



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Efecto de la autoeficacia hacia la procrastinación mediado por el
estrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Docencia Universitaria**

AUTOR:

Yupanqui Lorenzo, Daniel Edgardo (ORCID: [0000-0002-8977-2888](https://orcid.org/0000-0002-8977-2888))

ASESORA:

Dra. Robladillo Bravo, Liz Maribel (ORCID: [0000-0002-8613-1882](https://orcid.org/0000-0002-8613-1882))

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

Esta tesis hubiese sido imposible sin el constante empuje de mi novia, futura esposa y cómplice. Entre sus encantos dedicó parte de su vida a enseñarme que las estrellas están al alcance del esfuerzo y constancia.

Agradecimiento

Agradezco profundamente a mis colegas que hicieron factible este trabajo de investigación. También me encuentro agradecido por el apoyo sostenible de mis padres, quienes me apoyaron en una situación complicada por los problemas económicos que pasé a causa de la pandemia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	9
II. MARCO TEÓRICO	13
III. METODOLOGÍA	21
3.1. Tipo y diseño de investigación	21
3.2. Variables y su operacionalización	21
3.3. Población, muestra y muestreo	22
3.4. Técnica e instrumento de recolección de datos	24
3.5. Procedimientos	29
3.6. Método de análisis de datos	29
3.7. Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	31
4.1. Resultados descriptivos y normalidad multivariada	31
4.2. Especificación del modelo	34
4.3. Identificación del modelo	35
4.4. Resultados de asociación	36
4.5. Resultados del modelo y contrastación de hipótesis	37

V. DISCUSIÓN	42
VI. CONCLUSIONES	47
VII. RECOMENDACIONES	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fases de procrastinación	17
Tabla 2. Datos descriptivos y normalidad de indicadores de autoeficacia académica	31
Tabla 3. Datos descriptivos y normalidad de indicadores de procrastinación académica	32
Tabla 4. Datos descriptivos y normalidad de indicadores de eutrés	33
Tabla 5. Matriz de correlación de variables latentes con la varianza media extraída	36
Tabla 6. Índices de bondad de ajuste del modelo hipotetizado	37
Tabla 7. Resultados de regresión del modelo hipotetizado (efectos directos e indirectos)	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Especificación del modelo hipotetizado	34
Figura 2. Resultados del modelo hipotetizado	41

Resumen

Durante la pandemia se incrementaron conductas de aplazamiento de tareas, falta de autorregulación conductual, estrés, ansiedad, entre otros. A raíz de estos problemas, la presente investigación tuvo como objetivo de determinar el ajuste estadístico sobre el modelo del efecto de la autoeficacia académica hacia la procrastinación académica mediado por el eutrés. El método utilizado fue un estudio de tipo básico, explicativo, cuantitativo y transversal. La muestra evaluada fueron 521 estudiantes de una universidad privada de Lima. Los instrumentos fueron Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académica – EAPESA, Escala de Procrastinación Académica – EPA y la Escala de Percepción Global del Estrés. Los resultados mostraron que el modelo hipotetizado poseía adecuados índices de ajuste. Asimismo, la autoeficacia académica resultó tener efecto directo con la postergación de actividades, autorregulación académica y eutrés; con estas dos últimas explicó más del 35% y 37% de sus varianzas, respectivamente. Además, el eutrés medió el efecto indirecto de la autoeficacia hacia la autorregulación académica, con un alto tamaño del efecto; para con la postergación de actividades, la mediación no resultó estadísticamente significativo. En conclusión, el modelo implementado determinó el efecto de la autoeficacia para influenciar en la conducta de postergación y en la autorregulación conductual.

Palabras clave: Autoeficacia académica; procrastinación; estrés positivo; modelo explicativo; estudiantes universitarios.

Abstract

During the pandemic, behaviors of postponement of tasks, lack of behavioral self-regulation, stress, anxiety, among others, increased. As a result of these problems, the present investigation aimed to determine the statistical fit on the model of the effect of academic self-efficacy towards academic procrastination mediated by euters. The method used was a basic, explanatory, quantitative and cross-sectional study. The evaluated sample was 521 students from a private university in Lima. The instruments were the Perceived Self-Efficacy Scale in Academic Situations - EAPESA, the Academic Procrastination Scale - EPA and the Global Perception of Stress Scale. The results showed that the hypothesized model had adequate fit indices. Likewise, academic self-efficacy turned out to have a direct effect with the postponement of activities, academic self-regulation and euters; with the latter two it explained more than 35% and 37% of its variances, respectively. In addition, euters mediated the indirect effect of self-efficacy towards academic self-regulation, with a high effect size; for the postponement of activities, the mediation was not statistically significant. In conclusion, the implemented model determined the effect of self-efficacy to influence procrastination behavior and behavioral self-regulation.

Keywords: Academic self-efficacy; procrastination; positive stress; explanatory model; university students.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, un evento de gran escala en el sector educativo ha sido la virtualización. Gran parte de las instituciones superiores han trasladado su sistema de enseñanza a las plataformas virtuales. Anteriormente, ya se hablaba sobre la importancia de las herramientas digitales en la docencia superior, enfatizando el aumento progresivo de su uso, previo a la pandemia por el Covid-19 (De Pablos et al., 2019). Dicho de otra manera, la virtualización era un fenómeno educativo que progresivamente iba incrementando dentro de las instituciones de educación superior.

Como consecuencia de la pandemia, el distanciamiento social y cuarentena nacional en el 2020 y 2021, se incrementaron los requisitos para el acceso a clases virtuales. Los estudiantes se vieron en la obligación de poseer instrumentos tecnológicos (Cáceres-Muñoz et al., 2020). No obstante, poseer una laptop y tener acceso a internet no asegura un aprendizaje significativo. Es imprescindible que se continúe investigando sobre factores que beneficien el desempeño y el éxito académico; y al mismo tiempo, factores que lo desfavorezcan, para establecer intervenciones acertadas en el campo de la educación superior.

Un constructo que ha sido diversamente investigado en ciencias sociales y salud es la autoeficacia. Su estudio se remonta a los primeros trabajos de Bandura (1976, 1977, 1986). Posteriormente se investigó la autoeficacia en diferentes circunstancias y situaciones (*p.e.* autoeficacia específica, autoeficacia personal, autoeficacia académica, autoeficacia hacia el manejo de estrés). El implemento de esta variable, dentro de las investigaciones, marcó una nueva comprensión sobre la necesidad de que las personas lo desarrollen. Debido a que una persona con creencias de autoeficacia logra un mejor desenvolvimiento personal (Valdivieso et al., 2013).

Además, diversos estudios muestran que la autoeficacia guarda relación con variables como la personalidad, autocontrol, emprendimiento, compromiso, bienestar subjetivo, satisfacción con la vida, inteligencia y estabilidad emocional (Albrecht & Marty, 2020; Cazan & Năstasă, 2015; Francescato et al., 2020; Fuller et al., 2018; Sheu et al., 2017; Stajkovic et al., 2018; Yu & Luo, 2018; Zhang et al.,

2019); del mismo modo, muestra relación e influencia hacia variables educativas como el desempeño, rendimiento, logro académico, motivación intrínseca, récord académico (Caprara et al., 2011; Fosse et al., 2016; Guntern et al., 2017; Hood et al., 2021; Munir et al., 2021; Oriol-Granado et al., 2017; Zuffianò et al., 2013). Lo cual asegura la implicancia de la autoeficacia con variables psicológicas en el campo educativo. Por ello, un estudiante que posee autoeficacia logra estimular su aprendizaje para lograr el éxito académico (Bonetto et al., 2017). De esa forma, la autoeficacia se muestra relevante para explicar los fenómenos relacionados al desempeño y aprendizaje.

No obstante, esta variable ha sido ampliamente estudiado con factores positivos como desempeño, motivación, creatividad, entre otros. Pero son pocos los estudios que lo involucran con factores negativos para el aprendizaje, por ejemplo, procrastinación académica, estrés, ansiedad, y demás. Estos factores en la actualidad pueden presentarse debido a la virtualización. La procrastinación académica surge cuando un estudiante retrasa su aprendizaje o el desarrollo de tareas, lo que produce un descuido sobre sus actividades estudiantiles (Semprebon et al., 2017). Por ello, surge un interrogante sobre la necesidad desarrollar la autoeficacia académica en un estudiante procrastinador. Conductualmente, el estudiante auto eficaz posee la capacidad de autorregular sus comportamientos y pensamientos para lograr el éxito académico (Galindo, 2004); sin embargo, no existen estudios que hayan considerado la influencia de la autoeficacia en la procrastinación académica. De ese modo, se expone un vacío en el conocimiento sobre la interrelación de estas variables y el efecto de uno hacia el otro.

Por otro lado, un estudio contempló que la autoeficacia no tiene un efecto directo (lineal) hacia la procrastinación académica, por lo que requiere de una variable intermediaria como el autocontrol académico que lleve un efecto indirecto (mediar el efecto de la autoeficacia y procrastinación) (Liu et al., 2020). Otros estudios, han determinado la relación entre la procrastinación y variables como el estrés; ambas variables muestran predecirse entre sí (Eisenbeck et al., 2019; Malik & Ashraf, 2019). Inclusive, el estrés ha sido investigado por mucho tiempo en poblaciones universitarias (Khalid et al., 2019). No obstante, son escasos los estudios sobre el distrés (estrés negativo) y eutrés (estrés positivo) y su vínculo con

la autoeficacia y procrastinación académica. Como aporte a la primera interrogante, surge un supuesto de mediación, donde el estrés positivo (eutrés) por sus características pueden influenciar a la procrastinación académica, o inclusive mediar el efecto de la autoeficacia hacia la procrastinación.

En la literatura no existe modelos que integren la autoeficacia académica, procrastinación y el eutrés. La implicancia de los modelos explicativos es producir enfoques teóricos que generen nuevos conocimientos para luego ser aplicados en la praxis de la docencia. En ese sentido, la psicología educativa, pedagogía y psicopedagogía necesitan de un modelo que produzca un conocimiento adicional a lo ya estudiado. El nuevo desafío actual involucra entender la interacción predictiva de la autoeficacia frente a la procrastinación académica. Por lo tanto, existe un vacío en el conocimiento que requiere de atención.

De ese modo, se formularon las siguientes conjeturas científicas ¿El modelo teórico del efecto de la autoeficacia hacia la procrastinación académica mediado por el eutrés presenta adecuado ajuste estadístico? En cuanto a los problemas específicos estos son: a) ¿La autoeficacia académica tiene un efecto directo estadísticamente significativo hacia la postergación de actividades académica? b) ¿La autoeficacia académica tiene un efecto directo estadísticamente significativo hacia la autorregulación académica? c) ¿La autoeficacia académica tiene un efecto directo estadísticamente significativo hacia el eutrés? d) ¿Es el eutrés mediador del efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades? y, e) ¿Es el eutrés mediador del efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica?

Este trabajo presenta los criterios de justificación teórica el cual se basa en desarrollar un modelo explicativo donde se establezca el efecto directo e indirecto de la autoeficacia hacia la procrastinación académica por medio del eutrés. Estos resultados aportarán a ampliar el conocimiento de las variables y comprender su interacción en un solo modelo teórico. De igual modo, la justificación práctica se encuentra en brindar un modelo que sirva para profesionales dedicados al aprendizaje (educadores, psicólogos educativos, asesores educativos y psicopedagogos) para considerarlo dentro de sus proyectos curriculares o intervenciones en el aula; de forma que, optimicen el aprendizaje y desarrollen, en

sus estudiantes, la autoeficacia para contrarrestar el efecto académico negativo que causa la procrastinación.

El aporte metodológico se encuentra en la revisión exhaustiva de los instrumentos de la autoeficacia académica, procrastinación académica y eutrés para evitar sesgos en la medición de las variables y aseverar la independencia de cada ítem para su factor. De igual modo, se aplica modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM) para el cálculo de resultados. Por lo tanto, el aporte metodológico se encuentra en ejecutar una metodología compleja para obtener resultados novedosos en el campo de la educación superior.

El objetivo general es el siguiente: Determinar el ajuste estadístico sobre el modelo del efecto de la autoeficacia académica hacia la procrastinación académica mediado por el eutrés. Los objetivos específicos son: 1) Precisar el efecto directo de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades, 2) Analizar el efecto directo de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica, 3) Establecer el efecto directo de la autoeficacia académica hacia el eutrés, 4) Precisar la mediación del eutrés sobre el efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades, y, 5) Precisar la mediación del eutrés sobre el efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica.

La hipótesis general planteada fue: El modelo del efecto de la autoeficacia académica hacia la procrastinación mediado por el eutrés presenta un adecuado ajuste estadístico. Las hipótesis específicas fueron: a) Existe un efecto directo negativo de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades, b) Existe un efecto directo positivo de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica, c) Existe un efecto directo positivo de la autoeficacia académica hacia el eutrés, d) El eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades, y, e) El eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica.

II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito nacional, se han desarrollado investigaciones sobre la relación entre la autoeficacia, procrastinación y estrés. Un antecedente de mayor relevancia ha sido el de Estrada (2021) quien determinó que entre la autoeficacia y procrastinación existe una relación negativa pero significativa ($r = -.221$), de igual forma la autoeficacia se relacionó positivamente con el factor autorregulación académica ($r = .221$) y negativamente con el factor postergación de actividades ($r = -.235$). De la misma manera, Burgos-Torre & Salas-Blas (2020) encontraron resultados similares en la cual la autoeficacia mostraba relación positiva con autorregulación académica ($r = .39$) y negativa con la postergación de actividades ($r = -.23$); simultáneamente, se evidenció mayor nivel de autorregulación académica en mujeres que en hombres. Por su parte, Cruz (2020) confirmó que los factores de autoeficacia se relacionan positivamente con el afrontamiento del estrés.

El trabajo de Uribe et al. (2020) también obtuvo resultados de relación directa de la autoeficacia con la procrastinación académica ($r = -.537$); sin embargo, variables con componente emocionales como la autoestima poseían mayor índice de relación con la procrastinación ($r = -.642$). Las investigaciones de Arias-Chávez, Ramos-Quispe, Villalba-Condori, & Postigo-Zumarán (2020) y Arias-Chávez, Ramos-Quispe, Villalba-Condori, & Cangalaya-Sevillano (2020) concluyeron que existe relación negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica, no obstante, se trata de una relación débil casi inexistente. Del mismo modo, Chigne (2017) demostró que la procrastinación se encuentra relacionada con la autoeficacia ($r = -.340$), con la fuerza de autoeficacia ($r = -.353$) y generalidad de la autoeficacia ($r = -.346$).

El trabajo de Dominguez-Lara (2017) determinó que la dimensión postergación de actividades se relaciona negativamente con la orientación hacia las tareas ($r = -.431$) y rendimiento académico ($r = -.151$). En cambio, la dimensión postergación de actividades está directamente relacionado con la orientación hacia las tareas ($r = .589$) y rendimiento académico ($r = .334$). Otro estudio llevado por Sanchez (2019) argumentó que la procrastinación está directamente relacionado con el estrés ($r = .727$), factores emocionales ($r = .841$), conductuales ($r = .483$) y

cognitivos ($r = .760$). Del mismo modo, Medrano (2017) confirma la relación entre la procrastinación y estrés académico ($r = .353$).

De igual manera, en la literatura a nivel internacional se encontraron estudios que tienen afinidad con los propósitos de esta investigación. Inicialmente, el trabajo de Galindo-Domínguez & Bezanilla (2021), realizado en España, demostró que la autoeficacia predice directamente el distrés y eutrés, poseyendo mayor carga predictiva con el distrés. Asimismo, evidenció que los estudiantes con alta autoeficacia poseen mayor control de su tiempo y de sus competencias digitales para disminuir el distrés. El estudio de Travis & Bunde (2020) concluyó que la autoeficacia junto con el afrontamiento al estrés predicen positivamente las notas académicas; por su parte, el estrés específico influye negativamente.

La investigación de Satici (2020), en Turquía, mostró que la autoeficacia académica puede dirigir el efecto del estrés y exclusión social hacia el bienestar. En otro estudio, Li et al. (2020), realizado en China, determinó que la adicción al internet posee un fuerte efecto hacia la procrastinación académica ($\beta = .60$); por otro lado, la autoeficacia puede influir en ese efecto de forma negativa ($\beta = -.24$). Lo que implica que los estudiantes que poseen una alta autoeficacia pueden lograr disminuir el efecto de la adicción al internet y disminuir la procrastinación académica.

Además, el trabajo de Liu et al. (2020), desarrollado en China, demostró que el poder predictivo de la autoeficacia a la procrastinación suele ser directa, pero también necesita de otras variables para lograr un efecto indirecto. Es decir, la autoeficacia académica no tiene un efecto directo con la procrastinación, pero sí si el efecto es mediado por el autocontrol académico. Por otro lado, en Malasia, Lau et al. (2020) evidenció que la autoeficacia es un predictor negativo que influye en el estrés. El cual afecta directamente a la procrastinación académica. En Croacia, Kurtovic et al. (2019) explicó que la autoeficacia sí logra a ser un predictor negativo y estable de la procrastinación; es decir, que las creencias de poder lograr algo pueden disminuir el aplazamiento de las actividades.

En Pakistán, Malik & Ashraf (2019) expusieron que el efecto de la procrastinación en el estrés era moderado debido a que existe una resistencia a no

dejarse influenciar por su entorno social, y de esa forma posponer sus actividades. Por otro lado, en el estudio de Eisenbeck et al. (2019), realizado en España, ha determinado que el estrés afecta positivamente a la procrastinación académica, incrementándolo. En síntesis, queda claro que la literatura sustenta el vínculo de las tres variables mediante relación o influencia. Lo cual sustenta que el conocimiento científico no ha estudiado la interacción de estas tres variables en un modelo teórico.

De esta manera la revisión de los antecedentes y estado del arte sustentan que los estudios sobre la interrelación de la autoeficacia, procrastinación y estrés siguen vigentes. Por consiguiente, se presentarán los sustentos teóricos para las variables que son objeto de estudio. Se presentará de forma ordenada cada teoría, modelo y enfoque.

En primer lugar, se considera la teoría correspondiente a la autoeficacia. Es necesario poder entender la definición de esta para comprender los siguientes apartados teóricos. La autoeficacia es un constructo psicológico que se trata de las creencias personales sobre lo que uno puede hacer. Este conjunto de creencias se desarrolla a lo largo de la vida como parte del aprendizaje social. De esa forma, la persona que desarrolla una autoeficacia segura tiene la capacidad de autorregular el comportamiento cuando interactúa con su entorno (Bandura, 1997). Enfocado en el ámbito académico, la autoeficacia son las creencias de un estudiante sobre lo que puede realizar para obtener el éxito académico (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Bandura (1976) fue quien desarrolló la teoría del aprendizaje social, de donde nace el constructo de la autoeficacia. Esta teoría explica que las personas aprenden a través de su entorno; puede ser a través de la observación de conductas familiares, amigos, cultura, etc. A estos eventos o situaciones del cual aprende el sujeto se le denomina estímulos ambientales. Sin embargo, del sujeto depende si su conducta (como resultado del aprendizaje social) es funcional para su entorno.

Por otro lado, el aprendizaje será de calidad cuando es a través de la experiencia. Es decir, el aprendizaje puede ser directo (aprender del mismo

entorno) e indirecto (aprender de la experiencia de otros). Bandura (1976) explicó que el aprendizaje indirecto está condicionado por el impacto emocional. A modo de aclaración, un sujeto A que mira o escucha (aprendizaje por observación) una situación que ocurrió al sujeto B que le trajo consecuencias desagradables (consecuencias negativas); y, esta situación del sujeto B produce en el sujeto A impacto emocional, entonces el sujeto A tendrá mayor probabilidad de aprender a través de las experiencias del otro sujeto. Pero si esta situación no produce impacto emocional al sujeto A, el cual mantuvo una postura neutral, es probable que el sujeto A no aprenda de la situación.

Además, Bandura (1976) propuso en su teoría el aprendizaje vicario. El cual enfoca en aprender a través de modelos (p.e. personas que admiran); por ejemplo, un niño que está en pleno desarrollo toma como modelo a su padre, y comienza a aprender de sus conductas, comportamiento y actitudes, de esa forma, cuando el niño crece y es adulto se comportará de forma similar a su modelo (su padre). En sí, los modelos son ejemplos, guías u objetivos que las personas eligen para aprender o ser como ellos. Para este tipo de aprendizaje también es necesario el elemento emocional; por ejemplo, el niño al recibir un castigo (verbal y físico) por parte de su modelo, genera miedo, tristeza y creencias de desvalorización el cual hace que el niño aprenda que no era bueno para ciertas cosas.

Desde esta teoría, la autoeficacia es un aprendizaje estable que genera creencias sobre lo que uno puede hacer. Estas creencias no son transmitidas biológicamente. La autoeficacia viene a ser necesaria para que la persona se sienta capaz de realizar las cosas. Bandura (1997) explica que la autoeficacia percibida no tiene que ver con las habilidades o capacidades que uno tiene, sino con lo que la persona cree que puede hacer.

Desde dicha perspectiva teórica, Palenzuela (1983) desarrolló el primer instrumento sobre autoeficacia percibida específica en situaciones académicas, tomó como teoría principal la de Bandura (1976, 1977). Palenzuela consideró la unidimensionalidad del instrumento y a través del tiempo, los análisis psicométricos mantuvieron esa estructura. Sin embargo, algunas propuestas han reducido el número de ítems iniciales. No obstante, el enfoque teórico y metodológico del instrumento sigue siendo el mismo. En esta investigación, se considera la teoría de

Bandura como la principal dentro de esta tesis. La teoría del aprendizaje social, el aprendizaje vicario y las concepciones de la autoeficacia se desarrolla dentro de la investigación.

En segundo lugar, la procrastinación académica es un constructo que se considera polisémico, dado a que no existe una teoría que respalda esta variable. Sino se trata de un fenómeno estudiado por diversos autores quienes generaron sus propias definiciones, las cuales tiene en común el aplazamiento de tareas o deberes. Ciertamente, Ellis & Knaus (2002) calificaron a la procrastinación como “posponer algo para el futuro” (p. 7); en sí, se trata de posponer ciertas acciones que se han decidió hacer. Sin embargo, estos autores identificaron que las personas procrastinadoras suelen pasar por las siguientes fases:

Tabla 1.

Fases de procrastinación

N	Fases de procrastinación
1	Deseo de hacer algo que puede o no gustarte, pero buscando un beneficio que se obtiene si lo haces.
2	Decisión de hacerlo.
3	No se hace y se retarda innecesariamente.
4	Se analiza las desventajas y ventajas de retrasar la acción.
5	Se continúa postergando.
6	Se autoculpa por postergarlo.
7	Sigue procrastinando.
8	Se cumple en el último minuto, tarde o no se realiza.
9	Produce insatisfacción por el retraso.
10	Concluye que no sucederá de nuevo.
11	Vuelve a procrastinar al presentarse nuevas tareas.

Fuente: Ellis & Knaus (2002)

Para Popoola (2005) la procrastinación conlleva una disposición que contiene componentes cognitivos, conductuales y emocionales. Del mismo modo, este rasgo predispone a las personas a que quieran hacer algo, tratan de hacerlo, pero no lo hacen como pensaron inicialmente. Inclusive, argumenta que la

población más vulnerable a la procrastinación son los estudiantes universitarios. Del mismo modo, Hussain & Sultan (2010) considera que los procrastinadores pueden planear todo un cronograma de actividades, pero no logran completar las tareas debido a que constantemente retrasan las acciones. Suelen desperdiciar el tiempo en actividades que les cause mayor placer. En sí, se encuentran listos para trabajar, pero lo evitan.

Para el propósito de esta investigación, se considerará la procrastinación desde el modelo cognitivo-conductual ya que permite medirlo a través de instrumentos psicométricos. A través de la TREC o terapia racional-emotiva, Ellis & Knaus (2002) utilizan la técnica ABC (A=acontecimiento, B=creencias, C=consecuencia), para dar una explicación al fenómeno que ocurre con la procrastinación. Explican que cuando se tiene una reacción inapropiada (C) sobre las experiencias o un evento activador (A), este evento por sí solo no provoca una reacción. Si no, el evento depende del sistema de creencias (B) lo cual produce la reacción (C). De ese modo, los autores sostienen que para lograr vencer la conducta procrastinadora se debe trabajar las creencias desadaptativas e irracionales.

De ese modo, se podría concretar que lo que antecede a la conducta procrastinadora son la situación y las creencias (pensamientos). La situación es externa, que no produce un efecto y se denominaría un elemento neutro (A). Las creencias se tratan de un conjunto de pensamientos (B) que predisponen la conducta y actitud, estas promueven que se produzca una reacción (C) que es fisiológica, emocional o conductual. De esa manera, el estudiante a quien se le deja una tarea académica con un plazo establecido (A), dependiendo a su estado motivacional puede producir pensamiento de desinterés (B) lo cual produce que postergue la tare académica (C); hasta que se encuentra en días u horas antes de entregar la tarea (situación que produciría un desbalance de su estabilidad emocional).

Desde la perspectiva de Busko (1998) quien implementa dos escalas de procrastinación (general y académica). Conceptualmente, el autor plantea conceptos similares sobre la procrastinación. Textualmente argumenta que es “una tendencia a retrasar o evitar tareas que deberían completarse” (Busko, 1998, p. 29),

además, sostiene que en los procrastinadores persiste la ansiedad problemática. Aunque Busko (1998) en su planteamiento demostró que la procrastinación académica es unifactorial, estudios posteriores han demostrado que su instrumento se divide en dos dimensiones (Dominguez-Lara et al., 2014).

Estas dos dimensiones se consolidaron como la autorregulación académica y la postergación de actividades. La autorregulación académica trata de un proceso de autorregulación conductual en situaciones académicas, donde existe un planteamiento organizado del estudiante para lograr objetivos de aprendizaje; además, se involucra el control de los pensamientos, motivaciones y comportamientos. Por otro lado, la postergación de actividades es directamente aplazar las tareas académicas, realizándolas en los últimos momentos que posee para cumplirlas (Dominguez-Lara et al., 2014).

Y, en tercer lugar, la última variable de la investigación es el estrés específico corresponde al planteamiento teórico establecido por Lazarus (1966) el cual se denomina como el modelo transaccional del estrés. Este autor fue un pionero del estudio del estrés y es quien lo define como un resultado automático el cual no es una intención de la mente, sino se involucran factores externos (entorno) y su relación con factores internos de la persona. Además, Lazarus (1999) sostiene que el estrés se vuelve fisiológico cuando no son suficientes las herramientas para afrontar el estrés.

Desde su primer aporte, Lazarus consideró dos fenómenos contiguos que ocurren: el estrés y afrontamiento el cual demostró un enfoque subjetivo en la cual el estrés y la emoción depende de la evaluación del sujeto y su transacción con el ambiente. Algunos autores han ignorado la relación del estrés y el afrontamiento, y lo han considerado como dos fenómenos por separado. Sin embargo, Lazarus sostiene que es un error que se estudien de formas separadas, ya que cuando un individuo se enfrenta a una situación estresante automáticamente utiliza recursos personales para afrontarlo. En consecuencia, Lazarus (1999) expresa lo siguiente:

Por ejemplo, verse a sí mismo como indefenso favorece la ansiedad y el retraimiento, mientras que tener una sensación de poder sobre el resultado favorece la ira y la agresión. Separar la emoción del

afrontamiento perjudica la integridad y complejidad del proceso de la emoción, que en todo momento considera cómo podríamos afrontarlo.
(p. 37)

Por consiguiente, el autor sustenta que cada persona posee un balance sobre el estrés. Es decir, cada sujeto se enfrenta a demandas del exterior (trabajo, universidad, familia, etc.); y, utiliza recursos (capacidades, habilidades, estrategias individuales) para afrontar las demandas. Por ejemplo, cuando un individuo posee una gran cantidad de demandas de la que sus recursos pueden soportar, se estaría teniendo un balance de alto estrés. Por lo contrario, cuando un individuo posee baja cantidad de demandas de las que sus recursos pueden soportar, se estaría teniendo bajo grado de estrés que podría implicar aburrimiento. Sin embargo, cuando las demandas y los recursos son iguales se consideraría que es un estrés que puede conllevarse sin problemas.

Como resultado del modelo transaccional, S. Cohen et al. (1983) vio la necesidad de generar un instrumento de medición sobre el estrés específico. El instrumento mide el estrés específico (distrés) y el afrontamiento al estrés. En la versión peruana se divide en distrés (estrés negativo) y eutrés (estrés positivo): el primer factor (distrés) tiene el objetivo de evaluar en qué grado o frecuencia se ha estado expuesto a situaciones estresantes; el segundo factor (eutrés) mide si posees los recursos necesarios para afrontar situaciones estresantes.

De ese modo, los aportes expuestos para autoeficacia, procrastinación y estrés determinan que son variables con respaldo teórico y que, de dichas teorías, se han derivado diferentes instrumentos de medición. Posteriormente se presentan los instrumentos de medición siguiendo los aspectos metodológicos correspondientes.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

En función al objetivo del estudio, el tipo de investigación es básica dado que busca analizar fenómenos que transcurren en la vida académica del estudiante y que necesitan encontrar una solución o explicación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En psicología, suele utilizarse este diseño para buscar solución a un problema de investigación sobre las interacciones de variables en una población.

Diseño de investigación

Para la investigación se utilizó un diseño explicativo y transversal el cual parte de la **estrategia asociativa**. Este diseño permite estudiar la interacción de variables dentro de modelos para analizarlos desde una perspectiva teórica. Para ello se utiliza los modelos de ecuaciones estructurales (SEM). Entre los diversos tipos de estudios explicativos, se emplea las regresiones entre variables latentes. De esa forma, se puede responder los objetivos del estudio por medio de instrumentos que midan constructos latentes a través de indicadores observables (Ato et al., 2013).

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Autoeficacia académica

Conceptual: Bandura (1997) define a la autoeficacia como un conjunto de creencias que la persona posee sobre lo que puede hacer, las cuales no guardan relación directa con las habilidades o capacidades que uno posee, sino con lo que la persona cree que puede realizar.

Operacional: La medición de la autoeficacia académica se obtuvo a través de un instrumento de medición de 10 ítems con formato de respuestas múltiples de tipo Likert (1: Totalmente en desacuerdo al 5: Totalmente de acuerdo). La escala brinda datos de tipo cuantitativo continuo, y datos ordinales a través de una baremación en tres niveles.

Variable 2: Procrastinación académica

Conceptual: La definición que Busko (1998) proporciona a la procrastinación, explica que es una tendencia a aplazar, postergar o evitar tareas. Además, los procrastinadores poseen una pobre autorregulación conductual lo que incentiva la acción de posponer actividades.

Operacional: La procrastinación académica se midió con un instrumento compuesto por 12 ítems, con formato de respuesta de tipo Likert de cinco puntos (1: Totalmente en desacuerdo al 5: Totalmente de acuerdo). El instrumento permite obtener datos continuos y ordinales (previa categorización en niveles).

Variable 3: Estrés específico

Conceptual: El estrés específico es una respuesta de adaptación que sufre el organismo humano ante situaciones nuevas; el estrés se produce por un desequilibrio entre los recursos personales para afrontarlos y las demandas del entorno (Lazarus, 1999).

Operacional: Se midió el estrés específico a través de dos factores (distrés y eutrés) los cuales pueden ser calculados mediante 14 ítems con formato de respuestas de opciones múltiples estilo Likert (1: Totalmente en desacuerdo al 5: Totalmente de acuerdo). La escala brinda datos de tipo cuantitativo continuo, y datos ordinales a través de una baremación en tres niveles.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

El concepto de población corresponde a un conjunto de personas u objetos que forman parte de una realidad específica; estas personas están estrechamente enlazados por características comunes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Para este estudio la población estuvo conformada por estudiantes universitarios de una institución privada en Lima. Estos estudiantes pertenecen a pregrado de

diversas carreras como ciencias sociales, de la salud e ingenierías. En su totalidad, el número de estudiantes matriculados el 2021-I ha sido de 1017.

Muestra

La muestra es un grupo sustraído de la población, el cual se estudia para poder realizar inferencias (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Para esta investigación se consideró extraer de la población universitaria una muestra representativa de estudiantes para generalizar los resultados. Se utilizó una fórmula para el cálculo de la muestra en poblaciones finitas. El resultado fue el siguiente:

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

Dónde:

n = tamaño muestral

N = población objetivo

Z = nivel de confianza (1.96)

p = variabilidad positiva (0.5)

q = variabilidad negativa (0.5)

E = error de medición (0.03)

$$n = \frac{1.96^2 * 1017(0.5 * 0.5)}{0.03^2(1017 - 1) + 1.96^2(0.5 * 0.5)}$$

$$n = \frac{638.67}{1.226}$$

$$n = 521$$

Para este cálculo se consideró una probabilidad de error del 3%, menor al que se utiliza comúnmente (5%), con la intención de ser más precisos en los resultados inferenciales. El resultado estadístico arroja que se deben evaluar a 521 universitarios, los cuales serán representantes de la población.

Asimismo, se elabora un conjunto de criterios para la inclusión y exclusión de participantes, con el motivo de aseverar la calidad de la información y segmentar la participación de estudiantes que cumplan con estos requerimientos:

Criterios de inclusión:

- Estudiantes entre 18 a 35 años.
- Matriculados en el ciclo académico 2021-I.
- Estudiantes de pregrado.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes menores de 18 años y mayores de 35 años.
- Quienes no se encuentren matriculados en 2021-I.
- Estudiantes de posgrado y segunda especialidad.

Muestreo

El muestreo ha sido probabilístico de tipo aleatorio simple. De esa forma, se asegura que cualquier estudiante tenga las mismas posibilidades de ser elegido para formar parte de la muestra. Asimismo, la ventaja de un muestreo aleatorio se da en la parte estadística inferencial, dado que permite que los resultados pueden ser generalizados y concluyentes.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la encuesta como técnica para obtener datos de la muestra. Dado que cada teoría posee un instrumento de medición, se utilizará esta técnica para obtener la información de primera mano del estudiante. A continuación, se presentan los instrumentos para las tres variables que se están estudiando: autoeficacia, procrastinación y estrés; en ese orden. Junto con la descripción de la ficha técnicas, la evidencia de validez y confiabilidad se realiza un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para evaluar los modelos de cada adaptación. De esa forma, se asegura la calidad de la composición factorial en el análisis posterior sobre las regresiones.

Ficha técnica 1 - Autoeficacia académica

Instrumento: Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académica - EAPESA

Autor(es): Palenzuela (1983)

Adaptación: Dominguez-Lara et al. (2012)

Objetivo: Determinar el grado de autoeficacia en situaciones académicas.

Dirigido: Estudiantes universitarios

Administración: Colectiva.

Duración: 7 minutos.

Calificación: Escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta.

Dimensiones: Autoeficacia académica (unidimensional).

Evidencia de validez y confiabilidad de la adaptación

La versión adaptada al español revisada por Dominguez-Lara et al. (2012), quienes estudiaron las propiedades psicométricas y brindó evidencia de validez sobre estructura interna utilizando AFE y AFC. Los resultados mostraron que los índices de ajuste CFI, GFI, AGFI fueron superior a .95 y el RMSEA y RMR fueron inferior a .06 lo que muestra un buen ajuste del modelo y brinda evidencia de validez. Además, se obtuvo la confiabilidad del factor común utilizando el alfa de Cronbach el cual fue de .88.

Posteriormente, Navarro-Loli & Dominguez-Lara (2019) revisaron las propiedades del instrumento. Concluyeron que la versión de siete ítems se ajusta mejor que la versión de 10 ítems. Debido a dicha controversia entre la versión del 2012 y 2019; para esta investigación se realizará un análisis factorial confirmatorio para obtener nuevos resultados sobre la evidencia de validez y confiabilidad del instrumento.

Evidencia de validez basado en la estructura interna

Para este estudio, se realizó un AFC con la muestra. Se calculó el modelo de Dominguez-Lara et al. (2012) de 10 ítems. Se obtuvieron adecuados índices de ajuste (CFI=.96; TLI=.95; RMSEA=.054, IC90%: .049 - .083; SRMR=.039), el único problema se presentó en el intervalo de confianza del RMSEA que sobrepasaba lo esperado (.08). Además, el análisis de las cargas factoriales mostraron que el ítem 9 poseía una carga de .24, lo cual es por debajo de lo que se requiere. Como consecuencia, se calculó de nuevo el modelo eliminando el ítem 9 (Navarro-Loli & Dominguez-Lara, 2019). Los resultados mostraron mejora en todos los índices de ajuste (CFI=.98; TLI=.97; RMSEA=.045, IC90%: .031 - .058; SRMR=.032). La confiabilidad del instrumento se calculó con el coeficiente omega, el cual fue adecuado ($\omega=.89$) (Anexo 6).

Ficha técnica 2 – Procrastinación académica

Instrumento: Escala de Procrastinación Académica - EPA

Autor(es): Busko (1998)

Adaptación: Dominguez-Lara et al. (2014)

Objetivo: Identificar el grado de postergación de actividades y autorregulación académica.

Dirigido: Estudiantes universitarios

Administración: Colectiva.

Duración: 10 minutos.

Calificación: Escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta.

Dimensiones: Postergación de actividades y Autorregulación académica.

Evidencia de validez y confiabilidad de la adaptación

La versión adaptada por Dominguez-Lara et al. (2014) brinda información relevante sobre la evidencia de validez por medio del AFE y AFC. La versión original de 16 ítems fue reducido a una versión de 12 ítems dado a la inconsistencia de ciertos reactivos. El AFE muestra que la versión con dos factores muestra cargas factoriales más estables. En el AFC se evidencia que la versión de dos factores posee mejores índices de ajuste del modelo (CFI, GFI y AGFI $>.96$; RMR y RSMEA $<.08$). De esa forma se expresa la evidencia de validez en relación con la estructura interna. Los coeficientes de fiabilidad en ambos factores superaron el límite aceptable (postergación de actividades: $.821$; y, autorregulación académica: $.752$).

Evidencia de validez basado en la estructura interna

De igual forma, para este trabajo se realizó un AFC de la versión adaptada. Se calculó el modelo de Dominguez-Lara et al. (2014) en su versión de 12 ítems. Los resultados mostraron que el modelo no presentó adecuados índices de ajuste (CFI= $.91$; TLI= $.88$; RMSEA= $.069$, IC90%: $.059 - .078$; SRMR= $.077$). Por ello se estudió las cargas factoriales de los indicadores. El ítem 4 mostraba una pobre carga factorial hacia su factor ($.321$) por lo que se decidió eliminar del modelo. Además, se estudiaron los índices de modificación y se percibió que el ítem 1 mantenía covarianza con varios ítems de su propio factor como del otro factor, por lo tanto, se decidió eliminar del modelo final. Al volver a obtener resultados los índices de ajuste mejoraron (CFI= $.97$; TLI= $.96$; RMSEA= $.046$, IC90%: $.033 - .059$; SRMR= $.037$) y a su vez la confiabilidad a través del coeficiente omega mostró evidencia de fiabilidad en postergación de actividades ($\omega=.87$) y autorregulación académica ($\omega=.81$) (anexo 8).

Ficha técnica 3 – Eutrés (estrés positivo)

Instrumento: Escala de Percepción Global del Estrés

Autor(es): S. Cohen et al. (1983)

Adaptación: Guzmán-Yacaman & Reyes-Bossio (2018)

Objetivo: Determinar el grado de distrés y eutrés.

Dirigido: Estudiantes universitarios

Administración: Colectiva.

Duración: 10 minutos.

Calificación: Escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta.

Dimensiones: Distrés y Eutrés.

Evidencia de validez y confiabilidad de la adaptación

En la versión adaptada al contexto peruano, Guzmán-Yacaman & Reyes-Bossio (2018) expresaron que la versión original compuesta por 14 ítems no muestra un adecuado ajuste del modelo. Por lo cual tomaron la decisión de eliminar el ítem 12 por su inestabilidad entre los factores. Por lo tanto, la versión con 13 ítems mostró adecuados índices de ajuste ($RMSEA < .08$; TLI y $CFI > .94$). El modelo final fue de dos factores correlacionados. Juntamente con la evidencia de validez basada en la estructura interna, se obtuvo la evidencia de validez basado en la relación con otras variables (convergencia). Este resultado mostro correlaciones estables con un instrumento que mide un constructo similar. Sobre la confiabilidad, el distrés obtuvo un alfa de .770 y el eutrés de .799.

Evidencia de validez basado en la estructura interna

Al igual que a los otros instrumentos, para evaluar el eutrés se utilizó el instrumento de estrés percibido. Se realizó un AFC de la estructura inicial de la adaptación por Guzmán-Yacaman & Reyes-Bossio (2018). Los resultados del modelo mostraron que los índices de ajuste eran aceptables con excepción de uno ($CFI=.91$; $TLI=.89$; $RMSEA=.065$, $IC90\%: .056 - .073$; $SRMR=.059$). Por ello, se precisó evaluar el modelo a través de las cargas factoriales. Inicialmente no se encontraron inconsistencia en las cargas factoriales del instrumento. Sin embargo, en la evaluación de los índices de ajuste se encontró que el ítem 5 mantenía covarianza con otros ítems y factores. Por lo que se decidió eliminarlo del modelo. Luego, se volvió a calcular los índices de ajuste del modelo ($CFI=.95$; $TLI=.93$; $RMSEA=.051$, $IC90\%: .041 - .062$; $SRMR=.048$). Los resultados fueron favorables y el modelo se ajustó mejor (anexo 10).

3.5. Procedimientos

Inicialmente se envió una carta de autorización a la universidad donde se obtendrá los datos de los estudiantes para la evaluación. La universidad respondió con una carta de aceptación para la aplicación de las escalas. La recolección de datos se dio de manera virtual a través de Google Formulario. Se distribuyó las encuestas mediante el correo institucional de los estudiantes. Se consideró un tiempo de dos semanas para que los estudiantes puedan responder. En algunos casos se mantuvo un contacto directo con el estudiante para que puedan completar los cuestionarios. Algunos docentes apoyaron en la distribución del formulario.

Luego de haber concluido las dos semanas, se obtuvieron la información y se colocó en un libro de Excel v. 2019. Se depuraron los datos para que toda la base se encuentre viable para el uso en softwares especializados. Luego se importó al programa de software libre R Studio. En este último se realizaron los procesos estadísticos que se requirieron para responder los objetivos de investigación.

3.6. Método de análisis de datos

Dentro del modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM) se utiliza el modelo de regresiones estructurales con variables latentes. Para realizar el análisis se debe cumplir los supuestos de normalidad y multicolinealidad de las variables. Por lo tanto, se analiza la normalidad mediante la asimetría y curtosis, los cuales deben ser ± 1.5 (George & Mallery, 2020). Para observar la potencial multicolinealidad se desarrolla la matriz de correlación entre variables latentes, detallando que no sean índices elevados.

Para realizar los estadísticos propuestos, inicialmente se tiene que realizar un análisis psicométrico de los instrumentos de medición. Por lo cual, se utilizará un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se empleará el estimador de máxima verosimilitud con correcciones en la normalidad (MLR) (Yuan & Bentler, 1998) dado que es viable su aplicación para variables continuas (Rhemtulla et al., 2012); este mismo estimador se utilizará en el análisis de los modelos de regresiones. Se

mantuvo dentro de la estructura factorial los ítems que poseían cargas mayores a .40 (Dominguez-Lara, 2018); y se excluyeron los ítems con cargas menores. Se utilizaron diferentes índices de ajuste para evaluar los modelos, por ejemplo: chi cuadrado (χ^2), grados de libertad (gl), índice de ajuste comparativo (CFI), índice Tucker Lewis (TLI), residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR) y error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) (Browne & Cudeck, 1992). Para evaluar los modelos, se consideró como ajuste adecuado valores igual o mayores a .90 en CFI y TLI; para RMSEA y SRMR se considera apropiado los valores menores a .08; de igual manera estos criterios se aplicarán en el análisis de los modelos de regresión.

El análisis de los modelos se realiza a través de los índices de ajustes mencionados en el párrafo anterior. Además, se analiza el tamaño del efecto del modelo (f^2) (J. Cohen, 1988; Selya et al., 2012). Finalmente, se analiza los efectos directos, indirectos y totales de las variables con intervalos de confianza.

3.7. Aspectos éticos

Con el motivo de cumplir con los aspectos éticos se efectuaron los siguientes lineamientos: Se citaron y referenciaron todos los artículos, tesis y libros que se mencionan en todo el trabajo. Se utilizó el formato APA 7ma edición. De esa forma, se aseveró la autenticidad de la investigación. Se utilizaron criterios de inclusión y exclusión de los participantes para segmentar la muestra de estudio. Posteriormente, se aseguró la calidad de los instrumentos de medición (se demostró evidencia de validez basado en su estructura interna, al mismo tiempo, se demostró la confiabilidad de cada variable).

Posteriormente a la parte metodológica descrita en el párrafo anterior, se solicitó a la institución para obtener información sobre los estudiantes. Antes de que se evaluase a los estudiantes se les proporcionó un consentimiento informado donde se detalló los objetivos y propósitos de la investigación, además, se aseguró la confidencialidad de sus datos. Y, para quienes tenían interés, se les dio la posibilidad de recibir los resultados de la investigación.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos y normalidad multivariada

Como primer resultado, se analiza los indicadores (variables observables) de cada constructo (variable latente). De esta forma, se puede identificar la tendencia en la distribución de los indicadores y asegurar la normalidad multivariada siguiendo el criterio de asimetría y curtosis ± 1.5 como representación de la normalidad (George & Mallery, 2020).

Autoeficacia académica

Se inicia la presentación de resultados con el análisis de la autoeficacia académica, el cual presenta datos descriptivos de tendencia central y dispersión.

Tabla 2.

Datos descriptivos y normalidad de indicadores de autoeficacia académica

Dimensiones	Min.	Max.	\bar{x}	σ	Asimetría	Curtosis
AE_1	1	5	4.06	0.83	-0.50	-0.21
AE_2	1	5	3.97	0.84	-0.39	-0.21
AE_3	1	5	3.95	0.90	-0.58	0.16
AE_4	1	5	4.09	0.87	-0.77	0.37
AE_5	1	5	3.96	0.97	-0.64	-0.13
AE_6	1	5	4.13	0.88	-0.93	0.84
AE_7	1	5	4.50	0.72	-1.58	3.26
AE_8	1	5	3.94	0.93	-0.63	-0.04
AE_10	1	5	4.06	0.87	-0.59	-0.16

Nota: Min = valor mínimo; Max = valor máximo; \bar{x} = media; σ = desviación estándar.

Los resultados de la tabla 2, muestran que los indicadores observables de la autoeficacia académica tienen medias cercanas al puntaje máximo (5 puntos). De igual manera, la desviación estándar no varía en grandes valores. La asimetría muestra valores menores a 1.5, sin embargo, el ítem 7 posee un valor mayor. En la curtosis se observa que el ítem 7 posee un valor mayor a 1.5; por lo que este indicador no muestra normalidad, mientras los otros sí lo poseen.

Procrastinación académica

A continuación, se presentan los resultados descriptivos y de normalidad de la procrastinación académica, la cual se subdivide en dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica.

Tabla 3.

Datos descriptivos y normalidad de indicadores de procrastinación académica

Dimensiones	Min.	Max.	\bar{x}	σ	Asimetría	Curtosis
<i>Postergación de actividades</i>						
PR_6	1	5	2.57	1.21	0.14	-0.91
PR_7	1	5	2.54	1.22	0.23	-0.86
<i>Autorregulación académica</i>						
PR_2	1	5	3.31	1.01	0.02	-0.26
PR_3	1	5	3.64	1.07	-0.36	-0.47
PR_4	1	5	4.41	0.90	-1.82	3.53
PR_5	1	5	3.90	0.96	-0.48	-0.36
PR_8	1	5	3.90	0.93	-0.61	0.07
PR_9	1	5	3.49	1.09	-0.26	-0.48
PR_10	1	5	3.93	0.97	-0.62	-0.14
PR_11	1	5	3.72	1.05	-0.44	-0.38
PR_12	1	5	3.93	1.01	-0.73	0.04

Nota: Min = valor mínimo; Max = valor máximo; \bar{x} = media; σ = desviación estándar.

En la procrastinación académica, los indicadores de postergación de actividades muestran tener una media intermedia entre el valor mínimo y el valor máximo, la desviación estándar de los dos indicadores muestra mayor variación entre respuestas. El análisis de la normalidad a través de la asimetría y curtosis muestra que los valores del ítem 6 y 7 son menores a 1.5, lo que determina su normalidad.

En la dimensión autorregulación académica, los ítems muestran una tendencia a valores mayores (obsérvese la media), la desviación estándar también muestra mayor variabilidad en las respuestas. El análisis de la normalidad por asimetría y curtosis determina que los indicadores con excepción del ítem 4 poseen valores menores a 1.5 por lo tanto muestran normalidad.

Eutrés – Estrés positivo

En la siguiente tabla se presentan el resultado del eutrés (estrés positivo). Se decidió excluir los resultados de distrés (estrés negativo) porque no es parte de la investigación.

Tabla 4.

Datos descriptivos y normalidad de indicadores de eutrés

Dimensiones	Min.	Max.	\bar{x}	σ	Asimetría	Curtosis
EU_4	1	5	3.71	0.97	-0.46	0.04
EU_6	1	5	4.00	0.91	-0.69	0.10
EU_7	1	5	3.79	0.97	-0.46	-0.20
EU_9	1	5	3.79	0.95	-0.44	-0.06
EU_10	1	5	3.56	0.99	-0.36	-0.20
EU_12	1	5	3.57	0.97	-0.32	-0.05

Nota: Min = valor mínimo; Max = valor máximo; \bar{x} = media; σ = desviación estándar.

La tabla 4, muestra que los indicadores del eutrés tienen medias cercadas al valor máximo, de igual manera se observa que la desviación estándar posee variabilidad entre las respuestas. Por otro lado, la asimetría y curtosis muestran valores menores a 1.5, lo que determina que los indicadores poseen distribución normal.

En síntesis, los indicadores de las tres variables estudiadas muestran distribución normal en la mayoría de los ítems, con excepción de 2 ítems uno de autoeficacia y otro de procrastinación. Como muestra de estos resultados, no se cumpliría el supuesto de normalidad multivariante. Por lo tanto, en los siguientes análisis se utiliza el estimador robusto de máxima verosimilitud (MLR), que corrige la normalidad multivariante y que es utilizado para datos continuos (Yuan & Bentler, 1998, 2000).

4.2. Especificación del modelo

El siguiente paso es la especificación del modelo que se planteó a través de la descripción del problema. En este modelo se especifica según cada hipótesis de investigación:

H1: Existe un efecto directo negativo de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades.

H2: Existe un efecto directo positivo de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica.

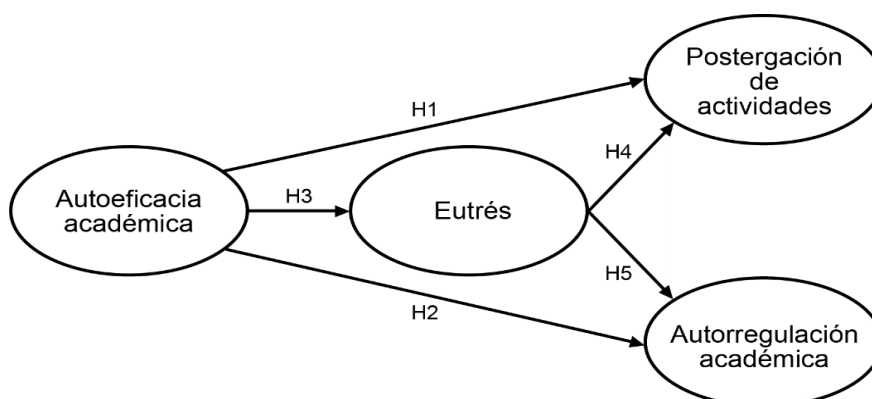
H3: Existe un efecto directo positivo de la autoeficacia académica hacia el eutrés.

H4: El eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades.

H5: El eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica.

Figura 1.

Especificación del modelo hipotetizado.



Nota: En este modelo no se especifica la correlación entre postergación de actividades y autorregulación académica ya que no son hipótesis de estudio; sin embargo, debe ser considerando en los resultados del modelo. No se presentan las variables observables en esta figura, pero sí se detallan en los resultados posteriores.

Como se observa en la figura 1, cada regresión establecida en el modelo corresponde a una hipótesis impuesto en la investigación. De esa forma, queda especificado el modelo teórico que se plantea en la investigación.

4.3. Identificación del modelo

La identificación del modelo es el siguiente paso para determinar la viabilidad de utilizar ecuaciones estructurales. Para ello se sigue un criterio general basado en el análisis de los grados de libertad:

Sub-identificado: grados de libertad < 0

Identificado: grados de libertad $= 0$

Sobre-identificado: grados de libertad > 0

Lo que se pretende es que el modelo sea sobre-identificado, en otras palabras, que los grados de libertad del modelo sean mayores a 0. Por lo tanto, se deben realizar operaciones algebraicas para determinar los grados de libertad del modelo. Principalmente se utiliza la siguiente fórmula para calcular el número de componentes del modelo: $q(q+1)/2$; donde q es el número de variables observables (indicadores). El resultado se resta con la cantidad de parámetros libres con la fórmula $qs+s(s+1)/2$, donde q es el número de variables observables y s es el número de variables latentes. A continuación, los resultados del modelo:

$$\text{Grados de libertad} = \frac{q(q+1)}{2} - \frac{qs + s(s+1)}{2}$$

$$\text{Grados de libertad} = \frac{25(25+1)}{2} - \frac{25 * 4 + 4(4+1)}{2}$$

$$\text{Grados de libertad} = 325 - 60$$

$$\text{Grados de libertad} = 265$$

A través de este procedimiento se calculó que los grados de libertad obtenidos son superiores a 0. Por lo tanto, se puede concluir que se trata de un modelo sobre-identificado, lo que resulta provechoso para proseguir con el análisis de ecuaciones estructurales del modelo especificado.

4.4. Resultados de asociación

El siguiente resultado muestra la asociación entre las variables de estudio. Este proceso es necesario para determinar el grado de interacción de las variables en la muestra de estudiantes universitarios.

Tabla 5.

Matriz de correlación de variables latentes con la varianza media extraída

	1	2	3	4
1. Autoeficacia académica	.70			
2. Eutrés	.604**	.87		
3. Postergación de actividades	-.227**	-.228**	.60	
4. Autorregulación académica	.594**	.535**	-.403**	.62

Nota. N=521; datos en diagonal: varianza media extraída (ave).

** p < .01

Como se observa en la tabla 5, se utilizó una matriz de correlaciones de variables latentes. Se puede observar que la autoeficacia académica posee relación moderada con el eutrés ($r = .604$) y la autorregulación académica ($r = .594$); mientras que con la postergación de actividades posee una relación débil ($r = -.227$). Luego, el eutrés posee relación negativa débil con la postergación de actividades ($r = -.228$), y relación positiva y moderada con la autorregulación académica ($r = .535$). Por último, las variables de procrastinación académica se interrelacionan de forma moderada y negativa ($r = .403$).

Otro resultado de interés es el análisis de la validez discriminante por medio de la varianza media extraída (datos en la diagonal de la tabla). Se observa en la tabla 5 que los "ave" de cada variable son superiores a .50 por lo que muestran que comparten más del 50% de varianza con sus indicadores (Fornell & Larcker, 1981). Por otro lado, el ave de autoeficacia académica (ave = .70) es mayor a los coeficientes de relación con las demás variables. El ave de eutrés (ave = .87), postergación de actividades (ave = .60) y de autorregulación académica (ave = .62) son valores mayores a los coeficientes de la relación con las otras variables. Por ello, se puede determinar que todas las variables cumplen la condición de divergencia ($R^2 < \text{ave}$)

4.5. Resultados del modelo y contrastación de hipótesis

4.5.1. Hipótesis general

En este apartado se especifican el resultado del modelo hipotetizado. A continuación, se presentan los índices de ajuste del modelo. Utilizando el estimador de máxima verosimilitud en su versión robusta (MLR; Yuan & Bentler, 1998). Se utilizó dicho estimador basado en el tipo de respuesta utilizadas (escala tipo Likert) el cual puede considerarse como respuestas continuas (Rhemtulla et al., 2012); y debido a la distribución anormal de ciertos indicadores se consideró la versión robusta que corrige la normalidad multivariada.

Tabla 6.

Índices de bondad de ajuste del modelo hipotetizado

Modelo	$\chi^2(\text{gl})$	χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA [IC 90%]
Modelo hipotetizado	440.9(269) **	1.64	.956	.951	.042	.038 [.032 - .045]

Nota: χ^2 : chi cuadrado; gl = grados de libertad; CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice Tucker Lewis; SRMR = raíz de residuo cuadrático promedio; RMSEA = raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación.

** $p < .01$

Los índices de ajuste que se presentan en la tabla 6, muestran que el chi-cuadrado posee un valor de 440.9 y es estadísticamente significativo ($p < .01$). Lo que se espera es que el χ^2 sea un valor menor y no posea significancia estadística; sin embargo, es considerada una prueba con vulnerabilidad hacia el tamaño de muestra. Por lo que, se decidió utilizar el χ^2/gl que debe poseer valores cercanos a la unidad. En este caso, el valor obtenido fue de 1.64, lo cual muestra un indicador de ajuste.

Por otro lado, el CFI y TLI tienen valores por encima de lo considerado adecuado (CFI $< .95$; TLI $< .95$) lo que muestra un buen ajuste del modelo. Del mismo modo, el SRMR obtuvo un valor menor a .06; lo que demuestra su adecuado ajuste. Por último, el RMSEA posee un valor de .038 lo cual se encuentra dentro de lo esperado; además, su intervalo de confianza varía de .032 a .045; de ese modo si el modelo varía no sobrepasará el límite de lo esperado (.08).

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación sobre el ajuste del modelo teórico sobre el efecto de la autoeficacia académica hacia la procrastinación académica mediado por el eutrés.

4.5.2. Hipótesis específicas

Los siguientes resultados muestran las regresiones que se establecen en el modelo hipotetizado. De igual manera, cada regresión expuesta posee una hipótesis para ser contrastada.

Tabla 7.

Resultados de regresión del modelo hipotetizado (efectos directos e indirectos)

Efecto de modelos	B	e	Z	β	r^2	f^2
<i>Efectos directos</i>						
Autoeficacia A. → Postergación de actividades	-.27	.127	-2.10	-.14*	.05	.06
Autoeficacia A. → Autorregulación académica	.38	.077	4.91	.43**	.35	.55
Autoeficacia A. → Eutrés	.44	.064	6.91	.60**	.37	.58
Eutrés → Postergación de actividades	-.38	.215	-1.75	-.14	.05	-
Eutrés → Autorregulación académica	.34	.103	3.25	.28**	.29	.40
<i>Efectos indirectos (mediación)</i>						
Autoeficacia A. → Eutrés → Postergación A.	-.17	.095	-1.75	-.09	.06	-
Autoeficacia A. → Eutrés → Autorregulación A. ^a	.15	.042	3.55	.17**	.35	.53
<i>Efecto total</i>						
Efecto total ^a	.53	.074	7.13	.59**	.40	.67

Nota: *p < .05; ** p < .01; B = coeficiente de regresión; e: error estándar; Z: valor Z; β : coeficiente de regresión estandarizado; r^2 : coeficiente de determinación; f^2 : tamaño del efecto de Cohen.

Hipótesis específica 1: Existe un efecto directo negativo de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades.

La tabla 8 demuestra que el efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades posee un coeficiente estandarizado estadísticamente significativo ($\beta = -.14$; $p < .05$), aunque el tamaño del efecto fue bajo ($f^2 = .06$). Por lo tanto, se toma de decisión de considerar la hipótesis de investigación como verdadera a raíz de la evidencia científica.

Hipótesis específica 2: Existe un efecto directo positivo de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica.

De igual forma, la tabla 7 evidencia el efecto directo y positivo de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica, la cual es estadísticamente significativo ($\beta = .43$; $p < .01$). Además, la autoeficacia académica explicó el 35% de la varianza de la autorregulación académica, y este resultado tuvo un tamaño del efecto alto ($f^2 = .55$). Esto muestra que la autoeficacia posee una modera carga explicativa hacia las conductas regulatorias sobre la actividad académica. Por esa razón, se decidió tomar la hipótesis de investigación como verdadera.

Hipótesis específica 3: Existe un efecto directo positivo de la autoeficacia académica hacia el eutrés.

Por otro lado, el efecto directo y positivo de la autoeficacia académica hacia el eutrés posee una elevada carga explicativa, estadísticamente significativa ($\beta = .60$; $p < .01$). De igual manera, la autoeficacia explicó el 37% de la varianza del eutrés, teniendo un tamaño del efecto alto ($f^2 = .58$). Lo que evidencia la veracidad de la hipótesis de investigación sobre el efecto directo y se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula.

Hipótesis específica 4: El eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades.

Respecto a la hipótesis de mediación, inicialmente se planteó que el eutrés media el efecto de la autoeficacia hacia la postergación de actividades; sin embargo, los resultados no respaldan la hipótesis. El efecto obtenido no es estadísticamente significativo ($p > .05$). Por lo tanto, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis de investigación y determinar que el eutrés no media el efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades.

Hipótesis específica 5: El eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica.

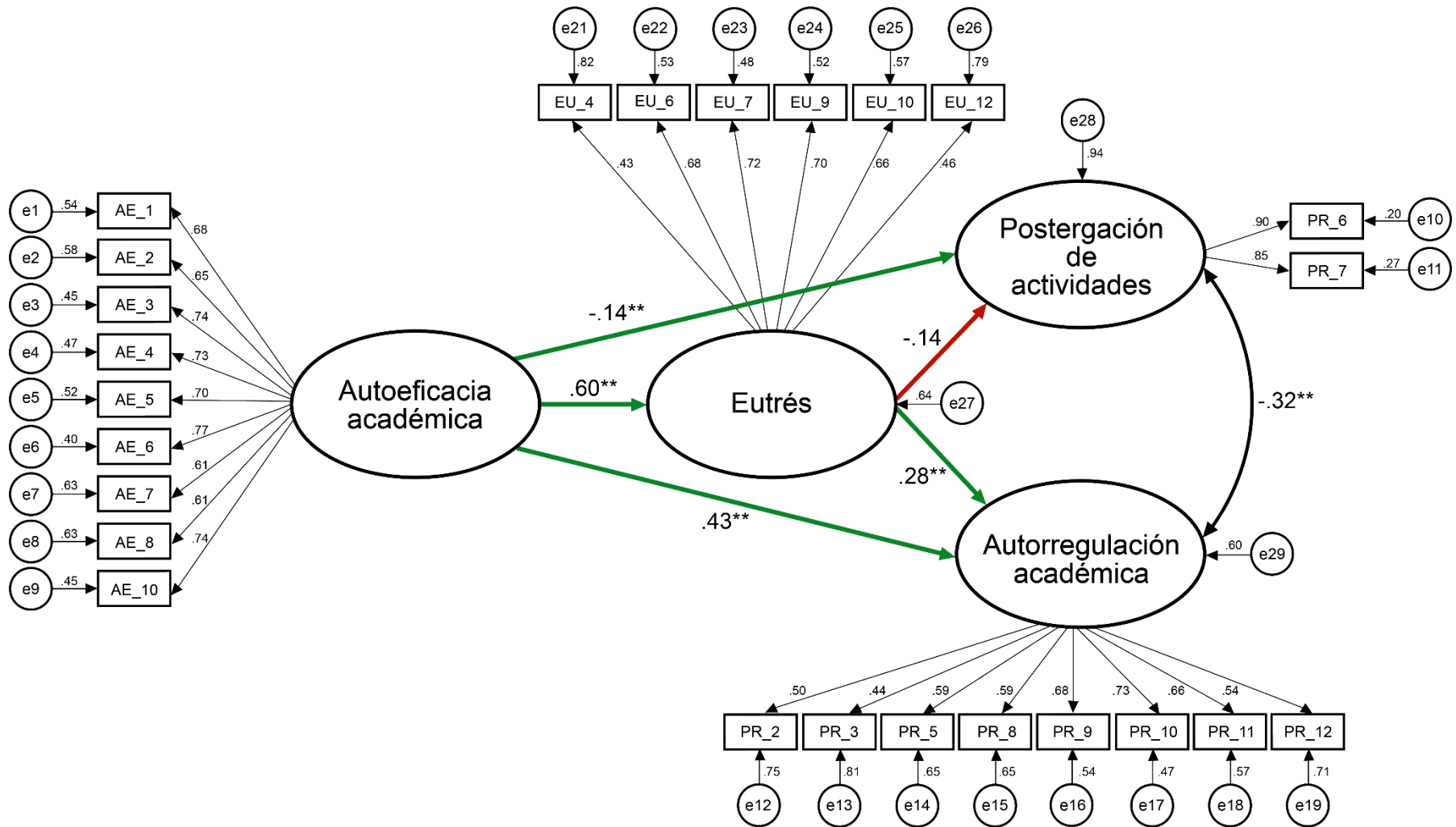
Respecto a la quinta hipótesis, los resultados mostraron que el eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica. Por ello se establece una relación indirecta donde el efecto de la autoeficacia hacia el eutrés ($\beta = .60$) multiplicado por el efecto directo del eutrés hacia la autorregulación académica ($\beta = .28$) producen el efecto indirecto ($\beta = .17$). Este resultado fue estadísticamente significativo ($p < .01$). Además, el efecto de la autoeficacia mediado por el eutrés explicó el 35% de la varianza de la autorregulación académica, poseyendo un alto tamaño del efecto ($f^2 = .53$). En consecuencia, se decidió no rechazar la hipótesis de investigación y considerarlo como verdadero.

Otro análisis obtenido de esta hipótesis muestra el efecto total utilizando el modelo *b* (Autoeficacia A. \rightarrow Eutrés \rightarrow Autorregulación académica) (ver tabla 8). Por lo que, al resultado anterior del efecto indirecto ($\beta = .17$) se le sumó el efecto directo de la autoeficacia hacia la autorregulación académica, lo que resultó en un ($\beta = .59$; $p < .01$). De igual modo, el efecto indirecto y directo de la autoeficacia hacia la autorregulación académica, mediado por el eutrés, explicó el 40% de la varianza de la autorregulación académica; con un tamaño del efecto considerado como alto ($f^2 = .67$). Lo que muestra el efecto directo e indirecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación de actividades.

Estos resultados expuestos líneas arriba se pueden observar de manera gráfica en la siguiente figura 2. Como se observa cada variable latente (autoeficacia académica, eutrés, postergación de actividades y autorregulación académica) poseen sus variables observables (indicadores en rectángulos) con sus cargas factoriales y errores de medición. Además, cada variable endógena posee un error, mientras las exógenas, no. Por último, se expresa la covarianza entre las dimensiones de la procrastinación académica (postergación de actividades y autorregulación académica).

Figura 2.

Resultados del modelo hipotetizado



Nota: $^{**}p < .01$; $^{*}p < .05$

V. DISCUSIÓN

A raíz de la pandemia por el covid-19, se establecieron diversos cambios dentro del mundo académico. Se pasó de las aulas presenciales a virtuales, y esto produjo un desequilibrio en los hábitos de los estudiantes. Entre la gama de dificultades académicas que se hallaron en el estudiante durante la pandemia, la procrastinación ha sido un principal factor de interés. Esto se debe a que, desde hace unos años, se le considera como un resultado de la virtualización (Ulgener et al., 2020). Por lo tanto, este estudio tuvo interés de comprender la procrastinación desde una diferente perspectiva. Se suele utilizar variables como estrés, desmotivación, bajo rendimiento académico, entre otras para asociarlos con la procrastinación. Para este estudio, la perspectiva no fue relacionarlo con variables de esa índole, por lo contrario, se utilizaron variables positivas de la vida académica como la autoeficacia y eutrés. Todo esto con la finalidad de establecer un modelo explicativo sobre el efecto de la autoeficacia hacia la procrastinación académica, y el eutrés como variable mediadora del efecto.

Fueron diversos los resultados del estudio, el principal de todos fue el análisis de la normalidad multivariada, y luego se elaboró una matriz de correlaciones entre las variables. Se encontró que la autoeficacia se asociaba moderada y positivamente con el eutrés ($r = .604$) y autorregulación académica ($r = .594$). Estos resultados son respaldados por Galindo-Domínguez & Bezanilla (2021), Dominguez-Lara (2017) y Arias-Chávez, Ramos-Quispe, Villalba-Condori, & Cangalaya-Sevillano (2020). Estos autores demostraron la capacidad de la autoeficacia para relacionarse con factores del estrés y la autorregulación de actividades. Por otro lado, no existen investigaciones sobre la relación del eutrés con la procrastinación (postergación de actividades: $-.228$; autorregulación académica: $.535$), por lo que la literatura no muestra evidencia científica. Sin embargo, los estudios de Sanchez (2019) y Medrano (2017) confirman la relación moderada de la procrastinación con el estrés; por ello este estudio mostró la necesidad de conocer la relación con el estrés positivo.

El objetivo general planteó un modelo explicativo de la procrastinación académica. Los resultados mostraron que el modelo hipotetizado poseía adecuados índices de ajuste. Sin embargo, para analizar el modelo se necesita

estudiar los objetivos específicos. El primero planteó el efecto directo y negativo de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades. Este efecto directo resultó ser estadísticamente significativo ($\beta = -.140$), sin embargo, se considera como una carga explicativa baja de la autoeficacia hacia la postergación de actividades. No obstante, esto se debe a que la carga explicativa se comparte con el eutrés. Algunos estudios correlacionales muestran que la autoeficacia posee asociación negativa frente a la postergación de actividades (Burgos-Torre & Salas-Blas, 2020; Chigne, 2017; Estrada, 2021) y procrastinación general (Arias-Chávez, Ramos-Quispe, Villalba-Condori, & Postigo-Zumarán, 2020; Kurtovic et al., 2019). Esto sería un indicador que entre la autoeficacia académica y la postergación de actividades compartan poca varianza. Por otro lado, Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia como proceso de aprendizaje social, utiliza estrategias autorreguladoras para formar actitudes positivas; por lo que, conductas como la postergación, aplazamiento y desmotivación pueden relacionarse negativamente con la autoeficacia. Es decir, mientras más autoeficacia posea el estudiante podrá autorregular su conducta y evitar la postergación de actividades.

El segundo objetivo específico evaluó el efecto directo de la autoeficacia académica hacia la autorregulación de actividades. Los resultados mostraron que la regresión fue positiva y que obtuvo un coeficiente estandarizado adecuado ($\beta = .43$), el tamaño del efecto fue alto ($f^2 = .55$) y el coeficiente de determinación fue ($r^2 = .35$), eso demuestra que la autoeficacia académica explica el 35% de la varianza de la autorregulación académica. Este resultado, demuestra similitud con estudios asociativos donde muestran la relación entre estas dos variables (Burgos-Torre & Salas-Blas, 2020; Estrada, 2021); de igual modo, es evidencia que la autoeficacia posee un efecto directo y estable hacia la procrastinación general (Liu et al., 2020). Este resultado es evidencia de que el elemento conductual de la procrastinación puede verse autorregulada por el estudiante, quien a su vez debe poseer creencias estables sobre sus capacidades (Bandura, 1997). Si, por el contrario, el estudiante posee una autoeficacia no desarrollada, su conducta sería inestable y, en consecuencia, poseería bajo autogestión y autorregulación personal.

Respecto al tercer objetivo específico, el cual establece el efecto directo de la autoeficacia hacia el eutrés, demostró que dicho efecto es positivo y

estadísticamente significativo ($\beta = .60$), el tamaño del efecto de dicha regresión fue alto ($f^2 = .58$); y se determinó que la autoeficacia explica el 37% de la varianza del eutrés. Respecto a este resultado, algunas investigaciones en el estado del arte argumentan que la autoeficacia es un adecuado predictor negativo del estrés (Lau et al., 2020). Por un lado, Galindo-Domínguez & Bezanilla (2021) encontraron que la autoeficacia se encuentra directamente relacionada con el distrés y eutrés, aunque la mayor carga predictiva de la autoeficacia fue hacia el distrés; esto se debe a que cuando un estudiante posee mayor creencia de sus capacidades, directamente disminuye su estrés sobre sus trabajos académicos pendientes. En el caso de Cruz (2020) y Travis & Bunde (2020) confirmó la relación directa y positiva de la autoeficacia con el afrontamiento del estrés (un factor que compone el estrés). Desde una perspectiva teórica esta relación puede deberse a que el estudiante posee mayor confianza de sus capacidades, lo cual se encuentra vinculado con su capacidad de manejar su estrés. Desde la perspectiva de Lazarus (1999) las capacidades cognitivas del estudiante (recursos) son mayores a las dificultades académicas a las que se enfrenta (demandas), por lo tanto, el estrés no se vuelve un problema sino un factor de motivación.

La cuarta hipótesis específica se trató de determinar si el eutrés es un adecuado mediador del efecto de la autoeficacia hacia la postergación de actividades. Los resultados mostraron que dicha mediación no fue estadísticamente significativa; por lo que no fue necesario calcular el tamaño del efecto. Por ello se decidió rechazar la hipótesis de investigación. Este resultado era de esperarse debido a la baja carga predictiva de la autoeficacia hacia la postergación de actividades. Por otro lado, Medrano (2017) argumentó que la procrastinación académica posee relación con el estrés; pero no existe evidencia con el eutrés. Esta investigación muestra que dicha relación y efecto es débil e, inclusive, nula. Desde una perspectiva teórica, cuando un estudiante posee autoeficacia y a la vez posee estrés positivo, las probabilidades de que desarrolle conductas inestables es poca. Es decir, los recursos de afrontamiento del estudiante más su capacidad sobrepasan las demandas del ambiente (Lazarus, 1999), de esa forma se encuentra una nulidad de la conducta procrastinadora.

De igual forma, la quinta hipótesis evaluó el eutrés como mediador del efecto de la autoeficacia y autorregulación académica. Los resultados mostraron que la regresión fue estadísticamente significativa, aunque podría considerarse que es bajo poder predictivo ($\beta = .17$), pero existente el tamaño del efecto fue alto ($f^2 = .53$). Este modelo de efecto indirecto explicó el 35% de la varianza total de la autorregulación. Además, del efecto total del modelo (Autoeficacia académica \rightarrow Eutrés \rightarrow Autorregulación académica; más, Autoeficacia académica \rightarrow Autorregulación académica), fue relativamente alto ($\beta = .59$), con un tamaño del efecto superior ($f^2 = .67$) y explicando el 40% de la varianza de la autorregulación académica. Este resultado es respaldado por Galindo-Domínguez & Bezanilla (2021) quienes además de respaldar el efecto directo de la autoeficacia hacia el eutrés, también sostuvieron que el estudiante con autoeficacia controla adecuadamente sus tiempos y sus competencias personales. Al mismo tiempo, Travis & Bunde (2020) argumentan que la autoeficacia junto con el afrontamiento al estrés influyen positivamente en las notas. Como bien lo mencionó Liu et al. (2020), la autoeficacia por sí sola posee un efecto directo hacia la procrastinación, pero la mediación a través de otras variables incrementa el efecto de la autoeficacia.

Desde la perspectiva teórica de Bandura (1997) la autoeficacia es un fenómeno que se desarrolla a través del aprendizaje social, lo cual predispone al sujeto a desarrollar capacidades, comportamiento y actitudes que impulsen su desarrollo. Un sujeto con autoeficacia posee la capacidad de lograr sus objetivos, superar sus expectativas y comprometerse con su labor. En el contexto académico, la autoeficacia como un componente cognitivo supera las demandas del entorno, lo que produce que el estudiante no se sienta sobrecargado con las actividades académicas. En las palabras de Lazarus (1999), las demandas del entorno son superadas por los recursos personales del estudiante, que puede afrontar situaciones de vulnerabilidad emocional, cognitiva y conductual. Por ello, el estudiante con autoeficacia no se siente limitado por las demandas del entorno, por lo contrario, junto con el eutrés impulsan a que su conducta se autorregule y obtenga una conducta sobresaliente.

Entre las limitaciones del estudio, se encontró que, al momento de evaluar la estructura interna de los instrumentos, en la escala de postergación de actividades se eliminó un ítem, dejándolo solo con dos. Esto se debió a una carga de error de medición del propio instrumento o al momento de evaluar. Sin embargo, esto deja un precedente sobre la viabilidad de esta dimensión dentro de la procrastinación académica. Otra limitación observada fue que no existen instrumento que evalúen el estrés positivo, por ello se decidió tomar un instrumento de estrés específico que evaluase el estrés positivo. Por ello, aún quedan vacíos en el conocimiento que sería oportuno considerar en futuras investigaciones.

Finalmente, la implicancia académica de este estudio procede desde la composición teórica que resuelve este modelo. Es decir, se conocen métodos y enfoques que pueden dar soporte en el tratamiento de la procrastinación. La psicopedagogía considera utilizar elementos motivacionales, estrategias de estudio, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, estrategias metacognitivas y estrategias didácticas de enseñanza. Sin embargo, desde esta perspectiva la psicopedagogía debe enfocar no solo sus esfuerzos desde una visión constructivista enfocado en hábitos y conductas, sino, en desarrollar estrategias cognitivas sobre las cualidades personales y fortalecer las capacidades del estudiante.

VI. CONCLUSIONES

Primera

El objetivo general propuso un modelo explicativo sobre el efecto de la autoeficacia académica hacia la procrastinación mediado por el eutrés (estrés positivo). Los resultados mostraron que este modelo hipotetizado obtuvo adecuados índices de ajuste. Por lo tanto, la autoeficacia mediada por el eutrés influye significativamente en la conducta de aplazamiento y autorregulación académica de estudiantes universitarios.

Segunda

El primer objetivo específico determinó que el efecto directo de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades (primera dimensión es procrastinación) fue inversa y estadísticamente significativa. Aunque la carga explicativa fue baja (5%), el modelo muestra que existe posibilidad de que un estudiante con autoeficacia pueda disminuir la postergación de actividades. Un principal problema que surgió fue la eliminación de un ítem en la escala de postergación; esto sería adecuado considerar en futuras investigaciones.

Tercera

El segundo objetivo específico mostró que la autoeficacia influye directamente a la autorregulación académica, explicándolo en un 35%. Por ello, las creencias de autoeficacia se vuelven un elemento necesario en el desarrollo académico del estudiante; además de que predicen el éxito académico y el desarrollo de competencias académicas.

Cuarta

El tercer objetivo específico evidenció que la autoeficacia académica explica significativamente el 37% de la varianza del eutrés. Este resultado, mostró que la relación con el estrés positivo es estable, además, que es un posible mediador del efecto de la autoeficacia académica. Diversos autores, sustentan la relación inversa de la autoeficacia con el estrés, no obstante, en esta investigación se encuentra un resultado similar pero positivo con el eutrés.

Quinta

El cuarto objetivo específico prestó su interés en el efecto indirecto de la autoeficacia hacia la postergación de actividades mediado por el eutrés. Este efecto indirecto fue estadísticamente no significativo, por lo que la autoeficacia académica no posee influencia mediada en la conducta de postergar las actividades. Era de esperar que no poseyera una relación estable, debido a que teóricamente son variables opuestas. De igual forma, este resultado sigue sustentando las teorías sobre que el eutrés no tiene relación directa con la procrastinación.

Sexto

El quinto y último objetivo específico, estudio la mediación del eutrés en el efecto de la autoeficacia hacia la autorregulación académica. Este efecto indirecto demostró ser estadísticamente significativo y explicar el 35% de la varianza total de la autorregulación académica. De igual forma, el tamaño del efecto es alto y sustenta que la autoeficacia posee una carga significativa en su efecto cuando el eutrés interviene. Asimismo, el modelo indirecto junto con el modelo directo formó un modelo total del efecto de la autoeficacia hacia la autorregulación académica. Este resultado demostró explicar el 40% de la varianza de la autorregulación académica, y obtuvo un alto tamaño del efecto.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

La primera recomendación se encuentra dirigida a los profesionales que se encuentran interesados en el aprendizaje (educadores, auxiliares docentes, psicólogos educativos, psicopedagogos, entre otros.). Se les sugiere que consideren el desarrollo de la autoeficacia a través de talleres o charlas didácticas. Estos programas deben integrar componentes sobre la autoeficacia, ya que permitiría evitar conductas de procrastinación y, al mismo tiempo, beneficiaría al estudiante en su desenvolvimiento académico.

Segunda

Además, recomienda a las instituciones educativas superiores que se implemente actividades extracurriculares donde los estudiantes pueda estimular su aprendizaje o realizar una liberación cognitiva (catarsis) de los problemas académicos. Esta investigación, ayudó a establecer el paradigma que el estrés positivo influye en el aprendizaje y estimula conductas autorregulatorias. Por ello, las actividades extracurriculares disminuirían el estrés negativo e incrementaría la visión positiva de los problemas académicos.

Tercera

Por otro lado, se recomienda a los estudiantes, interesados en eliminar los hábitos de procrastinación, asistir a actividades académicas recreativas, o actividades donde estimulen las capacidades personales, por ejemplo: deporte, teatro, canto, danza, música, entre otros. Estas actividades benefician a que se incremente la seguridad personal y el propio concepto de uno mismo, lo cual influenciará en la autoeficacia que posee. De esa forma, el estudiante identificará sus capacidades personales y emplearlas en el campo académico.

Cuarta

Se recomienda a la comunidad científica que no desvíen su atención de las variables que impulsan el aprendizaje estudiantil, y traten de buscar nuevas perspectivas. Se debe salir de esa tendencia de buscar variables que relacionen positivamente; es necesario, encontrar un sentido lógico para que las variables

negativas puedan ser utilizadas en beneficio del estudiante. Para ello, el investigador debe desarrollar su creatividad investigativa, estimular su visión y perspectiva, y cambiar lo que ya se conoce en nuevos conocimientos.

Quinta

Asimismo, se recomienda a los profesionales dedicados a la psicometría, que evalúen los instrumentos periódicamente. Se debería evitar que los instrumentos con evidencia de validez en un grupo determinado mantenga las mismas propiedades psicométricas, para cuando un investigador realice un proyecto no se encuentre con las dificultades que surgieron en esta investigación. Sin embargo, esta recomendación también va a los tesisistas que al momento de evaluar eviten errores de medición que puedan perjudicar la calidad de la información.

Sexto

Por último, a los tesisistas interesados en evaluar modelos teóricos, se les recomienda que consideren a la autoeficacia académica y eutrés como variables necesarias de seguir estudiando. Estas dos variables han mostrado ser estables entre sí, y pueden poseer influencia en otras de forma positiva o negativa. Por ello, los resultados de esta investigación pueden ser replicados o utilizados como antecedente para nuevos estudios. Deben considerar que todo aporte teórico requiere ser refutado, contrastado o nuevamente sustentado con otros trabajos.

REFERENCIAS

- Albrecht, S. L., & Marty, A. (2020). Personality, self-efficacy and job resources and their associations with employee engagement, affective commitment and turnover intentions. *International Journal of Human Resource Management*, 31(5), 657–681. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1362660>
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K. O., & Cangalaya-Sevillano, L. M. (2020). Self-efficacy and academic procrastination: A study conducted in university students of Metropolitan Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 374–390. https://www.ijicc.net/images/vol11iss10/111034_Chávez_2020_E_R.pdf
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K. O., & Postigo-Zumarán, J. E. (2020). Academic procrastination, self-esteem, and self-efficacy in first-term university students in the city of Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 339–357. https://www.ijicc.net/images/vol11iss10/111032_Chávez_2020_E_R.pdf
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (1st ed.). W. H. Freeman and Company.
- Bonetto, V. A., Paoloni, P. V., & Donolo, D. S. (2017). Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con alumnos universitarios.

Actualidades Investigativas En Educación, 17(2).
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28144>

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258.
<https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>

Burgos-Torre, K. S., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>

Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* [Tesis de maestría, The University of Guelph].
<https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/20169>

Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, 9(3), 199–221.
<https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.011>

Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>

Cazan, A.-M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574–1578. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>

Chigne, C. O. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8556/Chigne_MCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
<http://utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385.
<https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cruz, M. (2020). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria en lima metropolitana 2019*. Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres.
- De Pablos, J. M., Colás, M. P., López-Gracia, A., & García-Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59.
<https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Dominguez-Lara, S. A. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura*, 31, 181–193.
<https://doi.org/10.24265/cultura.2017.v31.10>
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Propuesta de puntos de corte para cargas factoriales: una perspectiva de fiabilidad de constructo. *Enfermería Clínica*, 28(6), 401–402. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.06.002>
- Dominguez-Lara, S. A., Villegas, G., & Centeno, S. B. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit. Revista de Psicología*, 20(2), 293–304.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Dominguez-Lara, Sergio Alexis, Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 28–40.

<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>

- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *13*, 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming Procrastination*. New America Library.
- Estrada, E. G. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de La Ciencia*, *11*(20), 195–205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Fosse, T., Buch, R., Säfvenbom, R., & Martinussen, M. (2016). The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Military Studies*, *6*(1), 47–65. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0197>
- Francescato, D., Lauriola, M., Giacomantonio, M., & Mebane, M. E. (2020). Do personality traits and personal values predict career efficacy and career progression of successful political women? An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, *160*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109918>
- Fuller, B., Liu, Y., Bajaba, S., Marler, L. E., & Pratt, J. (2018). Examining how the personality, self-efficacy, and anticipatory cognitions of potential entrepreneurs shape their entrepreneurial intentions. *Personality and Individual Differences*, *125*, 120–125. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.005>
- Galindo-Domínguez, H., & Bezanilla, M. J. (2021). Promoting Time Management and Self-Efficacy Through Digital Competence in University Students: A

Mediational Model. *Contemporary Educational Technology*, 13(2), ep294.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/9607>

Galindo, J. (2004). Apuntes de historio de una comunicología posible. Hipótesis de configuración y trayectoria. *Redes.Com: Revista de Estudios Para El Desarrollo Social de La Comunicación*, 12(1), 233–244.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/3004>

George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26: Step by Step. A Simple Guide and Reference* (6th ed.). Taylor & Francis.

Guntern, S., Korpershoek, H., & van der Werf, G. (2017). Benefits of personality characteristics and self-efficacy in the perceived academic achievement of medical students. *Educational Psychology*, 37(6), 733–744.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1223277>

Guzmán-Yacaman, J. E., & 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://doi.org/10.18800/psico.201802.012>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hood, S., Barrickman, N., Djerdjian, N., Farr, M., Magner, S., Roychowdhury, H., Gerrits, R., Lawford, H., Ott, B., Ross, K., Paige, O., Stowe, S., Jensen, M., & Hull, K. (2021). “I Like and Prefer to Work Alone”: Social Anxiety, Academic Self-Efficacy, and Students’ Perceptions of Active Learning. *CBE—Life Sciences Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1187/cbe.19-12-0271>

Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5(2), 1897–1904.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.385>

Khalid, A., Zhang, Q., Wang, W., Ghaffari, A. S., & Pan, F. (2019). The relationship

between procrastination, perceived stress, saliva alpha-amylase level and parenting styles in Chinese first year medical students. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 489–498. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S207430>

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1–26. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>

Lau, S. C., Chow, H. J., Wong, S. C., & Lim, C. S. (2020). An empirical study of the influence of individual-related factors on undergraduates' academic burnout: Malaysian context. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2020-0037>

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion*. Springer.

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, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>

Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>

Malik, J. A., & Ashraf, M. (2019). Academic Stress Predicted by Academic Procrastination among Young Adults: Moderating Role of Peer Influence Resistance. *Journal of Liaquat University of Medical & Health Sciences*, 18(01), 65–70. <https://doi.org/10.22442/jlumhs.191810603>

Medrano, M. L. (2017). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2017*. Tesis de maestría, Universidad César Vallejo.

Munir, M. A., Shabir, G., & Sharif, S. (2021). Technology Acceptance Model and

Academic Performance of Postgraduate Students: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy. *Library Philosophy and Practice (e-Journal)*, 4888.

<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9098&context=libphilprac>

Navarro-Loli, J. S., & Dominguez-Lara, S. A. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia académica en una muestra de adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 53–68. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.1985>

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C.-G., & Molina-López, V.-M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45–53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)

Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185–219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>

Popoola, B. I. (2005). A Study of Procrastinatory Behaviour and Academic Performance of Undergraduate Students in South Western Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 11(3), 215–218. <https://doi.org/10.1080/09718923.2005.11892516>

Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354–373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>

Sanchez, M. E. (2019). *Procastinación académica y nivel de estrés en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de Lourdes” de Ayacucho 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3123/TM4420_S1_-_Sanchez_Cuenca_Miguel_Eduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Satici, B. (2020). Social exclusion and adolescent wellbeing: Stress, school satisfaction, and academic self-efficacy as multiple mediators. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 67–74. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.7>
- Selya, A. S., Rose, J. S., Dierker, L. C., Hedeker, D., & Mermelstein, R. J. (2012). A Practical Guide to Calculating Cohen's f^2 , a Measure of Local Effect Size, from PROC MIXED. *Frontiers in Psychology*, 3(111), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00111>
- Semprebon, E., Amaro, H. D., & Beuren, I. M. (2017). A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. *Education Policy Analysis Archives*, 25(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2545>
- Sheu, H. Bin, Liu, Y., & Li, Y. (2017). Well-Being of College Students in China: Testing a Modified Social Cognitive Model. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 144–158. <https://doi.org/10.1177/1069072716658240>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120(1), 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Travis, J., & Bunde, J. (2020). Self-regulation in college: The influence of self-efficacy, need satisfaction, and stress on GPA, persistence, and satisfaction. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01091-7>
- Ulgener, P., Minalay, H., Ture, A., Tugutlu, U., & Harper, M. G. (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19

pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(3), 142–156.
<https://doi.org/10.18844/gjgc.v10i3.5549>

Uribe, Y. C., Cueto, O. F. A., Shardin-Flores, N., & Luy-Montejo, C. A. (2020). Academic procrastination, self-esteem and self-efficacy in university students: Comparative study in two peruvian cities. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2474–2480.
<https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.300>

Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., & Martín-Antón, L. J. (2013). Elementary School Teachers' Self-Perceived Instructional Competence: A New Questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47–78.
<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/5622/6212>

Yu, Y., & Luo, J. (2018). Dispositional optimism and well-being in college students: Self-efficacy as a mediator. *Social Behavior and Personality*, 46(5), 783–792. <https://doi.org/10.2224/sbp.6746>

Yuan, K.-H., & Bentler, P. M. (1998). Structural Equation Modeling with Robust Covariances. *Sociological Methodology*, 28(1), 363–396.
<https://doi.org/10.1111/0081-1750.00052>

Yuan, K.-H., & Bentler, P. M. (2000). Three Likelihood-Based Methods for Mean and Covariance Structure Analysis with Nonnormal Missing Data. *Sociological Methodology*, 30(1), 165–200. <https://doi.org/10.1111/0081-1750.00078>

Zhang, G., Chen, X., Xiao, L., Li, Y., Li, B., Yan, Z., Guo, L., & Rost, D. H. (2019). The Relationship Between Big Five and Self-Control in Boxers: A Mediating Model. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–7.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01690>

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397–417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>

Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo-Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 158–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>

Anexo 1. Matriz de consistencia.

Matriz de Consistencia							
Título: Efecto de la autoeficacia hacia la procrastinación mediado por el eutrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021.							
Autor: Yupanqui Lorenzo, Daniel Edgardo							
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema General: ¿El modelo teórico del efecto de la autoeficacia hacia la procrastinación académica mediado por el eutrés presenta adecuado ajuste estadístico en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021?</p> <p>Problemas Específicos: ¿La autoeficacia académica tiene un efecto directo estadísticamente significativo hacia la postergación de actividades académica en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021? ¿La autoeficacia académica tiene un efecto directo estadísticamente significativo hacia la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021? ¿La autoeficacia académica tiene un efecto directo estadísticamente significativo hacia el eutrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021? ¿Es el eutrés mediador del efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades a través del eutrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021? ¿Es el eutrés mediador del efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica a través del eutrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021?</p>	<p>Objetivo general: Determinar el ajuste estadístico sobre el modelo del efecto de la autoeficacia académica hacia la procrastinación académica mediado por el eutrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021.</p> <p>Objetivos específicos: Precisar el efecto directo de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. Analizar el efecto directo de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. Establecer el efecto directo de la autoeficacia académica hacia el eutrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. Precisar la mediación del eutrés sobre el efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. Precisar la mediación del eutrés sobre el efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021.</p>	<p>Hipótesis general: El modelo del efecto de la autoeficacia académica hacia la procrastinación mediado por el eutrés presenta un adecuado ajuste estadístico en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021.</p> <p>Hipótesis específicas: Existe un efecto directo negativo de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. Existe un efecto directo positivo de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. Existe un efecto directo positivo de la autoeficacia académica hacia el eutrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. El eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021. El eutrés media el efecto de la autoeficacia académica hacia la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021.</p>	Variable 1: Autoeficacia académica				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			Autoeficacia académica (dimensión general)	- Creencias de eficacia - Autoconfianza - Convicción	1, 2, 6, 7 3, 5, 9 4, 8, 10	Continua Ordinal	Alto (38-50) Medio (24-37) Bajo (10-23)
			Variable 2: Procrastinación académica				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			Postergación de actividades	- Postergación	1, 6, 7	Continua	Alto (11-15) Medio (5-10) Bajo (1-4)
			Autorregulación académica	- Planificación - Apoyo académico - Asistencia - Gestión de tiempos - Mejora de hábitos	2, 3 4 5, 9, 11, 12 8, 10	Ordinal	Alto (35-45) Medio (22-34) Bajo (9-21)
			Variable 2: Estrés percibido				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			Distrés	- Cambio de humor - Pérdida de control	1, 11 2, 13, 8 3	Continua Ordinal	Alto (23-30) Medio (14-22) Bajo (6-13)
Eutrés	- Tensión - Afrontamiento - Logro - Control	4, 5, 6 7 9, 10, 12		Alto (26-35) Medio (16-25) Bajo (7-15)			

Nivel - diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Tipo: Básico. Nivel: Asociativo, Explicativo. Diseño: Transversal, no experimental Método: Deductivo - inductivo</p>	<p>Población: Estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.</p> <p>Tipo de muestreo: Muestreo probabilístico. Técnica de muestreo fue aleatorio simple.</p> <p>Tamaño de muestra:</p> $n = \frac{Z^2 N(p.q)}{E^2(N-1) + Z^2(p.q)}$ <p>De la población de 1017 estudiantes se obtuvo a través del cálculo muestral, con un error de precisión de 3% (0.03), una muestra de 521 estudiantes.</p>	<p>Variable 1: Autoeficacia académica Técnicas: Encuesta Instrumentos: Escala de Autoeficacia Percibida Específica para Situaciones Académicas - EAPESA Autor: Palenzuela (1983). Adaptación: Domínguez-Lara et al. (2012). Ámbito de Aplicación: Estudiantes universitarios. Forma de Administración: Individual y grupal.</p> <p>Variable 2: Procrastinación académica Técnicas: Encuesta Instrumentos: Escala de Procrastinación Académica - EPA Autor: Busko (1998). Adaptación: Domínguez-Lara et al. (2014). Ámbito de Aplicación: Estudiantes universitarios. Forma de Administración: Individual y grupal.</p> <p>Variable 3: Estrés percibido Técnicas: Encuesta Instrumentos: Escala de Percepción Global del Estrés - EPGE Autor: Cohen et al. (1983). Adaptación: Guzmán-Yacamán & Reyes-Bossio (2018). Ámbito de Aplicación: Estudiantes universitarios. Forma de Administración: Individual y grupal.</p>	<p>DESCRIPTIVA: Estadística descriptiva de tendencia central (media, mediana). Estadística descriptiva de dispersión (desviación estándar, asimetría, curtosis).</p> <p>INFERENCIAL: Análisis Factorial Confirmatorio. Análisis de correlación. Modelo de Ecuaciones Estructurales - SEM (regresiones múltiples). Índices de bondad de ajuste. Índices de modificación. Efectos directos, indirectos y totales. Tamaño del efecto.</p>

Anexo 2. Operacionalización de variables.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Autoeficacia académica	Bandura (1997) define a la autoeficacia como un conjunto de creencias que la persona posee sobre lo que puede hacer, las cuales no guardan relación directa con las habilidades o capacidades.	La medición de la autoeficacia académica se obtuvo a través de un instrumento de medición de 10 ítems con formato de respuestas múltiples de tipo Likert. La escala brinda datos de tipo cuantitativo continuo.	Factor único	Creencias de eficacia	1, 2, 6, 7	Continua
				Autoconfianza	3, 5, 9	
				Convicción	4, 8, 10	
Procrastinación académica	Busko (1998) lo define como una tendencia a aplazar, postergar o evitar tareas. Además, los procrastinadores poseen una pobre autorregulación conductual lo que incentiva la acción de posponer actividades.	La procrastinación académica se midió con un instrumento compuesto por 12 ítems, con formato de respuesta de tipo Likert de cinco puntos. El instrumento permite obtener datos continuos.	Postergación de actividades	Postergación	1, 6, 7	Continua
			Autorregulación académica	Planificación	2	
				Apoyo académico	3	
				Asistencia	4	
				Gestión de tiempos	5, 9, 11, 12	
Mejora de hábitos	8, 10					
Estrés percibido	El eutrés es una respuesta de adaptación que sufre el organismo humano ante situaciones nuevas, este cambio produce un mejor desempeño y desenvolvimiento personal (Lazarus, 1999).	Se midió el eutrés a través de una subescala del instrumento de estrés percibido. Este instrumento se compone por 14 ítems con formato de respuestas de opciones múltiples estilo Likert. La escala brinda datos de tipo cuantitativo continuo.	Distrés	Cambio de humor	1, 11	Continua
				Pérdida de control	2, 13, 8	
				Tensión	3	
			Eutrés	Afrontamiento	4, 5, 6	
				Logro	7	
Control	9, 10, 12					

Fuentes: Dominguez-Lara et al. (2012); Dominguez-Lara et al. (2014); Guzmán-Yacamán & Reyes-Bossio (2018).

Anexo 3. Carta de presentación.



“Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres”
“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”

Lima, 12 de junio de 2021
Carta P. 0372-2021-UCV-VA-EPG-F01/J

Lic.
Pamela Román Evangelista
Jefa del Departamento de Psicopedagogía
Universidad Inca Garcilaso de la Vega

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a YUPANQUI LORENZO, DANIEL EDGARDO; identificado con DNI N° 73319434 y con código de matrícula N° 7002480746; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Efecto de la autoeficacia hacia la procrastinación mediado por el eutrés en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2021

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestro estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestro estudiante investigador YUPANQUI LORENZO, DANIEL EDGARDO asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

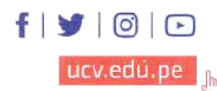
Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dr. Carlos Ventura Orbegoso
Jefe
ESCUELA DE POSGRADO
UCV FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



Anexo 4. Carta de aceptación.



Universidad
Inca Garcilaso de la Vega
Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas.



DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA **CARTA DE ACEPTACIÓN**

Lima, 15 de junio de 2021

Carta N° 0025-2021-UIGV-CPP

Doctor
Carlos Venturo Orbegoso
Jefe de la *Escuela de Posgrado*
Universidad César Vallejo

De mi especial consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarlo cordialmente, así como para comunicarle que mediante un análisis del proyecto de tesis presentado por el maestrando **YUPANQUI LORENZO, DANIEL EDGARDO** identificado con el DNI N° **73319434**, se toma la decisión de brindarle esta carta de **ACEPTACIÓN**, el cual ayudará y proveerá de información al tesista sobre su muestra de estudio.

Por lo tanto, se solicita que la información y datos obtenidos de la muestra de estudiantes sea utilizado con prudencia y respetando el anonimato de cada participante. De igual manera, se requiere que al culminar con la tesis se remitan los resultados de la investigación con el fin de conocer los hallazgos en torno a nuestra población estudiantil.

Sin otro particular, agradezco el interés de su institución y del tesista para aportar a la ciencia.

Atentamente,

Lic. Pamela Román Evangelista
Jefa
Departamento Psicopedagógico
Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Nuevos tiempos, Nuevas ideas



Anexo 5. Instrumento de autoeficacia académica.

Instrucciones

Aquí encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Por favor, indica la frecuencia con la que experimentas las siguientes afirmaciones usando la siguiente escala:

Casi nunca		A veces		Casi siempre
1	2	3	4	5

1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4	5
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1	2	3	4	5
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4	5
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.	1	2	3	4	5
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4	5
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4	5
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4	5
8. Pienso que puedo pasar los cursos con facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4	5
9. Soy de esas personas que no necesitan estudiar para aprobar una asignatura o pasar un ciclo completo de la universidad.	1	2	3	4	5
10. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4	5

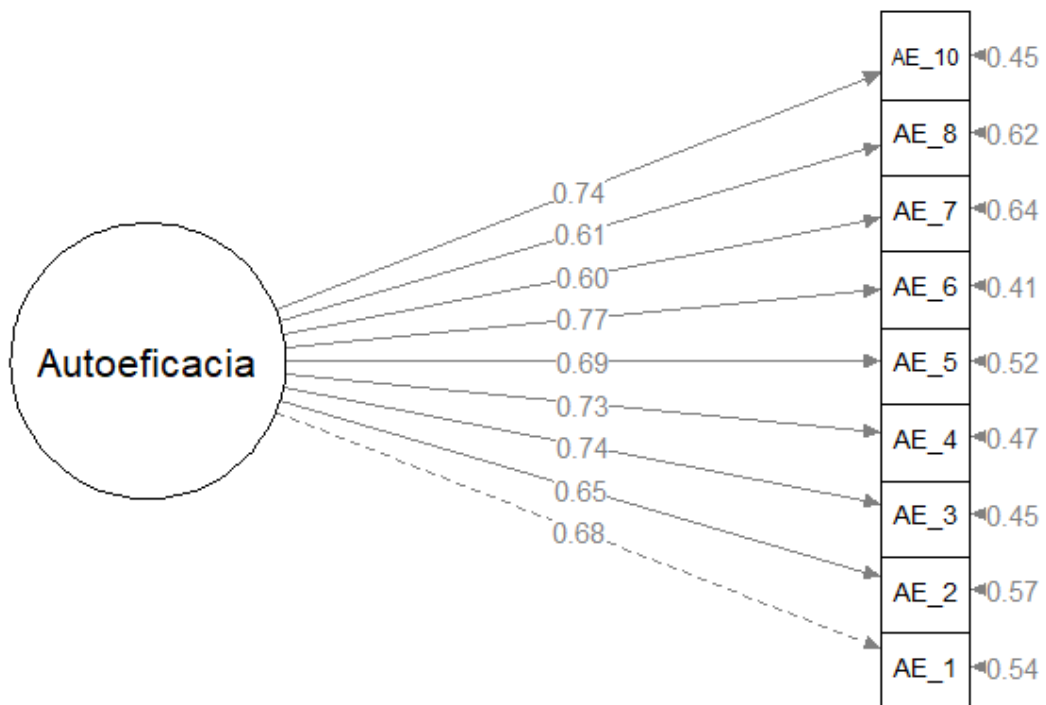
Anexo 6. Análisis factorial confirmatorio de la autoeficacia académica.

Tabla sobre las cargas factoriales, error, comunalidades y confiabilidad

Indicadores	FC	e	h ²
AE_1	0.68	0.54	0.46
AE_2	0.66	0.57	0.43
AE_3	0.74	0.45	0.55
AE_4	0.73	0.47	0.53
AE_5	0.69	0.52	0.48
AE_6	0.77	0.41	0.59
AE_7	0.60	0.64	0.36
AE_8	0.62	0.62	0.38
AE_10	0.74	0.45	0.55
ω	0.89		

Nota: FC=factor común; e=error; h²=comunalidad; ω =coeficiente omega.

Figura de la adaptación



Anexo 7. Instrumento de procrastinación académica.

Instrucciones

Aquí encontrarás una serie de afirmaciones que te podrían describir a ti. Por favor, indica la frecuencia con la que experimentas las afirmaciones usando la siguiente escala:

Casi nunca		A veces		Casi siempre
1	2	3	4	5

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

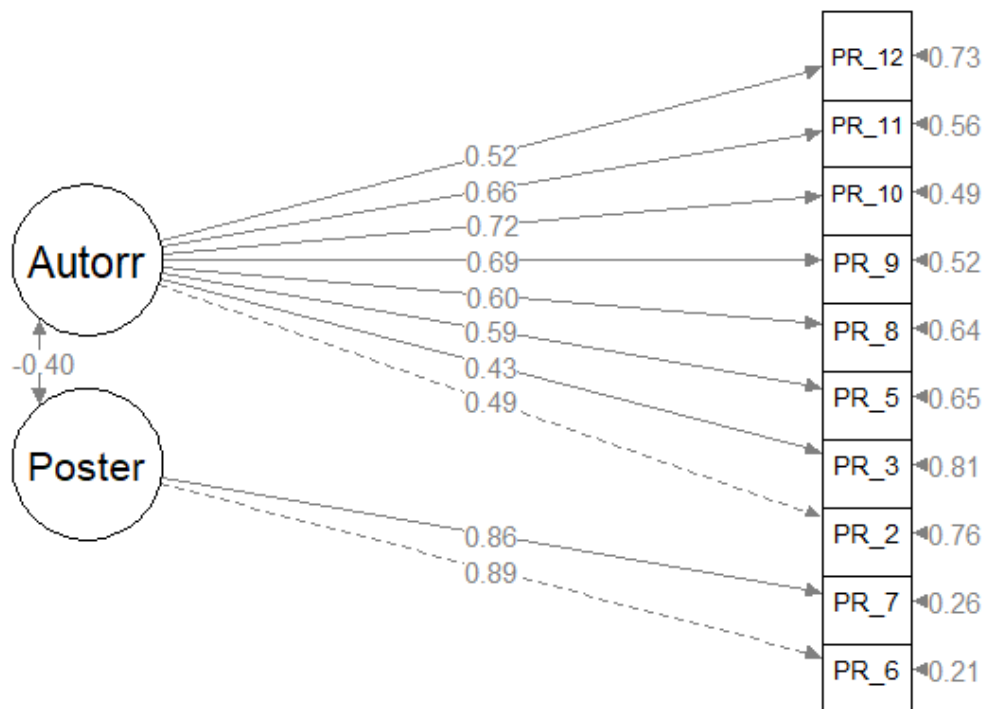
Anexo 8. Análisis factorial confirmatorio de la procrastinación académica.

Tabla sobre las cargas factoriales, error, comunalidades y confiabilidad

Indicadores	F1	F2	e	h2
PR_6	0.89		0.21	0.79
PR_7	0.86		0.26	0.74
PR_2		0.49	0.76	0.24
PR_3		0.44	0.81	0.19
PR_5		0.59	0.65	0.35
PR_8		0.60	0.64	0.36
PR_9		0.69	0.52	0.48
PR_10		0.72	0.49	0.51
PR_11		0.66	0.56	0.44
PR_12		0.52	0.73	0.27
ω	0.87	0.81		

Nota: F1=Postergación de actividades; F2=Autorregulación académica; e=error; h²=comunalidad; ω =coeficiente omega

Figura de la adaptación



Anexo 9. Instrumento de eutrés (estrés positivo).

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.					
	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	Frecuentemente	Casi 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?					

Anexo 10. Análisis factorial confirmatorio del instrumento sobre eutrés.

Tabla sobre las cargas factoriales, error, comunalidades y confiabilidad

Indicadores	F1	F2	e	h ²
STR_4	0.43		0.82	0.18
STR_6	0.69		0.52	0.48
STR_7	0.73		0.47	0.53
STR_9	0.69		0.53	0.47
STR_10	0.66		0.56	0.44
STR_13	0.45		0.80	0.20
STR_1		0.61	0.63	0.37
STR_2		0.75	0.44	0.56
STR_3		0.67	0.55	0.45
STR_8		0.48	0.77	0.23
STR_11		0.54	0.71	0.29
STR_14		0.63	0.61	0.39
ω	0.78	0.78		

Nota: F1=Eutrés; F2=Distrés; e=error; h²=comunalidad; ω =coeficiente omega

Figura de la adaptación

