



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

Autoeficacia y estrés en la procrastinación académica de
estudiantes de psicología de una universidad privada de
Chimbote, 2022.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Psicología Educativa

AUTOR:

Perez Linares, Edinson Martin (orcid.org/0000-0003-4730-3394)

ASESOR:

Mg. Hernández Vela, Jorge Antonio (orcid.org/0000-0002-7990-682X)

CO-ASESOR:

Mg. Mendoza Giusti, Rolando (orcid.org/0000-0002-1812-0524)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

TRUJILLO – PERÚ

2023

Dedicatoria

A mi madre y mi hijo.

Agradecimiento

A Dios.

Índice de contenidos

	Página
Carátula	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de gráficos y figuras.....	vi
Resumen	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	13
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	13
3.2. Variables y operacionalización	14
3.3. Población, muestra y muestreo	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	16
3.5. Procedimientos	18
3.6. Método de análisis de datos.....	18
3.7. Aspectos éticos	19
IV. RESULTADOS.....	20
V. DISCUSIÓN	25
VI. CONCLUSIONES.....	31
VII. RECOMENDACIONES	32
REFERENCIAS	33
ANEXOS.....	

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Estadísticos descriptivos (n=390)</i>	20
--	----

Índice de gráficos y figuras

Figura 1. <i>Diseño predictivo transversal</i>	13
Figura 2. <i>Modelo del distrés como mediador entre la autoeficacia y la postergación de actividades (n=390)</i>	21
Figura 3. <i>Modelo del eustrés como mediador entre la autoeficacia y la postergación de actividades (n=390)</i>	22
Figura 4. <i>Modelo del distrés como mediador entre la autoeficacia y la autorregulación académica (n=390)</i>	23
Figura 5. <i>Modelo del eustrés como mediador entre la autoeficacia y la autorregulación académica (n=390)</i>	24

Resumen

La investigación de diseño predictivo-transversal, tuvo como objetivo general determinar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chimbote. La muestra se conformó por 390 participantes, 315 mujeres, 75 hombres, con una edad de 20 a 25, que cursan del noveno al onceavo ciclo. Se aplicó como instrumentos EAG, EEG, y el EPA. Los resultados evidencian que la autoeficacia y el estrés predicen con un efecto mediano-grande la procrastinación académica, de manera específica, La autoeficacia, el estrés y la procrastinación académica evidencian una tendencia media, asimismo, la autoeficacia y el distrés predicen con un efecto mediano la postergación de actividades, en tanto la autoeficacia y el eustrés predicen con un efecto pequeño la postergación de actividades, por otro lado la autoeficacia y el distrés predicen con un efecto grande la autorregulación académica, por último, la autoeficacia y el eustrés predicen con un efecto grande la autorregulación académica. Se concluyó que desarrollar una confianza en la efectividad de las capacidades personales, con una gestión del estrés, permite autorregular la conducta procrastinadora en los universitarios.

Palabras clave: educación, universitario, eficacia en la educación, estrés.

Abstract

The predictive-cross-sectional design research had the general objective of determining the predictive effect of self-efficacy and stress on academic procrastination in psychology students from a private university in Chicla. The sample was made up of 390 participants, 315 women, 75 men, aged 20 to 25, who are in the ninth to eleventh cycle. EAG, EEG, and EPA were applied as instruments. The results show that self-efficacy and stress predict academic procrastination with a medium-large effect, specifically, self-efficacy, stress and academic procrastination show a medium tendency, likewise, self-efficacy and distress predict with a medium effect. the procrastination of activities, while self-efficacy and eustress predict procrastination of activities with a small effect, on the other hand, self-efficacy and distress predict academic self-regulation with a large effect, finally, self-efficacy and eustress predict with a large effect academic self-regulation. It was concluded that developing confidence in the effectiveness of personal abilities, with stress management, allows self-regulation of procrastinating behavior in university students.

Keywords: education, university, effectiveness in education, stress.

I. INTRODUCCIÓN

La pandemia por la COVID-19 impacta importantemente en diversas áreas del desarrollo humano, entre las cuales resalta la educación superior, debido que la formación profesional se trasladó a entornos virtuales (Schmitz et al., 2021), que indudablemente conlleva a un proceso formativo diferente a la educación presencial (Oleksiyenko et al., 2021), y que actualmente, a pesar del retorno progresivo a la presencialidad, se presenta diversos desafíos educativos, principalmente en el educando (Faura-Martínez et al., 2022), como es el desarrollo de la autoeficacia, la presencia del estrés y la conducta procrastinadora (Gaeta et al., 2021; Velázquez, 2020; Peixoto et al., 2021).

En este sentido, a nivel internacional, diversos estudios señalan que la autoeficacia presenta un nivel por debajo de la media teórica, lo cual representa que en promedio el 50% de los universitarios caracterizan una confianza sobre sus capacidades de evaluación media-baja (Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo, 2022; Cavazos-Arroyo et al., 2021; Máynez et al., 2021), junto a ello, se evidenció que el 31.92% presenta altos niveles de estrés (González et al., 2020), y de manera general, el 70% de los alumnos de educación superior indican que se sienten estresados durante el proceso formativo en época de pandemia (Chávez et al., 2021).

Como evidencia que se vincularía con la conducta procrastinadora, debido que niveles elevados de estrés se relacionan con una disposición a procrastinar la actividad académica (Zavaleta-Oliver et al., 2021), como manifestación que dentro del grupo estudiantil se presenta en el 84.6%, de los cuales en el 49.6% se convierte en una conducta problema para la formación profesional (Antón et al., 2022), debido que el estancamiento educativo es atribuido en más de un 50% de los casos a la procrastinación (Manchado y Hervías, 2021).

Asimismo, a nivel nacional, distintos estudios científicos publican que el 53.1% de los universitarios presentan un nivel medio de autoeficacia, seguido por un nivel bajo en el 13.85%, y un nivel alto para el 7.5% (Araoz, 2021), en tanto, otro estudio

realizado sobre estudiantes de psicología, refiere que un nivel alto de autoeficacia se presenta solamente en el 4% de la población (Romero et al., 2021).

Así también, el 47.1% de los universitarios presenta un nivel alto de estrés, donde prevalece el 37.8% severo nivel de síntomas psico-fisiológicos (Araoz et al., 2021), de igual manera, el estrés se caracteriza en un nivel medio dentro del 52% de universitarios, seguido por un nivel alto en el 46%, y un nivel bajo solo para el 2% (Ruiz y Navarro, 2021). Además de una notoria conducta procrastinadora, que se registra en promedio en el 50% de los universitarios (Pichen-Fernandez y Turpo, 2022), con un nivel alto en el 90.97% de los estudiantes de psicología de una universidad privada (Rosado y Romero, 2022).

En esta perspectiva, la realidad a nivel local, según el área de bienestar universitario, refiere que dentro de la escuela de psicología en promedio el 50% de los adolescentes no confía en sus capacidades para abordar una tarea de manera eficaz, junto a ello, por encima del 80% presenta estrés atribuido a diversas causas que repercuten a nivel académico, y más del 90% procrastina, de los cuales el 30% concluye en un estancamiento educativo.

Por lo planteado, la investigación formula como pregunta de investigación ¿Qué efecto predictivo tiene la autoeficacia y el estrés en la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chimbote?

Asimismo, la realización de la investigación se justifica por sus implicancias prácticas y de desarrollo, debido que los resultados permitirán promover una toma de decisiones dirigida a resolver la problemática de las variables autoeficacia y estrés en la procrastinación académica; lo cual permite contar con relevancia social en una perspectiva a largo plazo, debido que la practica asumida a partir de los hallazgos obtenidos, beneficiarán proporcionalmente a los estudiantes de psicología considerados como grupo poblacional.

Por otro lado, presenta utilidad metodológica, debido que se realiza un estudio de diseño predictivo transversal con variables independiente, mediadora y

dependiente, que promueve una posterior metodología explicativa en la investigación científica; por último, presenta valor teórico, debido que se revisa fuentes bibliográficas actualizadas, además que los resultados permiten contribuir al desarrollo de la teoría explicativa de las variables de estudio.

Por lo tanto, la investigación tiene como objetivo general, determinar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chimbote. De manera específica se propone, realizar el análisis descriptivo de las variables, seguidamente identificar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la postergación de actividades, asimismo, identificar el efecto predictivo de la autoeficacia y el eustrés en la postergación de actividades, seguidamente, identificar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la autorregulación, de manera última identificar el efecto predictivo de la autoeficacia y el eustrés en la autorregulación académica.

La hipótesis general del estudio plantea, la autoeficacia y el estrés predicen la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chimbote, mientras que en las hipótesis específicas se describe, la autoeficacia y el estrés predicen la postergación de actividades, asimismo, la autoeficacia y el eustrés predicen la postergación de actividades, la autoeficacia y el estrés predicen la autorregulación académica, por último, la autoeficacia y el eustrés predicen la autorregulación académica.

II. MARCO TEÓRICO

En la revisión de antecedentes no se halló investigaciones predictivas, más, sin embargo, se encontró estudios de diseño correlacional simple y predictivos con dos variables, los cual también permite aproximar a la comprensión del estudio.

A nivel nacional, Rosado y Romero (2022) investigaron la relación de la autoeficacia y la procrastinación en una población de universitarios. La muestra fue 390 estudiantes de psicología, de 20 a 45 años de edad, de los últimos cinco ciclos, de una universidad privada de Tacna. Se aplicó la EA, y la EPA para medir las variables. Los resultados encontrados refieren un nivel bajo de autoeficacia en el 56.13% de la muestra, y el nivel alto de procrastinación en el 90.97%, con una relación de $p=.004$, según la significancia. Se concluyó que ante menor autoeficacia en los universitarios mayor será la conducta de procrastinar dentro de las actividades de educación superior.

Pichen-Fernandez y Turpo, (2022) estudiaron como la autoeficacia predice la procrastinación en un grupo de universitarios. La muestra delimitó 386 participantes, de 17 a 36 años, de dos universidades, pública y privada, de Trujillo. Se aplicó el EAPESA y la EPA en la recogida de datos de la muestra. Los resultados encontrados indican que la autoeficacia presenta un coeficiente de determinación $R^2=-.20$ con la procrastinación académica, asimismo en la relación lineal se obtuvo que las variables tienen una relación $r=-.41$ $p<.05$. Se concluyó que la autoeficacia explica el 20% de la procrastinación, por tanto, mientras mayor sea la percepción de suficiencia menor será el accionar de postergar su realización.

Delgado-Tenorio et al. (2021) analizaron la correlación del estrés con la manifestación de procrastinar la tarea en un grupo sectorizado por ser universitarios. La muestra comprendió 391 participantes, con una media de 19.3 años de edad, de los últimos ciclos de una universidad privada de Lima. Se aplicó el SISCO y la EPA. Los resultados encontrados exponen que los síntomas del estrés tienen una relación $r=.16$ $p<.05$ con la conducta de procrastinar. Se concluyó que

ante el incremento del estrés también se genera un incremento de la conducta referida al postergar la tarea, como delimitación en los universitarios.

Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) ejecutaron un estudio donde correlacionó la autoeficacia y la procrastinación dentro de un grupo de estudiantes de educación superior. La muestra se conformó por 178 participantes, con una media de 23 años de edad, de los últimos tres ciclos dentro de dos universidades públicas de Lima. Se aplicó el EAPESA y la EPA. Los resultados indican que la variable autoeficacia presenta una relación de $r=.39$ $p<.05$ con la autorregulación en el medio académico, en tanto, su relación es de $r=-.23$ $p<.05$ con la postergación de la tarea. Se concluyó que mientras incrementa la percepción de eficacia, se incrementará la autorregulación, y disminuirá la postergación.

Palacios-Garay et al. (2020) encaminaron su investigación a relacionar el estrés con la procrastinación, dentro de una población universitaria. La muestra se representó 181 participantes de 20 a 35 años de edad, de los últimos ciclos de la carrera de Educación en una universidad privada de Lima. Se aplicó el SISCO y el PASS. Los resultados refieren según el coeficiente X^2 que el estrés presenta una relación $p=.000$ con la procrastinación dentro del capo estudiantil. Se concluyó que el incremento del estado de malestar denominado como estrés, también incrementa de manera simultánea la conducta de procrastinar las tareas universitarias.

A nivel internacional, Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022) estudiaron como la autoeficacia predice la procrastinación en un grupo de universitarios. La muestra delimitó 788 participantes, con una edad de 21.1 años de edad, de los últimos ciclos, de universidades privadas de Ecuador. Se aplicó el EAG y la EPA. Los resultados encontrados indican que la autoeficacia presenta una relación $r=-.34$ con la procrastinación de tipo académica. Se concluyó que la autoeficacia al presentarse dentro de los universitarios disminuye la probabilidad de postergar la realización de las tareas asignadas en el medio formativo.

Fincham y May (2021) encaminaron su investigación a relacionar el estrés con la procrastinación, dentro de una población universitaria. La muestra se representó

454 participantes con una media de 25 años, de los últimos ciclos de una universidad privada de los Estados Unidos. Se aplicó la escala ES y LA EPA. Los resultados refieren según el coeficiente X^2 que el estrés presenta una relación $p=.000$ con la procrastinación en el capo estudiantil. Se concluyó que el incremento del estado de sintomatológico del estrés, también incrementa de manera simultánea la conducta de procrastinar las tareas.

Brando-Garrido et al. (2020) realizaron un proceso de investigación con el fin de analizar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación en universitarios. La muestra fue 237 estudiantes, con una media de 27 años, de los últimos cinco ciclos, de una universidad privada de España. Se aplicó la RESES, y TPS. Los resultados encontrados refieren la autoeficacia se ubica por encima de la media teórica, en tanto la procrastinación se ubica por debajo de la media teórica, en lo concerniente a la correlación se obtuvo una relación de $r=.32$ $p<.05$ entre ambas variables investigadas. Se concluyó que, ante mayor autoeficacia, menor será el desenlace de la conducta de procrastinar dentro de las actividades de educación.

Li et al. (2020) analizaron ejecutaron un estudio donde correlacionó la autoeficacia y la procrastinación dentro de un grupo de estudiantes de educación superior. La muestra se conformó por 483 participantes, con una media de 23 años de edad, de los últimos ciclos de una universidad privada de Los Estados Unidos. Los test aplicados fueron la EPE, junto al ET. Los resultados indican que la variable autoeficacia presenta una relación $p<.05$ con procrastinación concesiva por la postergación de las responsabilidades de formación universitaria. Se concluyó que mientras incrementa la percepción de eficacia, se disminuirá la tendencia de postergación una determinada tarea.

Uma et al. (2020) realizaron un estudio encaminado a obtener la correlación de la autoeficacia y la manifestación de procrastinar la tarea en un grupo de universitarios. La muestra comprendió 361 participantes, con una media de 22.5 años de edad, de los últimos ciclos de una universidad privada de Malasia. La medición fue por GSE, y la EP. Los resultados encontrados exponen que la autoeficacia tiene una relación $p=.000$ con la conducta de procrastinar. Se concluyó

que, ante el incremento del perfil de autoeficacia como percepción de capacidad para abordar la tarea, disminuye la conducta de postergar

Posteriormente, es indispensable la revisión de los conceptos, junto a los modelos teóricos que explican cada variable, en cuanto a la autoeficacia, se define como el estado de confianza sobre la propia capacidad de respuesta, debido a una auto-percepción de suficiencia para la realización de una o varias tareas (Bandura, 1997).

Asimismo, la autoeficacia también es entendida, como el estado de seguridad sobre la realización de una actividad, debido a una valoración funcional de las competencias para su realización, por lo cual, la persona afronta la situación desafiante con una disposición de confianza sobre la utilidad y efectividad de los atributos de respuesta (Alarcón, 2020), que conlleva al abordaje satisfactorio del escenario de desenvolvimiento próximo, como dentro del medio educativo (Xiao y Song, 2022)

De manera específica, la autoeficacia en el escenario de formación universitaria, se define como la capacidad de confiar en las capacidades individuales para resolver tareas académicas, responder de manera satisfactoria a los exámenes evaluativos y de manera general, el abordar situaciones desafiantes de una forma efectiva (Wardana et al., 2020).

Asimismo, es importante considerar la teoría que sustenta la variable, la cual es representada por la perspectiva social-cognitiva, planteada por Bandura desde los años 70 hasta los 90, acorde a esta vertiente teórica, la autoeficacia es el resultado de un proceso que inicia con la experiencia social, y continua con la caracterización de esquemas cognitivos, según la interpretación que el propio individuo genera en relación a la percepción de la vivencia social (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020; Bandura 1997)

Por consiguiente, si el ser humano desde las primeras etapas de desarrollo conlleva experiencias sociales donde el uso de las capacidades conlleva resultados

satisfactorios, en relación al logro de lo esperado, se establecerá cogniciones de suficiencia en cuanto a la conducta de respuesta, de esta manera, posteriormente en escenarios de similar contextualización la persona mantendrá cogniciones referidas a la capacidad de respuesta, debido que previamente experimento la efectividad de sus competencias en el abordaje de una situación semejante (Schunk y Benedetto, 2020).

De esta manera, la autoeficacia puede comprenderse desde dos vertientes, la primera de cogniciones que representa el proceso donde la experiencia primaria y/o el re-aprendizaje vivencial genera esquemas mentales de capacidad de respuesta, y por tanto de autosuficiencia para afrontar los desafíos, y la segunda, se denomina cogniciones negativas, que es el resultado vivencias desfavorables previas, donde la persona no fue eficaz para responder dentro del medio socializador, por lo cual se genera cogniciones de insuficiencia, sobre-generalización, personalización, catástrofe y en general de una carencia de capacidades de respuesta (Covarrubias-Apablaza et al., 2018).

De esta manera el proceso de socialización y posterior interpretación cognitiva tiene un importante impacto en la presencia o ausencia de la autoeficacia como rasgo deseable en los universitarios, como proceso de adquisición que inicia desde la primera infancia y perdura hasta la adultez (Abdullah, 2019).

La siguiente variable es el estrés, se define como la respuesta de proceso adaptativo generado por el organismo frente a un estímulo estresor, el cual representa un agente de presión, percibido en función a la capacidad de respuesta, que conlleva a generar una apreciación de dificultad (Lazarus y Folkman, 1987).

De esta manera, el estrés, como proceso de respuesta, se puede considerar como un estado psicológico y fisiológico necesario para la activación de los mecanismos de respuesta adaptativa, debido que la ausencia total de estímulos estresores, conllevaría a un perfil comportamental desprovisto de recursos, así como, a la insuficiencia de funciones cognitivas y ejecutivas de efectividad ante el estresor (Kandlur et al., 2020).

En este sentido, el estrés como respuesta desadaptativa, representa un estado de excesiva tensión física, que desencadena la somatización sintomatológica, que, junto a distorsiones cognitivas, ocasiona en el organismo la generalización del estado de malestar fisiológico y psico-emocional (Von et al., 2021), que conlleva a un comportamiento de inmovilización frente a los estresores, por tanto, al desajuste del individuo (White, 2022).

En consecuencia, es importante delimitar la dimensionalidad del estrés, en primer lugar, se tiene al eustrés, que es el proceso de respuesta funcional del organismo ante los estímulos estresores, de tal manera, que se promueve un satisfactorio control de dificultades, donde se adquiere la capacidad de adaptarse a los cambios, mediante el uso de respuestas de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1987).

En este sentido, el eustrés representa la gestión de las cogniciones y emociones de manera eficiente, donde se establece una evaluación racional sobre el estímulo estresor, que permite promover el uso de los recursos de respuesta en un proceso de efectividad en el abordaje de la situación que produce el estrés, por lo cual su presencia es necesaria en la adquisición y perfeccionamiento de las capacidades de afrontamiento (Gallagher et al., 2020).

La segunda dimensión es el distrés, el cual comprende el proceso de respuesta desadaptativa, debido que se generan esquemas cognitivos de insuficiencia para responder al estímulo agresor, al ser percibido como superior a la capacidad (Lazarus y Folkman, 1987).

De esta manera, el proceso de distrés ocasiona un estado de excesiva tensión a nivel fisiológico, con implicaciones sintomatológicas, además de una conducta de inmovilización, que inhibe el uso, así como el desarrollo de las capacidades propias para responder al estresor de manera efectiva (Klaiber et al., 2021).

En lo concerniente a la teoría, se considera la perspectiva transaccional planteada por Lazarus y Folkman, sustenta que el ser humano se encuentra en un continuo

proceso de transacción con el medio ambiente, del cual se recibe diversos estímulos, que a posterior generan un esquema cognoscitivo en función a la percepción de capacidad de afrontamiento, que concluye con una determinada respuesta sobre el ambiente, de esta manera sucede un proceso de intercambio, donde la persona vivencia los estímulos del ambiente, y el ambiente recoge la respuesta del individuo (Obbarius et al., 2021).

De esta manera, la teoría transaccional delimita que de forma constante el individuo se encuentra en un acuerdo de intercambio de experiencias e información con el contexto donde se desenvuelve, lo cual genera el perfil conductual acorde a la reciprocidad de la transacción experiencia, cognición y respuesta, en una delimitación donde cada sujeto aporta con una vivencia distinta al medio contextual, lo cual hace que las respuestas también sean diferentes, según a la evaluación del estímulo, desde el apartado cognitivo y de la experiencia (Ortíz et al., 2018).

En consecuencia, esta perspectiva teórica plantea que el mediador entre la situación y la respuesta de estrés, es la cognición, la cual determina en qué medida la situación representa un estímulo estresor que excede a las capacidades adaptativas de la persona, o caracteriza un escenario donde el individuo cuenta con los suficientes recursos para generar el proceso de respuesta y ajuste al entorno, todo ello en un proceso cognitivo de evaluación del estímulo en concordancia a la valoración de las capacidades de respuesta, que finaliza en la delimitación de una determinada conducta (Gómez et al., 2021).

Por tanto, la conducta puede conllevar a dos resultados dentro de la teoría transaccional, el primero es el abordaje efectivo del estímulo estresor, lo cual refuerza la cognición de capacidad de afrontamiento, que consecuentemente permite al individuo una respuesta de estrés adaptativo en posteriores situaciones similares, mientras que, en segundo escenario delimita un resultado no eficaz para abordar el estímulo estresor, que puede conllevar a un interés por adquirir capacidades de utilidad para el afrontamiento, o en su opuesto, el mantener una conducta de inmovilización ante la situación y frente a sucesivos escenarios similares, como respuesta de estrés disfuncional (Sánchez, 2020)

La tercera variable es la procrastinación académica, conceptualizada como el procedimiento de postergar la realización de una actividad y/o tarea, relacionada al campo de académico formativo, de tal manera, que no se asume la responsabilidad en su realización (Busko, 1998).

Otro concepto agrega, que el acto de procrastinar comprende el dejar de lado las tareas provenientes del ámbito educativo por la participación y/o ejecución de otras actividades, las cuales resultan más gratificantes, y no suponen una actividad difícil o que requiere del ejercicio de mecanismos de respuesta ante la dificultad (Syabilla et al., 2018).

En este sentido, la procrastinación es el acto de postergar el cumplimiento de una tarea, debido a una percepción de insuficiencia de recursos o a la priorización de otras actividades, de tal manera que el educando, no asume la responsabilidad académica propia de la formación (Mutlu, 2018).

En lo que respecta a las dimensiones, la primera se denomina postergación de actividades, que comprende el principal rasgo de la procrastinación, refiere el aplazamiento de la actividad estudiantil asignada acorde al proceso de formación, con un accionar de suspensión de acciones de respuesta académica, o una manifestación en un periodo no acorde al plazo establecido (Busko, 1998).

De esta manera, el postergar las tareas provenientes del ámbito educativo, se relaciona a una percepción de excesiva dificultad por lo cual se evita su realización, lo cual genera un estado tensional, que conlleva a decidir posponer su abordaje, en un escenario que incluso concibe su no realización (Santayasa et al., 2020).

La siguiente dimensión se denomina como autorregulación académica, que caracteriza un rasgo opuesto al aplazamiento de la tarea, de esta forma delimita la acción de gestionar el tiempo, la planificación de la tarea, la utilización de recursos propios y externos para cumplir satisfactoriamente la tarea (Busko, 1998).

Por consiguiente, la autorregulación se genera a partir de una percepción de capacidad de respuesta ante la tarea, donde el educando se percibe como eficaz para abordar el estímulo académico, de tal forma que gestiona los estados tensionales de estrés, para concluir una conducta de respuesta efectiva ante la presión educativa que genera un sucesivo aprendizaje (Barraza y Barraza, 2019).

Posteriormente, la teoría explicativa de la procrastinación subyace en la perspectiva hedónica planteada por Diener a mediados de los años 90, plantea que el ser humano se desplaza según el nivel de satisfacción que genera la actividad, asimismo, evita, posterga u omite la participación en actividades que resultan desagradables, en un proceso de evaluación cognitiva sobre las sensaciones físicas y estados emocionales que suscita un determinado accionar (Dominguez-Lara y Campos, 2017).

Por tanto, el estudiante omite la realización de la tarea académica debido a la valoración de desagrado y/o malestar que caracteriza su ejecución, lo cual se debe a una experiencia previa sobre la actividad, que enmarca el esquema cognitivo de insuficiencia de respuesta, por consiguiente, la sensación y/o emoción de malestar si se decide participar en la actividad, que resulta en su postergación y/o finalmente, su no realización (Asio, 2020).

Es entonces, que el enfoque hedónico explica que la procrastinación se debe a una continua valoración negativa sobre la tarea en términos de malestar, donde el educando no valida las capacidades personales de respuesta, por tanto, aplaza la tarea por la realización de otras actividades de gratificación y que propician bienestar, sin embargo, este proceso a posterior genera un mayor deterioro en la adaptación educativa, que reafirma aún más el esquema cognitivo de incapacidad de respuesta, en un escenario a posterior de generalización de la procrastinación (Mohammadi et al., 2018).

III. METODOLOGÍA

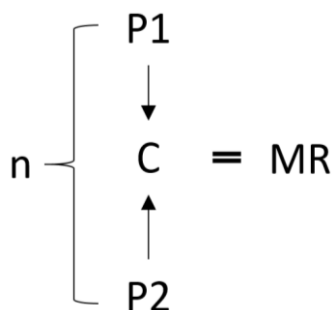
3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. El tipo de investigación: aplicada, debido que está dirigida a generar una comprensión más amplia acerca de un fenómeno, a través de procedimientos de investigación que conllevan a resultados de posterior utilidad (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación tecnológica [CONCYTEC], 2018). De enfoque Cuantitativo, debido a la recolección de datos y el análisis estadístico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.1.2. Diseño de la investigación: no experimental, y predictivo-transversal. Utiliza procedimientos no intrusivos, asimismo no manipula variables o unidades de análisis, recoge información de manera numérica para su análisis estadístico, que tiene como interés determinar como uno o más predictores, predicen a la variable criterio (dependiente) (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Figura 1

Diseño predictivo transversal



n : Muestra

P1 : Predictor independiente autoeficacia

P2 : Predictor mediador estrés

C : Criterio procrastinación académica

MR : Modelo de regresión

3.2. Variables y operacionalización

Variable predictor (independiente): Autoeficacia

Definición conceptual: confianza sobre la propia capacidad de respuesta, debido a una auto-percepción de suficiencia para la realización de una o varias tareas (Bandura, 1997)

Definición operacional: en función a las puntuaciones directas de los ítems que conforman la Escala de Autoeficacia General EAG de estructura unidimensional (Grimaldo et al., 2021).

Indicadores: confianza en la capacidad de respuesta, confianza en la capacidad de aprendizaje, confianza en la fuerza, confianza en el manejo de dificultades, confianza en la capacidad de tolerancia. Ítems, 1 al 10.

Escala de medición: Ordinal

Ver anexo 3

Variable predictor (mediador): estrés

Definición Conceptual: respuesta de proceso adaptativo generado por el organismo frente a un estímulo estresor, el cual representa un agente de presión, percibido en función a la capacidad de respuesta, que conlleva a generar una apreciación de dificultad (Lazarus y Folkman, 1987).

Definición operacional: en función a las puntuaciones directas de los ítems que conforman la Escala de percepción global del estrés EPGE en su estructura de dos dimensiones (Guzmán-Yacaman y Reyes-Bossio, 2018).

Indicadores: estado de ira, pérdida de control, tensión psico-fisiológica (dimensión distrés, ítems, 1, 2, 3, 8, 11, 12), control cognitivo, gestión de la emoción, respuesta de afrontamiento (dimensión eustrés, ítems, 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13).

Escala de medición: Ordinal

Variable criterio (dependiente): procrastinación académica

Definición Conceptual: procedimiento de postergar la realización de una actividad y/o tarea, relacionada al campo de académico formativo, de tal manera, que no se asume la responsabilidad en su realización (Busko, 1998).

Definición operacional: en función a las puntuaciones directas de los ítems que conforman la Escala de procrastinación académica EPA en su estructura de dos dimensiones (Dominguez-Lara, 2016).

Indicadores: posponer las tareas, evitar la realización de tareas (dimensión postergación de actividades, ítems 1, 6, 7), gestión del tiempo, manejo de las capacidades, disposición para estudiar, interés por la preparación educativa (dimensión autorregulación académica, ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12).

Escala de medición: Ordinal

Ver anexo 3

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población: La población se conformó por 390 participantes, 315 mujeres y 75 hombres, de 20 a 25 años, desde el noveno al onceavo ciclo de la carrera de psicología, dentro de una universidad privada de Chimbote, 2022.

Criterios de inclusión: universitarios de disposición voluntaria para participar en el estudio, universitarios de nacionalidad peruana, universitarios con acceso a un dispositivo y/o computador con internet.

Criterios de exclusión: universitarios en proceso de traslado a otra universidad, universitarios que cesen su participación, universitarios suspendidos parcial o totalmente de la actividad formativa.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la encuesta, que es la técnica de recogida de datos usada de forma más frecuente, debido al proceso de integración que comprende el evaluador y el uso de instrumentos que caracterizan una determinada extensión de ítems para la recogida de información según el rasgo de interés y/u objetivos del profesional evaluador (Cisneros-Caicedo et al., 2022).

Escala de Autoeficacia General EAG

Creada por Baessler y Schwarzer (1996) para medir el nivel de autoeficacia, en una población de adultos con una edad promedio de 21 años de Costa Rica, su estructura conforma un total de 10 ítems, en una distribución de medición unidimensional, con una escala likert representada por cuatro opciones para responder, la forma de administración puede ser en la modalidad individual o de una forma grupal, con un tiempo de siete minutos en promedio. La validez fue por la fuente basada en la relación con otras variables mediante el análisis divergente con la ansiedad, se obtuvo un valor $r=-.43$, asimismo la precisión se demostró por el coeficiente alfa, de .81, para la estimación de confiabilidad.

El estudio psicométrico realizado en el entorno peruano corresponde a Grimaldo et al (2021) en una muestra de universitarios de Lima, obtuvo una validez por estructura interna, a través del análisis factorial confirmatorio (AFC) que reporta un CFI=.98 RMSEA=.04 y pesos factoriales de .35 a .73, así también, la fiabilidad fue estimada por el coeficiente omega, que alcanzó un valor de .79.

Escala de percepción global del estrés EPGE

Construida por Cohen et al. (1983) para medir el nivel de estrés, en una población de adultos con una edad de 16 a 25 años de los Estados Unidos, su estructura conforma un total de 13 ítems, en una distribución en dos dimensiones, diestros y euestrés, con una escala likert representada por cinco opciones para responder, la forma de administración puede ser en la modalidad individual o de una forma grupal, con un tiempo de diez minutos en promedio. La validez fue por la fuente basada en la exploración factorial (AFE) que obtuvo una estructura de dos dimensiones con una varianza >25% en el proceso de sumatoria, además de saturaciones >.30, y la confiabilidad obtenida por alfa estima un valor >.70.

La investigación psicométrica realizada en el entorno peruano corresponde a Guzmán-Yacaman y Reyes-Bossio (2018) en una muestra de universitarios de Lima, obtuvo una validez través del AFC reporta un TLI=.94 RMSEA=.06 y pesos factoriales >.40, la fiabilidad fue estimada por el coeficiente alfa, para el distrés se estimó un valor de .77 y en el euestrés de.79.

Escala de procrastinación académica EPA

Elaborada por Busko (1998) para medir el nivel de procrastinación dentro del campo académico, en una población de participantes de 16 a 40 años de edad con una edad de 16 a 25 años de Canadá, su estructura conforma un total de 12 ítems, en una distribución en dos dimensiones, autorregulación académica y postergación de actividades, con una escala likert representada por cinco opciones para responder, la forma de administración puede ser en la modalidad individual o de una forma grupal, con un tiempo de diez minutos en promedio. La validez fue encontrada por el AFC con un GFI=.97 RMSE<.08, y la confiabilidad para el puntaje total fue de .86 según el coeficiente denominado alfa.

La investigación psicométrica realizada en el entorno peruano corresponde a Dominguez-Lara (2016) en una muestra de universitarios de Lima, obtuvo una

validez través del AFC reporta un CFI>.90 RMSEA<.080 y pesos factoriales >.40, la fiabilidad fue estimada por omega con una estimación >.70.

3.5. Procedimientos

Los procedimientos siguieron tres etapas, la primera comprende la gestión con las autoridades de la escuela de psicología, de la Universidad seleccionada como entorno de interés dentro de Chimbote, con el propósito de contar con el permiso pertinente para la recolección de información, posterior a la aceptación, se coordinará los horarios de la recogida de información, lo cual compete un proceso realizado de manera virtual, acorde a la modalidad de estudios actuales, de esta forma se generará cinco reuniones vía zoom, con links de ingresos que se proporcionará a la escuela de psicología con la finalidad de que se socialice con los estudiantes.

En la segunda etapa, se realizó la recogida de datos, la cual se conllevará dentro de la plataforma zoom, en horarios de reunión planificados los fines de semanas y en horas de la tarde, para que los universitarios puedan ingresar de manera voluntaria, de tal manera, se explicará el objetivo que tiene el estudio, los términos de confidencialidad, libertad de decisión y anonimato, junto al aporte beneficioso del estudio, con el fin de contar con el consentimiento verbal.

En una tercera etapa, a quienes aceptaron participar en el estudio se realizó el cumplimiento de los criterios para la inclusión al grupo de investigación, y se prosigue con enviar un link de la plataforma google formulario, donde especifica el consentimiento informado, junto a las escalas de medición, en un proceso donde el evaluador permanece conectado a la plataforma zoom para responder preguntas, al finalizar se agradece la participación y se cierra la reunión.

3.6. Método de análisis de datos

Los datos inicialmente se analizaron en el paquete IBM SPSS 26, a través de dos técnicas, la primera compete lo descriptivo, donde se reportó para la autoeficacia,

el estrés y la procrastinación, los valores, mínimo, máximo, media teórica, media alcanzada, la asimetría, curtosis, y la confiabilidad por alfa.

La segunda técnica que se utilizó fue la estadística inferencial, para lo cual primero se obtuvo la correlación entre las variables y su dimensionalidad para determinar los modelos predictivos a comprobar. Posteriormente se realizará el análisis de mediación a través del método de ecuaciones estructurales por máxima verosimilitud utilizando el software AMOS 26, obteniéndose los modelos predictivos, teniendo en cuenta la variable independiente (autoeficacia), la mediadora (estrés) y la dependiente (procrastinación académica), estimándose los efectos predictores, clasificándose en efecto pequeño (.01 a .09), mediano (.11 a .19) y/o grande (.20 a 1) según los resultados, además de la significancia estadística ($p > .05$ o $p < .05$). Finalmente, se realizó el análisis de regresión múltiple nuevamente en el programa IBM SPSS 26, mediante el método por pasos.

Por último, todos los resultados obtenidos se presentaron en tablas y figuras según la norma APA 7ma edición, ello acorde a los objetivos planteados para el desarrollo del estudio.

3.7. Aspectos éticos

Se plantea el asumir los cuatro principios de investigación con seres humanos, primero, la beneficencia, que acaece en generar un beneficio a la población que participo en el estudio, en concordancia a los fines del estudio; segundo, la no maleficencia, que plantea no recaer en acciones que dañen a los participantes del estudio, de tal forma que prevalece la salud y bienestar; tercero, autonomía, representar respetar la libertad, así como las creencias, de tal manera que no se coarta la participación; cuarto, la justicia, delimita un proceder que se ajuste a las normas globales y las reglas del medio donde se realiza el estudio, con el fin de un actuar justo (CONCYTEC, 2019)

IV. RESULTADOS

En lo que concierne al análisis descriptivo de las variables medidas se evidencia para autoeficacia un valor promedio de 31.40 (DE=5.70) el cual se halla por encima de la mediana y del promedio estimado ($g_1=-.58$; MT=25), así también se aprecia en el distrés (M=24.01; MT=21) y autorregulación académica (M=35.23; MT=27), en tanto, una media aritmética por debajo del promedio estimado se observa en postergación de actividades (M=8.09; MT=9) y valores similares en distrés (M=18.91; MT=18). Además, se destaca que la consistencia interna o fiabilidad de la medición de las variables es aceptable ($\alpha=.74$ a $.89$) (ver tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos (n=390)

Variable	N° Ítems	Mín.	Máx.	MT	Media	DE	g_1	α
Autoeficacia	10	11	40	25	31.40	5.70	-.58	.89
Distrés	6	10	28	18	18.91	3.77	.25	.85
Eustrés	7	14	35	21	24.01	4.42	.17	.89
Postergación de actividades	3	3	15	9	8.09	2.78	.03	.83
Autorregulación académica	9	26	45	27	35.23	4.25	-.14	.74

Nota. DE=desviación estándar; g_1 =asimetría; α =coeficiente de consistencia interna Alfa

Se realizó un análisis de mediación, donde la variable dependiente fue la procrastinación (postergación de actividades y autorregulación académica), la independiente la autoeficacia, y como mediadores el distrés junto al eustrés. En la figura 2, se aprecia que la postergación de actividades se explica en 11% ($r^2=.11$) por la autoeficacia y el distrés, mostrando efecto directo no significativo de la autoeficacia para con el distrés ($r=-.03$; $p>.05$), efecto significativo de la autoeficacia sobre la postergación de actividades ($r=-.13$; $p<.05$) y, el distrés sobre la postergación de actividades también muestra un efecto significativo ($\beta=.30$; $p<.05$).

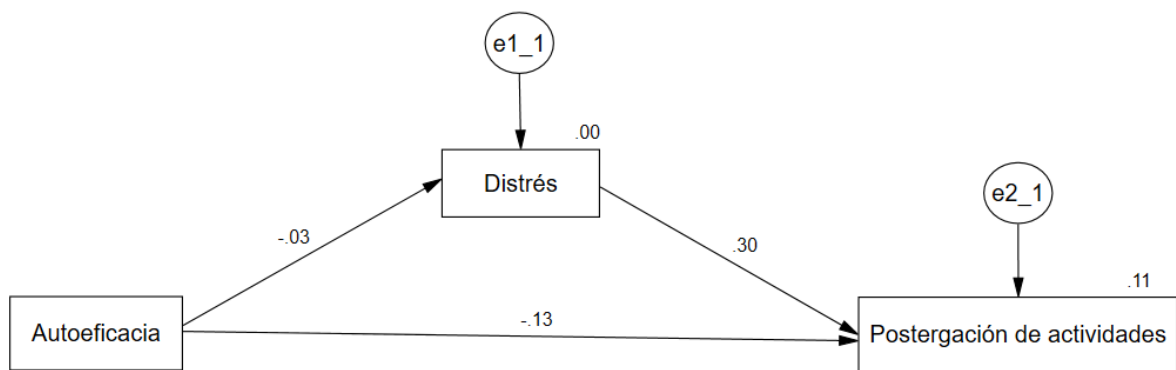


Figura 2. Modelo del distrés como mediador entre la autoeficacia y la postergación de actividades (n=390)

En la figura 3, se analiza al eustrés como variable mediadora entre la autoeficacia con la postergación de actividades, donde la variable dependiente se explica en un 2% ($r^2=.02$) por el predictor y la variable mediadora, apreciándose efectos directos significativos de la autoeficacia sobre el eustrés ($r=.43$; $p<.05$) y la postergación de actividades ($r=-.12$; $p<.05$) y efecto no significativo del eustrés sobre la postergación de actividades ($r=-.06$; $p>.05$); en tanto, el efecto indirecto del modelo referido no es significativo ($EI=-.025$; $p=.385$), de tal modo se rechaza dicho modelo.

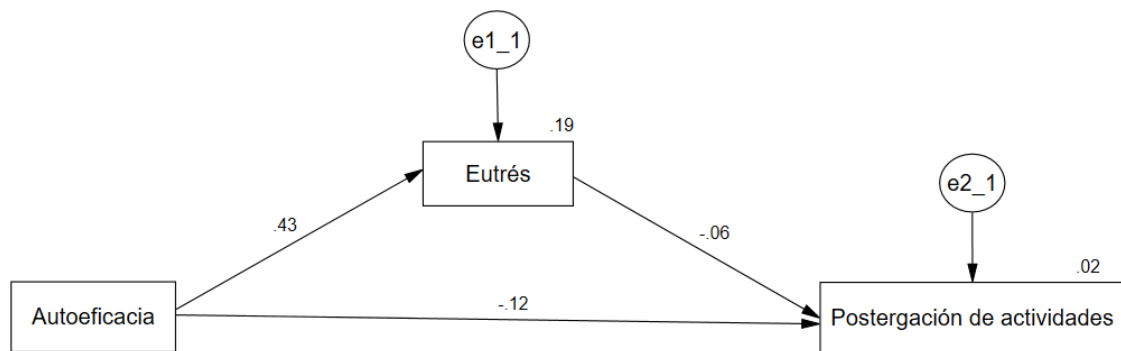


Figura 3. Modelo del eustrés como mediador entre la autoeficacia y la postergación de actividades (n=390)

En la figura 4, se analiza al distrés como mediadora entre la autoeficacia sobre la autorregulación académica, la cual se explica en un 28% ($r^2=.28$) por el predictor y la variable mediadora, con efecto directo significativo de la autoeficacia sobre la autorregulación académica ($r=.53$; $p<.05$) y no significativo sobre el distrés ($r=-.03$; $p>.05$), y el efecto directo del distrés sobre la autorregulación tampoco muestra significancia estadística ($\beta=.06$; $p>.05$); de modo similar se aprecia que el efecto indirecto del modelo no es significativo ($EI=-.002$; $p=.246$).

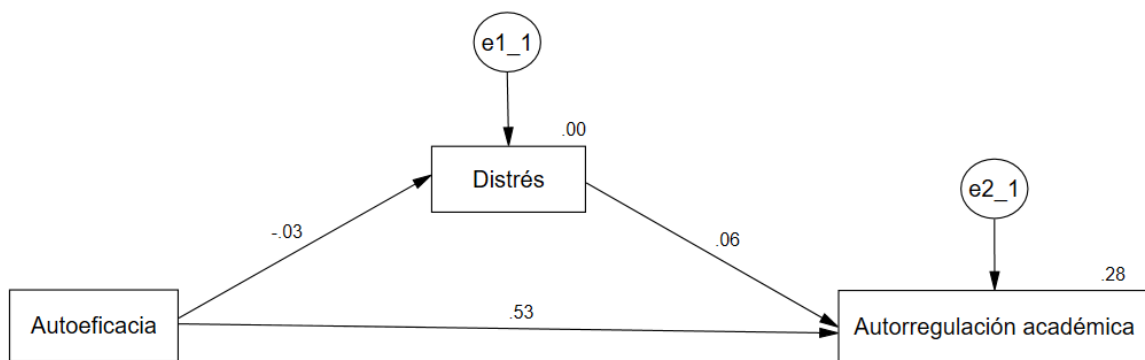


Figura 4. Modelo del distrés como mediador entre la autoeficacia y la autorregulación académica ($n=390$)

En la figura 5, se analiza al eustrés como mediador entre la autoeficacia con la autorregulación académica, de tal manera que los efectos directos de la autoeficacia son significativos sobre el eustrés ($r=.43$; $p<.05$) y la autorregulación académica ($r=.43$; $p<.05$), así también el eustrés muestra un efecto significativo sobre la autorregulación académica ($\beta=.23$; $p<.05$); finalmente, el efecto indirecto del modelo muestra ser significativo ($El=.099$; $p=.025$), lo cual permite aceptar el modelo de medicación.

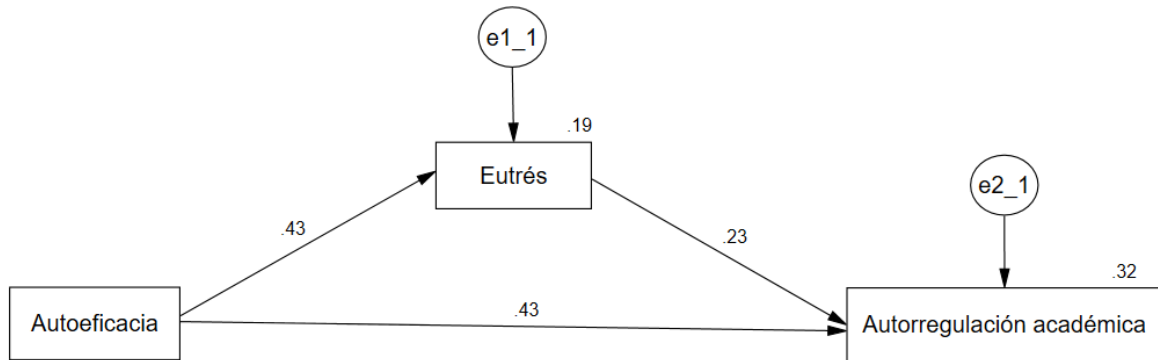


Figura 5. Modelo del eustrés como mediador entre la autoeficacia y la autorregulación académica ($n=390$)

V. DISCUSIÓN

El estudio de diseño predictivo-transversal tuvo como objetivo general, determinar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la conducta procrastinadora, para lo cual se desarrolló los siguientes objetivos específicos, el primero comprendió el análisis descriptivo de las variables, obteniéndose una media que se posiciona alrededor de la media teoría, lo cual refiere como la percepción de la confianza sobre sí mismo, la condición de estrés positivo/negativo, además de la postergación de las tareas y la capacidad ejercida para regularse dentro del campo académico caracteriza una tendencia hacia el nivel medio, como perfil que representa la marcación de los estudiantes de psicología de una Universidad de contexto de Chimbote.

Estos hallazgos son similares a los obtenidos por otros estudios, como Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) en una muestra de estudiantes Universitarios de Lima obtuvo una tendencia de nivel medio para la autoeficacia, así como en la conducta procrastinadora, de igual manera, en el estudio de Palacios-Garay et al. (2020) en universitarios del contexto limeño, obtuvo en los resultados descriptivos puntuaciones entorno a la media para el estrés y la manifestación procrastinadora. Hallazgos que confirman los resultados encontrados.

La evidencia se explica desde la teoría social-cognitiva al caracterizar que la propia experiencia con el medio socializador propicia el desarrollo de ciertas condiciones comportamentales en el ser humano, en lo concerniente a la delimitación cognitiva, emocional y conductual (Bandura 1997). Por tanto, el propio proceso que experimenta el grupo poblacional, en relación a la adaptación al contexto universitario conlleva a una tendencia media de autoeficacia, estrés y procrastinación.

Teorización explicativa que es afirmada por el estudio de Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022) en un grupo de universitarios de Ecuador, al obtener que la autoeficacia junto a la conducta procrastinadora evidencia una tendencia media en las puntuaciones alcanzadas, al igual que el estudio de Fincham y May (2021) en

universitarios de Ecuador, donde se evidencio que el estrés y la conducta procrastinadora muestra niveles medios en los resultados descriptivos.

Por lo consiguiente, se debe delimitar que el propio proceso que experimentan los universitarios, acorde a la adaptación al proceso de formación académica-profesional, conlleva a ejercer una percepción positiva sobre los atributos personales para desempeñarse en el medio educativo, así como estados de tensión positiva y/o negativa frente a los estresores del medio, y una moderada disposición tanto para postergar algunas actividades, como el generar un proceso de regulación en el cumplimiento de otras tareas académicas

En sucesivo, en el segundo objetivo específico, se identificó el efecto predictivo se la autoeficacia y el distrés en la postergación de actividades, obteniéndose un efecto mediano significativo. Lo cual indica que la percepción de suficiencia que establece el sujeto sobre sus propias cualidades, que sucede a razón de un estado de tensión bio-psicológico negativo que imposibilita el proceso funcional, predice moderadamente la conducta de posponer las tareas asignadas por el medio académico.

Al respecto algunos estudios obtuvieron resultados similares, como Delgado-Tenorio et al. (2021) en universitarios de Lima, obtuvo una relación significativa entre el estrés y la procrastinación académica, de igual manera, de igual manera Brando-Garrido et al. (2020) en universitarios de España, reporto una relación significativa entre la autoeficacia y la conducta procrastinadora. Hallazgos correlacionales que aproximan similitud a los resultados predictivos obtenidos por la investigación.

Lo cual se explica desde el modelo transaccional, que delimita como el ser humano se encuentra en un continuo proceso de transacción de información con el ambiente, el cual genera diversos estresores que suscitan una determinada respuesta que depende la percepción de capacidad que se tenga sobre la propia competencia, lo cual determina la adaptación o el desajuste al medio (Obbarius et al., 2021).

Lo teorizado se afirma en la evidencia obtenida en el estudio de Fincham y May (2021) en adolescentes de los Estados Unidos, al obtenerse una relación significativa entre el estrés y la procrastinación. De tal forma que se afianzan los resultados obtenidos en el modelo predictivo, desde la revisión de resultados provenientes del antecedente de diseño correlacional.

Al respecto, entonces, se debe tener en consideración que un estrés de índole negativo, que caracteriza una percepción de insuficiencia en la propia capacidad de respuesta conlleva a una tendencia moderada por la conducta de posponer reiteradamente el cumplimiento de las tareas dentro del campo universitario, por lo cual es importante considerar un proceso de gestión cognitiva, que permita regular el estado de tensión disfuncional, y consecuentemente favorecer a la percepción de capacidad personal de respuesta.

A posterior, en el tercer objetivo específico se identificó el efecto predictivo de la autoeficacia y el eustrés en la postergación de actividades, obteniéndose un efecto pequeño significativo. Lo cual refiere como el universitario que se percibe capaz de abordar la exigencia que proviene del medio, con una gestión oportuna de la tensión frente a las exigencias del medio presenta poca predicción sobre la postergación de actividades.

Lo encontrado tiene concordancia con los resultados de Palacios-Garay et al. (2020) en una muestra universitaria de Lima, al encontrar una relación pequeña significativa entre el estado de estrés y la tendencia por procrastinar en el medio académico. Evidencia que refuerza los resultados encontrados por el modelo interesado en predecir el rasgo procrastinador en los universitarios.

Lo cual se explica desde la teoría hedónica la cual establece que la tendencia por postergar las actividades, se debe al deseo de evitar el estímulo aversivo a través de su evitación y búsqueda del placer mediante la participación en otras experiencias (Mohammadi et al., 2018), por lo cual la confianza en sí mismo y la

gestión funcional de los estresores tienen un bajo nivel predictivo dentro del accionar de posponer la tarea.

Análisis que además se reafirma en el estudio de Li et al. (2020) en universitarios de los Estados Unidos, donde se reportó una relación significativa entre la autoeficacia y el proceso de posponer la actividad educativa. Generando un proceso de afirmar los hallazgos.

A raíz de lo descrito, el promover la autoeficacia y la gestión del estrés de manera positiva, no tiene un efecto predictivo de utilidad práctica en la postergación de la tarea, por lo cual, la prevalencia de la conducta procrastinadora es explicada desde la teoría por otras variables, basadas principalmente en el proceso de búsqueda del placer.

Para el cuarto objetivo, se identificó el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la autorregulación académica, obteniéndose un efecto grande significativo. Lo cual indica que la percepción de suficiencia que establece el sujeto sobre sus propias cualidades, que sucede a razón de un estado de tensión bio-psicológico negativo que imposibilita el proceso funcional, predice de manera fuerte la capacidad para regular los procesos de desempeño en el ámbito universitario - académico.

Estos resultados son similares a los encontrados en el estudio de Rosado y Romero (2022) donde se obtuvo que la autoeficacia predice de manera significativa el proceso de regulación ejercido por el propio estudiante. Evidencia que avala los resultados encontrados por la investigación.

Lo obtenido se logra explicar desde el modelo cognitivo-social, el cual delimita que el ser humano acorde a la experiencia con el medio, desarrolla ciertas competencias, que le permiten responder de manera adaptativa a los escenarios de presión, en este sentido, la percepción de suficiencia sobre el contexto de presión, permite propiciar de forma oportuna el mecanismo de autorregulación (Bandura 1997).

Lo cual también es afirmado por la investigación de Pichen-Fernandez y Turpo (2022) en universitarios de Trujillo, donde se obtuvo que la autoeficacia, explica de manera grande a la procrastinación académica, de tal manera que comprenden resultados que contribuyen a la afirmación de los hallazgos encontrados por el estudio.

Por lo tanto, se logra destacar que el proceso de desarrollar una confianza sobre los atributos personales en términos de capacidad de respuesta, donde se hace notable la presencia de un estado de presión negativa permite predecir de manera fuerte la autorregulación en un sentido que

En sucesivo, para el quinto objetivo, se identificó el efecto predictivo de la autoeficacia y el eustrés en la autorregulación, obteniéndose un efecto grande significativo. Lo cual refiere como los universitarios que se perciben como capaces de abordar la exigencia proveniente del medio, con una gestión oportuna de la tensión presenta una fuerte predicción sobre la capacidad de regular los procesos conductuales encaminados a la realización de las tareas asignadas por el grupo académico.

Estos hallazgos son similares a los obtenidos por el estudio de Rosado y Romero (2022) en universitarios de Tacna, donde la autoeficacia, junto a la capacidad de gestión tensional del estrés tiene un coeficiente de determinación de efecto grande, como evidencia que avala la evidencia obtenida, como caracterización que delimita el modelo con mayor efecto predictivo.

Lo descrito tiene una explicación desde la teoría del enfoque cognitivo-social, como teorización que describe un proceso de aprendizaje a partir de las experiencias que transcurren dentro del medio social, las cuales aportan al desarrollo de los mecanismos de respuesta, los cuales son interiorizados a nivel cognitivo para consolidar el sentido de seguridad, para su posterior excitación en los escenarios donde se requiera su réplica (Bandura 1997).

Teorización analizada que se afianza en el estudio realizado por Fincham y May (2021) en universitarios del contexto de los Estados Unidos, donde se obtuvo, una relación significativa entre la capacidad de gestionar de manera satisfactoria el estado tensional y la tendencia por procrastinar las tareas planteadas por el medio educativo.

Ante lo discutido, un proceso orientado a fomentar el desarrollo de una percepción funcional sobre las competencias personales para generar el afrontamiento de las exigencias del medio, donde se mantiene el control del estado tensional, permite propiciar la capacidad reguladora en los medios académicos que tienen implicancias en el desarrollo universitario de forma satisfactoria.

Finalmente, la investigación denota importantes implicancias prácticas, al generar hallazgos que permiten a los profesionales dentro el campo de la educación superior, tomar decisiones acertadas para disminuir la procrastinación estudiantil, desde un enfoque centrado en la regulación a partir del desarrollo de la autoeficacia y la gestión del estrés, que por tanto, conlleva a una relevancia social a posterior, al suscitar beneficio al grupo poblacional de estudio, así como de contribución teórica, para generar la ampliación de las hipótesis teóricas, en tanto, en lo metodológico, permite fomentar la implementación de futuras investigaciones a través de modelos explicativos complementarios, que expande la investigación práctica y teoría en la psicología educativa.

VI. CONCLUSIONES

- Primero. La autoeficacia y el estrés predicen con un efecto mediano-grande la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chimbote
- Segundo. La autoeficacia, el estrés y la procrastinación académica evidencian una tendencia media.
- Tercero. La autoeficacia y el distrés predicen con un efecto mediano la postergación de actividades
- Cuarto. La autoeficacia y el eustrés predicen con un efecto pequeño la postergación de actividades
- Quinto. La autoeficacia y el distrés predicen con un efecto grande la autorregulación académica.
- Sexto. La autoeficacia y el eustrés predicen con un efecto grande la autorregulación académica.

VII. RECOMENDACIONES

- A los directivos universitarios. Considerar implementar dentro de la malla curricular el curso de desarrollo personal, como proceso que permita promover la percepción de seguridad sobre las capacidades personales, y en consecuencia se logre una autorregulación de los estresores, que contribuya al progreso de formación académica-profesional.
- A los psico-educadores desarrollar actividades que promuevan la identificación de las fortalezas de los universitarios, con la finalidad de impulsar el uso de recursos intrapersonales para el abordaje de los estresores académicos, de tal manera que se disminuya la tendencia procrastinadora.
- A los profesionales de la salud psicológica, implementar actividades desde el modelo cognitivo-social que permita desarrollar esquemas funcionales y conductas sociales adaptativas, con la finalidad de regular el estrés negativo proveniente de las exigencias del contexto.
- A los investigadores, estudiar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés positivo en otras áreas de connotación funcional en los universitarios, como el desempeño académico, el rendimiento estudiantil, habilidades sociales, metas de futuro, entre otras.
- A los psico-educadores plantear programas psicológicos basados en el modelo cognitivo-social para el desarrollo de la autoeficacia y el modelo transaccional para la gestión del estrés, con la finalidad de impulsar el rasgo de confianza sobre las capacidades propias, en una dinámica que se encuentre mediada por una regulación adaptativa del estrés, de tal manera que se desarrolle satisfactoriamente el proceso de autorregulación de la manifestación procrastinadora, a través de la confianza sobre sí mismo.
- A los estudiantes, evaluar las fortalezas personales en función a su utilidad en el proceso de adaptación al ambiente, para que posteriormente se seleccione y utilice aquellas que poder ser de funcionalidad en el proceso académico

REFERENCIAS

- Abdullah, S. (2019). Social cognitive theory: A Bandura thought review published in 1982-2012. *Psikodimensia*, 18(1), 85-100.
<http://103.243.177.137/index.php/psi/article/view/1708>
- Alarcón, A. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102.
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>
- Antón, L., Aramayo, K., Rodríguez, J. & Sáiz, M. (2022). La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*, 25(2), 65-88.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/226289/Procrastinacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Araoz, E., Roque, M., Ramos, N., Uchasara, H. & Araoz, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 88-93.
https://www.revistaavft.com/images/revistas/2021/avft_1_2021/16_estres_academico_estudiantes.pdf
- Araoz, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 195-205.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/777/980>
- Asio, J. (2020). *The Relationship between Academic Procrastination and Academic Performance of Freshmen Students from a Teacher Education Institution*. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(3), 105-115.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3753566

- Baessler, J. & Schwarzer, R. (1996). Self-beliefs: Spanish Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
<https://psycnet.apa.org/record/1999-00958-001>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Barraza, A. & Barraza, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 132-151. Recuperado de:
<http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2602/4486>
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J., Gómez-Romero, M. & Tomás-Sábado, J. (2020). Relación de la procrastinación académica con la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 30(6), 398-403.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1130862119302967>
- Burgos-Torre, K. & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-16. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n3/2310-4635-pyr-8-03-e790.pdf>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. The University of Guelph.
- Carbajal, J. & Salazar, M. (2022). Incidence of procrastination on the academic self-efficacy of students in times of COVID-19 Incidência de procrastinação na autoeficacia. *Horizontes*, 6(1), 1-9.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4663362015/4663362015.pdf>
- Cavazos-Arroyo, J., Máynez Guaderrama, A. I., & Jacobo-Galicia, G. (2021). Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de la educación*

superior, 50(199), 97-115. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602021000300097&script=sci_arttext

Cisneros-Caicedo, A., Guevara-García, A., Urdánigo-Cedeño, J. & Garcés-Bravo, J. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que Apoyan a la Investigación Científica en Tiempo de Pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2546>

Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación tecnológica (2018). *Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica-reglamento RENACYT*. CONCYTEC. <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/informacion-cti/reglamento-del-investigador-renacyt>

Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación tecnológica (2019). Código Nacional de la Integridad Científica. Lima: CONCYTEC. <https://portal.concytec.gob.pe/images/publicaciones/Codigo-integridad-cientifica.pdf>

Cohen, S., Kamarch, T. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <https://www.jstor.org/stable/2136404>

Covarrubias-Apablaza, C; Acosta-Antognoni H. y Mendoza-Lira, M. (2018). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n6/0718-5006-formuniv-12-06-00103.pdf>

Chávez, J. P., Chávez, J., Villarreal, D. & Ortiz, L. (2021). Factores de estrés en estudiantes universitarios en época de pandemia (Covid-19). *Horizontes*

Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(20), 310-324.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000400310&script=sci_arttext

Delgado-Tenorio, A., Oyanguren-Casas, N., Reyes-González, A., Zegarra, Á. & Cueva, M. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), 1-18.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v9n3/2310-4635-pyr-9-03-e1372.pdf>

Dominguez-Lara, S. & Campos, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. Recuperado de:
<http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/50/50>

Dominguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1), 20-30. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/15715>

Faura-Martínez, U., Lafuente-Lechuga, M., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Sustainability of the Spanish university system during the pandemic caused by COVID-19. *Educational Review*, 74(3), 645-663.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131911.2021.1978399>

Fincham, F. & May, R. (2021). My stress led me to procrastinate: Temporal relations between perceived stress and academic procrastination. *College Student Journal*, 55(4), 413-421.
<https://www.ingentaconnect.com/content/prin/csj/2021/00000055/00000004/art00006>

Gaeta, M., Gaeta, L., & Rodríguez Guardado, M. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en*

Educación, 21(3), 3-27. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000300003&script=sci_arttext

Gallagher, M. Long, L. & Phillips, C. (2020). Hope, optimism, self-efficacy, and posttraumatic stress disorder: A meta-analytic review of the protective effects of positive expectancies. *Journal of clinical psychology*, 76(3), 329-355. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.22882>

González, N., Tejeda-Alcántara, A., Espinosa-Méndez, C. & Ontiveros-Hernández, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19. *Europe PMC*, 1(1), 1-18. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/756/1024>

Gómez, B., Méndez, K., Novak, M. & González, M. (2021). Manejo del estrés y miedo al COVID-19 desde la integración de los enfoques cognitivo-conductual y centrado en soluciones. *Psicumex*, 11(1), 1-10. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-59362021000100109&script=sci_arttext

Guzmán-Yacaman, J. & Reyes-Bossio, M. (2018). Adaptación de la Escala de Percepción Global de Estrés en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 36(2), 719-750. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20033>

Grimaldo, M., Rojas, J. & Calderón-De la Cruz, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General (EAG) en universitarios peruanos. *Ansiedad y Estrés*, 27, 132-139. https://www.researchgate.net/profile/Jossue-Correa/publication/356741697_Evidencias_psicometricas_de_la_Escala_de_Autoeficacia_General_EAG_en_universitarios_peruanos/links/623c043791e0810f44d56060/Evidencias-psicometricas-de-la-Escala-de-Autoeficacia-General-EAG-en-universitarios-peruanos.pdf

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGrawHill.

Kandlur, A., Satyamoorthy, K., & Gangadharan, G. (2020). Oxidative stress in cognitive and epigenetic aging: a retrospective glance. *Frontiers in molecular neuroscience*, 13, 41, 1-10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnmol.2020.00041/full>

Lazarus, R. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *Eur. J. Pers.* 1(1), 141–169. 10.1002/per.2410010304

Li, L., Gao, H. & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159(1), 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520301998>

Mohammadi, J., Zenoozian, S., Dadashi, M., Saed, O., Hemmat, A., & Mohammadi, G. (2018). Prevalence of academic procrastination and its association with metacognitive beliefs in Zanzan University of Medical Sciences, Iran. *Journal of Medical Education Development*, 10(27), 84-97. Recuperado de: <http://zums.ac.ir/edujournal/article-1-870-en.html>

Manchado, M., & Hervías, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 242-258. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v38n2/1668-7027-Interd-38-02-00258.pdf>

Máynez, A., Cavazos-Arroyo, J. & Jacobo-Galicia, G. (2021). Miedo al Covid-19 y estrés: su efecto en agotamiento, cinismo y autoeficacia en estudiantes universitarios mexicanos. *Instituto de Ingeniería y Tecnología*, 50(1), 1-20. <http://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/19047/Miedo%20al%20Covid->

19%20y%20estr%c3%a9s%20su%20efecto%20en%20agotamiento%2c%20ocinismo%20y%20autoeficacia%20en%20estudiantes%20universitarios%20mexicanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mutlu, A. (2018). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1192728>

Obbarius, N., Fischer, F., Liegl, G., Obbarius, A., & Rose, M. (2021). A modified version of the transactional stress concept according to Lazarus and Folkman was confirmed in a psychosomatic inpatient sample. *Frontiers in psychology*, 12(1), 1-10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.584333/full>

Oleksiyenko, A., Blanco, G., Hayhoe, R., Jackson, L., Lee, J., Metcalfe, A. & Zha, Q. (2021). Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2020.1838121>

Ortíz, A., Álvarez, I. & Maldonado, R. (2018). Theoretical methodological and practical considerations about the stress. *Humanidades Médicas*, 18(3), 697-717. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenl.cgi?IDARTICULO=84316>

Palacios-Garay, J., Hilario, F., Peña, P. & Carrillo, T. (2020). Procrastinación y estrés en el engagement académico en universitarios. *Revista Multi-Ensayos*, 1(1), 45-53. <https://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/article/view/307/35>

- Peixoto, E., Pallini, A., Vallerand, R., Rahimi, S., & Silva, M. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of education, 24*(3), 877-893. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Pichen-Fernandez, J. & Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones, 10*(1), 1-10. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992022000100003&script=sci_arttext
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y maestros, 384*(1), 72-76. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086/13481>
- Romero, G., Quispe, P., Cristobal, O., Velarde, C., Ayte, J., Manrique, Y. & Mendoza, S. (2021). Satisfacción con la Vida y la Autoeficacia Específica para el Afrontamiento del Estrés, en los Estudiantes Universitarios de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada César Vallejo de Lima Sur, 2017. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(3), 2418-2437. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/462/564>
- Rosado, C. & Romero, A. (2022). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada del sur del Perú, 2019. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(24), 886-893. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/534/1053>
- Ruiz, R. & Navarro, E. (2021). Estrés académico en los estudiantes de las universidades públicas de la Región. Apurímac en tiempos de pandemia

- Covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 365-376.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/238/316>
- Santyasa, I., Rapi, N. & Sara, I. (2020). Project based learning and academic procrastination of students in learning physics. *International Journal of Instruction*, 13(1), 489-508. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239269>
- Sánchez, D. (2020). Estrés Académico en los Estudiantes del Programa de Pregrado de Enfermería de la Universidad Francisco de Paula Santander. una Propuesta de Intervención. *CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE*, 1(3), 65-88.
https://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/CIE/article/view/4040
- Schunk, D. & Benedetto, M. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60(1), 1-10.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X19304370>
- Schmitz, S., Schipper, S., Lemos, M., Alizai, P., Kokott, E., Brozat, J. & Ulmer, T. (2021). Development of a tailor-made surgical online learning platform, ensuring surgical education in times of the COVID19 pandemic. *BMC surgery*, 21(1), 1-6. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12893-021-01203-5>
- Syabilla, Y., Suryanda, A., & Sigit, D. (2018). A correlation between self concept and procrastination based on gender in neuroscience perspective. *Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi*, 11(2), 114-120.
<http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/biosfer/article/view/8625>
- Klaiber, P., Wen, J., DeLongis, A., & Sin, N. (2021). The ups and downs of daily life during COVID-19: Age differences in affect, stress, and positive events. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), 30-37.
<https://academic.oup.com/psychsocgerontology/article/76/2/e30/5872612?login=false>

- Uma, E., Lee, C., Shapiai, S., Nor, A., Soe, H. & Varghese, E. (2020). Academic procrastination and self-efficacy among a group of dental undergraduate students in Malaysia. *Journal of education and health promotion*, 9(1), 1-10. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7774631/>
- Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio de innovación más desarrollo*, 9(25), 158-180. <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/249/794>
- Von, B., Strojny, J., & Domes, G. (2021). The effects of acute stress and stress hormones on social cognition and behavior: current state of research and future directions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 121(1), 75-88. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149763420306667>
- Wardana, L., Narmaditya, B., Wibowo, A., Mahendra, A., Wibowo, N., Harwida, G., & Rohman, A. (2020). The impact of entrepreneurship education and students' entrepreneurial mindset: the mediating role of attitude and self-efficacy. *Heliyon*, 6(9), 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020317655>
- White, H. (2022). Need for cognitive closure predicts stress and anxiety of college students during COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences*, 187(1), 1-10. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886921007728>
- Xiao, B., & Song, G. (2022). Association between Self-Efficacy and Learning Conformity among Chinese University Students: Differences by Gender. *Sustainability*, 14(14), 1-10. <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/14/8725>
- Zavaleta-Oliver, J., Cadenillas, V., Flores Barrios, R. & Chico Tasayco, H. (2021). Procrastination, Stress and Academic Engagement in Medicine Students.

International Journal of Early Childhood Special Education, 13(2), 610-618.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85122261937&doi=10.9756%2fINT-JECSE%2fV13I2.211099&partnerID=40&md5=2b09b6471b2b7e5bfc0313c9a066dec3>

Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(2), 277-290.
http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86422022000200277&script=sci_arttext

ANEXOS

Anexo 1

Permiso de la escuela de psicología



"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"

Trujillo, 24 de noviembre de 2022

CARTA N° 345-2022-UCV-VA-EPG-F01/J

Dra. Iveth Mariella Flores Flores

UNIVERSIDAD PRIVADA DE CHIMBOTE

Presente. -

ASUNTO: AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE TESIS

Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente y así mismo presentar al estudiante **EDINSON MARTÍN PÉREZ LINARES**, del programa de **MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

El estudiante en mención solicita autorización para aplicar los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis denominada: **"AUTOEFICACIA Y ESTRÉS EN LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE CHIMBOTE, 2022"**, en la institución que usted dirige.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es determinar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chimbote.

Agradeciendo la atención que brinde a la presente, aprovecho la oportunidad para expresarle mi consideración y respeto.

Atentamente. -



Mg. Ricardo Benites Aliaga
Jefe de la Escuela de Posgrado-Trujillo
Universidad César Vallejo

ADJUNTO:

- Instrumentos de recolección de datos.



IVETH MARIELLA FLORES FLORES

29 nov 2022, 13:17



para mí ▾

Estimado docente,

Saludos cordiales por la presente en apoyo y relevancia por la importancia de la investigación se darán las facilidades considerando lo establecido por nuestra institución.

Agradeciendo su atención.

Anexo 2

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
¿Qué efecto predictivo tiene la autoeficacia y el estrés en la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chimbote?	<p>Objetivo general Determinar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chimbote.</p> <p>Objetivos específicos:</p>	<p>Hipótesis general La autoeficacia y el estrés predicen la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Chimbote</p> <p>Hipótesis específicas:</p>	<p>Variable 1 Autoeficacia</p>	Unidimensional	Confianza en la capacidad de respuesta, confianza en la capacidad de aprendizaje, confianza en la fuerza, confianza en el manejo de dificultades, confianza en la capacidad de tolerancia	<p>Tipo de Investigación: - Básica</p> <p>Nivel de Investigación - Predictivo</p> <p>Método de investigación - Método hipotético-deductivo</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: - No experimental predictivo-transversal</p>

	<p>Realizar el análisis descriptivo de las variables</p> <p>Identificar el efecto predictivo de la autoeficacia y el distrés en la postergación de actividades</p> <p>Identificar el efecto predictivo de la autoeficacia y el eustrés en la postergación de actividades.</p> <p>Identificar el efecto predictivo de la autorregulación académica.</p>	<p>La autoeficacia y el distrés predicen la postergación de actividades</p> <p>La autoeficacia y el eustrés predicen la postergación de actividades.</p> <p>La autoeficacia y el distrés predicen la autorregulación académica</p> <p>La autoeficacia y el eustrés predicen la autorregulación académica.</p>	<p>Variable 2</p> <p>Estrés</p>	<p>Distrés</p> <p>Eustrés</p> <p>Postergación de actividades</p>	<p>Estado de ira, pérdida de control, tensión psicofisiológica</p> <p>Control cognitivo, gestión de la emoción, respuesta de afrontamiento</p> <p>Posponer las tareas, evitar la</p>	<p>M: Adolescentes de una institución educativa de Virú</p> <p>V₁: Autoeficacia</p> <p>V₂: Estrés</p> <p>V₃: Procrastinación académica</p> <p>Técnica e instrumento de recolección</p> <p>Técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoeficacia: Encuesta - Estrés: Encuesta - Procrastinación académica: Encuesta <p>Instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoeficacia: Escala - Estrés: Escala
--	--	---	--	--	--	---

	<p>predictivo de la autoeficacia y el distrés en la autorregulación académica</p> <p>Identificar el efecto predictivo de la autoeficacia y el eustrés en la autorregulación académica.</p>		<p>Variable 3 Procrastinación académica</p>	<p>Autorregulación académica</p>	<p>realización de tareas</p> <p>Gestión del tiempo, manejo de las capacidades, disposición para estudiar, interés por la preparación educativa</p>	<p>- Procrastinación académica: Escala</p> <p>Población:</p> <p>- 390 participantes, 443 mujeres y 85 hombres, de 20 a 25 años, desde el noveno al onceavo ciclo de la carrera de psicología, dentro de una universidad privada de Chimbote.</p> <p>Muestra:</p> <p>- No contempla</p> <p>Muestreo:</p> <p>- No contempla</p> <p>Procesamiento:</p> <p>M. Excel, SPSS ver. 26, AMOS 26</p> <p>Pruebas estadísticas:</p>
--	--	--	--	----------------------------------	--	---

						<p>Técnica de la estadística descriptiva: frecuencias y porcentajes</p> <p>Técnica de la estadística inferencial: efectos totales, directos e indirectos en las variables independiente, mediadora y dependiente.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Anexo 3

Operacionalización

Tabla 2

Operacionalización

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medida
Autoeficacia	confianza sobre la propia capacidad de respuesta, debido a una auto-percepción de suficiencia para la realización de una o varias tareas (Bandura, 1997)	en función a las puntuaciones directas de los ítems que conforman la Escala de Autoeficacia General EAG de estructura unidimensional (Grimaldo et al., 2021).	Unidimensional	Confianza en la capacidad de respuesta, confianza en la capacidad de aprendizaje, confianza en la fuerza, confianza en el manejo de dificultades, confianza en la capacidad de tolerancia.	1 al 10.	Ordinal Nivel bajo 10-16 Nivel medio 17-32 Nivel alto 33-50
Estrés	respuesta de proceso adaptativo generado por el organismo frente a un estímulo estresor, el cual representa un agente de	en función a las puntuaciones directas de los ítems que conforman la Escala de percepción global del estrés EPGE en su	Distrés	Estado de ira, pérdida de control, tensión psico-fisiológica Control cognitivo, gestión de la	1, 2, 3, 8, 11, 12	Ordinal Nivel bajo 6-12 Nivel medio 13-21

	presión, percibido en función a la capacidad de respuesta, que conlleva a generar una apreciación de dificultad (Lazarus y Folkman, 1987).	estructura de dos dimensiones (Guzmán-Yacaman y Reyes-Bossio, 2018).	Eustrés	emoción, respuesta de afrontamiento	4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13	Nivel alto 22-30 Nivel bajo 7-13 Nivel medio 14-23 Nivel alto 24-35
Procrastinación académica	procedimiento de postergar la realización de una actividad y/o tarea, relacionada al campo de académico formativo, de tal manera, que no se asume la responsabilidad en su realización (Busko, 1998).	en función a las puntuaciones directas de los ítems que conforman la Escala de procrastinación académica EPA en su estructura de dos dimensiones (Dominguez-Lara, 2016).	Postergación de actividades Autorregulación académica	Posponer las tareas, evitar la realización de tareas Gestión del tiempo, manejo de las capacidades, disposición para estudiar, interés por la preparación educativa	1, 6, 7 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12	Ordinal Nivel bajo 3-6 Nivel medio 7-11 Nivel alto 12-15 Nivel bajo 9-21 Nivel medio 22-32 Nivel alto 33-45

Anexo 4

Consentimiento informado

Consentimiento informado

Buen día, reciba un cordial saludo de Pérez Linares Edinson Martín, estudiante de la maestría en psicología educativa de la Universidad César Vallejo. En esta ocasión, me gustaría contar con tu apoyo para una investigación que estoy realizando cuyo fin es obtener mi título profesional de maestro en psicología educativa.

Estimado/a participante:

Me encuentro desarrollando una investigación cuyo objetivo es determinar el efecto predictivo de la autoeficacia y el estrés en la procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chimbote. En este sentido tu participación es ANÓNIMA. Se reserva en estricta confidencialidad tus datos personales, lo cual impide que terceros puedan conocer tu identidad. No se presentan resultados individuales debido a que el análisis es grupal.

Por último, es de libre participación, de esta manera puedes decidir no participar en el estudio o retirarte cuando lo creas conveniente, sin que ello tenga consecuencias negativas. Por lo expuesto, tu participación es muy valiosa. En el caso tengas alguna pregunta o duda, puedes comunicarte: eperezl@ucvvirtual.edu.pe

Al aceptar: Yo declaro haber leído detenidamente el documento, mi participación es libre y voluntaria. Asimismo, se me ha informado que puedo retirarme del estudio cuando lo crea conveniente, además, he recibido información suficiente sobre el estudio y he tenido la oportunidad de efectuar mis preguntas.

Al no aceptar: Yo decido no participar en el estudio. Acepto

No acepto

Anexo 5

Instrumentos

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

Edad:		Sexo:	Hombre	Mujer
--------------	--	--------------	--------	-------

Las siguientes afirmaciones se refiere a tu capacidad para resolver problemas. Lee cada una de ellas, y marca la alternativa que consideres conveniente. No hay respuestas correctas, ni incorrectas. Usa la siguiente escala para responder.

1	Incorrecto
2	Apenas cierto
3	Más bien cierto
4	Cierto

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

ESCALA DE PERCEPCIÓN GLOBAL DE ESTRÉS

Marca con una "X" en el casillero aquella opción que exprese mejor tu situación actual, teniendo en cuenta el último mes. Para cada pregunta coloca solo una opción.

Ítems		Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	Frecuente	siempre
1	En el último mes ¿Cuán seguido has estado molesto por que algo pasó de forma inesperada?					
2	En el último mes ¿Cuán seguido te has sentido incapaz de controlar hechos importantes en tu vida?					
3	En el último mes ¿Cuán seguido te has sentido continuamente tenso?					
4	En el último mes ¿Cuán seguido te sentiste seguro de tus habilidades para manejar tus problemas personales?					
5	En el último mes ¿Cuán seguido has sentido que has afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en tu vida?					
6	En el último mes ¿Cuán seguido confiaste en tu capacidad para manejar tus problemas personales?					
7	En el último mes ¿Cuán seguido sentiste que las cosas te estaban resultando como tú querías?					
8	En el último mes ¿Cuán seguido te diste cuenta que no podías hacer todas las cosas que debías hacer?					
9	En el último mes ¿Cuán seguido has podido controlar las dificultades de tu vida?					
10	En el último mes ¿Cuán seguido has sentido que tienes el control de todo?					
11	En el último mes ¿Cuán seguido te has sentido molesto por situaciones que estaban fuera de tu control?					
12	En el último mes ¿Cuán seguido pudiste controlar la manera en que utilizaste el tiempo?					
13	En el último mes ¿Cuán seguido sentiste que los problemas se te habían acumulado?					

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

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

N	Nunca
CN	Casi nunca
AV	A veces
CS	Casi siempre
S	Siempre

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



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, HERNÁNDEZ VELA JORGE ANTONIO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis Completa titulada: "Autoeficacia y estrés en la procrastinación académica de estudiantes de psicología de una universidad privada de Chimbote, 2022.", cuyo autor es PEREZ LINARES EDINSON MARTIN, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 9.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis Completa cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 03 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
HERNÁNDEZ VELA JORGE ANTONIO DNI: 44424034 ORCID: 0000-0002-7990-682X	Firmado electrónicamente por: JHERNANDEZV el 15-01-2023 09:30:57

Código documento Trilce: TRI - 0507848