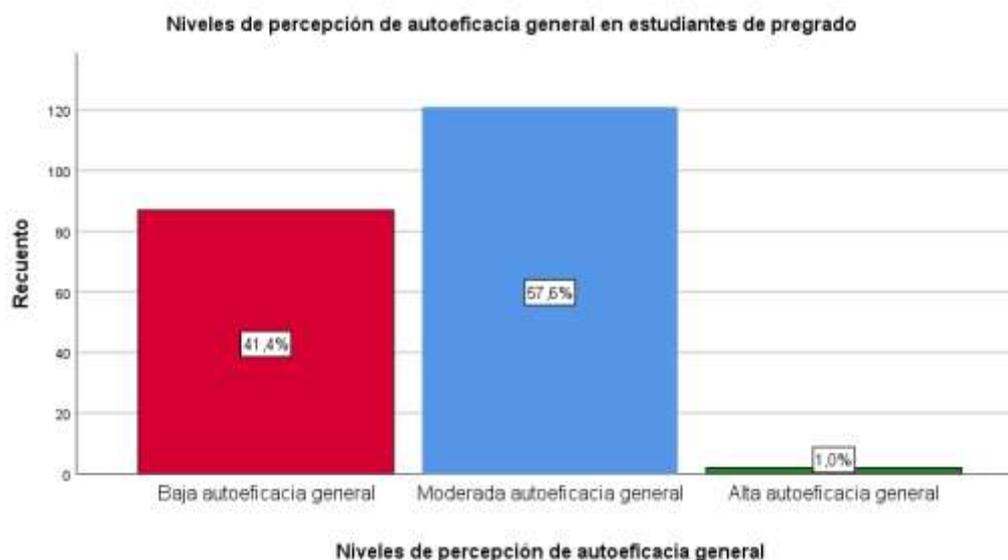


Figura 12. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado

Respecto a los niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado, se muestra que 87 estudiantes presentaron baja autoeficacia general que

representan el 41,4 %; 121 estudiantes presentaron moderada autoeficacia general que representan el 57,6 %. Del mismo modo, el 1,0 % presentó alta autoeficacia general; es decir, 2 estudiantes. Por lo tanto, en los estudiantes de pregrado predomina el nivel moderado de autoeficacia general, seguido del nivel bajo.

Tabla 16

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja autoeficacia general	16	7,6	7,6	7,6
Moderada autoeficacia general	179	84,8	84,8	92,4
Alta autoeficacia general	16	7,6	7,6	100,0
Total	211	100,0	100,0	

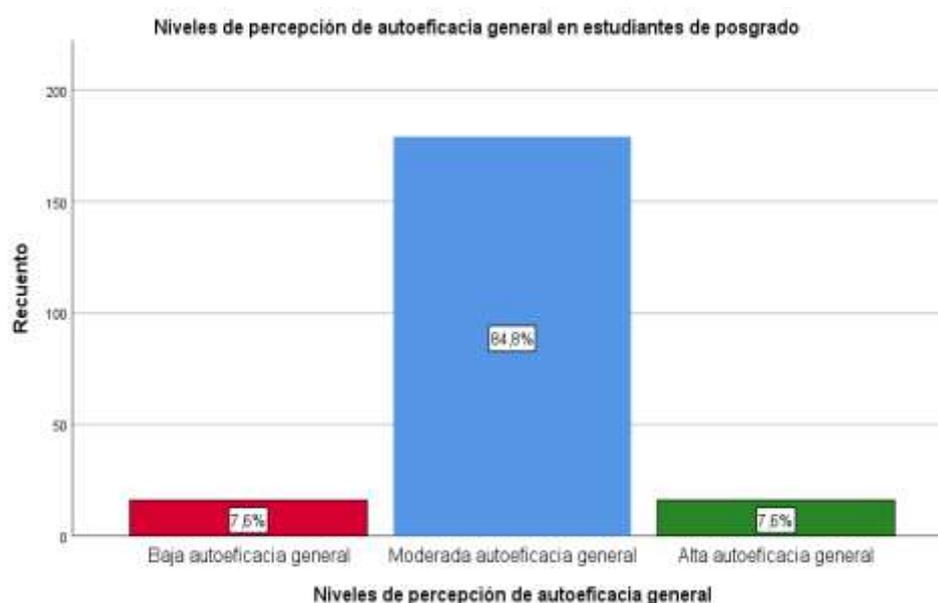


Figura 13. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado

En relación con los niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado, se aprecia que 16 estudiantes presentaron baja autoeficacia general que representan el 7,6 %; 179 estudiantes presentaron moderada autoeficacia general que representan el 84,8 %. Por otro lado, el 7,6 % presentó alta autoeficacia general; es

decir, 16 estudiantes. Es decir, la mayoría de los estudiantes posgraduados presentaron moderada de autoeficacia general, siendo el valor porcentual en el nivel bajo y alto muy inferior.

Tabla 17

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según género

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según género		Género		
		Masculino	Femenino	Total
Baja autoeficacia general	Recuento	30	57	87
	% del total	14,3 %	27,1 %	41,4 %
Moderada autoeficacia general	Recuento	53	68	121
	% del total	25,2 %	32,4 %	57,6 %
Alta autoeficacia general	Recuento	2	0	2
	% del total	1,0 %	0,0 %	1,0 %
Total	Recuento	85	125	210
	% del total	40,5 %	59,5 %	100,0 %

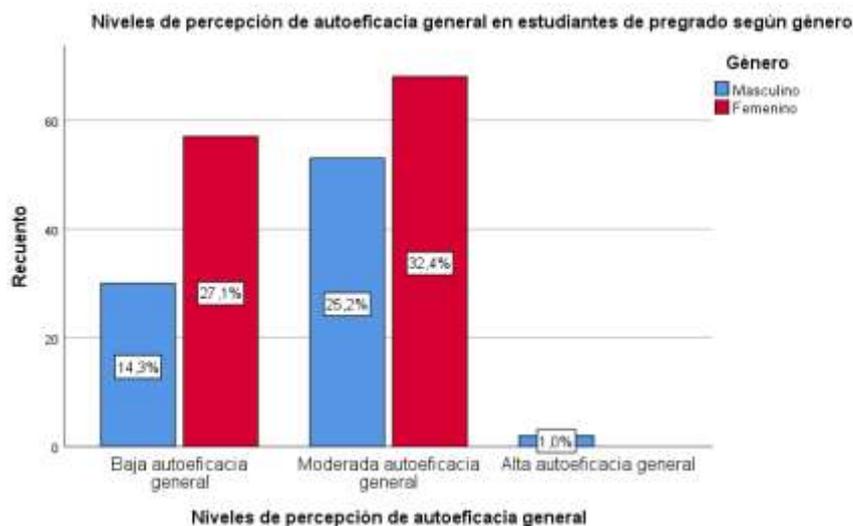


Figura 14. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según género

Respecto a los niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según género, se aprecia que los estudiantes con baja autoeficacia general que representan el 41,4 %, el 14,3 % son varones y el 27,1 % son mujeres; los estudiantes

con moderada autoeficacia general representan el 57,6 %, el 25,2 % son varones y 32,4 % son mujeres. Asimismo, los estudiantes con alta autoeficacia general representan el 1 %, el 1 % son varones y 0 % son mujeres. Es decir, los valores porcentuales de las estudiantes mujeres tanto en el nivel baja y moderada autoeficacia general es superior con relación a los varones; en contraste al nivel de alta autoeficacia general donde el valor porcentual de los varones supera al de las mujeres.

Tabla 18

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional

		Escuela académico profesional		
		Psicología	C.T.C.	Total
Baja autoeficacia general	Recuento	46	41	87
	% del total	21,9 %	19,5 %	41,4 %
Moderada autoeficacia general	Recuento	51	70	121
	% del total	24,3 %	33,3 %	57,6 %
Alta autoeficacia general	Recuento	0	2	2
	% del total	0,0 %	1,0 %	1,0 %
Total	Recuento	97	113	210
	% del total	46,2 %	53,8 %	100,0 %

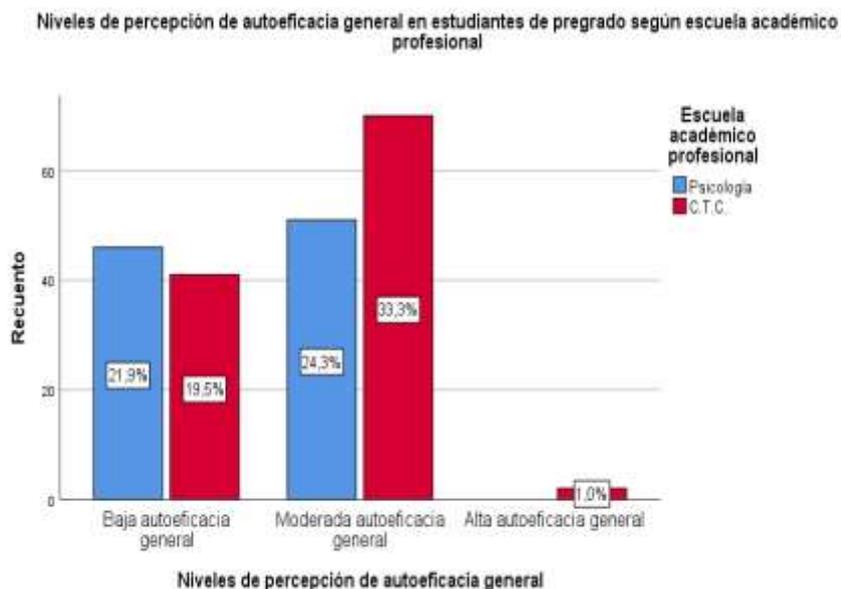


Figura 15. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional

Con relación a los niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado según escuela académico profesional, se refleja que los estudiantes con baja autoeficacia general representan el 41,4 %, el 21,9 % fueron de Psicología y el 19,5 % fueron de Ciencias y tecnologías de la comunicación; los estudiantes con moderada autoeficacia general representan el 57,6 %, el 24,3 % fueron de Psicología y 33,3 % fueron de Ciencias y tecnologías de la comunicación. Del mismo modo, los estudiantes con alta autoeficacia general representan el 1 %, el 0 % fueron de Psicología y 1 % fueron de Ciencias y tecnologías de la comunicación. Es decir, el valor porcentual de los estudiantes de Ciencias y tecnologías de la comunicación es superior con relación a los estudiantes de Psicología en el nivel de moderada y alta autoeficacia general; en contraste, en el nivel de baja autoeficacia general el valor porcentual de los estudiantes de Psicología es superior a la de los estudiantes de Ciencias y tecnologías de la comunicación.

Tabla 19

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según género

		Género		
		Masculino	Femenino	Total
Baja autoeficacia general	Recuento	6	10	16
	% del total	2,8 %	4,7 %	7,6 %
Moderada autoeficacia general	Recuento	86	93	179
	% del total	40,8 %	44,1 %	84,8 %
Alta autoeficacia general	Recuento	9	7	16
	% del total	4,3 %	3,3 %	7,6 %
Total	Recuento	101	110	211
	% del total	47,9 %	52,1 %	100,0 %

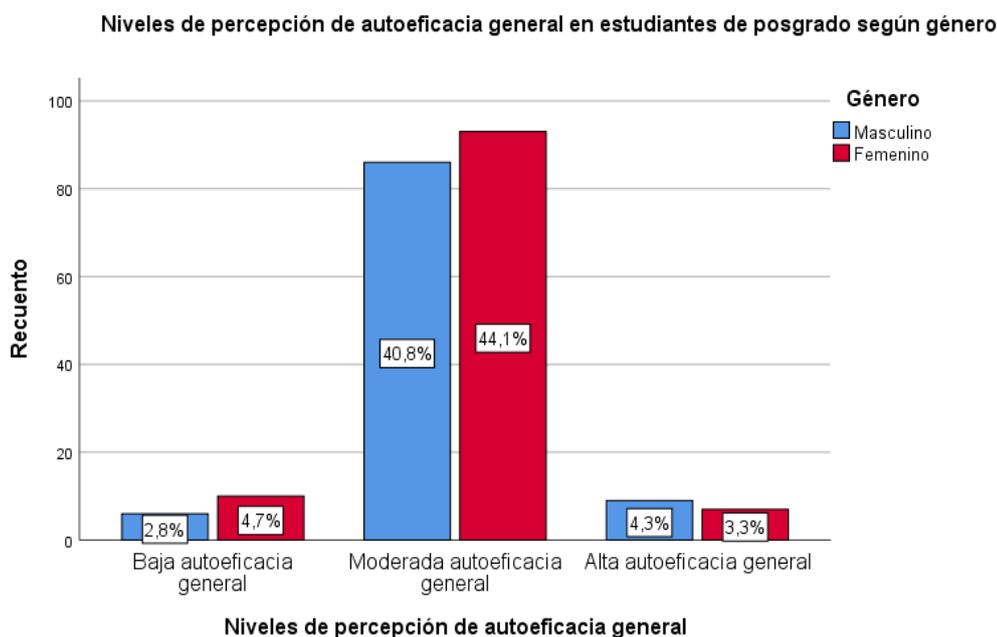


Figura 16. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según género

Con relación a los niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según género, se muestra que los estudiantes con baja autoeficacia general representan el 7,6 %, de los cuales el 2,8 % son varones y el 4,7 % son mujeres; los estudiantes con moderada autoeficacia general representan el 84,8 %, el 40,8 % son

varones y 44,1 % son mujeres. Así mismo los estudiantes con alta autoeficacia general que representan el 7,6 %, el 4,3 % son varones y 3,3 % son mujeres. Por lo tanto, se aprecia que el valor porcentual de las estudiantes mujeres tanto del nivel baja y moderada autoeficacia general es superior con relación a los varones; en contraste al nivel de alta autoeficacia general en el cual los varones superan a las mujeres en valor porcentual.

Tabla 20

Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según maestrías

		Maestrías						Total
		Gerencia pública y privada de la salud	Gerencia pública	Educación superior	MBA	Recursos humanos	Derecho procesal penal	
Baja autoeficacia general	Recuento	1	3	5	0	6	1	16
	% del total	0,5 %	1,4 %	2,4 %	0,0 %	2,8 %	0,5 %	7,6 %
Moderada autoeficacia general	Recuento	16	57	17	24	43	22	179
	% del total	7,6 %	27,0 %	8,1 %	11,4 %	20,4 %	10,4 %	84,8 %
Alta autoeficacia general	Recuento	1	5	1	2	6	1	16
	% del total	0,5 %	2,4 %	0,5 %	0,9 %	2,8 %	0,5 %	7,6 %
Total	Recuento	18	65	23	26	55	24	211
	% del total	8,5 %	30,8 %	10,9 %	12,3 %	26,1 %	11,4 %	100,0 %

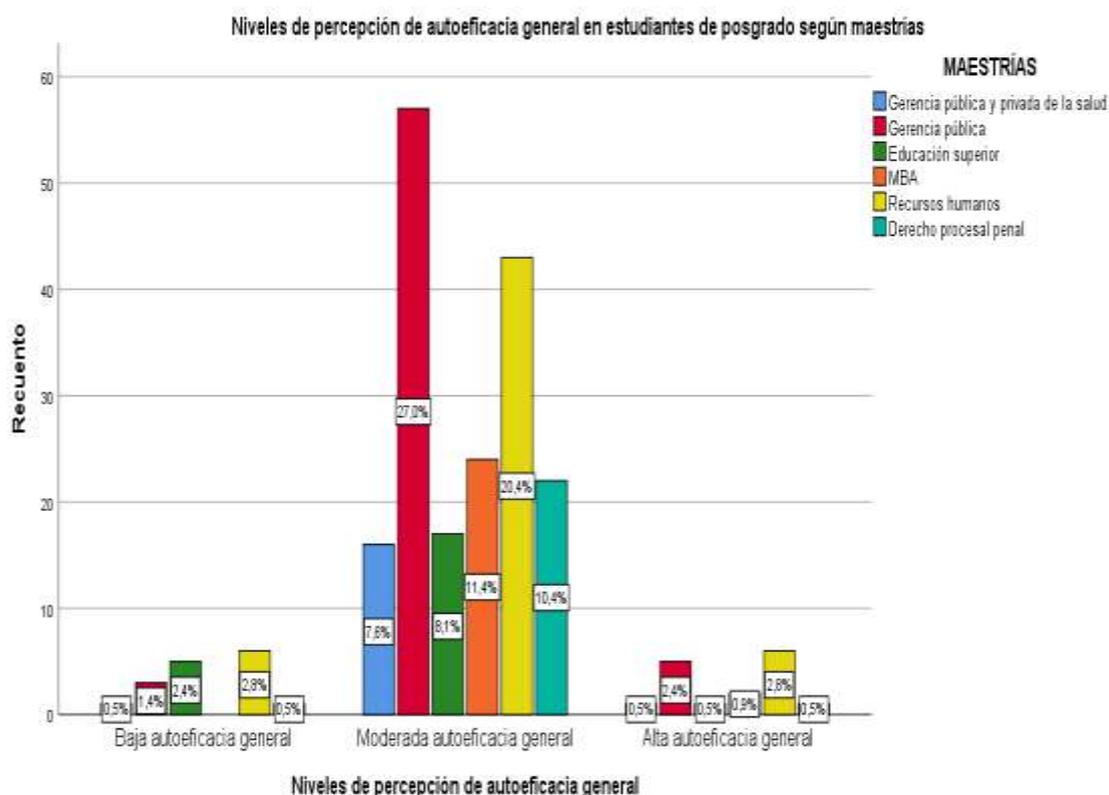


Figura 17. Niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según maestrías

Respecto a los niveles de percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado según maestrías, se observa que de los estudiantes de posgrado que presentaron baja autoeficacia general: 0,5 % fueron de gerencia pública y privada de la salud, 1,4 % de gerencia pública, 2,4 % de educación superior, 2,8 % de recursos humanos y 0,5 % de derecho procesal penal, haciendo un total de 7,6 % de la muestra. En ese sentido, de los estudiantes que presentaron moderada autoeficacia general: 7,6 % fueron de gerencia pública y privada de la salud, 27 % de gerencia pública, el 8,1 % de educación superior, 11,4 % de MBA, 20,4 % fueron de recursos humanos y 10,4 % de derecho procesal penal, haciendo un total de 84,8 %. Además, los estudiantes que presentaron alta autoeficacia general son 7,6 %, de ellos el 0,5 % fueron de gerencia

pública y privada de la salud, 2,4 % de gerencia pública, 0,5 % de educación superior, 0,9 % de MBA, 2,8 % de recursos humanos y 0,5 % de derecho procesal penal.

Es decir, el nivel de moderada autoeficacia general los estudiantes de gerencia pública y recursos humanos presentan los valores porcentuales más altos, lo mismo ocurre en el nivel de alta autoeficacia general.

4.2. Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis general

H₀: No existe relación significativa entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Huancayo.

H₁: Existe relación significativa entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Huancayo.

Tabla 21

Correlación entre procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado

		Correlaciones		
			PT Percepción AG	PT PROAC
Rho de Spearman	PT Percepción AG	Coeficiente de correlación	1,000	-,253**
		Sig (bilateral)		,000
		N	210	210
	PT PROAC	Coeficiente de correlación	-,253**	1,000
Sig (bilateral)		,000	.	
N		210	210	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 21 muestra el resultado de la correlación entre procrastinación académica y percepción de autoeficacia general. La correlación es significativa al $-0,253$ a un nivel de significancia del $,001$.

En la correlación, el P-Valor (Sig. Bil.) = $,000$ es menor a Sig. = $,01$ lo que permite rechazar la hipótesis nula de no existencia de correlación lineal de Spearman, asumiendo correlación de variables al 99 % de confianza, de manera negativa y de intensidad baja.

H₀: No existe relación significativa entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Huancayo.

H₁: Existe relación significativa entre la procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Huancayo.

Tabla 22

Correlación entre Procrastinación Académica y Percepción de Autoeficacia General en estudiantes de posgrado

Correlaciones					
				PT Percepción AG	PT PROAC
Rho de Spearman	PT Percepción AG	Coeficiente de correlación		1,000	-,373**
		Sig (bilateral)		.	,000
		N		211	211
	PT PROAC	Coeficiente de correlación		-,373**	1,000
		Sig (bilateral)		,000	.
		N		211	211

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 22 muestra el resultado de la correlación entre procrastinación académica y percepción de autoeficacia general. La correlación es significativa al $-.373$ a un nivel de significancia del $.01$.

En la correlación, el P-Valor (Sig. Bil.) = $.000$ es menor a Sig. = $.01$ lo que permite rechazar la hipótesis nula de no existencia de correlación lineal de Spearman, asumiendo correlación de variables al 99 % de confianza, de manera negativa y de intensidad media.

Prueba de hipótesis específica 01

H₀: No existe relación significativa entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Huancayo.

H₁: Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Huancayo.

Tabla 23

Correlación de la dimensión autorregulación de Procrastinación Académica y Percepción de Autoeficacia General en estudiantes de pregrado

		Correlaciones			
			PT Autorregulación	PT Postergación de Act.	PT Percepción AG
Rho de Spearman	PT Autorregulación	Coefficiente de correlación	1,000	,320**	-,329**
		Sig (bilateral)	.	,000	,000
		N	210	210	210
	PT Postergación de Act.	Coefficiente de correlación	,320**	1,000	-,036
Sig (bilateral)		,000	.	,602	
N		210	210	210	
	PT Percepción AG	Coefficiente de correlación	-,329**	-,036	1,000
Sig (bilateral)		,000	,602	.	
N		210	210	210	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 23 muestra los resultados de las correlaciones entre las dimensiones de procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado. En el caso de la dimensión autorregulación, la correlación es significativa al $-.329$ a un nivel de significancia del $.01$.

El P-Valor (Sig. Bil.) = $.000$ es menor a Sig. = $.01$ lo que permite rechazar la hipótesis nula de no existencia de correlación lineal de Spearman, asumiendo correlación de variables al 99 % de confianza, de manera negativa y de intensidad media.

H₀: No existe relación significativa entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Huancayo.

H₁: Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Huancayo.

Tabla 24

Correlación de la dimensión autorregulación de procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado

		Correlaciones			
			PT Autorregulación	PT Postergación de Act.	PT Percepción AG
Rho de Spearman	PT Autorregulación	Coefficiente de correlación	1,000	,580**	-,350**
		Sig (bilateral)	.	,000	,000
		N	211	211	211
	PT Postergación de Act.	Coefficiente de correlación	,580**	1,000	-,322**
		Sig (bilateral)	,000	.	,000
		N	211	211	211
	PT Percepción AG	Coefficiente de correlación	-,350**	-,322**	1,000
		Sig (bilateral)	,000	,000	.
		N	211	211	211

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 24 muestra los resultados de las correlaciones entre las dimensiones de procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado. En el caso de la dimensión Autorregulación, la correlación es significativa al -,350 a un nivel de significancia del ,01

El P-Valor (Sig. Bil.) = ,000 es menor a Sig. = ,01 lo que permite rechazar la hipótesis nula de no existencia de correlación lineal de Spearman, asumiendo correlación de variables al 99 % de confianza, de manera negativa y de intensidad media.

Prueba de hipótesis específica 02

H₀: No existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Huancayo.

H₁: Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Huancayo.

Tabla 25

Correlación de la dimensión postergación de actividades de Procrastinación Académica y Percepción de Autoeficacia General en estudiantes de pregrado

		Correlaciones			
			PT Autorregulación	PT Postergación de Act.	PT Percepción AG
Rho de Spearman	PT Autorregulación	Coefficiente de correlación	1,000	,320**	-,329**
		Sig (bilateral)	.	,000	,000
		N	210	210	210
	PT Postergación de Act.	Coefficiente de correlación	,320**	1,000	-,036
Sig (bilateral)		,000	.	,602	
N		210	210	210	
	PT Percepción AG	Coefficiente de correlación	-,329**	-,036	1,000
Sig (bilateral)		,000	,602	.	
N		210	210	210	

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 25 muestra los resultados de las correlaciones entre las dimensiones de procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de pregrado. En el caso de la dimensión postergación de actividades, la correlación no es significativa ya que el P-Valor (Sig. Bil.) = ,602 siendo mayor a Sig. =0,01 por lo que permite aceptar la hipótesis nula de no existencia de correlación lineal de Spearman

H₀: No existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Huancayo.

H₁: Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado de una universidad privada de Huancayo.

Tabla 26

Correlación de la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado

		Correlaciones			
			PT Autorregulación	PT Postergación de Act.	PT Percepción AG
Rho de Spearman	PT Autorregulación	Coefficiente de correlación	1,000	,580**	-,350**
		Sig (bilateral)	.	,000	,000
		N	211	211	211
	PT Postergación de Act.	Coefficiente de correlación	,580**	1,000	-,322**
		Sig (bilateral)	,000	.	,000
		N	211	211	211
	PT Percepción AG	Coefficiente de correlación	-,350**	-,322**	1,000
		Sig (bilateral)	,000	,000	.
		N	211	211	211

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 26 muestra los resultados de las correlaciones entre las dimensiones de procrastinación académica y percepción de autoeficacia general en estudiantes de posgrado. En el caso de la dimensión postergación de actividades la correlación es significativa al $-.322$ a un nivel de significancia del $.001$.

El P-Valor (Sig. Bil.) = $.000$ es menor a Sig. = $.01$ lo que permite rechazar la hipótesis nula de no existencia de correlación lineal de Spearman, asumiendo correlación de variables al 99 % de confianza, de manera negativa y de intensidad media.

4.3 Discusión de resultados

La presente investigación buscó determinar la relación de la procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado; así mismo, trató de conocer el comportamiento de ambas variables en los dos niveles de estudio.

En relación con la variable procrastinación académica, en este estudio se halló que el 61 % de los estudiantes de pregrado presentaron nivel de procrastinación académica moderada y el 6,2 % alta, lo que significa que la mayoría de estudiantes algunas veces tienden a retrasar sus actividades académicas. Ello quiere decir que, un porcentaje menor mantiene esa conducta como un hábito generalizado, rechazando la hipótesis planteada que mencionaba que la procrastinación académica sería alta.

Estos datos se contrastan con lo encontrado por Matalinares y otros, (2017) en la ciudad de Lima, donde se halló que el 75,6 % también presentó un nivel moderado de procrastinación y el 13,6 % alta, si bien, en este caso la procrastinación es general se puede ver que la incidencia es también moderada. Así mismo, Miranda (2016) halló resultados similares, la mediana (Mda=37) fue menor a la media (X=38), lo que indicó que los estudiantes presentaron niveles bajos a medios en procrastinación académica, lo cual también se corrobora con este estudio ya que estudiantes con nivel baja y

moderada procrastinación académica hacen un total de 93,8 %. Sin embargo, Rico (2015) obtuvo en su estudio una media de 2,56, lo cual significó que tienden a procrastinar casi siempre respecto a lo académico y He (2017) encontró en estudiantes británicos que el 34 % muy a menudo dilatan con respecto a lo académico.

Ello difiere un poco a lo encontrado en este estudio, ya que solo el 6,2 % presentó un nivel alto de procrastinación académica. Además, se diferencia también con Flores (2020), quién encontró que el 90,97 % presentó un nivel alto de procrastinación académica y el 9,03 % un nivel medio. Esto puede deberse al instrumento utilizado, ya que recurrió a una adaptación del test elaborado por Ann Busko que solo presentó 12 ítems a diferencia de lo utilizado en la presente investigación. Así mismo, en el estudio de Flores (2020) solo son estudiantes de psicología, en cambio, la presente investigación estuvo conformada por estudiantes de Ciencias y Tecnologías de la Comunicación y Psicología.

Por otro lado, Pérez (2018) halló que la procrastinación académica en los estudiantes de Psicología de la Universidad Continental se ubicó dentro del nivel promedio-moderado, representado por el 46 % de alumnos y el 17 % presentan un nivel de procrastinación alta, los resultados hallados con este estudio son similares, ya que el pico más alto se encuentra en el nivel promedio-moderado, seguido por el nivel bajo y finalmente por el nivel alto, esta similitud puede deberse a que se utilizó el mismo instrumento y en una muestra similar de la misma Universidad, este estudio incluye a los estudiantes de Ciencias y Tecnologías de la Comunicación y por quienes los valores porcentuales fueron mayores en el nivel moderado, del 61 % de estudiantes de pregrado, 35,7 % fueron de C.T.C, del mismo modo, cabe recalcar que son estos estudiantes los que también presentan mayor valor porcentual en el nivel de

procrastinación alta a comparación de los estudiantes Psicología. Ello nos sugiere que los estudiantes de Psicología procrastinarían menos en lo académico que los de C.T.C.

Respecto a la variable procrastinación académica en estudiantes de posgrado, se halló lo siguiente: el 64 % de estudiantes presentó nivel de procrastinación académica baja, seguido del nivel moderado con 32,7 %. Dichos resultados son contrastados también con lo encontrado por He (2017) en Bristol, donde el 43 % de los estudiantes de maestría sienten que “a veces” sufren de dilación académica; en tal sentido, también la investigación hecha por Matalinares y otros (2017) en la ciudad de Lima encontraron valor porcentual mayor en el nivel medio con un 60,5 %, se debe tener en cuenta que en este estudio el instrumento fue de procrastinación general. Para Busko (1998) es una tendencia a retrasar o evitar tareas que deberían ser completadas, no es específica, sino que involucra diversas áreas de la vida de la persona.

Sobre la base de los resultados, se puede afirmar que son los estudiantes de pregrado los que presentan mayores niveles de procrastinación académica que los de posgrado, esto puede ser explicado a partir de la variable edad, puesto que diversas investigaciones nacionales e internacionales, tales como Matalinares et al. (2017), Rico Palma (2015), Pérez (2018), Rodríguez & Clariana (2017), que son citados en este estudio, quienes encontraron que estudiantes menores de 25 años tienden a procrastinar más que los de mayor edad. La posible explicación podría ser la incapacidad que tienen las personas más jóvenes de rechazar tentaciones y distracciones, les cuesta posponer las gratificaciones aun cuando estas sean mayores a largo plazo (Dewitte & Schouwenburg, 2002).

Al respecto, la teoría conductual explica que la conducta que produce un efecto satisfactorio (reforzamiento) tiene probabilidad de realizarse otra vez, mientras que la conducta que produce un efecto negativo (castigo) probablemente será suprimida, se le

conoce también como el principio de reforzamiento (Maisto, 2011). Esto quiere decir que la procrastinación vendría a ser la elección que hace una persona de realizar actividades que tengan consecuencias satisfactorias a corto plazo y evitar la realización de actividades que impliquen consecuencias demoradas o la tendencia a retrasar el desempeño de la tarea como una forma de evitar tareas aversivas, fallas en el desempeño o amenazas a la autoestima.

Ferrari & Emmons (1995), Rodríguez & Clariana (2017) refieren en su investigación, que se debe tener en cuenta que la corteza prefrontal encargada de regular nuestra conducta, controlar los impulsos y poder visualizar las consecuencias de nuestros actos aún se encuentra en proceso de maduración durante la adolescencia, y llega a alcanzar su mayor nivel de desarrollo durante la adultez temprana.

Hay otras dos razones que estas mismas autoras mencionan: la primera, que a medida que la edad avanza, las personas “aprenden” a no demorar sus tareas; son las consecuencias negativas que se almacenan en su memoria y van construyendo una base de conocimiento y experiencia que le permiten a la persona procrastinadora afrontar y dar una mejor respuesta con el paso del tiempo. La segunda, tiene que ver con la motivación, los estudiantes mayores de 25 años tienen una motivación intrínseca muy alta o en su defecto motivaciones extrínsecas autodeterminadas, ello por supuesto difiere de los estudiantes más jóvenes quienes tienden a tener menores niveles de autodeterminación y son generalmente movidos por motivaciones externas. La hipótesis planteada sobre el nivel de procrastinación académica en estudiantes de pregrado y posgrado fue rechazada debido a que en ninguno de los niveles predomina el nivel alto.

En relación con la variable autoeficacia general, la hipótesis planteada fue que el nivel de autoeficacia general de los estudiantes sería baja, lo hallado demuestra que

en pregrado el 57,6 % presentaron un nivel moderado y el 41,4 % bajo, esto se constata con los resultados de Flores (2020) en el cual el 56,13 % del total de evaluados presentan un nivel medio y el 42,26 % un nivel bajo de autoeficacia; así mismo, Bances (2018) mostró que el 47 % de estudiantes presenta un nivel medio, y 33 % un nivel alto de autoeficacia.

También, se hallaron resultados similares en la investigación hecha por Miranda (2016), puesto que reportó que la mediana de la eficacia percibida fue mayor ($Mda = 73$) a la reportada en la media ($X = 71$), la distribución de datos estuvo sesgada a la izquierda; eso quiere decir, que los estudiantes presentaron niveles altos de autoeficacia general. Como se evidencia, el nivel de autoeficacia general de los estudiantes de pregrado es moderada; ello quiere decir, que la confianza respecto a sus creencias para afrontar distintos problemas de la vida cotidiana es moderada, no hacen un esfuerzo determinado para persistir a pesar de las dificultades, a veces pueden perder el control frente a acontecimientos que asumen no pueden superar, establecen estrategias para solucionar problemas pero no persisten con determinación y tienden a asumir una actitud pesimista (Ramos, 2002; Prieto, 2007, citados en Aguilar, 2017).

En cambio, en posgrado el valor porcentual en el nivel moderado crece a un 84,8 %, disminuye en gran medida el valor porcentual en el nivel bajo (7,6 %) y crece notablemente en el nivel alto (7,6 %) a comparación de pregrado. Se entiende que la variable autoeficacia general es dinámica; por lo tanto, se modifica a lo largo del tiempo y de nuestras experiencias. En relación con ello, los logros de ejecución son la fuente principal de autoeficacia, a decir de Bandura(1977) son las experiencias de éxito o fracaso que haya experimentado un sujeto en la ejecución de conductas; asimismo, ya en el 1995 el mismo autor mencionó que una autoeficacia resiliente no se desarrolla a partir de éxitos sencillos, ya que la persona se acostumbra a resultados rápidos pudiendo

desanimarse ante los fracasos, este tipo de autoeficacia se consigue a partir de sentirse capaces de dominar los obstáculos a través de esfuerzos constantes, además en ámbito académico, los estudiantes que obtienen notas o calificaciones altas desarrollan un sentido muy fuerte de confianza en sus capacidades.

De lo anterior, podemos deducir que existe esa diferencia entre los estudiantes de pregrado y posgrado, debido a que, primero, el rango de edad de quienes estudian maestrías es mayor que en estudiantes de pregrado.

Segundo, han tenido más experiencias de tipo académico, tales como especializaciones, diplomados, algunos cuentan con dos carreras o carreras técnicas, etc. y ellas han dotado al maestrista de una serie de experiencias tanto de éxito como de fracaso que ha generado creencias firmes sobre sus capacidades, así como estrategias de mejor afrontamiento ante los traspies; tercero, son estudiantes que tienen metas más claras y definidas.

Tercero, según Rozalén (2009), las metas influyen en la autoconfianza, puesto que dirigen la atención y la acción del sujeto hacia aspectos importantes de la tarea, de ese modo mejoran destrezas, esfuerzo, influyen en grado de constancia y desarrollan nuevas formas de estrategias de aprendizaje.

Y cuarto, los maestristas también son personas que cuentan con experiencia laboral, ello tiene que ver porque están poniendo en práctica constantemente lo aprendido en el pregrado lo cual les permite sentirse más capaces de manejar los procesos cognitivos que demanda el nuevo aprendizaje. Canto y Rodríguez (1998) mencionaron lo siguiente: “Mientras los estudiantes están realizando la tarea, ellos están obteniendo información acerca de que tan bien están aprendiendo y percibir que están comprendiendo el material de estudio les aumenta su autoeficacia y motivación” (p. 49)

Respecto de las correlaciones de autoeficacia general y las dimensiones de procrastinación académica en estudiantes de pregrado, se halló que con autorregulación existe una correlación media, indirecta $-.329$ y significativa al $0,01$; en posgrado sucede algo parecido ya que se evidencia la correlación, indirecta, media $-.350$ y significativa al $0,01$. Estos resultados son similares a lo encontrado por Bances (2018) en estudiantes de pregrado, cuya relación fue negativa, baja ($\rho = -0.290$) y significativa ($p < 0.01$). Esto nos sugiere que a mayor autoeficacia general que posea una persona, menor autorregulación tendrá, a decir de esta autora el no utilizar nuestros propios recursos que emergen de la voluntad para superar aquellas circunstancias u obstáculos que se presenten, será menor el nivel para regular los diversos momentos en su proceso de aprendizaje. En estudiantes de pregrado y posgrado la hipótesis planteada es aceptada

En el caso de la dimensión postergación de actividades en pregrado no se halló correlación significativa y en posgrado la correlación es indirecta, media $-.322$ y significativa al $0,01$. Estos resultados en estudiantes de pregrado difieren con Bances (2018), que encontró una relación negativa y baja ($\rho = -0,278$) ($p < 0,01$). La correlación hallada en posgrado podemos interpretarla así, los estudiantes que se sienten capaces de manejar una determinada tarea, y que organizan sus acciones para lograr el objetivo deseado tienden menos a retrasar voluntariamente la tarea académica en los tiempos requeridos, teniendo una sensación menos intensa de malestar frente a la incertidumbre que causa la posibilidad de no cumplir y tiene menos sentimientos negativos cuando la tarea se presente dificultosa, y viceversa.

La hipótesis general que fue planteada en este estudio mencionaba la existencia de correlación significativa entre las variables en estudiantes de pregrado y posgrado, la cual fue aceptada. Se encontró que la relación entre procrastinación académica y autoeficacia general en pregrado es de $-.253$ y significativa al $0,01$, esto según el

estadígrafo de Rho Spearman significa una correlación inversa y de intensidad baja, estos datos se cotejan con lo encontrado en estudiantes de pregrado por Alegre (2013), cuya correlación fue baja, negativa (-.234) y significativa ($p=.000$). Bances (2018) halló relación negativa moderada ($\rho = -0,448$) entre autoeficacia y procrastinación académica, y Alegre (2016) encontró que entre autoeficacia académica y la procrastinación académica hay correlación baja, negativa ($r_s = -.437$) y significativa ($p=.000$).

Por otro lado, Miranda (2016) en su estudio con dichas variables encontró que presentaron una correlación negativa, media y significativa ($r=-.312$; $p=.000$). En el posgrado, la correlación fue indirecta y significativa al (-,373) a un nivel de significancia del ,01; hallazgo similar encontró Liu, Cheng, Hu, Pan, & Zhao (2020) en estudiantes chinos posgraduados cuya correlación entre autoeficacia académica y procrastinación académica es negativa (-0,31).

Como se muestra en ambas submuestras existe correlación indirecta y significativa, lo único que varía es la intensidad de correlación, en el caso de pregrado esta es de intensidad baja a diferencia de posgrado donde la intensidad es media; esto puede explicarse debido a que los estudiantes de posgrado presentan mayores valores porcentuales en el nivel de procrastinación académica baja y que la autoeficacia general tiene valores porcentuales más altos que en pregrado el nivel moderado. Estas correlaciones negativas de intensidad baja y media nos sugieren que en la medida que un estudiante universitario tiende a retrasar casi siempre o siempre sus tareas académicas, el nivel de autoeficacia es baja en esa persona y viceversa. Como refiere Natividad (2014), la procrastinación académica es un hábito irracional, ya que las personas reconocen lo importante que es realizar y culminar una determinada actividad

académica, saben que tienen la capacidad y también son conscientes que ese retraso provocara un malestar subjetivo, pero a pesar de todo ello deciden dilatar.

Los hallazgos obtenidos en este estudio nos ayudan a comprender por qué los estudiantes muchas veces optan por esa conducta que es desadaptativa e irracional; la autoeficacia es un componente cognitivo dinámico importante que va cambiando a lo largo del tiempo. Bandura (1987) mencionó que son los juicios que tiene cada individuo sobre sus propias capacidades, sobre la base de las cuales organizará y ejecutará sus acciones de modo que le permitan lograr el rendimiento deseado, también esta descrito como ente regulador del comportamiento.

Según Roca (2002), la autoeficacia determina si las conductas serán iniciadas, si habrá el esfuerzo invertido además de la persistencia a pesar de las adversidades; ello explica por qué un procrastinador tiene esa tendencia a presentar una baja autoeficacia, puesto que esas personas al dudar de sus capacidades pocas veces inician algo por iniciativa propia, se desaniman fácilmente frente a los obstáculos, creen que las situaciones casi siempre exceden sus aptitudes, por lo que prefieren no esforzarse demasiado. Lo cual es distinto con aquellas personas con alta autoeficacia, ya que tienden a iniciar actividades que se sienten capaces de poder dominar, tienen metas, ejecutan sus acciones con determinación, se esfuerzan y persisten a pesar de los obstáculos por eso su nivel de procrastinación disminuye. Las experiencias de dominio como fuente de autoeficacia son claves e importantes, ya que permitió explicar por qué los estudiantes posgraduados muestran mayor nivel de autoeficacia general.

CONCLUSIONES

1. Existe una correlación indirecta y de baja intensidad de $-.253$ entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado, y existe una correlación indirecta y de intensidad media $-.373$ entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado.
2. El nivel predominante de procrastinación académica en estudiantes de pregrado es moderado con un 61 % y el nivel predominante de procrastinación académica en estudiantes de posgrado es baja con un 64 %.
3. El nivel predominante de autoeficacia general en estudiantes de pregrado es moderado con un 57,6 % y el nivel predominante de autoeficacia general en estudiantes de posgrado es moderada con un 84,8 %.
4. Existe una correlación indirecta y de intensidad media $-.329$ entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado, y existe una correlación indirecta y de intensidad media $-.350$ entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado.
5. No existe correlación entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado, y existe una correlación indirecta y de intensidad media $-.322$ entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de posgrado.

RECOMENDACIONES

1. Se recomienda implementar un programa para entrenar la autoeficacia en estudiantes universitarios con el objetivo de disminuir la tendencia a procrastinar en lo académico, lo cual implicaría hacerlos conscientes de las experiencias de logro que van obteniendo a lo largo de su vida universitaria; así mismo, ello les permitirá que inicien la tarea y persistan a pesar de las dificultades. También, les ayudará a entender que abandonar o retrasar no es la mejor opción, pero sí es necesario fortalecer sus pensamientos con relación a sus propias capacidades.
2. Se sugiere, a los encargados del departamento de Psicología de las universidades, prestar mayor atención a la conducta dilatoria con el objetivo de evaluarla y abordarla con efectividad en ambos niveles de estudio, con especial énfasis en los estudiantes de pregrado.
3. Para fines de esta investigación, la muestra fue no probabilística; por lo tanto, los resultados de este estudio no se pueden generalizar a grandes poblaciones. Por ello, se recomienda realizar futuras investigaciones con un muestreo probabilístico y con estudiantes de otras universidades, ya sean públicas o privadas con el objetivo de generalizar los resultados obtenidos.
4. Se exhorta investigar la procrastinación académica con otras variables psicológicas que nos permitan abordarla adecuadamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, B. A (2017). Efectos del programa “Yo creo en mí” sobre la percepción de autoeficacia general en madres de niños diagnosticados con Trastorno de la actividad y de la atención en una clínica de Lima metropolitana en el año 2016 (Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Psicología. Lima, Perú). <https://hdl.handle.net/20.500.12866/815>
- Ainslie , G (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control . *Psychological Bulletin* , 82(4), 463-496.
- Albornoz M, M., Aliaga G, C., Escobar G, C., Nuñez V, J., Rayme V , L., Romero R, R., & Sanchez C, A (2017). Relación entre estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Derecho y la Facultad de Ingeniería civil de una universidad pública de Lima Metropolitana. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Alcalde, M (1998). Nivel de autoeficacia percibida y estilos de afrontamiento en estudiantes de Lima (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Psicología, Lima, Perú).
- 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 doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú) <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6714>
- 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>
- Álvarez, O (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona* (13), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Angarita, L (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la Procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 5(2), 85-94. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.5209>
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés* 2(1), 1-8.
- Bances , G. L (2018). Autoeficacia y Procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo, 2018 (Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán, Facultad de Humanidades, Pimentel, Perú) <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/7227>

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Eds) *Self-Efficacy in changing societies* (1-45), Cambridge University Press
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. *Fundamentos sociales*. Edit. Martínez Roca. Barcelona: España.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change . *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura, *Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes* (19-54). Bilbao: Desclée de Brouwer .
- Bandura, A., & Adams, N. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bueno, A., Lima, S., Peña, E., Cedillo, C., & Aguilar, M. (2018). Adaptación al Español de la Escala de Autoeficacia General para su uso en el contexto ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(48) 5-17. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.01>
- Burka, J., & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination : a estructural equation model (Tesis de licenciatura, Universidad de Guelph, Guelph, Facultad de Estudios de Posgrado, Ontario, Canadá). <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro educacional*, 4(1) 53-63. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1090/1092>
- Canto, J. y Rodríguez, J. (1998). Autoeficacia y educación. *Nueva Época*, 2(4), 45-53. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/142/pdf>.
- Cardona, L. (2015). Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios (Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia,

Facultad de Ciencias sociales y humanas, Medellín, Colombia).
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16050/1/CardonaLeandra_2015_RelacionesProcrastinaciónAcadémica.pdf

- Caro, I. (1987). Revisión crítica de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura. *Boletín de Psicología*, (16), 61-89.
<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N16-4.pdf>
- Carranza, R., & Ramirez, A. (2013). Procrastinación y y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temát.Psicol*, 7(1), 53-62 .
http://contenidos.ulima.edu.pe/bibliofiles/gsu/Guias_tutoriales/guia_publicar_doc_academicos.pdf
- Clariana, M. (2009). Procrastinación académica. Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y conducta dshonesta en alumnado de distintos grados universitarios. *Electronic Journal of research in educational Psychology*, 11(2), 451-472.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257008.pdf>
- De Rosa, L., Valle, A., Rutzstein, G., & Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y autocrítica: Consideraciones clínicas. *Revista de Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 209-215.
<https://www.redalyc.org/pdf/2819/281929021003.pdf>
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, (16), 469-489.
- Elliot, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36.
<https://www.researchgate.net/publication/302438451>
- Fernie, B., Spada, M., Nikcevic, A., Georgiou, G., & Moneta, G. (2009). Metacognitive beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(4), 283-293. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.23.4.283>

- Ferrari, J. (2001). Getting things done on time: conquering procrastination. En C.R.Snyder (Eds), *Coping with stress effective people and processes*, (30-46). Oxford University Press.
- Ferrari, J., & Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self reinforcement: an exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 135-142. https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ferrari/publication/276295216_Methods_of_Procrastination_and_their_Relation_to_Self-Control_and_Self-Reinforcement_An_Exploratory_Study/links/55568b7908ae6fd2d823685f/Methods-of-Procrastination-and-their-Relation-to-Self-Control-and-Self-Reinforcement-An-Exploratory-Study.pdf
- Ferrari, J., & Pychyl, T. (2000). Procrastination: Current issues and new directions . *Journal of social behavior and personality*. 15(5). https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ferrari/publication/276292925_Procrastination--Current_Issues_and_New_Directions/links/555624b608ae6943a87337e5/Procrastination--Current-Issues-and-New-Directions.pdf
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- Flavell, J. (1976). Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas. *La naturaleza de la inteligencia*, 231-235.
- 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 maestría, Universidad Privada de Tacna, Escuela de Posgrado, Tacna, Perú) <http://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/handle/UPT/1355/Flores-Rosado-Cristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 23 de febrero del 2020]
- Garcia-Ayala, C. (2009). Comprendiendo la Procrastinación con el modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 1, 4-5. https://www.researchgate.net/publication/264421119_Comprendiendo_la_Procrastinación_con_el_Modelo_ABC_de_Albert_Ellis
- Garcia, M. (1993). La encuesta. En M. Garcia, J. Ibañez, & F. Alvira, *El analisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (141-170). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Garzon, A., & Gil , J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307 -313.
- Giannoni, E (2015). Procrastinación crónica y ansiedad-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de letras y ciencias humanas, Lima, Perú.). <https://tesis.pucp>.

edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6022/GIANNONI_CHAVEZ_FERRER_ELISA_PROCRASTINACIÓN_CRONICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 13 de noviembre del 2019]

- Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer. *Cultura Neolatina*, 213-229. http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_propiedadespsicometricas-de-la-escala-de-autoeficacia-general-de-baessler-schwarzer.pdf
- Guillen, N. (2007). Implicaciones de la autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Pensamiento Psicológico*, 9(3), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80103903.pdf>
- Haro, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(11), 50-74. <https://orcid.org/0000-0001-8467-8932>.
- He, S. C (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Sciences*, 10(5), 12-24.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. D.F. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Peruano de Psicología Aplicada y Salud Integral (23 de mayo de 2014). Albert Bandura. Teoría de la autoeficacia [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=jcNDX33V-T4> [Consulta: 13 de julio del 2020]
- Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166.
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01752.
- Low Sew, K., Sarvarubini, N., & Tan Soon, A (2018). The Association Between Self-Regulation and Procrastination Among Private University Students in Malaysia. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 1(32), 12-18. <http://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/view/327/276>

- Maddux, E (1995). *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application*. New York: Plenum Press.
- Mamani, S (2017). Relación entre la Procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana (Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Psicología, Lima, Perú). https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1042/Relacion_MamaniGuerra_Susana.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 15 de enero del 2020]
- Matalinares, M., Diaz, A., Rivas, L., Dioses, A., Arenas, C., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., Yaringaño, J. & Fernandez, E. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizonte de la Ciencia*, 13(7), 63-81. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/313>
- Milgram, N. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, 83-102.
- Miranda, C. (2016). Autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje y Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Tlamati Sabiduria*, 2(7). <http://tlamati.uagro.mx/t7e2/82.pdf>
- Missildine, H. (1963). *Your Inner Child of the Past*. New York: Simon y Schuster.
- Morris, C., & Maisto, A. (2011). *Psicología*. México: Pearson Educación.
- Natividad, L. A. (2014). Análisis de la Procrastinación en estudiantes universitarios. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Facultad de Psicología, Valencia, España). <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación del Perú (s.f.). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Perú*. Lima.
- Oседа, D., & al. (2015). *Metodología de la investigación*. Huancayo.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self - efficacy, self - concept , and school achievement. *Self perception*, 239 -266.
- Pereyra, C., Rochieri, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J., & Paez, N. (2018). Autoeficacia : Una revision aplicada a diversas areas de la Psicología. *Ajayu Órgano de Difusion Cientifica del Departamento de Psicología UC BSP*, 2(16), 299-325. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004

- Pérez, I. C. (2018). La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental-2017 (Tesis de licenciatura, Universidad Continental, Facultad de Humanidades, Huancayo, Perú) <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/5123>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En P. R. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (451- 502). New York: Academic Press.
- Quant, D., & Sanchez, A. (2012). Procastinacion, procastinacion académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(3),45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Quispe, G. (2018). Niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la I.E. N°1263 (tesis de maestria, Universidad de San Martín de Porres, Escuela de Posgrado, Lima, Perú). https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3538/quispe_agi.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 13 de noviembre del 2019)
- Rachlin, H. (2000). *The science of self-control*. Cambridge: Harvard University Press.
- Real Academia Española (11 de enero de 2021). *Diccionario de la lengua española (edición tricentenario)*. Obtenido de Diccionario de la lengua española (edición tricentenario): <https://dle.rae.es/>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Rezk, M (1976). Autocontrol: Nociones básicas e investigación fundamental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 389-397.
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self regulatory process view. En A. J. Elliot, & C. S. Dweck, *Handbook of competence and motivation* (548-565). New York: The Guilford Press.
- Rico, C. T. (2015). Procrastinación y motivación en una muestra de estudiantes de la universidad del Bío- Bío, sede Chillán (Tesis de licenciatura, Universidad del Bío Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chillán, Chile). [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1422/1/Rico %20Palma %20Cristian %20Tomas.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1422/1/Rico_%20Palma%20Cristian%20Tomas.pdf)
- Roca, M. (2002). Autoeficacia: Su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista cubana de Psicología*, 19(3), 195-200. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/01.pdf>
- Rodriguez, A., & Clariana, M. (2017). Procastinación en estudiantes universitarios : su relacion con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80454273004.pdf>

- Rosario, P., Costa, M., Nuñez, J. C. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127. DOI: 10.1017/S1138741600001530.
- Rozalén, M. (2009). Creencias de Autoeficacia y Coaching: Cómo mejorara la productividad de las personas. *JIMCUE 09-IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad-Empresa (23, 24 y 25 noviembre, Madrid)*, 22-45.
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ambito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Sanchez , H., & Reyes, C (2002). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Univeritaria.
- Sanchez , H (s.f.). Elementos técnicos metodológicos y básicos de la investigación. 30-47.
- Sanchez, C., & Reyes, R. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Vision Universitaria.
- Sanjuán, P., Pérez, A., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para la poblacion española. *Psicothema*, 12(2), 509-513. <http://www.psicothema.com/pdf/615.pdf>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.12
- Schunk , D. (1989). Self efficacy and achievement behaviors . *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1989.pdf
- Schunk , D. (1995). Self -efficacy and education and instruction . En J. E. Maddux, *Self-efficacy, adaption , and adjustment. Theory , research and application* (281-303). New York: Plenum Press.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://www.researchgate.net/publication/241740727>
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self - oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and personality*, 36(6), 753 -764 .
- Shoham-Saloman, V., Avner , R., & Neeman, R. (1989). You're changed if you do and changed if you don't: Mechanisms underlying paradoxical interventions.

Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57(7), 590 - 598. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.57.5.590>

- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Madrid: International Thomson.
- Skinner, B. (1971). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona : Editorial Fontanella.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 65 -94.
- Steel, P. (16 de enero de 2020). *Procrastination and science..* Reuperado de : <https://procrastinus.com/>
- Strauss, B. (2002). Social facilitation in motor tasks: A review of research and theory. *Psychology of sport and exercise*, 3(3), 237-256. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00019-X](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00019-X)
- Tarazona, F., Romero, J., Aliaga, I., & Veliz, M. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la ciencia*, 6(10), 185-194. https://www.researchgate.net/publication/318869878_Procrastinación_academica_en_estudiantes_de_educacion_en_Lenguas_Literatura_y_Comunicacion_Caracteristicas_modos_y_factores
- Vallejos, S. (2015). Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios. (Tesis de licenciatura, PUCP, Facultad de letras y Humanidades, Lima, Perú). https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/6029/VALLEJOS_PALOMINO_SILVIA_PROCRASTINACIÓN_ACADÉMICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta : 5 de diciembre del 2019]
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. Chichester, UK: Wiley .
- Yarleque, L., Javier, L., Monroe, J., Nuñez, E., Navarro, L., Padilla, M., Campos, J. (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín . *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/367>
- Yevilao , A. E. (2019). Autoeficacia: Un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamerica. *Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>
- Zimmerman, B., & Moylan, A. (2008). Self-regulation: where metacognition an motivation intersect. En D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser, *Handbook of metacognition in education* (298-315). New York-Londres: Routledge.

ANEXOS

ANEXO 01
MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo				
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación significativa entre procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.</p>	<p>Procrastinación académica</p> <p>Es definida por Busko (1998) como la tendencia autodeclarada de siempre o casi siempre posponer las tareas académicas.</p> <p>Autoeficacia general</p> <p>La autoeficacia es entendida como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, sobre la base de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permiten alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura ,1987)</p>	<p>Población</p> <p>Estudiantes universitarios de pregrado de la Facultad de Humanidades y posgrado del programa de maestrías matriculados en el periodo académico 2019- II de una universidad privada de la ciudad de Huancayo.</p> <p>Muestra</p> <p>En total fueron 421 individuos, de los cuales 210 estudiantes fueron de pregrado de la Facultad de Humanidades (EAP Psicología y EAP Ciencias y Tecnología de la comunicación) y 211 alumnos de las maestrías de postgrado</p> <p>Técnica y tipo de muestreo</p> <p>Fue un muestreo no probabilístico de tipo intencional</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿Cuál es el nivel de procrastinación académica en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?</p> <p>2. ¿Cuál es el nivel de autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>1. Identificar el nivel de procrastinación académica en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.</p> <p>2. Identificar el nivel de autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>1. El nivel de procrastinación académica en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo es alta.</p> <p>2. El nivel de autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo es bajo.</p>		

<p>3. ¿Cuál es la relación entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?</p> <p>4. ¿Cuál es la relación entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo?</p>	<p>3. Determinar la relación entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada Huancayo.</p> <p>4. Determinar la relación entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.</p>	<p>3. Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo.</p> <p>4. Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y postgrado de una universidad privada de Huancayo.</p>		<p>Técnica de recolección de datos</p> <p>La técnica utilizada en esta investigación fue la encuesta.</p> <p>Instrumento de recolección</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escala de Procrastinación académica (EPA) desarrollada por Ann Busko. - Escala de Percepción de Autoeficacia General desarrollada por Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer, adaptados al español por Baessler y Schwarzer
<p>Bibliografía de sustento para la justificación y delimitación del problema (en formato APA)</p>		<p>Bibliografía de sustento usada para el diseño metodológico (en formato APA)</p>		
<p>Chan, L (2011). <i>Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior</i>. Lima: Unife.</p>		<p>Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). <i>Metodología de la investigación</i>. D.F. México: Mc Graw Hill.</p>		

<p>Clariana, M (2009). <i>Procrastinació acadèmica</i>. Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.</p> <p>He, S. C (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. <i>Open Journal of Ssocial Sciences</i>, 12 -24.</p> <p>Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S (2020). Academic Self-Efficacy and Posgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. <i>Frontiers in Psychology</i>, doi: 10.3389/fpsyg.2020.01752.</p> <p>Quant, D., & Sánchez, A (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. <i>Revista Vanguardia Psicológica</i>, 45-59.</p> <p>Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. <i>Psychological Bulletin</i>, 65 -94.</p> <p>Tarazona, F., Romero, J., Aliaga, I., & Veliz, M (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. <i>Horizonte de la Ciencia</i>, 185 - 194.</p> <p>Yarleque, L., Javier, L., Monroe, J., Núñez, E., Navarro, L., Padilla, M., Campos Cárdenas, J (2016). Procrastinación, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. <i>Horizonte de la Ciencia</i>, 173-184.</p>	<p>Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). <i>Metodología de la investigación</i>. México D.F.: Mc Graw Hill Education.</p> <p>Sierra Bravo, R (2001). <i>Técnicas de investigación social</i>. Madrid: International Thomson.</p>
---	--

ANEXO 02
OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Título preliminar		
Procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo		
Variable del estudio		
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA		
Conceptualización de la variable		
Es definida por Busko (1998) como la tendencia autodeclarada de siempre o casi siempre posponer las tareas académicas.		
Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Autorregulación Académica	<ul style="list-style-type: none"> -Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes -Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase. -Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda -Asisto regularmente a clases -Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible -Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. -Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido -Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. -Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. 	<p>Escala de procrastinación académica (EPA)</p> <p>Autor: Deborah Ann Busko</p>

	<p>-Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.</p> <p>-Usualmente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy</p>	
<p>Postergación de actividades</p>	<p>-Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.</p> <p>-Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase</p> <p>-Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan</p> <p>-Postergo las lecturas de los cursos que me gustan.</p> <p>-Disfruto la mezcla de desafío y la adrenalina. de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.</p>	

Título preliminar		
Procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y posgrado de una universidad privada de Huancayo		
Variable del estudio		
Autoeficacia general		
Conceptualización de la variable		
La autoeficacia es entendida como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, sobre la base de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permiten alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura ,1987)		
Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Magnitud	-Cuando me encuentro en una dificultad puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles. -Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué hacer.	Escala de Percepción de Autoeficacia General Autores: Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer
Fuerza	-Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien me contradiga. -Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente -Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas. -Si me esfuerzo lo necesario puedo resolver la mayoría de los problemas.	
Generalidad	-Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados. -Soy capaz de gestionar mis habilidades para superar situaciones imprevistas. -Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo. -Cuando estoy frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	

ANEXO 03
VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.1. Apellidos y nombres: *Salcedo Chuequimantari, Jayne*
 1.2. Grado académico: *Magister en Educación Mención Educación Superior*
 1.3. Nombre original del test: Escala de Procrastinación Académica
 1.4. Autores del instrumento: Ann Busko

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DE LOS ITEMS

DIMENSIONES	Items	Valoración					Observación
		Muy deficiente 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5	
Autorregulación Proceso mediante el cual una persona mantiene un patrón de comportamiento en ausencia relativa de estímulos discriminativos que indiquen la probabilidad próxima de refuerzo. Resk (1976) citado en (Quant & Sánchez, 2012)	2 3 5 6 7 10 11 12 13 14 15						
Postergación académica Retraso voluntario que provoca una sensación intensa de malestar derivada de la incertidumbre que genera la posibilidad de no cumplir con la tarea en los tiempos requeridos. Pittman (2008) citado en (Quant & Sánchez, 2012)	1 4 8 9 16						

Nro	CRITERIO	SI	NO	OBSERVACIÓN
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de la investigación	✓		
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	✓		
3	La estructura del instrumento es adecuada	✓		
4	Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de variables	✓		
5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento	✓		
6	Los ítems son claros y entendibles	✓		
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación	X		Muy pocos reactivos

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENO				MUY BUENO				EXCELENTE			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado																				/
OBJETIVIDAD	Está expresado en preguntas objetivas-observables																			/	
ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																		/		
ORGANIZACIÓN	Tiene una organización lógica																			/	
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad																		/		
INTENCIONALIDAD	Responde a los objetivos de la investigación																			/	
CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos, científicos y técnicos																			/	
COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores, preguntas e índices																			/	
METODOLOGÍA	Responde a la operacionalización de la variable																			/	
PERTENENCIA	Es útil para la investigación																			/	

OPINIÓN DE APLICABILIDAD

..... Se puede aplicar para la necesidad de un más reactivos.....

PROMEDIO DE VALORACIÓN (0 AL 100%)

95%

VALIDACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS:

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	Nro.	ITEM	JUEZ 1 (SI /NO)	OBSERVACIÓN
Procrastinación académica	Autorregulación	2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes	SI	
		3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior	SI	
		5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda	SI	
		6	Asisto regularmente a clases	SI	
		7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible	SI	
		10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio	SI	
		11	. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido	SI	
		12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio	SI	
		13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra	SI	
		14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	SI	
	15	Ocasionalmente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy	SI		
	Postergación de actividades	1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto	SI	
		4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase	SI	

		8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	SI	
		9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	SI	
		16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea	SI	



 Jorge Salcedo Chuzquimantari
 Director de la EAP Psicología
 Universidad Continental

Firma y sello del validador

I- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.1. **Apellidos y nombres:** Salcacho Chuguintorri, Jorge
- 1.2. **Grado académico:** Maestro en Educación Menor de Educación Superior
- 1.3. **Nombre original del test:** Escala de Percepción de Autoeficacia General.
- 1.4. **Autores del instrumento:** Baessler y Shawarzer

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DE LOS ITEMS

DIMENSIONES	Ítems	Valoración					Observación
		Muy deficiente 1	Deficiente 2	Regular 3	Bueno 4	Muy bueno 5	
Magnitud Se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar (Canto y Rodríguez , 1998).	6 9					/	
Fuerza Se refiere a que tan convencida y resuelta esta una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada. (Canto y Rodríguez , 1998)	1 2 3 8					/	
Generalidad Es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares. Smith (1989) citado por (Canto y Rodríguez , 1998)	4 5 7 10					/	

Nro	CRITERIO	SI	NO	OBSERVACION
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de la investigación	/		
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	/		
3	La estructura del instrumento es adecuada	/		
4	Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de variables	/		
5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento	/		
6	Los ítems son claros y entendibles	/		
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación		X	

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENO				MUY BUENO				EXCELENTE			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado																				✓
OBJETIVIDAD	Está expresado en preguntas objetivas-observables																				✓
ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																			✓	
ORGANIZACIÓN	Tiene una organización lógica																				✓
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad																				✓
INTENCIONALIDAD	Responde a los objetivos de la investigación																				✓
CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos, científicos y técnicos																				✓
COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores, preguntas e índices																				✓
METODOLOGÍA	Responde a la operacionalización de la variable																				✓
PERTENENCIA	Es útil para la investigación																				✓

OPINIÓN DE APLICABILIDAD

.....
 *Se sugiere aplicar pero prestar atención al número de ítems*

PROMEDIO DE VALORACIÓN (0 AL 100%)

95%

VALIDACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS:

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	Nro.	ITEM	JUEZ 1 (SI /NO)	OBSERVACIÓN
Autoeficacia general	Magnitud	6	Cuando me encuentro en una dificultad puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	SÍ	
		9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	SÍ	
	Fuerza	1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	SÍ	
		2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	SÍ	
		3	. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	SÍ	
		8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	SÍ	
	Generalidad	4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	SÍ	
		5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	SÍ	
		7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	SÍ	
		10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	SÍ	




Jorge Salcedo Chaquimantari
 Director de la EAP Psicología
 Universidad Continental

Firma y sello del validador

I- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.1. Apellidos y nombres: *Magro Lozo Giancarlo*
- 1.2. Grado académico: *Lic Psicología*
- 1.3. Nombre original del test: Escala de Procrastinación Académica
- 1.4. Autores del instrumento: Ann Busko

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DE LOS ÍTEMS

DIMENSIONES	Ítems	Valoración					Observación
		Muy deficiente 1	Deficiente 2	Regular 3	Bueno 4	Muy bueno 5	
Autorregulación Proceso mediante el cual una persona mantiene un patrón de comportamiento en ausencia relativa de estímulos discriminativos que indiquen la probabilidad próxima de refuerzo. Resk (1976) citado en (Quant & Sánchez, 2012)	2 3 5 6 7 10 11 12 13 14 15				✓		
Postergación académica Retraso voluntario que provoca una sensación intensa de malestar derivada de la incertidumbre que genera la posibilidad de no cumplir con la tarea en los tiempos requeridos. Pittman (2008) citado en (Quant & Sánchez, 2012)	1 4 8 9 16				✓		

Nro	CRITERIO	SI	NO	OBSERVACIÓN
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de la investigación	✓		
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	✓		
3	La estructura del instrumento es adecuada	✓		
4	Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de variables	✓		
5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento	✓		
6	Los ítems son claros y entendibles	✓		
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación	✓		

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENO				MUY BUENO				EXCELENTE			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado																✓				
OBJETIVIDAD	Está expresado en preguntas objetivas-observables																✓				
ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																✓				
ORGANIZACIÓN	Tiene una organización lógica																	✓			
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad																	✓			
INTENCIONALIDAD	Responde a los objetivos de la investigación																	✓			
CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos, científicos y técnicos																	✓			
COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores, preguntas e índices																	✓			
METODOLOGÍA	Responde a la operacionalización de la variable																	✓			
PERTENENCIA	Es útil para la investigación																	✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD

.....

PROMEDIO DE VALORACIÓN (0 AL 100%)

78%

VALIDACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS:

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	Nro.	ITEM	JUEZ 1 (SI /NO)	OBSERVACIÓN		
Procrastinación académica	Autorregulación	2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes	Si			
		3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior	Si	Leo x Reviso		
		5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda	Si			
		6	Asisto regularmente a clases	Si			
		7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible	Si			
		10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio	Si			
		11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido	Si			
		12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio	Si			
		13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra	Si			
		14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	Si			
		15	Ocasionalmente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy	Si	Ocasionalmente y Usualmente		
		Postergación de actividades		1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto	Si	
				4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase	Si	Itm repetido

		8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	Si	
		9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	Si	Jto Repetido
		16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea	No	Mezcla de desapego en emoción x afortunadamente



Firma y sello del validador

I- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.1. Apellidos y nombres: *Magro Loro Giancarlo*
 1.2. Grado académico: *Lic Psicología*
 1.3. Nombre original del test: Escala de Percepción de Autoeficacia General.
 1.4. Autores del instrumento: Baessler y Shawarzer

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DE LOS ITEMS

DIMENSIONES	Ítems	Valoración					Observación
		Muy deficiente 1	Deficiente 2	Regular 3	Buena 4	Muy buena 5	
Magnitud Se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar (Canto y Rodríguez, 1998).	6 9					✓	
Fuerza Se refiere a que tan convencida y resuelta esta una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada. (Canto y Rodríguez, 1998)	1 2 3 8					✓	
Generalidad Es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares. Smith (1989) citado por (Canto y Rodríguez, 1998)	4 5 7 10				✓		

Nro	CRITERIO	SI	NO	OBSERVACIÓN
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de la investigación	✓		
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	✓		
3	La estructura del instrumento es adecuada	✓		
4	Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de variables	✓		
5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento	✓		
6	Los ítems son claros y entendibles	✓		
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación	✓		

VALIDACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS:

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	Nro.	ITEM	JUEZ 1 (SI /NO)	OBSERVACIÓN
Autoeficacia general	Magnitud	6	Cuando me encuentro en una dificultad puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	Si	
		9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	Si	Quié debo hacer x Qué hacer
	Fuerza	1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	Si	Alguna x Algo
		2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	Si	
		3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	Si	Me es fácil x puedo
		8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	Si	
	Generalidad	4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	Si	
		5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	No	Puedo generar cualidades y recursos para superar situaciones imprevistas
		7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	Si	
		10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	Si	Al tener que x Al hacer



Firma y sello del validador

I- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.1. Apellidos y nombres: *Rodríguez Isidro, Félix*
- 1.2. Grado académico: *Doctor en Psicología*
- 1.3. Nombre original del test: *Escala de Procrastinación Académica*
- 1.4. Autores del instrumento: *Ann Busko*

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DE LOS ITEMS

DIMENSIONES	Ítems	Valoración					Observación
		Muy deficiente 1	Deficiente 2	Regular 3	Bueno 4	Muy bueno 5	
Autorregulación Proceso mediante el cual una persona mantiene un patrón de comportamiento en ausencia relativa de estímulos discriminativos que indiquen la probabilidad próxima de refuerzo. Resk (1976) citado en (Quant & Sánchez, 2012)	2 3 5 6 7 10 11 12 13 14 15					/	
Postergación académica Retraso voluntario que provoca una sensación intensa de malestar derivada de la incertidumbre que genera la posibilidad de no cumplir con la tarea en los tiempos requeridos. Pittman (2008) citado en (Quant & Sánchez, 2012)	1 4 8 9 16					/	

Nro	CRITERIO	SI	NO	OBSERVACIÓN
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de la investigación	/		
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.	/		
3	La estructura del instrumento es adecuada	/		
4	Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de variables	/		
5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento	/		
6	Los ítems son claros y entendibles	/		
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación	/		

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENO				MUY BUENO				EXCELENTE			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado																			✓	
OBJETIVIDAD	Está expresado en preguntas objetivas-observables																			✓	
ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																			✓	
ORGANIZACIÓN	Tiene una organización lógica																✓				
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad																			✓	
INTENCIONALIDAD	Responde a los objetivos de la investigación																			✓	
CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos, científicos y técnicos																			✓	
COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores, preguntas e índices																			✓	
METODOLOGIA	Responde a la operacionalización de la variable																			✓	
PERTENENCIA	Es útil para la investigación																			✓	

OPINIÓN DE APLICABILIDAD

.....

PROMEDIO DE VALORACIÓN (0 AL 100%)

89%

VALIDACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS:

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	Nro.	ITEM	JUEZ 1 (SI /NO)	OBSERVACIÓN
Procrastinación académica	Autorregulación	2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes	/	
		3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior	/	
		5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda	/	
		6	Asisto regularmente a clases	/	
		7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible	/	
		10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio	/	
		11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido	/	
		12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio	/	
		13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra	/	
		14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	/	
		15	Ocasionalmente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy	/	
		Postergación de actividades	1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto	/
	4		Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase	/	

		8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	/	
		9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	/	
		16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea	/	



Felix Rodríguez
 Dr. Félix Rodríguez Leidro
 C.M. 1032040427
 DIRECTOR

Firma y sello del validador

I- DATOS GENERALES DEL INFORMANTE

- 1.1. Apellidos y nombres: *Rodríguez Isidro, Félix*
- 1.2. Grado académico: *Doctor en Biología*
- 1.3. Nombre original del test: Escala de Percepción de Autoeficacia General.
- 1.4. Autores del instrumento: Baessler y Shawarzer

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DE LOS ITEMS

DIMENSIONES	Ítems	Valoración					Observación
		Muy deficiente 1	Deficiente 2	Regular 3	Bueno 4	Muy bueno 5	
Magnitud Se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar (Canto y Rodríguez , 1998).	6 9				/		
Fuerza Se refiere a que tan convencida y resuelta esta una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada. (Canto y Rodríguez , 1998)	1 2 3 8					/	
Generalidad Es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares. Smith (1989) citado por (Canto y Rodríguez , 1998)	4 5 7 10					/	

Nro	CRITERIO	SI	NO	OBSERVACIÓN
1	El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de la investigación	/		
2	El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio	/		
3	La estructura del instrumento es adecuada	/		
4	Los ítems del instrumento responden a la operacionalización de variables	/		
5	La secuencia presentada facilita el desarrollo del instrumento	/		
6	Los ítems son claros y entendibles	/		
7	El número de ítems es adecuado para su aplicación	/		

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE				REGULAR				BUENO				MUY BUENO				EXCELENTE				
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado																		/			
OBJETIVIDAD	Está expresado en preguntas objetivas-observables																				/	
ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia y la tecnología																		/			
ORGANIZACIÓN	Tiene una organización lógica																			/		
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad																		/			
INTENCIONALIDAD	Responde a los objetivos de la investigación																		/			
CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos, científicos y técnicos																		/			
COHERENCIA	Entre las dimensiones, indicadores, preguntas e índices																		/			
METODOLOGIA	Responde a la operacionalización de la variable																		/			
PERTENENCIA	Es útil para la investigación																		/			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD

Adecuado y pertinente.

PROMEDIO DE VALORACIÓN (0 AL 100%)

86,5%



Dr. Félix Rodríguez Izidro
C.M. 1032040427
DIRECTOR

VALIDACIÓN POR CRITERIO DE EXPERTOS:

CONSTRUCTO	DIMENSIONES	Nro.	ITEM	JUEZ 1 (SI /NO)	OBSERVACIÓN
Autoeficacia general	Magnitud	6	Cuando me encuentro en una dificultad puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	✓	
		9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	✓	
	Fuerza	1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	✓	
		2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	✓	
		3	. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	✓	
		8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	✓	
	Generalidad	4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	✓	
		5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	✓	
		7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	✓	
		10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	✓	



Dr. Félix Rodríguez Isidro
C.M. 1032040427
DIRECTOR

Firma y sello del validador

ANEXO 04
AUTORIZACIONES PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS



SOLICITUD: Permiso para aplicación de
instrumentos de investigación.

Sr. Jorge Salcedo Chuquimantari
Director de la E.A.P. de Psicología

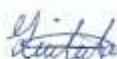
Yo, Gabriela del Rocío Herquinigo Mendoza, identificada con DNI 70051106 con domicilio en Jr. Andrés Avelino Cáceres # 209 – El Tambo - Huancayo, bachiller en Psicología, ante Ud. Me presento respetuosamente y expongo:

Que, vengo elaborando mi tesis para la obtención del título profesional en Psicología, titulado "PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA GENERAL EN ESTUDIANTES DE PREGRADO Y POSTGRADO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE HUANCAYO" por lo cual solicito a Ud. permiso y las facilidades para el ingreso y la aplicación de dos escalas breves de una duración de 20 min a 100 estudiantes de Psicología, siendo muy importante la aplicación de los mismos para la realización de la mencionada investigación.

Por lo expuesto

Ruego a Ud. Acceder a mi solicitud

Huancayo, 18 de noviembre de 2019



Gabriela Herquinigo Mendoza

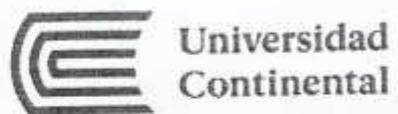
DNI : 70051106



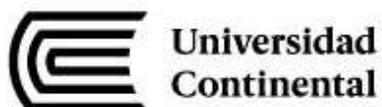
Jorge Salcedo Chuquimantari
Director de la EAP Psicología
Universidad Continental



SOLICITUD: Permiso para aplicación de
instrumentos de investigación.



SOLICITUD: Permiso para aplicación de
instrumentos de investigación.

ASPECTO ÉTICO (CONSENTIMIENTO INFORMADO)**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado/a participante:.....

Estas siendo invitado/a a participar en una investigación sobre **“Procrastinación académica y autoeficacia general en estudiantes de pregrado y postgrado de una universidad privada de Huancayo”**

Esta investigación busca conocer la relación existente entre la procrastinación académica y la autoeficacia general.

Tu participación en la investigación es muy valiosa, puesto que contribuye a generar mayor conocimiento que puede ser utilizado en estrategias psicológicas de prevención e intervención.

En tal sentido, se te solicitará contestar dos escalas psicológicas.

Te informamos que los datos personales y los resultados obtenidos en las pruebas serán manejados de manera confidencial.

De antemano agradezco tu participación y disposición

.....

Firma del participante

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Cuestionario de Percepción de Autoeficacia General

N	PV	MV	S
NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE

Ejemplo:

Ítem	N	PV	MV	S
Persisto para alcanzar mis objetivos			X	

Si usted marco MV significa que usted **MUCHAS VECES** persiste para alcanzar sus objetivos.

MARCA TODAS LAS AFIRMACIONES

N°	Ítem	N	PV	MV	S
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien me contradiga.				
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.				
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.				
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.				
5	Soy capaz de gestionar mis habilidades para superar situaciones imprevistas.				
6	Cuando me encuentro en una dificultad puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.				
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
8	Si me esfuerzo lo necesario puedo resolver la mayoría de los problemas.				
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué hacer.				
10	Cuando estoy frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.				

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

Ejemplo:	S =	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
	CS =	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)
	A =	A VECES (Me ocurre alguna vez)
	CN =	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
	N =	NUNCA (No me ocurre nunca)

ITEM	S	CS	A	CN	N
Empiezo a realizar mis trabajos lo más pronto posible.			X		

Si usted marco A significa que usted **AVECES** empieza a realizar sus trabajos lo antes posible.

°	Ítem	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando me asignan lecturas, las reviso la noche anterior.					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
6	Asisto regularmente a clases.					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					

8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
9	Postergo las lecturas de los cursos que me gustan.					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15	Usualmente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
16	Disfruto la mezcla de desafío y la adrenalina de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

ANEXO 07
PRUEBAS DE NORMALIDAD DE LAS VARIABLES

Cuestionario de Percepción de Autoeficacia General

Análisis de normalidad (Muestra total)

Pruebas no paramétricas

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		PT Fuerza	PT Generalidad	PT Magnitud
N		421	421	421
Parámetros normales ^{a, b}	Media	12,62	12,13	5,87
	Desviación típica	1,822	1,995	1,203
Diferencias más extremas	Absoluta	,128	,140	,188
	Positiva	,128	,140	,183
	Negativa	-,121	-,123	-,188
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,630	2,880	3,852
Sig. asintót (bilateral)		,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Pruebas no paramétricas

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		PT Percepción AG
N		421
Parámetros normales ^{a, b}	Media	30,62
	Desviación típica	4,451
Diferencias más extremas	Absoluta	,076
	Positiva	,076
	Negativa	-,052
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,559
Sig. asintót (bilateral)		,015

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Escala De Procrastinación Académica

Análisis de normalidad (Muestra total)

Pruebas no paramétricas

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		PT Autorregulació n	PT Postergación de Act.
N		421	421
Parámetros normales ^{a,b}	Media	25,95	13,82
	Desviación típica	6,260	3,654
Diferencias más extremas	Absoluta	,042	,071
	Positiva	,042	,057
	Negativa	-,038	-,071
Z de Kolmogorov-Smirnov		,866	1,449
Sig. asintót (bilateral)		,442	,030

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Pruebas no paramétricas

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		PT PROAC
N		421
Parámetros normales ^{a,b}	Media	39,77
	Desviación típica	8,684
Diferencias más extremas	Absoluta	,045
	Positiva	,027
	Negativa	-,045
Z de Kolmogorov-Smirnov		,919
Sig. asintót (bilateral)		,367

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

ANEXO 08
ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Cuestionario de Percepción de Autoeficacia General

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	421	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	421	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,865	10

Escala de Procrastinación Académica

Análisis de fiabilidad

Escala: TODAS LAS VARIABLES

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	421	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	421	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,846	16

ANEXO 09
EVIDENCIA FOTOGRÁFICA



Ilustración 1. Aplicación de los instrumentos es estudiantes de maestría



Ilustración 2. Aplicación de instrumentos en estudiantes de maestría