



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de
secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana,
2022**

H9G-G'D5 F5 'C6 H9B9F '9 @; F5 8 C'5 7 5 8 äA 7 C'8 9.

A UYgf U'Yb 'Dg]Vc`c[íU9 Xi WUj] U

AUTORA:

Parra Cabrera, Hilda Elvira (orcid.org/0000-0002-0930-4321)

ASESORES:

Dra. Esquiagola Aranda, Estrella Azucena (orcid.org/0000-0002-1841-0070)

Dr. Livia Segovia, Jose Hector (orcid.org/0000-0003-2226-3349)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA – PERÚ

2023

Dedicatoria

A Dios todopoderoso, a mis padres quienes desde el cielo me iluminan y fueron los que me inculcaron principios y valores; a mis hijos quienes son mi gran soporte incondicional en este reto y a mis hermanos quienes son la razón para seguir adelante.

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo y a la Escuela de Posgrado por recibirme en sus aulas y seguir brindándome la formación profesional.

A los asesores Dra. Estrella Azucena Esquiagola Aranda y al Dr. José Héctor Livia Segovia, quienes, con sus consejos, paciencia, explicaciones detalladas y minuciosas hicieron posible la finalización de esta tesis.

Índice de contenidos

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	17
3.1. Tipo y diseño de la investigación	17
3.2. Variables y operacionalización	17
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.5. Procedimientos	20
3.6. Método de análisis de datos	21
3.7. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	35
REFERENCIAS	36
ANEXOS	43

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Niveles de la variable autoeficacia	22
Tabla 2 Niveles de la variable procrastinación académica	22
Tabla 3 Niveles de las dimensiones de procrastinación académica	23
Tabla 4 Pruebas de normalidad de las variables	24
Tabla 5 Correlación de las variables autoeficacia y procrastinación académica	25
Tabla 6 Correlación de la variable autoeficacia y la autorregulación académica	26
Tabla 7 Correlación de la variable autoeficacia y la postergación de actividades	27

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.

Es una investigación de tipo básica, la metodología empleada para su elaboración fue de enfoque cuantitativo, siendo su nivel correlacional y su diseño fue no experimental, transversal. Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional de conveniencia, por ende, el tamaño muestral estuvo representado por 95 estudiantes de los dos últimos años del nivel secundario, a quienes se les aplicó la Escala de autoeficacia junto con la Escala de procrastinación académica; asimismo, ambos instrumentos presentaron una fiabilidad aceptable de acuerdo al coeficiente Alfa de Cronbach.

Para los resultados, se utilizó la prueba de correlación de Spearman a un nivel de confianza del 95%, se determinó que la autoeficacia se relaciona significativamente de manera inversa con la procrastinación académica; con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman $r = -.306$, con un nivel de significancia de .003 menor que el nivel esperado ($p < .05$), por lo que se acepta la hipótesis alterna formulada en la investigación.

Concluyéndose que existe una relación inversa significativa entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria.

Palabras clave: Autoeficacia, procrastinación académica, autorregulación académica, postergación de actividades.

Abstract

The objective of the research was to determine the relationship between self-efficacy and academic procrastination in high school students of an educational institution in Metropolitan Lima, 2022.

It is a basic type of research, the methodology used for its elaboration was of a quantitative approach, its correlational level being and its design was non-experimental, cross-sectional. A non-probabilistic sampling of the intentional type of convenience was used, therefore, the sample size was represented by 95 students from the last two years of secondary level, to whom the Self-efficacy Scale was applied together with the Academic Procrastination Scale; likewise, both instruments presented acceptable reliability according to Cronbach's Alpha coefficient.

For the results, the Spearman correlation test was used at a confidence level of 95%, it was determined that self-efficacy is significantly inversely related to academic procrastination; with a Spearman's Rho correlation coefficient $r = -.306$, with a significance level of .003 lower than the expected level ($p < .05$), so the alternative hypothesis formulated in the investigation is accepted.

Concluding that there is a significant inverse relationship between self-efficacy and academic procrastination in high school students.

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

I. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, en el contexto educativo se ha observado que en los estudiantes existe una tendencia a postergar, retrasar o dejar para después el concluir trabajos académicos, desviando sus responsabilidades, decisiones y tareas, interfiriendo y obstaculizando el logro de sus propósitos y objetivos de manera eficiente y productiva, no llegando a realizarlo de manera planificada y ordenada pues los educandos prefieren pasar el tiempo socializando, ya sea asistiendo a espectáculos públicos, o dedicándose a realizar juegos adictivos, ellos no saben organizar sus tiempos, son indisciplinados o no tienen hábitos de estudios adecuados.

Esta actitud de posponer actividades se profundiza si es que ha sido reforzada conductualmente y ha tenido éxito en el ambiente (Krispenz et al., 2019). Asimismo, es el miedo y la frustración que presenta el estudiante de que sus actividades lo lleven a resultados negativos lo que acompaña a una postergación de estas actividades (Steel, 2007). Esto evidencia que la procrastinación tiene un componente cognitivo, conductual y emocional (Akinsola, 2007).

Esta actitud estaría contrarrestando con la autopercepción que tiene el estudiante de considerarse apto, competente e idóneo para superar dificultades o situaciones que se presenten en su actuar diario, autocontrolando sus pensamientos, emociones y conductas. Un estudiante con alta autoeficacia realiza actividades académicas que se le indican, aunque tenga limitaciones y dificultades; y aquel que posee baja autoeficacia probablemente evitaría participar en situaciones en las que se ponga en juego sus capacidades (Zimmerman, 1995).

A nivel internacional, se llegó a observar la prevalencia de la procrastinación en países anglosajones la cual oscila entre 80 % a 95 % en los estudiantes de secundaria, los universitarios adoptan en un determinado momento conductas procrastinadoras, y el 75 % se ven a sí mismos como procrastinadores, mientras que el 50% aplazan con regularidad la entrega al estudio; pero en la década de 1970 alrededor del 70 % de los estudiantes eran procrastinadores para tareas académicas específicas y un 20 % para las tareas cotidianas. En cambio, en América Latina, el 61 % de los individuos evidencian procrastinación y el 20 %,

procrastinación crónica. También, se conoce que la tasa de incidencia oscila entre el 20 % y 90 % entre jóvenes estudiantes que desarrollan conductas desadaptativas y relacionadas con la procrastinación (García & Silvia, 2019).

A nivel nacional, en Lima el 73.2 % de los escolares de centros educativos mostraron un nivel elevado y moderado de procrastinación académica, y el 66.8 % postergaron sus labores; en Madre de Dios, los alumnos de formación básica alcanzaron el 69.5 % en estos niveles; y en Tarapoto, el 74.4 % presentan nivel alto y medio (Chura et al., 2021).

A nivel local, los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana han descuidado sus responsabilidades académicas, sobre todo durante la pandemia del Covid-19, al punto de dejar para última hora sus trabajos y actividades académicas, lo que se expresa en un bajo rendimiento y descuido de los cursos. Todo esto ha sido observado por los docentes los cuales se encuentran preocupados por el incremento considerable de negligencia. Además, se muestra baja capacidad para tomar decisiones en diversos ámbitos.

Es por ello que, en base a lo escrito líneas arriba, se plantea el problema general, ¿Cuál es la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022? En adición, al problema general, surgen los problemas específicos, los cuales son los siguientes, ¿Cuál es la relación entre autoeficacia y las dimensiones de autorregulación académica y postergación de actividades en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022?

El trabajo es justificado ya que la data y el análisis que se proporcione servirán para adicionar información a las futuras investigaciones científicas que se relacionan con este tema. También, se desea evidenciar la conexión entre las variables que se investigan; en adición a ello, los resultados permitirán y contribuirán al diseño de programas de prevención e intervención para estudiantes peruanos.

El objetivo general de la presente investigación es determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022. A partir del objetivo general, nacen los objetivos específicos que ayudaran a plantear y cuestionar el presente

proyecto. Estos objetivos son, determinar la relación entre autoeficacia y las dimensiones de autorregulación académica y postergación de actividades en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.

Esta investigación propone en la hipótesis general que existe relación inversa significativa entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022. Adicionalmente, se añade hipótesis específicas, las cuales son, existe la relación inversa significativa entre autoeficacia y las dimensiones de autorregulación académica y postergación de actividades en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Dentro de esta tesis se indagaron fuentes que se relacionan con las variables de investigación. Dentro de los antecedentes de investigación internacionales se tiene a diversos autores para las variables, autoeficacia y procrastinación.

Li et al. (2020) tuvieron como objetivo en esta investigación examinar el impacto de la adicción a los smartphones de estudiantes universitarios en su procrastinación académica y el efecto de mediación de la autoeficacia académica, en el cual participaron 483 estudiantes (211 hombres y 272 mujeres) comprendido desde los 16 hasta los 24 años, a quienes se les encuestó utilizando la Escala de adicción a teléfonos inteligentes: versión corta , la Escala de autoeficacia académica universitaria y la Escala de procrastinación académica de Tuckman. Encontrándose una correlación negativa significativa entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica ($r = -.571$, $p < .01$). Se concluyó en la autoeficacia académica es un mediador parcial ya que juega un papel en la reducción de la dependencia a los teléfonos inteligentes y la procrastinación académica.

También en este país, Liu et al. (2020) buscaron determinar como objetivo si la autoeficacia académica tiene un impacto negativo y significativo en la procrastinación académica en este caso se realizó la prueba a 577 posgraduados (226 varones y 351 mujeres), con una edad promedio fue de 23.93 ± 1.67 años; el cuestionario utilizado fue dividido en cuatro secciones: información demográfica, Escala de Adicción a Teléfonos Inteligentes-Versión Corta , Escala de Autoeficacia Académica Universitaria y Escala de Procrastinación Académica de Tuckman. Estos dieron como desenlace una correlación negativa ($r = -.31$, $p < .01$) entre las variables de estudio. Dando como resultado que la procrastinación académica se atribuye a la adicción a los smartphones, aunque la autoeficacia académica jugó un papel, lo que demuestra que la obsesión por los celulares intensificó su tendencia a procrastinar.

Por su parte, en Alemania, Krispenz et al. (2019) tuvieron como meta determinar los efectos de una intervención breve para la disminución del estrés basada en la indagación (IBSR) sobre la ansiedad en las pruebas escolares y la procrastinación durante la última parte de un período académico, en una muestra de 71 estudiantes (63.1% mujeres, 36.9% varones) entre los 18 y 36 años, los cuales pasaron por el

método IBSR. Esta prueba demostró correlación de las variables pre intervención ($r = -.043$), post intervención ($r = -.048$) y tiempo después ($r = -.055$) sobre todo en la época de exámenes de fin de curso en un periodo académico. La investigación tiene como conclusión que la IBSR podría ayudar a sobrellevar la ansiedad frente a las pruebas académicas y la procrastinación.

El estudio de Malkoç y Mutlu (2018) en Turquía también obtuvo resultados similares donde la meta fue investigar la conexión entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica, quienes aplicaron la muestra a 319 estudiantes universitarios siendo 101 varones y 218 damas de la facultad de educación de una universidad de Estambul. En el caso de esta investigación se utilizaron el Inventario de Procrastinación de Aitken, la Escala de Autoeficacia Académica y la Escala de Motivación Académica, donde se encontró correlación negativa ($r = -.312$, $p < .001$) entre las dos variables tratadas en el estudio. El cual concluía que la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica estaba parcialmente mediada por la motivación académica.

Asimismo, en Países Bajos, Ziegler y Opdenakker (2018) tuvieron como objetivo el explorar la conexión de la autorregulación metacognitiva, la autoeficacia y la regulación del esfuerzo, donde se aplicó a 566 estudiantes, se utilizó la subescala de procrastinación VaSOV y el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje-MSLQ. Teniendo como resultado en que los puntos tratados se asociaron de manera negativa con la procrastinación, disminuyendo en el tiempo; y la regulación del esfuerzo develó la unión más fuerte. Estos descubrimientos respaldan la visión de la procrastinación académica como un tipo de construcción dinámica; además, una relación negativa entre procrastinación, autorregulación metacognitiva y autoeficacia.

Es por eso que en España, Brando-Garrido et al. (2020), con el objetivo principal del trabajo de investigación fue examinar el desarrollo que se presentan como componentes protectores de la procrastinación académica, el afrontamiento resiliente, la competencia percibida, la autoeficacia y la autoestima, en 237 alumnos (202 mujeres y 35 varones) de enfermería de una universidad española, los cuales respondieron ciertos instrumentos como Escala de Procrastinación de Tuckman (TPS), Escala de Competencia Personal Percibida (PPC), Escala de Afrontamiento

Resiliente Breve (BRCS), Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) y Autoestima General y Escala de Eficacia (GSE). Resultando que la procrastinación presentó coeficientes de correlación significativos negativos con la autoeficacia ($r = -.24$, $p < .01$). Se concluyó que los estudios con universitarios sobre las variables que probablemente impacten en su rendimiento académico han tendido a centrarse en fenómenos negativos que provocan malestares, como depresión, ansiedad o trastornos del sueño.

También en España, Codina et al. (2018) buscaban evaluar las conexiones entre las conductas de enseñanza controladoras y de apoyo a la autonomía, la satisfacción de las necesidades psicológicas, y cuatro medidas distintas de procrastinación: procrastinación general, procrastinación decisional, procrastinación vinculada a la evitación de tareas y la procrastinación pura; siendo aplicada la prueba a 675 estudiantes de la Universidad de Barcelona. Para la investigación se utilizaron una serie de instrumentos: Controlando el Comportamiento de Enseñanza, Apoyo Docente a la Autonomía Estudiantil y Satisfacción de necesidades psicológicas. Teniendo como resultado una correlación negativa entre la procrastinación general con la competencia y autonomía ($r = -.24$; $r = -.16$; $p = .01$). Se concluye en la investigación nuevos enfoques pedagógicos en los que los profesores pueden crear condiciones contextuales que ayuden a prevenir o reducir las tendencias a la procrastinación.

En la investigación de Azizi et al. (2021), en Irán, el objetivo fue determinar la correlación la procrastinación académica con la inteligencia emocional y la autoeficacia entre estudiantes de quirófano de la Universidad de Ciencias Médicas de Shiraz, lugar en que se aplicó el sondeo a 95 estudiantes de medicina, los cuales respondieron una serie de instrumentos como cuestionario de procrastinación académica, escala de autoeficacia general de Scherer y escala de inteligencia emocional de autoinforme de Schutte, donde hubo una correlación significativa e inversa entre la procrastinación académica con la autoeficacia ($p = .001$, $r = -.339$) y la procrastinación académica con la inteligencia emocional ($p = .007$, $r = -.276$). Se demuestra en el desenlace de este estudio que la procrastinación académica es menor entre los estudiantes con mayor autoeficacia e inteligencia emocional.

Además, Shukla et al. (2020), en la India, su objetivo fue evaluar la prevalencia de la procrastinación rasgo entre los pasantes y estudiantes de odontología en un hospital universitario, en 139 estudiantes de odontología del último año (70 masculinos y 69 femeninos); se utilizó la versión para estudiantes de Lay's Procrastination Scale (LPS) para recopilar la información. Encontraron que la diferencia era estadísticamente significativa en la procrastinación ($p = .01$) entre pasantes y estudiantes de último año. La conclusión de la investigación es que la procrastinación ejerce influencia adversa en el desempeño académico de los universitarios, para evitar la reducción en su desempeño, tienden a tener un rasgo de procrastinación significativamente menor que los internos y estos hallazgos resaltan la necesidad para medidas activas para reducir las causas y consecuencias de la procrastinación en la educación dental.

Otro estudio, Uma et al. (2020), en Malasia, la meta fue evaluar los niveles de procrastinación y autoeficacia, el cual se aplicó a 361 estudiantes (254 mujeres y 107 varones) de odontología entre el primero y quinto año de pregrado; para la investigación se empleó una Escala de Procrastinación de Lay de veinte ítems para la población estudiantil y una Escala de Autoeficacia General de diez ítems después de obtener la aprobación ética institucional. En los resultados se encontró una relación negativa significativa entre las variables de estudio ($r = -.238$ y $p < .001$), no existió diferencia significativa en el género para la procrastinación ($p = .835$) y los años académicos ($p = .226$), los varones demostraron a nivel significativo mayor autoeficacia ($p < .001$); por otro lado, la autoeficacia no evidenció alguna diferencia significativa ($p = .204$) entre años académicos, sin embargo se percibió una propensión de los educandos de quinto año a tener puntuaciones más bajas en autoeficacia.

Se tomo en consideración a Kurtovic et al. (2019), en Croacia, que examinó la conexión entre el rendimiento académico, la autoeficacia, el perfeccionismo y la procrastinación en una muestra de 227 alumnos (143 mujeres y 84 varones) de la Universidad J. J. Strossmayer Osijek, con una edad promedio de 20.59 años, en cinco facultades, completaron la escala de procrastinación de Tuckmans, Almost Perfect Scale – Revised (APS-R) y General self-efficacy Scale. Mostraron una correlación positiva entre la edad y el retraso ($r = 0,14$, $p < 0,05$), una correlación

negativa entre los resultados de aprendizaje y el retraso ($r = -0,28$, $p < 0,01$) y una correlación negativa entre la autoestima, efectividad y procrastinación ($r = -0,31$, $p < 0,01$), lo que permite entender que la procrastinación se relaciona de una manera inversa con los logros académicos y la autoeficacia de los estudiantes.

A su vez, en el estudio de Galleguillos y Olmedo (2017) en España, refieren en su investigación que pretendían entablar la conexión entre las creencias de autoeficacia percibida por sí misma entre los escolares de primaria y el rendimiento escolar obtenido en el ciclo escolar anterior, para lo cual utilizó a 802 estudiantes de ambos sexos de enseñanza básica; se aplicó la Escala de Autoeficacia Académica de los escolares (ACAES). Evidenciándose, una correlación significativamente positiva ($r = .398$) entre la autoeficacia y el rendimiento escolar, entendiéndose que los estudiantes con bajos niveles de autoeficacia demuestran bajos promedios de rendimiento escolar.

En estos antecedentes internacionales encontramos que la correlación es inversa entre las variables autoeficacia y procrastinación académica, por lo que se deduce que estas variables están presentes en los educandos de secundaria y universitarios.

Como antecedente a nivel nacional, se encuentra la investigación de Castro et al. (2022) quienes se plantearon resolver la conexión entre la autoeficacia con el rendimiento académico, aplicado a 80 jóvenes comprendidos entre tercero, cuarto y quinto de secundaria en una escuela de Lima. Para la aplicación, se empleó el cuestionario de Escala de Autoeficiencia de Bandura. Tuvo como resultado en que el coeficiente de correlación entre las variables es bajo ($r = .011$); además, de que no existe relación significativa ($p = .907$) entre rendimiento académico y la autoeficacia en los escolares en un colegio de Lima. Se encontró que los estudiantes mostraron apatía y falta de interés en la realización de tareas educativas.

Por otro lado, Flores y Valenzuela (2022) buscaron señalar si existe conexión entre autoeficacia y procrastinación académica en universitarios, con 310 educandos de psicología de una universidad privada ubicada al sur del Perú, se aplicaron la Escala de Autoeficacia de Bendezú y Escala de Procrastinación académica de

Busko, validada por Domínguez, Villegas y Centeno. Las cuales demostraron que se encuentra una relación significativa entre las variables estudiadas ($p = .004$), encontrándose en autoeficacia un nivel medio (56.13%), y en procrastinación académica un nivel alto (90.97%). En esta investigación no se encontró relación entre estas variables.

De igual manera, Pichen-Fernández y Turpo (2022), se propusieron determinar si el autoconcepto académico y autoeficacia académica podían predecir la procrastinación académica en 386 universitarios de la región de La Libertad, a quienes se aplicó la Escala de autoconcepto AF5 (ECT), la escala EAPESA para autoeficacia y la escala de Procrastinación EPA. Como resultado, se haya una relación estadísticamente significativa ($p < 0,01$) entre las variables estudiadas.

Por otro lado, Chura et al. (2021) buscaron identificar los niveles de procrastinación académica entre adolescentes de educación a distancia en la provincia de Tacna. El instrumento se administró a una muestra de 338 alumnos, siendo 211 mujeres (62.4%) y 127 varones (37.6%), entre primero y quinto de secundaria. En esta investigación se utilizó el Escala de Procrastinación Académica (EPA), resultando en la postergación de actividades para genero una diferencia significativa ($Z = -10.323$, p -valor = .000) donde los varones mostraron mayores índices; en el caso de la autorregulación académica en genero ($Z = -10.707$, p -valor = .000) resaltan las mujeres. En la investigación se predominó un alto nivel de procrastinación en los escolares.

Así mismo, Estrada (2020) intento definir la correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en los estudiantes del séptimo ciclo de educación primaria de una institución pública de Puerto Maldonado en una muestra de 239 estudiantes (138 masculino y 101 mujeres). Se les aplicó instrumentos validados, los cuales son: la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Procrastinación Académica. Se encontró una relación inversa significativa entre estas dos variables ($r = -0.221$; $p = 0.012$), lo que significa que un alto grado de autoeficacia se asoció con un bajo grado de retraso en el aprendizaje en los estudiantes.

Además, Estrada y Mamani (2020) buscaron determinar si las conductas procrastinadoras se relacionan con la ansiedad, en un muestreo de 220

universitarios de la facultad de educación, donde 109 eran del grupo de inicial y especial, 76 del grupo de primaria e informática, y 35 del grupo de matemáticas y computación. En este grupo se utilizó la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Autoevaluación de Ansiedad de Zung. Se tuvo como resultado que la procrastinación académica presento que el 48.2% tenía un nivel alto, 23.2% un nivel moderado, 12.3% un nivel muy alto, 10.5% nivel bajo y 5.9% nivel muy bajo; resultando en una correlación positiva ($r = .359$, $p = .000$) entre procrastinación académica y la ansiedad; entendiéndose que ambas variables se relacionan de manera significativa. Tuvo como conclusión que, a más procrastinación, mayor nivel de ansiedad.

A su vez, Villegas (2018) propuso establecer una relación entre procrastinación y autoeficacia académica de los escolares de secundaria del Colegio Simón Bolívar de Tarapoto, en este estudio en el que participaron 117 adolescentes de cuarto y quinto de grado de nivel secundario. Estos escolares aplicaron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Autoeficacia, basada en la teoría de Bandura. Teniendo como resultado una correlación significativa inversa ($r = -.350$, $p = .00$), es decir que a menor procrastinación académica habrá una mayor la autoeficacia en los estudiantes.

Asimismo, Vivar-Bravo et al. (2022), desarrollaron un estudio de tipo básica, descriptiva-correlativa, no experimental; su muestreo estuvo incluyó a 196 universitarios de los primeros cuatro ciclos de educación inicial. En la investigación usaron la Escala de Procrastinación Académica y el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, ambos instrumentos fueron confiables y aplicaron la rho de Spearman, demostró una relación estadísticamente significativa ($p < 0,05$), pero una relación directa y débil ($r = 0,171$) entre las variables procrastinación académica y la ansiedad, la mayoría de universitarios obtuvieron altos niveles en ambas variables. Concluyeron que la conducta procrastinadora resulta como consecuencia de los pensamientos recurrentes de posponer las actividades académicas, formando parte de la personalidad.

Todos estos estudios de casos nacionales muestran que hay una relación inversa significativa entre la procrastinación y la autoeficacia en la mayoría de los casos.

En cuanto a la autoeficacia se comprende como la creencia personal de una persona en sus propias capacidades de eficacia para producir un desempeño específico (Malkoç & Kesen, 2018). También, puede entenderse como la evaluación de las propias capacidades para realizar una tarea específica (Yerdelen et al., 2016). Por otro lado, se explica como las características personales que tiene la capacidad de variar de acuerdo con las condiciones del entorno, las metas, la historia y las experiencias personales (Navarro, 2017).

En adición, la autoeficacia es una noción subjetiva por ser la percepción del individuo con respecto a sí mismo (Güngör, 2020). Además, se refiere a la creencia del individuo acerca de sus propias habilidades y capacidades para completar las tareas específicas (Schunk, 1991). Además, es un cúmulo de juicios y creencias que cada individuo tiene sobre la capacidad y habilidad para estructurar y realizar las acciones necesarias para dirigir y realizar las diversas actividades dentro de la disciplina (Domínguez, 2014).

Para Meneses et al. (2022) lo entienden como las expectativas de logro, que pueden impactar en el desempeño del aprendiz, ya sea por parte de terceros (ambiente) o por el propio sujeto (confianza en sus habilidades).

A nivel teórico, en relación a la autoeficacia, es un supuesto de los procedimientos psicológicos, que sirve como medio para fortalecer y crear una expectativa de eficacia personal. Dentro de este análisis, las expectativas de eficacia se distinguen de la respuesta-resultado (Bandura, 1977).

Por ello, la expectativa de resultado se define como la evaluación de una persona de que ciertos comportamientos conducirán a ciertos resultados. La expectativa de desempeño es la creencia de que el comportamiento requerido para lograr los resultados se puede realizar con éxito. Las expectativas de resultado y desempeño difieren porque las personas pueden creer que una determinada acción ocasionará determinados resultados, aunque si poseen dudas sobre su capacidad para la realización de las acciones necesarias, esta información no influirá en su comportamiento (Bandura, 1977).

Para este procedimiento, las expectativas de dominio personal impactan su inicio como la perseverancia de las conductas de afrontamiento; siendo factible que la

fuerza de la convicción de las personas en su particular eficacia impacta si pretendieran realizar frente a situaciones realizadas; en este nivel de entrada, la percepción de la autoeficacia afecta la elección de las situaciones conductuales (Bandura, 1977).

Las percepciones de autoeficacia no solo influyen directamente en las acciones y elecciones ambientales, sino que también pueden influir en los esfuerzos de afrontamiento a través de la expectativa de un éxito eventual. Los resultados esperados determinan el nivel de esfuerzo de las personas y cuánto tiempo persisten frente a obstáculos y experiencias desagradables (Bandura, 1977).

Cuanto mayor intensidad tenga la autoeficacia percibida, más eficientes serán los impulsos. Aquellos que persisten en actividades subjetivamente amenazantes que, de hecho, son relativamente seguras obtendrán experiencias correctivas que reforzarán su sentido de eficacia, eliminando así eventualmente su comportamiento defensivo. Las personas que terminan sus esfuerzos de afrontamiento demasiado pronto mantendrán expectativas y temores debilitantes durante mucho tiempo. (Bandura, 1977).

El análisis de cómo la autoeficacia percibida influye en el desempeño no implica que la expectativa sea el único determinante del comportamiento. Las expectativas por sí solas no proporcionan el rendimiento deseado si el componente carece de funcionalidad. Además, hay muchas cosas que podemos hacer con certeza de éxito que no hacemos porque no tenemos la motivación para hacerlo (Bandura, 1977).

Sin embargo, dadas las habilidades correctas y los incentivos correctos, las expectativas de efectividad están ligadas a las actividades que las personas eligen, cuánto esfuerzo dedica y qué tan bien enfrentan las situaciones estresantes. Es un factor importante que determina si tendrá tiempo para realizar lo difícil (Bandura, 1977).

Las expectativas de eficacia difieren en varios puntos que tienen implicaciones importantes de rendimiento. Se diferencian en magnitud; así, cuando las tareas se clasifican por nivel de dificultad, las expectativas en diversas personas llegan a limitarse a las tareas más sencillas, extenderse a las moderadamente difíciles o incluir incluso las actuaciones más difíciles (Bandura, 1977).

Las expectativas también difieren en generalidad. Algunas experiencias crean expectativas de dominio circunscritas. Otros proporcionan una sensación de efecto más general mucho más allá de las situaciones terapéuticas específicas (Bandura, 1977).

Además, las expectativas varían en intensidad. Las expectativas débiles podrían desaparecer fácilmente mediante experiencias no confirmadas, entre tanto que las personas que poseen fuertes expectativas de dominio perseverarán en sus esfuerzos de afrontamiento a pesar de las experiencias no confirmadas (Skinner, 1977).

Por otro lado, basándose en la teoría de Bandura se llega a indicar que la autoeficacia es una variable unidimensional (Cid et al., 2010).

En cuanto a la procrastinación puede ser entendida como el retraso de las metas académicas hasta el punto en que el rendimiento óptimo se vuelve altamente improbable, lo que resulta en un estado de angustia psicológica (Malkoç & Mutlu, 2018).

También, implica saber que uno mismo necesita realizar una actividad o atender una tarea, y tal vez incluso desear hacerlo, pero no lograr motivarse para realizarla dentro del marco de tiempo deseado o esperado (Ackerman & Gross, 2005). La procrastinación está muy extendida y tiene dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales (Geng et al., 2018). Para Beutel et al. (2016) es una falla de autorregulación que conduce a un desempeño deficiente y reduce el bienestar.

Además, la procrastinación se refiere a la inclinación de una persona a posponer la realización de tareas importantes hasta que se sienta incómoda (Rozgonjuk, et al., 2018). Por otro lado, se entiende como una serie de retrasos o posposiciones de una tarea debido a la participación de otra tarea percibida como más importante o satisfactoria que da como resultado el producto conductual imperfecto; lo que conduce aún más al malestar emocional (Khan, 2014).

Otra manera de entenderlo, es que, aunque la persona sabe que debe realizar una actividad, no está motivada para realizarla en el tiempo esperado, demora innecesariamente el inicio del trabajo hasta que se siente incómoda y ansiosa (Özberk & Türk, 2021).

Existen diversos motivos por los cuales los estudiantes procrastinan son: competencias del estudiante, desempeños y dificultad del cumplimiento de horarios, cuyos motivos afecta el proceso educativo e influyen sobre el rendimiento académico (Ayala et al.,2020; Álvarez, 2010).

Desde una visión teórica, la procrastinación afecta a personas de todas las ocupaciones. Bajo la presión constante de las calificaciones y otras evaluaciones, muchos estudiantes posponen la redacción de trabajos y el estudio para los exámenes, solo para estudiar durante días cuando finalmente se le acaba el tiempo (Burka & Yuen, 2008).

A veces, las personas optan deliberadamente por procrastinar. Pueden decidir posponer algo porque está bajo en su lista de prioridades o porque quieren reflexionar las cosas antes de decidir o actuar. Usan la procrastinación para darse tiempo para reflexionar, aclarar opciones o concentrarse en lo que parece más importante (Burka & Yuen, 2008).

En el lado, del estrés continuo se encuentran las personas cuya procrastinación crea problemas importantes. Hay dos formas en que la procrastinación puede ser problemática, las internas y externas. Las personas que posponen las cosas pueden sufrir consecuencias internas, sentimientos que van desde la irritación y el arrepentimiento hasta la autocrítica y la desesperación intensas, están frustrados y enojados consigo mismos porque la procrastinación les ha impedido hacer todo lo que creen que son capaces de hacer; aunque parecen estar bien, sufren por dentro. En las consecuencias externas, el procrastinador ni siquiera ha pensado en las posibles repercusiones de sus actos a nivel social, académico y/o laboral (Burka & Yuen, 2008).

Algunas personas mostraron sus primeras señales de procrastinación en su etapa escolar; ya que la escuela es la primera introducción formal de un niño pequeño a una sociedad más grande y competitiva. Los sistemas de seguimiento a los alumnos de muchos colegios enfatizan la capacidad académica como el factor principal para distinguir a los estudiantes. Los grupos sociales que se puedan formar en la escuela a menudo se basan en estas distinciones (Burka & Yuen, 2008).

Para Burka y Yuen (2008) el concepto de procrastinación es una estrategia para escudarse en las áreas débiles de los cursos escolares es decir como algún tipo de protección en el salón de clases ya que algunos alumnos tienen problemas de aprendizaje que comprenden, problemas con la lectura o las matemáticas, distracción, dificultad para procesar información o problemas del habla.

Cada vez que se empieza a procrastinar, lo difícil es parar; además, de funcionar como una estrategia de autoprotección, la procrastinación se basa en creencias profundamente arraigadas sobre la vida (Burka & Yuen, 2008).

Estas ideas expresadas con tanta frecuencia son como un código del procrastinador, los cuales vienen a ser: debo ser perfecto; todo lo que hago debe ir sin esfuerzo y fácilmente; es más seguro no hacer nada que arriesgarse y fracasar; no debería tener limitaciones; si no se hace bien, no vale la pena hacerlo; debo evitar ser desafiado; si tengo éxito, alguien saldrá lastimado; si lo hago bien esta vez, siempre debo hacerlo bien; seguir las reglas de otra persona significa que me estoy rindiendo y no tengo el control; no puedo darme el lujo de dejar ir a nada ni a nadie; si muestro mi verdadero yo, no le gustaré a la gente; hay una respuesta correcta, y esperaré hasta que la encuentre (Burka & Yuen, 2008).

Las creencias anteriores reflejan una forma de pensar que impide que los procrastinadores progresen. Los pensamientos autocríticos, aprensivos y catastróficos pueden hacer que sea imposible superar los obstáculos inevitables de la vida diaria. Darte cuenta de que se está pensando de manera poco realista es un paso para superar la procrastinación, pero este código del procrastinador es más que solo pensamientos poco realistas (Burka & Yuen, 2008).

Se cree que las personas que posponen las cosas de manera problemática lo hacen porque tienen miedo; temen que, si actúan, sus acciones puedan causarles problemas; les preocupa que si muestran quiénes son en realidad, habrá consecuencias peligrosas que enfrentar; tienen miedo, debajo de toda la desorganización y el retraso, de que sean inaceptables, tanto que pueden esconderse no solo del mundo sino incluso de sí mismos; tan doloroso como es soportar la crítica, el desprecio y el disgusto autoinfligidos, tales sentimientos pueden ser más fáciles de soportar que los sentimientos de vulnerabilidad y

exposición que vienen con una mirada clara a quiénes son realmente. Por este motivo, la procrastinación es el escudo que los protege (Burka & Yuen, 2008).

Muchas personas que posponen las cosas temen ser juzgadas por otros o por la crítica que habita en su interior, temen que se les considere deficientes, que sus mejores esfuerzos no sean lo suficientemente buenos y que no alcancen la meta. Esta preocupación refleja un miedo al fracaso, y se cree que la procrastinación puede funcionar como una estrategia para hacer frente a este miedo (Burka & Yuen, 2008).

En cuanto a la dimensión de la procrastinación se puede considerar que existen dos dimensiones las cuales vienen a ser la autorregulación académica y la postergación de actividades (Domínguez-Lara, 2016).

El concepto de autorregulación académica debe entenderse de acuerdo con los procesos activos en el cual los alumnos implanten sus metas de control, aprendizaje y regulación de sus conductas, motivaciones, emociones y conocimientos frente a las metas (Domínguez-Lara et al., 2014).

Mientras que la postergación de actividades significa el aplazamiento o la postergación de las diversas actividades inmediatas, mediano o largo plazo, para ser realizadas en el último momento o, en su defecto, no se llegan a finalizar la actividad establecida haciendo uso de excusas para evitar la culpa (Domínguez-Lara et al., 2014).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de la investigación

3.1.1. Tipo de la investigación

En este trabajo, la investigación es de tipo básica ya que buscó el incremento del entendimiento de los fenómenos observables de la realidad (CONCYTEC, 2020). Además, se basó en el enfoque cuantitativo, el cual es secuencial, numérico, considerándose un conjunto de procesos, rigurosos y probatorios (Hernández et al., 2014).

3.1.2. Diseño de la investigación

En esta investigación, el diseño es de tipo no experimental porque no se ha manipulado las variables ni la muestra de ninguna forma; es transversal pues los datos se obtuvieron en un determinado momento, el nivel es correlacional simple, debido a que se trató de encontrar la relación entre las variables (Hernández et al., 2014).

3.2. Variables y operacionalización

Variable independiente: Autoeficacia

- **Definición conceptual:** Conjunto de pensamientos, juicios y creencias que tiene cada individuo acerca de sus propias destrezas y habilidades para planificar y realizar las acciones necesarias para manejar y afrontar distintas diligencias diarias, académicas o laborales (Schwarzer & Jerusalem, 1995).
- **Definición operacional:** Puntajes obtenidos a través de la escala de autoeficacia general. (Schwarzer & Jerusalem, 1995).
- **Dimensión:** Unidimensional.
- **Escala de medición:** Intervalo

Variable dependiente: Procrastinación académica

- **Definición conceptual:** Comportamiento caracterizado por la dilatación voluntaria del desarrollo de ocupaciones estudiantiles las cuales deberían de ser realizadas y entregadas oportunamente; este comportamiento tiene la característica de ser innecesario para la persona (Busko, 1998).

- **Definición operacional:** Puntajes obtenidos en la escala de procrastinación académica, (Domínguez-Lara et al., 2014).
- **Dimensión:** Bidimensional, ya que posee dos dimensiones: la autorregulación académica y la postergación de actividades.
- **Escala de medición:** Intervalo.

3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

3.3.1 Población

Está conformada por elementos con atributos comunes, los cuales son investigados (Hernández et al., 2014). En esta investigación, la población ha estado constituida por 130 escolares de los dos últimos años de secundaria.

- **Criterios de inclusión:** tienen que ser escolares de cuarto y quinto año de secundaria, pueden ser de sexo masculino o femenino, actualmente deben estar matriculados y estudiando, no presentar ninguna discapacidad intelectual, tienen que estar cursando estudios en Lima Metropolitana en el momento de la evaluación.
- **Criterios de exclusión:** estudiantes de primaria y de primero a tercero de secundaria, haber concluido la secundaria o abandonado sus estudios de secundaria, presentar alguna discapacidad intelectual, no cursar estudios en Lima Metropolitana.

3.3.2 Muestra

El concepto de muestra viene a ser un grupo más pequeño y manejable de la población que se buscó investigar (Hernández et al., 2014). En la presente investigación, la muestra estuvo conformada por 95 alumnos de los dos últimos años del nivel secundario (49.47% cuarto y 50.53% quinto) de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, siendo 50 individuos varones (52.6%) y 45 mujeres (47.4%), sus edades oscilaron entre 15 a 18 años.

3.3.3 Muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico, debido a que la muestra fue escogida en base al criterio o juicio delimitados por el investigador (Arias, 2016).

3.3.4 Unidad de análisis

Son estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de un centro educativo de Lima Metropolitana.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas

El concepto de técnica viene a ser la forma particular o el procedimiento de obtención de datos e información. Por este motivo, para la presente investigación la técnica del cuestionario se aplicó en las variables de estudio, que se basa en un grupo de preguntas relacionadas con las variables autoeficacia y procrastinación académica (Hernández et al., 2014).

3.4.2 Instrumentos

El concepto de instrumento se entiende como los recursos, dispositivos y/o formatos, que se aplica para la obtención, registro y almacenamiento de información relevante (Arias, 2016).

Escala de autoeficacia general

En esta investigación se aplicó para la primera variable, la escala de autoeficacia general (Schwarzer & Jerusalem, 1995), fue adaptada al Perú por Grimaldo (2005); la cual es unidimensional y posee diez ítems, está estructurada mediante la escala de Likert, el tiempo de respuesta es de aproximadamente diez minutos, se aplica de manera individual o colectiva.

Validez

La validez permite comprobar que los instrumentos aplicados tengan coherencia con las variables que se busca medir (Hernández et al., 2014). Para la adaptación peruana se realizó una validez de constructo donde el factor obtuvo un valor superior a .3, por lo tanto, los diez ítems son explicados por un solo valor (Grimaldo, 2005).

Confiabilidad

Son las propiedades de los instrumentos que, cuando se aplica repetidamente en el tiempo, muestra los mismos resultados (Hernández et al., 2014). En la adaptación peruana el coeficiente alfa de Cronbach es de .75 (Grimaldo, 2005).

Para esta investigación se llegó a emplear el coeficiente de Alfa de Cronbach en una muestra piloto de 25 alumnos, en la variable autoeficacia se alcanzó un coeficiente de .787.

Escala de procrastinación académica

En el caso de la segunda variable se empleó la escala de procrastinación académica (Busko, 1998) que fue amoldado al Perú por Domínguez-Lara et al. (2014); la cual tiene dos dimensiones: la autorregulación académica y la postergación de actividades; asimismo posee doce ítems, esta confeccionada con la escala de Likert, su respuesta es alrededor de diez minutos se aplica individualmente o grupalmente.

Validez

Para la adaptación peruana de Domínguez-Lara et al. (2014) se realizó un análisis factorial obteniéndose un KMO de .812, un chi cuadrado significativo ($\chi^2 = 528.47$, $p < 0.01$), el índice de Bondad de Ajuste alto (GFI = .92).

Confiabilidad

En la adaptación peruana de este instrumento por parte de Domínguez-Lara et al. (2014) se obtuvo en el alfa de Cronbach, en el factor autorregulación académica un indicador de .821 y en el factor postergación de actividades un .752.

Para esta investigación se llegó a emplear el coeficiente de Alfa de Cronbach en una muestra piloto de 25 alumnos, en la variable autoeficacia alcanzó para la variable procrastinación académica su coeficiente fue de .839.

3.5. Procedimientos

En la obtención de los datos se procedieron a coordinar con el director del centro educativo, con la finalidad de solicitar los permisos para el empleo de los instrumentos a la muestra establecida, asimismo se coordinó las fechas de las

evaluaciones. Una vez que se aprobaron, los permisos del director de la institución educativa y de los padres de familia, se procedió a ir a la institución educativa donde se les entregó a los participantes los protocolos y se les brindó las instrucciones para que resuelvan los cuestionarios de manera grupal. Posteriormente, se recogió los formularios para ser trasladados los datos a un Excel para su análisis.

3.6. Método de análisis de datos

En cuanto a los datos que se obtuvo de la aplicación de los instrumentos se organizó una matriz en el programa Excel con un código individual para identificar a cada muestra la cual se ordenó. Posteriormente, la data es encausada por el programa estadístico SPSS versión 27. Se ejecutó un procesamiento descriptivo, para ello se utilizó el porcentaje y la distribución de frecuencia; y en el procesamiento inferencial se aplicó el coeficiente de alfa de Cronbach, para verificar el instrumento en la muestra piloto, la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y para la contrastación de hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, pruebas estadísticas necesarias para la presente investigación.

3.7. Aspectos éticos

En el presente trabajo se aplicó el código de ética de la universidad, teniendo en consideración el principio de confidencialidad, autonomía, justicia, no maleficencia; asimismo se solicitó un consentimiento informado a los padres de familia que desearon que sus vástagos participaran en la investigación; además, se evitará algún tipo de plagio, la literatura científica es citada adecuadamente en formato APA séptima edición (American Psychological Association, 2017). Esta investigación no presenta conflictos éticos ni de interés.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 1

Niveles de la variable autoeficacia

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	5	5.3 %
Medio	28	29.5 %
Alto	62	65.3 %
Total	95	100.0 %

En la tabla 1, se evalúa que en la autoeficacia predominó el nivel alto con un 65.3%, seguido del nivel medio con 29.5 %, y finaliza con el nivel bajo con 5.3%. Por lo que se puede ver que los estudiantes de secundaria de una entidad educativa de Lima Metropolitana presentaron una alta autopercepción de sus capacidades, destrezas y habilidades para organizar y ejecutar acciones, mediante el manejo y afronte en diversas actividades cotidianas y un menor porcentaje de estudiantes obtuvieron una baja autopercepción, por lo que no tienen confianza de sus capacidades para enfrentar diversas situaciones que se les presentan.

Tabla 2

Niveles de la variable procrastinación académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	53	55.8 %
Medio	38	40.0 %
Alto	4	4.2 %
Total	95	100.0 %

En la tabla 2, se evalúa que en la procrastinación académica predominó el nivel bajo con 55.8 %, siguiendo el nivel medio con 40.0 %, y finaliza con el nivel alto con 4.2 %. Lo cual demostró que la mayoría de los estudiantes de nivel secundario presentaron un bajo nivel de procrastinación académica por lo que cumplían sus obligaciones escolares; aunque, en algunos estudiantes se evidenció un alto nivel de procrastinación, evidenciando un aplazamiento para desarrollar actividades académicas, las cuales no llegan a presentarse oportunamente.

Tabla 3

Niveles de las dimensiones de procrastinación académica

Dimensión	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Autorregulación académica	Bajo	58	61.1 %
	Medio	33	34.7 %
	Alto	4	4.2 %
	Total	95	100.0 %
Postergación de actividades	Bajo	46	48.4 %
	Medio	41	43.2 %
	Alto	8	8.4 %
	Total	95	100.0 %

En la tabla 3, se evalúa que en la dimensión autorregulación académica predominó el nivel bajo con 61.1 %, seguido del nivel medio con 34.7 %, y finaliza con el nivel alto con 4.2 %. Además, se evalúa que en la dimensión postergación de actividades predominó el nivel bajo con 48.4 %, siguiendo el nivel medio con 43.2 %, y finaliza con el nivel alto con 8.4 %. Demostrando que gran parte de los estudiantes de secundaria en la primera dimensión tienen como prioridad planificar su desarrollo académico, gestionando su tiempo, mejorando sus hábitos estudiantiles; y de la

misma manera, en la segunda dimensión, la mayoría de los estudiantes logran cumplir sus actividades, trabajos, lecturas y/o tareas académicas adecuadamente.

4.2. Estadística inferencial

H0: Los datos de las variables autoeficacia y procrastinación académica si poseen una distribución normal.

H1: Los datos de las variables autoeficacia y procrastinación académica no poseen una distribución normal.

El valor máximo de significancia determinado fue de .05. Determinando, que si el p-valor es mayor a 0.05, se llegara a aceptar la hipótesis nula y se determina que los datos si tienen una distribución normal; por el contrario, cuando el p-valor es menor de .05 se deberá aceptar la hipótesis alterna y debido a esto se afirma que los datos no tienen una distribución normal.

Tabla 4

Pruebas de normalidad de las variables autoeficacia y procrastinación académica

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia	.138	95	.000
Procrastinación	.123	95	.001
Autorregulación académica	.111	95	.005
Postergación de actividades	.138	95	.000

Según la tabla 4, los datos de las variables autoeficacia y procrastinación académica el p-valor es menor a .05, entonces los datos no tienen una distribución normal, por lo que se llega a aceptar la hipótesis alterna. Ante este resultado se

Hipótesis específica 1

H0: No existe relación inversa significativa entre autoeficacia y autorregulación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.

H1: Existe relación inversa significativa entre autoeficacia y autorregulación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.

Tabla 6

Correlación de la variable autoeficacia y la dimensión autorregulación académica

		Autorregulación académica	
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	-.285**
		Sig. (bilateral)	.005
		N	95

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

En la tabla 6, se indicó que el p-valor es .005 siendo este menor a .05, por lo tanto, se rechaza la H0 y se acepta la H1. Se puede inferir entonces con un coeficiente de -.285 existe una correlación negativa significativa baja entre la variable autoeficacia y la dimensión autorregulación académica. Se puede interpretar como a mayor autoeficacia habrá menor autorregulación académica en los educandos.

Hipótesis específica 2

H0: No existe relación inversa significativa entre autoeficacia y postergación de actividades en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.

H1: Existe relación inversa significativa entre autoeficacia y postergación de actividades en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.

Tabla 7

Correlación de la variable autoeficacia y la dimensión postergación de actividades

			Postergación de actividades
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	-.266**
		Sig. (bilateral)	.009
		N	95

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

En la tabla 7, se indicó que el p-valor es .009 siendo este menor a .05, por lo tanto, se rechaza la H0 y se acepta la H1. Se puede inferir entonces con un coeficiente de -.266 existe una correlación negativa significativa baja entre la variable autoeficacia y la dimensión postergación de actividades. Se puede interpretar como a mayor autoeficacia habrá menor postergación de actividades en los educandos.

V. DISCUSIÓN

La intención de esta investigación es describir la relación existente entre la autoeficacia y la procrastinación académica en alumnos de cuarto y quinto grado de secundaria en Lima Metropolitana, ante ello se llegó a evaluar a 95 escolares de educación secundaria, comprendidos entre las edades de quince a dieciocho años, quienes participaron de manera voluntaria en la aplicación de esta investigación, siendo de total importancia el poder analizar tanto la autoeficacia como la procrastinación académica debido a que tienen consecuencias en el desarrollo y crecimiento personal y académico de los educandos.

Los instrumentos aplicados para la presente investigación fueron adaptados a la realidad peruana, por ello para conocer la confiabilidad se llegó a emplear el coeficiente de Alfa de Cronbach; para la escala de autoeficacia general y la escala de procrastinación académica lo que refiere que ambos instrumentos son fiables al momento de su aplicación.

De este modo, conforme al objetivo general propuesto en este estudio fue determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa, se tuvo como resultado una correlación negativa significativa baja de $-.306$, ante lo cual se logró señalar que la autoeficacia posee implicancia y conexión con la procrastinación académica de los educandos, lo cual permite reconocer la hipótesis alterna; por lo cual se puede entender que los alumnos con mayor autoeficacia presentaron menor procrastinación.

Ante ello, el análisis de datos de autoeficacia reveló que el 65.3% de los estudiantes de secundaria tuvieron niveles altos de autoeficacia siendo un gran porcentaje en comparación con el 5.3% que presentó niveles bajos de autoeficacia o el 29.5% con niveles medios; mientras que, el 55.8% presentó niveles bajos de procrastinación académica siendo la mayoría de los estudiantes, el 4.2% evidenció niveles altos y el 40.0% presentaron niveles medios de procrastinación académica.

Este trabajo tiene similitud con la investigación de Li et al. (2020), quienes trabajaron con una muestra de 483 universitarios, y encontraron una correlación negativa moderadamente significativa en la mayoría de los estudiantes, es decir, la

autoeficacia puede estar indirectamente más que directamente relacionada con la procrastinación académica. Esto significa que los universitarios con alta autoeficacia pueden reducir el impacto de la adicción a Internet y reducir la procrastinación académica.

De igual manera, se encontraron similitudes con la investigación de Liu et al. (2020), que analizó a 577 graduados, quienes indagaron que hubo una baja correlación negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica, y la autoeficacia fue una diferencia significativa entre dos sexos. Como resultado, la procrastinación académica se atribuyó a la dependencia hacia los smartphones, aunque la autoeficacia en el aprendizaje también desempeñó un papel, lo que sugiere que la obsesión por el teléfono móvil aumentó su propensión a procrastinar. Este resultado sugiere que el componente conductual de la procrastinación puede ser autorregulado por los estudiantes, quienes deben tener fuertes creencias sobre sus habilidades (Bandura, 1997). Por el contrario, si el alumno no ha desarrollado un sentido de autoeficacia, su comportamiento será inestable y, por tanto, tendrá un bajo nivel de autogestión y autorregulación.

Estos mismos resultados se vieron en la investigación de Malkoç y Mutlu (2018) en Turquía, quienes explicaron que el nivel de autoeficacia fue significativo para la iniciación, la persistencia y el éxito final de la actividad, como fue el caso cuando los estudiantes evaluaron sus habilidades. Dentro de su investigación concluía que la autoeficacia académica y la procrastinación académica estuvo parcialmente mediada por la motivación académica.

Ziegler y Opendakker (2018) también confirmaron la relación inversa entre las variables y encontraron que la procrastinación es un fenómeno dependiente, sino una estructura cambiante en el tiempo relacionada dinámicamente con las variables metacognitivas y motivacionales, incluida la autoeficacia, teniendo en cuenta que una alta autoeficacia influye positivamente en el logro de metas objetivas, de igual forma, los estudiantes que creen en su capacidad de desenvolvimiento en la escuela están más motivados en la escuela.

Por otro lado, Uma et al. (2019) muestran una relación inversa entre las variables estudiadas y tienen en cuenta que la autoeficacia incide significativamente en la

procrastinación, pues si un estudiante duda de sí mismo, llevará a que no muestre intención en sus planes, trate de postergarlos.

Varios estudios correlacionales han demostrado que la autoeficacia se asocia negativamente con retrasos en el desempeño y procrastinación general (Kurtovic et al., 2019). Las personas con alta autoeficacia atribuyen el fracaso a esfuerzos insuficientes y se esfuerzan más en superar ciertas dificultades, los individuos que desconfían de sus propias capacidades aminoran sus esfuerzos y se frustran apresuradamente en la consecución del objetivo.

En consecuencia, el hábito de procrastinar puede estar relacionado con el progreso de problemas de mentales como depresión, ansiedad y estrés. Esto se debe a un manejo emocional inadecuado, a tener creencias negativas sobre uno mismo y sus capacidades combinado con el miedo a la decepción, a que no terminen las cosas como las planificó, o la frustración de tener problemas, algo anda mal y la persona decide darse por vencida. Este es en parte el caso del estudio Tovar-Bravo (2022). Esto puede ser explicado por Bandura (1997), afirmó que la pubescencia es un período de cambios y retos muy enérgicos que enfrentan los jóvenes, lo que puede conducir a cambios en el nivel de confianza.

Estrada y Mamani (2020) hallaron que gran parte de los evaluados tenían procrastinación moderada o alta. Esta alta propensión a la procrastinación entre los estudiantes se debe a que la mayoría de ellos están motivados por otras actividades que les dan resultados inmediatos. ventaja, descuidando las actividades académicas que requieren constancia, persistencia y habilidades para resolver problemas, provocando pérdida de motivación o desánimo porque no reportan beneficios inmediatos.

Castro (2020) lo llama la certeza de que una persona o alumno no rechazará una tarea independientemente de la situación o condiciones que encuentre, de igual forma Bandura (2006) la define como la certeza de que la persona que aprende no rechazará una tarea independientemente de si esta también se refiere a una fuerte creencia que hace que los estudiantes desarrollen acción (Bandura 2006).

También la procrastinación se vincula a comportamientos poco saludables en el estilo de vida como a la inadecuada calidad del sueño, a la inactividad, el no realizar ejercicios físicos o deportivos, al consumo de tabaco o alcohol.

En lo que corresponde al primer objetivo específico que procedió a resolver la relación entre autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica en escolares de secundaria de un colegio, se encuentra un coeficiente de $-.385$, existe una correlación negativa significativa baja; además, los datos para la autorregulación académica revelaron un predominio del nivel bajo con 61.1%, consecutivo del nivel medio con 34.7%, y finalizó con el nivel alto con 4.2 %.

Por otro lado, Ziegler y Opdenakker (2018) también encuentran una relación positiva entre la autoeficacia y la autorregulación en el aprendizaje, por lo que los individuos con alta autoeficacia también muestran altos niveles de persistencia y alto esfuerzo en la activación de todo el plan de estudios. disposición para aprender nuevas actividades, desarrollando estrategias ante las dificultades emergentes, de manera que, a mayor autoeficacia, mayor capacidad de autorregulación en el aprendizaje, permitiendo al alumno ajustarse continuamente su conducta para alcanzar sus metas con perseverancia y ahínco, y así evitar la procrastinación.

Respecto al segundo objetivo específico que buscó señalar el vínculo entre autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades en alumnos de secundaria de un colegio, se obtuvo coeficiente de $-.266$ existe una correlación negativa significativa baja; esto quedo apoyado en que predominó en postergación de actividades, el nivel bajo con 48.4 %, siguiendo el nivel medio con 43.2 %, y finalizó con el nivel alto con 8.4 %.

Se evidencia resultados bastantes similares en Estrada et al. (2020), quien encontró una relación negativa entre las variables especificadas, por lo que, si el estudiante no tiene confianza en sus habilidades de conducción en circunstancias engorrosas y diversas, esto logra afligir su comportamiento, aumentar los retrasos en las tareas escolares o de clase y desencadenar períodos de estrés y ansiedad.

Por el contrario, los resultados de Estrada y Mamani (2020), en el cual ubicó un coeficiente de correlación positivo estimando una relación significativa y directa, en otras palabras, que el progreso de la autoeficacia está relacionado con la pericia de

regularizar las emociones negativas, los problemas conductuales y emocionales, y maniobrar los sentimientos en situaciones de difícil aprendizaje.

Ante todo, esto se debe entender que la autoeficacia es la expectativa de logro, puede impactar en el desempeño del aprendizaje (Meneses et al., 2022); además se entiende como una noción subjetiva por ser la percepción del individuo con respecto a sí mismo (Güngör, 2020).

Además de lo anterior, Güngör, (2020). también encuentra una relación negativa y significativa entre las suposiciones de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una determinada tarea y la procrastinación, considerando estos comportamientos como personales y populares en la educación. Por un lado, una alta autoeficacia contribuye a expectativas personales positivas sobre los desenlaces de la tarea; por otro lado, también aminora la experiencia negativa de las personas con el proceso de la tarea, evitando así la procrastinación.

Desde otra perspectiva, Ziegler y Opdenakker (2018) tuvieron como resultados relaciones positivas entre la autoeficacia y autorregulación académica, y deducen que aquellos que tienen la capacidad de aumentar sus propios niveles autosuficientes también tienen un elevado nivel de perseverancia y esfuerzo. La puesta en marcha de todo el plan de capacitación, es más probable que estudie nuevas actividades, desarrolle estrategias estratégicas contra las dificultades descubiertas, la efectividad de las regulaciones académicas será mayor y permitirá a los estudiantes ayudar a los estudiantes. Continuar ajustando su comportamiento para complementar los objetivos con estabilidad, esfuerzo y esfuerzo, y así evitar depósitos.

Todos estos resultados son reafirmados a nivel teórico por Bandura (1977) donde asegura que la autoeficacia, se entiende que es un supuesto de los procedimientos psicológicos, que sirve como medio para fortalecer y crear una expectativa de eficacia personal; es por ello que viene siendo factible que la fuerza de la convicción de las personas en su particular eficacia impacta si pretendieran realizar frente a situaciones realizadas.

En el caso de la procrastinación académica se entiende como la dilatación de las metas académicas hasta el punto en que el rendimiento óptimo se vuelve poco

probable (Malkoç & Mutlu, 2018). También, puede ser entendida como una falla de autorregulación que conduce a un desempeño deficiente y reduce el bienestar (Beutel et al., 2016).

Burka y Yuen (2008) refieren que la procrastinación es inversamente proporcional a la autoeficacia debido a que, en muchas ocasiones ante la presión constante de las calificaciones y las actividades académicas, muchos estudiantes posponen la redacción de trabajos y el estudio para los exámenes, solo para estudiar durante días cuando finalmente se le acaba el tiempo.

VI. CONCLUSIONES

Primera. Se determina que existe una relación inversa significativa entre autoeficacia y procrastinación académica ($Rho = -.306$, $p = .003$) en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Siendo una relación baja e inversa.

Segunda. Se determina que existe una relación inversa significativa entre autoeficacia y autorregulación académica ($Rho = -.285$, $p = .005$) en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Siendo una relación baja e inversa.

Tercera. Se determina que existe una relación inversa significativa entre autoeficacia y postergación de actividades ($Rho = -.266$, $p = .009$) en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana. Siendo una relación baja e inversa.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Promover a través de talleres y actividades de prevención, la disminución de las consecuencias que acarrea la procrastinación académica, dirigido a estudiantes del centro educativo, considerando su contexto biopsicosocial.

Segunda: Sensibilizar a los estudiantes, profesores, padres de familia sobre la autoeficacia y la procrastinación académica, con el objetivo de modificar creencias erradas que presentan los estudiantes en relación con la procrastinación académica.

Tercera: Teniendo como base la presente investigación, se sugiere generar y/o ampliar otros estudios, que ayuden a profundizar la data de la autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes.

REFERENCIAS

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(5), 5-13.
https://www.researchgate.net/publication/247753031_My_Instructor_Made_Me_Do_It_Task_Characteristics_of_Procrastination
- Akinsola, M. K. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista Persona* 13, 159-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association.
<https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Arias, F. (2016). *El Proyecto de investigación introducción a la metodología científica*. Venezuela, editorial episteme. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/EI-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M., Campos, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 40-52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Azizi, F., Amiri, A., Rohaninasab, M., & Paran, M. (2021). Investigación de la correlación entre la dilación académica con la inteligencia emocional y la autoeficacia en estudiantes de quirófano de la Universidad de Ciencias Médicas de Shiraz en 2019. *Qom University of Medical Sciences Journal*; 15(7), 498-507. <http://journal.muq.ac.ir/article-1-3235-en.html>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2), 191-215. https://www.academia.edu/3331051/Self_efficacy_toward_a_unifying_theory_of_behavioral_change
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Aufenanger, S., Brähler, E., Dreier, M., Müller, K. W., Quiring, O., Reinecke, L., Schmutzer, G., Stark, B., & Wölfling, K. (2016). Procrastination, Distress and Life Satisfaction across the Age Range – A German Representative Community Study. *PLOS ONE* 11(2), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148054>
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J., Gómez-Romero, M. J., & Tomás-Sábado, J. (2020). Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in Nursing students. *Enfermería Clínica*, 30(6), 398-403. <https://doi.org/10.1016/j.enfcle.2019.07.013>
- Burka, J., & Yuen, L. (2008). *Procrastination why you do it, what to do about it now*. Massachusetts, Estados Unidos de America. Da Capo Press.
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría, University of Guelph]. Ontario, Canada. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/20169>
- Castro, M., Ninacondor, D., Bustillos, S. & Yataco, P. (2022). Autoeficacia y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa pública. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 127-134. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/409/860>
- Chura, G., Calderón, S. M., Castro, M. S. & Verástegui, A. (2021). Procrastinación académica: un estudio descriptivo con estudiantes de secundaria. *Apuntes Universitarios*, 11(4), 40–59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i4.759>

- Cid, P., Orellana, A. & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Revista médica de Chile*, 138(5), 551-557. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>
- Codina N, Valenzuela R, Pestana JV, & Gonzalez-Conde J. (2018) Relations between student procrastination and teaching styles: autonomy-supportive and controlling. *Front Psychol*, 9, 809, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00809>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. (2020). Guía práctica para la formulación y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo (I+D). http://www.untels.edu.pe/documentos/2020_09/2020.09.22_formuacionproyectos.pdf
- Domínguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 4(1), 43-54. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1), 27-38. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/15715/15506>
- Domínguez-Lara, S. A., Villegas-García, G., & Centeno-Leyva, S. B. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. Nueva York. Signet Books.
- Estrada, E. G. (2020). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 195-205. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/777/980>

- Estrada, E. & Mamani, J. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322–337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>
- Flores, C. B. & Valenzuela, A. A. (2022). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada del sur del Perú, 2019. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(24), 886–893. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.383>
- Galleguillos, P. & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *REIDOCREA*, 6(14), 156-169. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>
- Geng, J., Han, L., Gao, F., Jou, M., & Huang, C.-C. (2018). Internet addiction and procrastination among Chinese young adults: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, 84(1), 320-333. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.013>
- Grimaldo, M. P. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficaciageneral de Baessler & Schwarzer. *Cultura Neolatina*, 23(19), 213-229. https://www.researchgate.net/publication/236220396_Propiedades_Psicometricas_de_la_escalade_Autoeficacia_General_de_Baessler_Schwarzer
- Güngör, A. Y. (2020). The Relationship between Academic Procrastination Academic SelfEfficacy and Academic Achievement among Undergraduates. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-68. <https://bit.ly/3a3MzcF>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65–70.

<http://sbbwu.edu.pk/journal/FWUJournal,Winter%202014%20Vol.8,No.2/9.%20Academic%20Procrastination%20among%20.pdf>

- Krispenz A., Gort C., Schültke L. & Dickhäuser O. (2019) How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. *Front. Psychol*, 10(1), 1917. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01917
- 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. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Li, L., Gao, H. & Xu, Y. (2020). The Mediating and Buffering Effect of Academic Self-Efficacy on the Relationship Between Smartphone Addiction and Academic Procrastination. *Computers & Education*, 159(1), 1-11. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520301998>
- Liu G, Cheng G, Hu J, Pan Y y Zhao S (2020) Autoeficacia académica y procrastinación de posgrado: un modelo de mediación moderada. *Frente. psicol.* 11(1),1752. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01752
- Malkoç, A. & Kesen, A. (2018). Academic Self-efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research* 6(10), 2087-2093. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192728.pdf>
- Meneses, J. A., Forero, J. A., & García, A. D. (2022). Approaches between Self-Efficacy and Self-Fulfilling Prophecy, Perspectives from Education. *Journal of Educational and Social Research*, 12(6), 37-51. https://www.researchgate.net/publication/365154617_Approaches_between_Self-Efficacy_and_Self-Fulfilling_Prophecy_Perspectives_from_Education
- Navarro, N. E., Redondo, O. E., Contreras, J. A., Romero, C. H. y D'Andreis, A. C. (2017). Permanencia y deserción versus autoeficacia de estudiantes universitarios: un desafío de la calidad educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 198-206. <https://bit.ly/3xoQLAk>

- Özberk, E. H. & Türk, T. (2021). Profiles of Academic Procrastination in Higher Education: A Cross-Cultural Study Using Latent Profile Analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 150-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/64305/976311>
- Pichen-Fernandez, J. & Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), e1361. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., & Taht, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89(1), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.003>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_1991.pdf
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 35-37. Windsor, UK: NFER-NELSON. https://www.researchgate.net/publication/298348466_The_General_Self-Efficacy_Scale_GSE
- Shukla S, Batra M, Singh S, Gijwani D, Leimatont, & Mangal P. (2020). Assessment of Procrastination Trait among Dental Students –A Preliminary Outlook. *Journal of Indian Association of Public Health Dentistry*, 18(3), 266-70. <https://www.jiaphd.org/text.asp?2020/18/3/266/298997>
- Skinner, B. F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona. Fontanella
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Uma, E., Lee, C. H., Shapiai, S. N., Binti, A. N., Soe, H.H., & Varghese, E. (2020) Academic procrastination and self-efficacy among a group of dental

undergraduate students in Malaysia. *J Edu Health Promot*, 9, 326.
<https://www.jehp.net/text.asp?2020/9/1/326/301513>

Villegas, M. (2018). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes del nivel secundario del colegio Simón Bolívar de Tarapoto. *Cientifi-k*, 6(2), 116-122. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/cientifi-k/article/view/1311>

Vivar-Bravo, J., La Madrid Rojas, F. I., Fuster-Guillén, D., Álvarez Silva, V. A., & Ocaña-Fernández, Y. (2021). Academic procrastination and anxiety in university students of initial education of apurimac. *Health Education and Health Promotion*, 9(5), 455-459. Retrieved from www.scopus.com

Yerdelen, S., McCaffrey, A. & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: latent growth curve modeling. *Educ. Sci. Theory Pract.* 16(1), 5-22. doi: 10.12738/estp.2016.1.0108

Ziegler, N. & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64(1), 71-82.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608018300682>

Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (202-231). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia.

Matriz de consistencia							
Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022							
Problema	Objetivos	Hipótesis	V1: Autoeficacia				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y rangos
Problema general ¿Cuál es la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022? Problemas específicos	Objetivo general Determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022. Objetivos específicos	Hipótesis general Existe relación inversa significativa entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.	Unidimensional		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9,10.	Incorrecto (1) Apenas cierto (2) Mas bien cierto (3) Cierto (4)	Bajo=10-20 Medio=21-30 Alto=31--40
			V2: Procrastinación académica				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y rangos
Autorregulación académica	Planificación Apoyo académico Asistencia	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12.	Nunca (1) Casi Nunca (2) A veces (3)	Bajo=12-28 Medio=29-44			

<p>¿Cuál es la relación entre autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022?</p>	<p>Determinar la relación entre autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>Existe la relación inversa significativa entre autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica en estudiantes de secundario de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.</p>		<p>Gestión de tiempos</p> <p>Mejora de hábitos</p>		<p>Casi siempre (4)</p> <p>Siempre (5)</p>	<p>Alto=45--60</p>
<p>¿Cuál es la relación entre autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022?</p>	<p>Determinar la relación entre autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.</p>	<p>Existe la relación inversa significativa entre autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades en estudiantes de secundario de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.</p>	<p>Postergación de actividades</p>	<p>Postergación</p>	<p>1, 6, 7.</p>		

		de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022.					
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 2: Operacionalización de variables.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Autoeficacia	Es un conjunto de pensamientos, juicios y creencias que posee cada individuo sobre sus propias destrezas y habilidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar y afrontar diversas actividades (Schwarzer & Jerusalem, 1995)	El puntaje se obtiene a través de la Escala de Autoeficacia General en donde las puntuaciones varían entre 10 y 40 puntos. Se encuentra compuesta por 10 ítems (Grimaldo, 2005).	unidimensional		1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,9,10.	Incorrecto (1) Apenas cierto (2) Mas bien cierto (3) Cierto (4)
Procrastinación académica	Es un comportamiento caracterizado por el	Se aplica en manera individual y/o colectiva,	Autorregulación académica	Planificación Apoyo académico	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12.	Nunca (1) Casi Nunca (2)

	aplazamiento de manera voluntaria el desarrollo de actividades escolares las cuales deberían de ser entregadas oportunamente; este comportamiento tiene la característica de ser innecesario para la persona (Busko, 1998).	responder el cuestionario toma 8-12 minutos. Está compuesta por 12 ítems del tipo cerrado en la escala Likert, permitiendo la evaluación con fiabilidad la tendencia hacia la procrastinación académica (Domínguez-Lara et al., 2014).		Asistencia Gestión de tiempos Mejora de hábitos		A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
			Postergación de actividades	Postergación	1, 6, 7.	

Anexo 3: Escala de autoeficacia general

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

Sexo: (F) (M)

Edad:

Grado:

Las siguientes afirmaciones se refieren a tu capacidad para resolver problemas.

Lee cada una de ellas, y marca la alternativa que consideres conveniente. No hay respuestas correctas, ni incorrectas.

Usa la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones.

1	2	3	4
INCORRECTO	APENAS CIERTO	MAS BIEN CIERTO	CIERTO

MARCA TODAS LAS AFIRMACIONES

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

Anexo 4: Escala de procrastinación académica

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Sexo: (F) (M)

Edad:

Grado:

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

- N** = Nunca
- CN** = Casi Nunca
- AV** = A veces
- CS** = Casi siempre
- S** = Siempre

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

Anexo 5: consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi menor hijo(a) , participe en el estudio titulado “Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022”. Conducida por la alumna de la Universidad Cesar Vallejo, a fin de desarrollar su tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación.

Yo..... (Nombres y apellidos del padre o madre de familia), identificado con DNI N° , domiciliado en

Declaro que: He leído la hoja de información que se me ha entregado; he podido hacer preguntas sobre el estudio; y he recibido suficiente información sobre el mismo.

Comprendo que esta participación es voluntaria y confidencial.

Se puede retirar del estudio:

- 1. Cuando desee.
- 2. Sin tener que dar explicaciones.

Por lo tanto, doy libremente mi conformidad para participar en el estudio.

.....
Padre/madre de familia
Firma

.....
Hilda Parra Cabrera
Firma

Anexo 6: Autorización para la realización de la investigación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Lima, 21 de noviembre de 2022
Carta P. 1262-2022-UCV-VA-EPG-F01/J



Alejandro B. Lavado Rodríguez
Dr. Alejandro B. Lavado Rodríguez
DIRECTOR
LE N° 1212 "GRUMETE MEDINA"
23-11-2022

DR.
ALEJANDRINO BENITO LAVADO RODRIGUEZ
DIRECTOR
I.E. N°1212 GRUMETE MEDINA

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a PARRA CABRERA, HILDA ELVIRA; identificada con DNI N° 10491866 y con código de matrícula N° 7002730721; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador PARRA CABRERA, HILDA ELVIRA 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,



Estrella A. Esquiagola Aranda
Dra. Estrella A. Esquiagola Aranda
Jefa
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ESQUIAGOLA ARANDA ESTRELLA AZUCENA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022", cuyo autor es PARRA CABRERA HILDA ELVIRA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 20.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

LIMA, 19 de Enero del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ESQUIAGOLA ARANDA ESTRELLA AZUCENA DNI: 09975909 ORCID: 0000-0002-1841-0070	Firmado electrónicamente por: EESQUIAGOLAAR el 19-01-2023 17:30:39

Código documento Trilce: TRI - 0523986