



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de
educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Chavez Pachas, Marleny Ruth (orcid.org/0000-0002-8966-6591)

ASESOR:

Mg. Palomino Tarazona, Maria Rosario (orcid.org/0000-0002-3833-7077)

Mg. Bellido Garcia, Roberto Santiago (orcid.org/0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral del Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2023

DEDICATORIA

A mis hijos Uriel, Gianella, Diego y Fernanda, quienes son mi fortaleza, inspiración y motivo para seguir creciendo profesionalmente y a mi padre Juvencio Chavez Gonzales mi fuente de sabiduría, quien siempre me motiva para seguir adelante en mis proyectos.

AGRADECIMIENTO

A mi compañero en esta aventura José, quien con todos sus conocimientos ha sabido brindarme su apoyo y aliento para seguir este camino.

A mi asesora María Rosario Palomino Tarazona quien con su paciencia, conocimientos y tiempo me ha acompañado y guiado hasta la culminación de este propósito.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PALOMINO TARAZONA MARIA ROSARIO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos", cuyo autor es CHAVEZ PACHAS MARLENY RUTH, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19.00%, 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, 30 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
PALOMINO TARAZONA MARIA ROSARIO DNI: 06835253 ORCID: 0000-0002-3833-7077	Firmado electrónicamente por: MPALOMINOTA el 30-07-2023 21:44:01

Código documento Trilce: TRI - 0628707



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, CHAVEZ PACHAS MARLENY RUTH estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

Nombres y Apellidos	Firma
CHAVEZ PACHAS MARLENY RUTH DNI: 10627396 ORCID: 0000-0002-8966-6591	Firmado electrónicamente por: MCHAVEZPA10 el 14- 09-2023 23:30:50

Código documento Trilce: INV - 1291314

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARÁTULA.....	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR.....	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR.....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
RESUMEN.....	viii
ABSTRACT.....	ix
I INTRODUCCIÓN.....	1
II MARCO TEÓRICO	4
III METODOLOGÍA.....	13
3.1 Tipo y diseño de investigación	13
3.2 Variables y Operacionalización	14
3.3 Población, muestra y muestreo	15
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad 16	
3.5 Procedimiento	17
3.6 Método de análisis de datos.....	18
3.7 Aspectos éticos.....	18
IV. RESULTADOS	19
VI. CONCLUSIONES.....	39
VII. RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	43
ANEXOS.....	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Análisis descriptivo de la variable procrastinación	19
Tabla 2 Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable procrastinación	19
Tabla 3 Análisis descriptivo de la variable autoeficacia académica	20
Tabla 4 Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable autoeficacia académica	20
Tabla 5 Análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y autoeficacia académica	22
Tabla 6 Análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y la dimensión magnitud	23
Tabla 7 Análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y la dimensión fuerza	24
Tabla 8 Análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y la dimensión generalidad	26
Tabla 9 Pruebas de normalidad de las variables procrastinación y autoeficacia académica	27
Tabla 10 Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	28
Tabla 11 Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	29
Tabla 12 Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	30
Tabla 13 Coeficiente de Correlación Rho de Spearman	31

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Los Olivos. La investigación que se ha desarrollado es de tipo correlacional y transversal, con diseño no experimental, realizado con una muestra de 321 estudiantes. Como técnica se utilizó la encuesta y como instrumento se aplicaron los cuestionarios EPA y la Escala de Autoeficacia.

Se obtuvo como resultado un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y coeficiente de correlación de -0,718 indica una relación fuerte y negativa entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Entonces, según lo hallado si los estudiantes procrastinan sus actividades académicas es probable que afronten y perciban de manera desajustada sus tareas académicas, por tanto, su autoeficacia para abordarla será baja y viceversa, perjudicando su rendimiento educativo, de esta manera, la procrastinación académica puede tener efectos negativos significativos en el rendimiento educativo y en la autoeficacia de los estudiantes.

Palabras clave: Estrategias metacognitivas, motivación, estudiantes, autorreflexión, proceso de aprendizaje

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relation between academic procrastination and self-efficacy in secondary school students from an educational institution in the district of Los Olivos. The research performed is correlational and cross-sectional type, with a non-experimental design, using a sample of 321 students. The survey was used as a technique, and the EPA questionnaire and the Self-Efficacy Scale were applied as instruments.

The obtained result showed a p-value (0.000) lower than the pre-established significance level (0.05), and a correlation coefficient of -0.718, indicating a strong negative relation between both variables using the non-parametric Spearman's Rho statistic. Therefore, based on the findings, if students procrastinate on their academic activities, it is likely that they will face and perceive their academic tasks in a maladjusted manner. Consequently, their self-efficacy to tackle these tasks will be low, and vice versa, harming their educational performance. Thus, academic procrastination can have significant negative effects on students' educational performance and self-efficacy.

Keywords: Metacognitive strategies, motivation, students, self-reflection, learning process.

I INTRODUCCIÓN

La procrastinación académica y la falta de autoeficacia continúan siendo problemas críticos en el ámbito educativo a nivel mundial. La UNESCO (2021) ha destacado la preocupante incidencia de la procrastinación académica entre estudiantes de diversas nacionalidades y niveles educativos. Según un estudio comparativo materializado durante el año 2019-2020, un alarmante porcentaje de estudiantes tiende a aplazar tareas académicas importantes, lo que tiene consecuencias devastadoras en su rendimiento escolar. El incumplimiento de plazos cruciales debido a la procrastinación conduce a altos niveles de estrés y ansiedad entre los estudiantes, afectando negativamente su ajuste emocional y su desarrollo académico.

Por otro lado, la UNICEF (2020) también ha señalado la preocupante falta de desarrollo de la autoeficacia en el contexto internacional, siendo que, a través de un estudio internacional, se revela que los niveles de confianza en las propias habilidades varían significativamente entre estudiantes provenientes de diferentes culturas y sistemas educativos. Los resultados indican que aquellos estudiantes con una alta autoeficacia presentan un mejor desempeño académico y una mayor motivación para aprender, lo que les permite enfrentar los retos académicos con determinación y perseverancia. Sin embargo, los estudiantes con baja autoeficacia enfrentan dificultades al afrontar los desafíos académicos, lo que puede resultar en una disminución de su rendimiento y autoestima.

La UNESCO ha desarrollado investigación sobre el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) donde se halló que los mayores desafíos se presentan en Matemática de 6to grado, donde ningún país logra el nivel mínimo de competencias, sin embargo, 6 países logran avances significativos desde el TERCE 2013, observándose así la mejora de la autoeficacia académica en dichos estudiantes. Asimismo, la UNESCO (2012) estableció a través de un estudio que el 90% de estudiantes de Estados Unidos y Europa tienden a procrastinar en mayor y menor medida y casi el 50% lo hace de manera sistemática.

El estudio de Zumárraga y Cevallos (2022) en Ecuador revela que la autoeficacia guarda una relación negativa y significativa con el rendimiento académico. Esto

indica que los estudiantes que tienen mayor confianza en sus habilidades para resolver las tareas obtienen un rendimiento académico más alto. Además, se encontró una relación negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica, lo que significa que los estudiantes universitarios con mayor autoeficacia son menos propensos a posponer sus actividades.

Por su parte, el MINEDU a través de la UMC (Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes) llevó a cabo el EVA (Estudio Virtual de Aprendizaje) 2021, en estudiantes de segundo, cuarto, sexto de primaria y segundo de secundaria, resultando que en las HSE (habilidades socioemocionales) la autoeficacia académica, 4 de cada 10 estudiantes prestan atención en clase, estudian para el examen y lo aprueban, es decir, menos del 50% logra las competencias en las áreas de matemática y comprensión lectora.

Estas manifestaciones repercuten en el desarrollo académico de los estudiantes, quienes evidencian falta de capacidad para lograr las actividades escolares y seguridad en sus habilidades, es decir, de sentirse con la confianza de tener las capacidades y los recursos necesarios para poder desarrollar sus tareas, proyectos o prepararse para una evaluación, por lo tanto, sentirse autoeficaces.

De tal manera que en esta posición el alumno es productivo, lo que le aleja de la procrastinación que generalmente aparece en situaciones en que el alumno no se siente seguro de sus entregas, no está satisfecho consigo mismo postergando sus actividades académicas.

A partir de esta realidad descrita donde se manifiesta la repercusión negativa de la actividad procrastinadora en el desarrollo académico de los estudiantes se hace necesario realizar la presente investigación formulándose el siguiente problema de investigación ¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en los estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos? De igual manera se busca dar solución a los siguientes problemas específicos ¿Existe relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de la autoeficacia: magnitud, fuerza y generalidad en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos?

Se considera de importancia realizar la presente investigación ya que de acuerdo a los estudios revisados se ha logrado determinar que las consecuencias en la autoeficacia de los estudiantes que realizan prácticas procrastinadoras pueden influenciar negativamente en su desempeño académico, siendo esta una situación no ajena a nuestra realidad nacional y local.

La justificación teórica del presente estudio se realiza con el propósito de aportar un mayor conocimiento sobre la procrastinación académica y la autoeficacia ya que esta valida lo expuesto por Quant y Sánchez (2012) quienes afirman que el comportamiento procrastinador es relacionado con la baja autoestima, déficit de autoconfianza y comportamientos de desorganización que traen como consecuencia la baja confianza en los estudiantes respecto a sus habilidades y capacidades académicas.

La justificación práctica de esta investigación es la contribución en un conocimiento profundo de la problemática que debe contribuir a posteriores estrategias para abordar el problema de la procrastinación académica y el mejoramiento de la autoeficacia a nivel académico.

La justificación de tipo metodológica del presente estudio se presenta con la relación inversa de las variables y la validación de los instrumentos utilizados, lo cual genera confiabilidad para posteriores investigaciones.

El objetivo general es determinar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos. De igual manera los objetivos específicos se basan en determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de la autoeficacia: magnitud, fuerza y generalidad en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Se plantea con hipótesis general que existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación académica y la autoeficacia, asimismo, en las hipótesis específicas se propone una relación inversa entre la procrastinación y las dimensiones de la autoeficacia académica: magnitud, fuerza y generalidad.

II MARCO TEÓRICO

A nivel nacional se han materializado estudios relevantes, como el de Chacaltana (2019) sobre aplazamiento educativo y ajuste emocional en discentes de psicología de la Universidad de Ica, cuyos hallazgos muestran una vinculación estadísticamente relevante entre el aplazamiento educativo, experiencia educativa y ajuste emocional, en medio de la cual predomina la mayor interacción entre el aplazamiento y 2 componentes del confort: el crecimiento personal y la baja autoaceptación personal. Se ha encontrado que los discentes de la universidad de Ica procrastinan más en cuanto disminuyen los niveles de aceptación personal y comodidad. A nivel universitario se han encontrado estudios cuyos hallazgos contribuyen significativamente a esta tesis, como el estudio sobre aplazamiento y autoeficacia educativo en discentes universitarios de Lima materializado por Burgos (2020), quien obtuvo los siguientes hallazgos: autoeficacia educativa se correlaciona negativamente con la autorregulación educativa, es decir, ha mayor nivel de autoeficacia, mayor nivel de autorregulación educativo. También se encontró una asociación negativa y estadísticamente relevante entre los cambios de carrera y la autoeficacia educativa. El estudio, materializado en discentes de la Universidad en Lima, encuentra una asociación negativa entre las variables de autoeficacia educativa y autorregulación educativa.

Según estudios realizados por Querevalú y Echabaudes (2020) encontramos que, en Lima el 73.2% de los discentes de educación básica regular presenta un nivel moderado y alto de aplazamiento educativo. Esta dificultad no es ajena a la realidad estudiantil universitaria y es por ello que también podemos encontrar diversos estudios que avalan esta investigación. El estudio materializado en Lima en discentes de EBR muestra que un alto porcentaje de discentes tiene un preocupante nivel moderado y alto de aplazamiento educativo y se determina además que es una constante en los discentes universitarios.

Por otro lado Chura et al. (2021) han materializado la investigación sobre aplazamiento educativo en alumnos de educación secundaria donde el propósito de análisis ha sido detectar el grado de aplazamiento educativo de los alumnos en Tacna en la modalidad a distancia, obteniendo como resultado que en la postergación de actividades se muestra un nivel promedio de 54% y en la

autorregulación educativa el 49%, concluyendo que no se destaca un elevado grado de aplazamiento en los alumnos empero si hay diferencias significativas en medio de las cambiantes sociodemográficas. Acerca del estudio materializado en discentes de Tacna en la modalidad virtual determina como resultado que la postergación de actividades se encuentra presente en un 54% y la autorregulación educativa en un 49%, es decir, existe un grado altamente proporcional entre el aplazamiento y la autorregulación educativa.

Mientras que Estrada (2020) realiza una investigación en discentes del séptimo ciclo de educación básica regular obteniendo como hallazgos que: se identificó que el 63% de discentes evidencian altos índices de aplazamiento educativo, mientras que el 53,1% presentan un nivel medio de aplazamiento.

A nivel internacional encontramos las investigaciones de Bushra et al. (2022) sobre el comportamiento procrastinador y la autoeficacia en discentes de posgrado donde se encuentra una vinculación negativa relevante entre ambos comportamientos. El nivel de procrastinación no clínico fue de 1,5 %, el nivel subclínico de 68,5% y el nivel clínico de 39,0%, mientras que el 0,7% indicó la necesidad de buscar atención clínica a este comportamiento.

De acuerdo con el análisis llevado a cabo por Díaz (2019) sobre aplazamiento en una población de España en los próximos apartados: aplazamiento, instrumentos de medida, prevalencia y diferencia según edad, sexo y ocupación, da como consecuencia que los individuos vespertinos acostumbran ser más procrastinadores. Sobre el procedimiento del aplazamiento involucra el hacer otras actividades además de las orientaciones sobre administración de tiempo proponiendo abordarse este problema a partir de la esfera cognitiva, emocional y conductual. Díaz establece que en la población española los individuos vespertinos tienden a procrastinar con mayor frecuencia ya que se orientan a realizar otro tipo de actividades y dejan de lado las relacionadas a sus labores educativos.

Tener en cuenta la actividad física como un componente mediador entre la autoeficacia y el aplazamiento educativo en las averiguaciones llevadas a cabo por Li et al. (2022) en alumnos universitarios chinos concluyó que una vez que los

alumnos hacen actividad física (más de 150 min por semana) poseen menos posibilidad de enseñar comportamientos procrastinadores, mientras tanto que los alumnos menos activos padecen más grandes niveles de aplazamiento. A través del estudio materializado por Li et al. (2022) en discentes chinos indican que las actividades físicas son favorables para combatir el aplazamiento.

Hasta el momento se ha tomado como eje de análisis al estudiante, sin embargo al hacer estudios sobre el protagonismo del maestro se encontró que de acuerdo con la investigación elaborada por Asghar et al. (2022) quienes al hacer estudios en la universidad Islámica Azad sobre la autoeficacia en los maestros de medicina hallaron que mientras se optimización la autoeficacia del profesor la calidad de la educación se incrementa y por lo tanto optimización el aprendizaje de los alumnos de medicina.

Uma et al. (2020) realizan un estudio en universitarios en de Malasia sobre aplazamiento y autoeficacia donde se halla que el 33,5% de los discentes presentan aplazamiento baja, el 38% aplazamiento moderada y el 28,5% aplazamiento alto. Además, no encuentran diferencias significativas en cuanto al género ni el año académico en que estos cursan.

Según el estudio materializado por Al-Shagaheen (2017) en la Universidad Mu'tah de Jordania la vinculación entre el aplazamiento educativo con la autoeficacia y la ansiedad antes de los exámenes indican que existe una vinculación estadística relevante y positiva entre el aplazamiento educativo y la ansiedad antes de los exámenes según las variables de género y especialidad.

Para realizar el desarrollo de la presente investigación determinamos de importancia en cuanto a las bases teóricas los aportes que a continuación presentamos y que determinan los conceptos, variables y dimensiones estudiadas y analizadas en el resultado de la recopilación de información.

Con respecto a las bases conceptuales de la procrastinación se considera la Teoría de la Motivación Temporal (TMT) de Steel y König (2006) que propone que para no procrastinar se tiene en cuenta una "motivación" alta, que es seguida de una "expectativa" de éxito con un valor suficiente de la tarea, así como no dejar la "impulsividad" para dejar de lado y organizar la tarea retrasada. Si se cumple con

esta ecuación de forma positiva la procrastinación será desechada, por el contrario, si el resultado sería el aplazamiento conlleva a un fracaso en el aprendizaje y por ende en el proceso educativo.

Se considera importante los aportes de Busko (1998) que conceptúa la variable aplazamiento como toda acción que evita o que promete hacer las actividades educativas, justificando la dilatación de tiempo evitando sostener una culpabilidad frente a la inacción de la misma. De igual manera es importante mencionar a Díaz (2019) quien la define como la tendencia común de postergar el inicio o finalización de las tareas que ya fueron planificadas en un momento establecido y se caracteriza por estar acompañada de un malestar y poca responsabilidad incluso en la gestión de tiempo, suponiendo este un problema de autorregulación en los niveles cognitivo, afectivo y conductual.

Para Quant y Sanchez (2012) es un patrón de comportamiento caracterizado por el aplazamiento voluntario de acciones que deben ser concluidas en un tiempo determinado, así como la presencia de una asociación de baja autoestima, falta de confianza en uno mismo y falta de autocontrol, depresión, desorganización. Comportamiento y en algunos casos perfeccionismo, impulsividad disfuncional e inquietud. Mientras que para Atalaya y García (2019) es el resultado de déficit en la autorregulación que hacen que los individuos se expandan de forma voluntaria pero inconsciente en términos de iniciar y completar tareas o actividades planificadas a pesar de ser conscientes de los efectos negativo y las consecuencias de no hacerlas.

Para Canción et al. (2022) el comportamiento procrastinador impide que se puedan realizar todas las organizaciones, para ello se debe resolver los deberes diarios, las situaciones que se presentan, sin embargo, es frecuente que se postergue las actividades debido a la sobrecarga de información de las diversas fuentes, un número considerable de tareas, el ritmo de vida, entre otros factores. Rodríguez (2017) considera que los discentes de más edad han de ser más capaces de dominar sus impulsos a la hora de estudiar y podrán ser menos procrastinadores que los discentes de menor edad.

En el 2007, Steel define los factores motivacionales del aplazamiento, estos serían: a). Expectativa: que es la forma de realizar las tareas, b) Valoración: que es el valor asignado a una tarea que sea de mayor agrado que otra, donde intervienen el tiempo y las herramientas y donde el objetivo es el premio que sea obtenido en menos tiempo y con menor esfuerzo en comparación con otras tareas, c) Impulsividad: donde se muestra al estudiante con poca motivación para desarrollar la tarea ya que no es atractiva para él o ella, d) Demora de la satisfacción: que está relacionado con momento de respuesta y los beneficios al realizar la acción, al procrastinador le agrada mucho más un resultado inmediato que uno en el que no se rápidamente los hallazgos del esfuerzo. En tanto Ayala (2020) concluye que el aplazamiento es el acto de postergar actividades de forma irresponsable, conociendo las consecuencias que esto le traerá y los hallazgos negativos dentro de su proceso de aprendizaje.

Kurtovic et al. (2019) consideran que la procrastinación tiene un efecto negativo en el funcionamiento de las actividades educativas de cada individuo, inclusive afectando su rendimiento académico, pero, se desconocen los efectos del rendimiento académicos en la procrastinación, de igual manera sobre otros factores que podrían explicar esa predisposición de los discentes a postergar sus actividades educativas. En cuanto Padilla (2017) conceptúa la procrastinación como el posponer el desempeño en las tareas educativas. Considera que esto es un fenómeno multifacético ya que involucra diversos aspectos como los físicos, cognitivos y conductuales.

Chun y Nam (2005) realizan la división del aplazamiento donde: la procrastinación Pasiva sería la más común, los procrastinadores son indecisos, no terminan a tiempo lo planificado, son incapaces de tomar decisiones de forma rápida para resolver los impases y la procrastinación activa donde los elementos trabajan, pero bajo presión, son conscientes de aplazar sus tareas, es decir, deciden no hacerlas, no tienen estrés al realizar actividades a largo plazo y tienen como mejor aliado al tiempo. Consideramos entonces a el aplazamiento como la tendencia de posponer o retrasar una tarea o responsabilidad, a pesar de saber que es importante o necesaria. Güngör (2020) considera que el aplazamiento

educativo como un comportamiento muy común entre los universitarios y que estos a su vez se enfrentan como consecuencia a situaciones de estrés y ansiedad.

En tanto Ávila et al. (2022) considera la procrastinación como un problema de salud mental, con consecuencias educativas que no solo preocupa a los profesionales de salud sino también a los educadores, padres de familia y discentes. Resalta también el protagonismo de la tecnología y la cibernética en cuanto a la distracción que generan en los niños, jóvenes y adultos, generando en ellos algunas patologías que necesitarían de alguna intervención profesional terapéutica. Para Garzón y Gil (2017) consideran que el aplazamiento tiene un patrón autorregulatorio que incluye varios aspectos como las metas de aprendizaje que son impuestas por el mismo estudiante, las estrategias de autocontrol y los procesos metacognitivos.

En vinculación a la primera variable, Busko (1998) fundamenta su enfoque teórico a partir de los descubrimientos que conectan la procrastinación con el perfeccionismo, donde esta vinculación se evalúa desde tres perspectivas diferentes: en primer lugar, el perfeccionismo lleva a una persona a postergar sus actividades, ya que se propone culminar las tareas de forma impecable, lo cual se considera imposible; en segundo lugar, el aplazamiento influye en el perfeccionismo, ya que aumenta la percepción de que las actividades deben realizarse de manera perfecta; y, por último, ambas variables se correlacionan mutuamente, lo que implica una interdependencia entre ambos conceptos que se refuerzan entre sí.

En consecuencia, el modelo desarrollado por Busko (1998) demuestra la causalidad existente entre el perfeccionismo y la procrastinación, y estos factores se agrupan en cuatro categorías: psicosociales, sociodemográficos, individuales e instrumentales.

En base a la Teoría de Busko, Domínguez et al. (2014) propone dos dimensiones de la procrastinación como resultado del estudio realizado por Busko. Estas dimensiones son: autorregulación educativa, que corresponde a los niveles de preparación para exámenes, la búsqueda de ayuda cuando se necesita, el nivel de asistencia a las sesiones educativas y los esfuerzos por estudiar. Baumeister et

al. (2007) consideran que la autorregulación es la capacidad de modificar el comportamiento relacionado con el aprendizaje, asumiendo que no es una habilidad adquirida mentalmente, sino un proceso que es autodirigido.

La segunda dimensión es la postergación de actividades donde el sujeto trata de posponer la realización de la actividad y deja todo para el último momento, especialmente los cursos o lecciones de lectura que no le gustan. Palacios y Palos (2007) la define como el sinónimo de procrastinación que es una decisión intencionada que lleva a dejar para después las actividades o dejarlas incompletas o son sustituidas por otras actividades menos importantes, todo esto sin ningún motivo racional válido. Para Domínguez et al. (2014) es la inclinación a postergar una actividad que, en muchas ocasiones produce intranquilidad, baja autoestima y angustia por la presentación de las actividades educativas y como resultado de estas una calificación desfavorable.

En cuanto a la segunda variable autoeficacia, esta surge dentro de la teoría social cognitiva de Bandura (1982) quien sostiene es parte de la creencia de un estudiante en sus propias habilidades y capacidades, que lo hará en el momento adecuado y con la persistencia necesaria, a pesar de las adversidades. En la década de 1970 se propuso la teoría de la autoeficacia, que es primordialmente el resultado de dos ideas en el pensamiento de Bandura, una es que las intervenciones que cambian el entorno son efectivas para cambiar el comportamiento, y la otra es que las habilidades cognitivas del sujeto de la intervención son muy importantes. Es importante también considerar que las personas que están más motivadas si es que perciben que sus acciones son eficaces. Es así como la autoeficacia se relaciona con pensamientos y aspiraciones positivas acerca de realizar la conducta con éxito, menor estrés, ansiedad y percepción de amenaza añadiendo a ella una adecuada planificación de las acciones y la anticipación de buenos hallazgos. Bandura y Walters (2002) señalan que la Teoría del Aprendizaje consiste en que el individuo no aprende al observar y repetir acciones, sino que participa activamente en el proceso de aprendizaje. Por ello esta teoría incluye aspectos del aprendizaje conductual, cognitivo y emocionales.

Para Pereyra et al. (2018) la Autoeficacia constituye una herramienta muy útil ya que se le considera en el diseño de los talleres que busquen lograr el generar conductas positivas, mejorar el rendimiento o favorecer la motivación cuando se afronta los desafíos. Mientras que para Ziegler (2018) la Autoeficacia es el grado en el cual los discentes tienden a tener confianza en las habilidades que poseen para tener éxito en las actividades educativas.

Por su parte, Frelman, et al. (2016) la identifican como la creencia de un individuo en su capacidad para organizar, regular y realizar acciones que le permitan alcanzar el nivel óptimo de rendimiento académico. Por otro lado, Olaya (2003) señaló que las personas usan claves para evaluar su efectividad en actividades futuras; De esta manera, se forman juicios de autoeficacia a partir de lo que indican estas características sobre lo que las personas se describen a sí mismas, directa o indirectamente, intencionalmente o no, influyendo e interfiriendo en el comportamiento individual y en la vida cotidiana, definidos como juicios sobre nuestra capacidad de respuesta personal.

La autoeficacia hace referencia entonces según Zimmerman, et al. (2005) a las convicciones propias acerca de las facultades sobre aprender o rendir positivamente en determinada situación, actividad o tarea. Mientras que Guerrero et al (2016) incluyen a la autoeficacia dentro de los llamados factores protectores de salud. Por consiguiente, se considera a la autoeficacia con la creencia de la capacidad de una persona para realizar tareas o alcanzar objetivos, es la confianza que tiene una persona en su capacidad para tener éxito en una determinada tarea.

En tanto Roca (2002) considera que las expectativas de autoeficacia en su proceso de formación y regulación tienen 4 fuentes fundamentales que son: 1. Los logros de la propia ejecución, 2. Las experiencias vicarias, 3. La persuasión verbal y 4. Los estados fisiológicos.

La autoeficacia según Cantón y Pietro (2007) señalan que Bandura planteó tres dimensiones que serían: la magnitud, reconocida como la disposición para ella, entonces, la vinculación de la dificultad de la tarea forma parte de la expectativa de eficacia.

Se considera a la segunda dimensión: la fuerza, que es la intensidad de la expectativa de autoeficacia que presenta el sujeto frente a una determinada tarea, esto a su vez tiene un valor predictivo.

La tercera dimensión es la generalidad que es considerada como la propia capacidad para llevar a cabo las tareas.

Epistemología:

El aplazamiento se puede entender como una proclividad general para realizar las tareas que están programadas para ejecutarse en momentos específicos para comenzar o terminar tarde, donde esta tendencia suele ir acompañada de malestar subjetivo, falta de sentido de la responsabilidad y gestión del tiempo, y sugiere problemas de autorregulación a nivel cognitivo, emocional y conductual; por ello la epistemología del presente trabajo se basa en la Teoría de la motivación temporal (TMT) que ha sido propuesta por Steel y König (2006), quienes proponen la unión de la teoría motivacional con las teorías económicas, estableciendo que para no procrastinar se tiene en cuenta un incentivo superior acompañada de una expectativa de logro con un valor suficiente de la tarea; así como no dejar la impulsividad para dejar de lado y planificar la realización de la tarea retrasada, es decir, si se lleva a cabo esta fórmula la procrastinación no sería posible. Es por cuanto que los conocimientos brindados en esta teoría hacen posible que mediante el presente estudio se considere su validez.

Vigilancia tecnológica:

Por consiguiente, deducimos del presente estudio la necesidad de realizar orientaciones adecuadas a los discentes donde, en primer lugar se logró identificar a los discentes que procrastinan, en segundo lugar, informar a dicha población de la necesidad de generar un cambio en sus hábitos para poder repotenciar sus habilidad y así lograr ser auto eficaces a nivel académico, en tercer lugar, orientar, capacitar, dar las herramientas necesarias a los discentes para que puedan desaprender el hábito procrastinador. Esto permitirá que nuestros discentes puedan ser cada vez más autoeficaces y lograr cumplir las competencias requeridas en todas las áreas.

III METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación

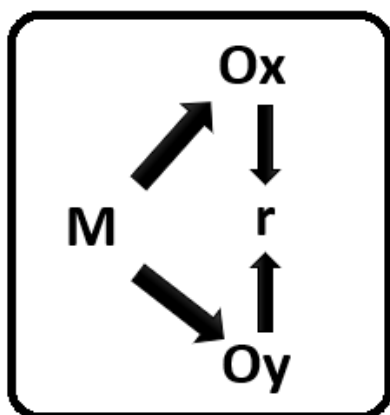
Esta investigación es de tipo básica que, según Müggenburg y Pérez (2007), tiene como objetivo acumular información y formular teorías para ampliar y comprender el conocimiento. Es deductiva que, según Barchini (2005), consiste en extraer inferencias lógicas de las proposiciones, de la causa al efecto, de lo general a lo específico.

Los tipos de encuestas utilizadas son de naturaleza cuantitativa. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la recopilación de información se utiliza para probar hipótesis y establecer pautas de acción y probar teorías con base en mediciones numéricas y análisis estadísticos.

3.1.2 Diseño de la investigación

El diseño elegido para el presente estudio es no experimental ya que no se manipularon variables. Para Kerlinger (2002), la investigación no experimental es la que efectúa sin la alteración deliberada de variables, es decir, aquella en la que no se varían intencionalmente las variables independientes.

El nivel de investigación materializado es descriptivo, correlacional, no experimental, transversal, que tiene como objetivo establecer simultáneamente relaciones entre las variables y la recolección de datos.



Donde:

M = Muestra

O_x = Variable 1: Procrastinación académica

O_y = Variable 2: Autoeficacia

r = Correlación entre las variables

3.2 Variables y Operacionalización

3.2.1. Definición conceptual de las variables

Variable 1: Procrastinación académica

Esta es una tendencia general para las tareas que están programadas para ejecutarse en momentos específicos para comenzar o terminar tarde. Esta tendencia generalmente va acompañada de incomodidad subjetiva, la falta de un sentido de responsabilidad y gestión temporal, y ofrece los problemas de autorregulación a niveles cognitivo, emocional y conductual, Díaz (2019).

Quant y Sanchez (2012) lo conceptualizan como un patrón de conducta caracterizado por la procrastinación voluntario de actividades que deberían realizarse en momentos determinados. Exhibir un comportamiento procrastinador está asociado con la falta de autocontrol, depresión, comportamiento desorganizado.

Para de Atalaya y García (2019), esto significa que los individuos se comprometen voluntaria e inconscientemente a iniciar y completar tareas y actividades planificadas, a pesar de ser conscientes de las consecuencias negativas de no hacerlo. defecto que te hace pensar.

Variable 2: Autoeficacia

Frelman et al. (2016) la definen como una creencia personal en la facultad de la persona para planificar, coordinar y realizar acciones que conducen a un rendimiento académico óptimo.

Bandura (1982) afirma que esto es parte de la confianza que tiene un estudiante en su capacidad y habilidad para alcanzar sus metas a pesar de las dificultades, y que los estudiantes logran sus metas con la tenacidad necesaria para alcanzarlas en el momento adecuado argumentan que así será.

3.2.2. Definición operacional de las variables

Operacionalmente, la procrastinación académica tiene aspectos de autorregulación académica y postergación de actividades. Según Zimmerman (2005), la autorregulación académica es un proceso autogenerado de pensar, sentir

y actuar que está diseñado y coordinado cíclicamente para lograr metas individuales. Según Domínguez et al. (2014), la procrastinación se asocia con la procrastinación frecuente o constante, lo que muchas veces se traduce en ansiedad, disminución de la autoeficacia y estrés por el desempeño laboral, resultado, calificación o calificación negativa. Según Alegre (2014), la procrastinación académica no es solo un problema de administración del tiempo, también implica una compleja interacción de los componentes cognitivos, afectivo-motivacionales y el conductual. El componente cognitivo se refiere al uso continuo de racionalizaciones y excusas para retrasar la acción. Elementos conductuales asociados a la impulsividad, distracción y marcadas discrepancias entre lo que debería hacerse y lo que finalmente se hace. Tiene un fuerte componente emocional y tiende a fracasar académicamente.

La autoeficacia se mide en términos de magnitud, fuerza y generalidad. Según Brouwer et al. (2016), existen dos tipos de autoeficacia. Autoeficacia en la resolución de problemas, autoeficacia en entornos educativos y autoeficacia. El logro académico es una creencia personal en la capacidad de uno para planificar, regular y efectuar el comportamiento para lograr el nivel académico deseado.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Hernández (2014) la considera como el número total de sujetos analizados en función del fenómeno de estudio. Este estudio incluyó a 690 estudiantes utilizando los siguientes criterios de inclusión, considerando estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de secundaria cuyas edades oscilan entre los 12 y 17 años siendo una población de mujeres y varones, en el criterio de exclusión no se ha tomado en cuenta a estudiantes menores de 12 años y mayores a los 17 años.

3.3.2 Muestra

Hernández (2014) lo conceptualiza entonces como un subconjunto de la población que debe ser representativo, es decir, tener las mismas características de la población. En este estudio, se determina que la muestra es 321 de estudiantes determinada de forma aleatoria.

3.3.3 Muestreo

Suele ser la misma que la unidad de análisis, pero puede ser diferente. En este estudio se realizó un muestreo probabilístico (también llamado muestreo aleatorio), donde la población tiene la misma posibilidad de ser parte de la muestra, lo cual se realizará de la siguiente manera:

Para la selección de la muestra se aplicó la fórmula de poblaciones finitas, tal como se detalla a continuación:

Donde:

n = Tamaño de la muestra	n =?
Z = Sigma = Nivel de Confianza (1-5)	Z = 1.96
N = Universo	N =690
P = Posibilidad de éxito (50%)	P =0.5
Q = Posibilidad de error (50%)	Q =0.5
E = Error muestral (1-10)	E =0.03

$$n = \frac{Z_{\infty}^2 * N * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\infty}^2 * p * q}$$
$$n = \frac{3.84 * 690 * 1 * 1}{689 + 3.84 * 1 * 1}$$
$$n = 320.8$$

Este estudio incluyó a 690 estudiantes de una institución educativa de Los Olivos

3.3.4 Unidad de análisis

El estudiante colaborar de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grado de nivel secundaria oscila entre los 12 y 17 años de edad de una institución educativa de Los Olivos.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

3.4.1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la presente investigación se aplicará la técnica de la encuesta en estudiantes de nivel secundaria para recoger información y establecer la relación entre las variables procrastinación académica y autoeficacia. Para Hernández et al. (2014) es una técnica para estructurar preguntas y organizarlas para recolectar información con un propósito específico.

Como instrumentos de recopilación de información se aplicará dos cuestionarios, uno para cada variable.

Para medir la procrastinación se utilizará la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) adaptada por Álvarez et al (2010)

Para medir la autoeficacia se utilizará la Escala de Autoeficiencia de Bendezú (2015) adaptado por Oblitas (2018)

3.4.2 Validez y Confiabilidad

Según Hernández (2014), generalmente se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable para la que fue diseñado. Y, según los mismos autores, la fiabilidad es el grado en que se obtienen los mismos resultados cuando se aplican repetidamente a la misma persona o sujeto de estudio. El presente estudio utilizará un instrumento de recolección de datos que ya había sido validado en estudios anteriores y era similar al de los sujetos reales del estudio.

3.5 Procedimiento

Para la realización de este estudio se realizará las formalidades necesarias solicitándose a las autoridades correspondientes de la institución a través de una carta de presentación emitida por nuestro centro de estudios donde se explica la necesidad de aplicar los instrumentos en los estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de secundaria.

Se realizará la recolección de datos de manera presencial en los estudiantes explicando sobre el instrumento a aplicar. El tiempo estimado para la aplicación de ambos cuestionarios es de 20 minutos. Luego se procederá la tabulación de datos y el análisis respectivo.

3.6 Método de análisis de datos

Se empleará un análisis cuantitativo, empleando la estadística descriptiva, fundamentalmente se presentarán los resultados con tablas de distribución de frecuencia, porcentuales e ilustraremos con figuras de barras y sectores. Asimismo, análisis comparativos mediante la prueba estadística del estudio.

3.7 Aspectos éticos

Los criterios de la investigación son basados en los principios éticos de beneficencia y no maleficencia, es decir, están orientados hacia el beneficio, el bien de los demás, de igual manera se aplica el principio de autonomía donde la recolección de datos se obtiene a través de un consentimiento informado, competente y voluntario de los estudiantes que participan en ella, y por último se aplica el principio de justicia que no es más que la repartición equitativa de los riesgos y ventajas de esta investigación dentro de la sociedad previniendo el detrimento de la población vulnerable u otro tipo de preferencias indebidas en la selección de los participantes

De acuerdo con los lineamientos RVI #062-2023-VI-UCV, el nombre de la institución educativa donde se realizó estos estudios se mantendrá anónimo. Los datos referidos son el resultado de una investigación de veracidad responsable Los estudios realizados han mostrado un grado de fiabilidad ya que se han utilizado únicamente con fines de investigación y sin ningún otro fin.

IV. RESULTADOS

4.1. descriptivos

Tabla 1

Análisis descriptivo de la variable procrastinación

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto	87	27%
Promedio	157	49%
Bajo	77	24%
Total	321	100%

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

En la encuesta realizada a un total de 321 estudiantes, se exploró la variable de procrastinación, la cual se dividió en tres niveles distintos: Alto, Promedio, y Bajo. Un 27% de los estudiantes encuestados mostraron un nivel Alto de procrastinación, lo que equivale a 87 estudiantes. El nivel Promedio de procrastinación fue el más común entre los estudiantes, con un 49% de la muestra, es decir, 157 estudiantes. En esta categoría, los estudiantes tienden a posponer algunas tareas, pero no llegan a tener un problema grave de procrastinación. Por otro lado, el 24% restante, es decir, 77 estudiantes, mostraron un nivel Bajo de procrastinación.

Tabla 2

Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable procrastinación

Niveles	Autorregulación académica		Postergación de actividades	
	F	%	F	%
Alto	84	26%	92	29%
Promedio	164	51%	171	53%
Bajo	73	23%	58	18%
Total	321	100%	321	100%

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

Dentro del nivel alto de procrastinación, 84 estudiantes (equivalente al 26% del total de encuestados) muestran dificultades en la Autorregulación académica. Estos alumnos enfrentan desafíos para mantener un control efectivo sobre su trabajo académico, lo que se traduce en una falta de planificación y organización

adecuadas para llevar a cabo sus tareas y estudiar de manera eficiente. Además, 92 estudiantes (correspondiente al 29% del total) se encuentran en la categoría de Alto en cuanto a la Postergación de actividades.

Dentro del nivel promedio de procrastinación, 164 estudiantes (representando el 51% del total) muestran un grado moderado de Autorregulación académica. Esto indica que estos estudiantes son capaces de manejar en cierta medida sus tareas y obligaciones académicas de manera organizada, aunque pueden mejorar aún más en este aspecto. Por otro lado, 171 estudiantes (correspondiendo al 53% del total) se encuentran en el nivel promedio en cuanto a Postergación de actividades.

Dentro del nivel bajo de procrastinación, 73 estudiantes (equivalente al 23% del total) exhiben un bajo nivel de procrastinación en lo que respecta a la Autorregulación académica. Estos estudiantes son capaces de mantener un buen control y organización en sus actividades académicas, lo que les permite ser más efectivos en su desempeño.

Tabla 3

Análisis descriptivo de la variable autoeficacia académica

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Alto	128	40%
Medio	102	32%
Bajo	91	28%
Total	321	100%

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

En el primer nivel, conocido como nivel alto de autoeficacia académica, se observa que 128 estudiantes, lo que representa el 40% del total de encuestados, exhiben una alta confianza en sus habilidades académicas. El segundo nivel, denominado nivel medio de autoeficacia académica, cuenta con 102 estudiantes, representando el 32% del total. Por último, el nivel bajo de autoeficacia académica comprende a 91 estudiantes, lo que equivale al 28% del total de encuestados.

Tabla 4

Análisis descriptivo de las dimensiones de la variable autoeficacia académica

<i>Niveles</i>	<i>Magnitud</i>		<i>Fuerza</i>		<i>Generalidad</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Alto	99	31%	118	37%	102	32%
Medio	105	33%	124	39%	112	35%
Bajo	117	36%	79	25%	107	33%
Total	321	100%	321	100%	321	100%

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

Al examinar el nivel alto de autoeficacia académica, encontramos que un 31% de los estudiantes encuestados, es decir, 99 estudiantes en total, muestran una alta magnitud de autoeficacia académica. Además, un 37% de los encuestados, equivalentes a 118 estudiantes, se encuentran en el nivel alto de Fuerza de autoeficacia académica.

Además, el 32% de los estudiantes, representando a 102 alumnos, se ubican en el nivel alto en cuanto a la generalidad de la autoeficacia académica. Esto sugiere que estos estudiantes se sienten confiados y competentes en una variedad de situaciones académicas, demostrando una seguridad generalizada en su capacidad para abordar diferentes desafíos académicos.

En cuanto al nivel medio de autoeficacia académica, observamos que el 33% de los estudiantes, es decir, 105 alumnos, presentan una percepción equilibrada de sus habilidades académicas en términos de Magnitud. Estos estudiantes tienen una autoeficacia que no es excesivamente alta ni baja, mostrando una evaluación ponderada de sus capacidades educativas. En cuanto a la Fuerza de autoeficacia académica en este nivel, el 39% de los estudiantes, correspondientes a 124 alumnos, exhiben una confianza moderada en sus habilidades académicas, lo que sugiere que su confianza puede variar en diferentes situaciones educativas. Además, en la dimensión de Generalidad, el 35% de los estudiantes, representado por 112 alumnos, presenta una percepción moderada de su competencia académica en una variedad de contextos educativos.

En relación al nivel bajo de autoeficacia académica, se observa que el 36% de los estudiantes, es decir, 117 alumnos, presentan una baja magnitud de autoeficacia académica. Esto implica que estos estudiantes tienen una percepción negativa o poco confiada en sus habilidades académicas. En términos de Fuerza de autoeficacia académica, el 25% de los estudiantes, representado por 79

alumnos, presenta una fuerza débil, lo que puede afectar negativamente su confianza y rendimiento en el ámbito educativo. Además, en la dimensión de Generalidad, el 33% de los estudiantes, equivalentes a 107 alumnos, presentan una percepción negativa o poco confiada en su capacidad para enfrentar diversas situaciones académicas.

Análisis de las tablas cruzadas

Tabla 5

Análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y autoeficacia académica

		Autoeficacia académica					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Procrastinación	Alto	74	23%	64	20%	61	19%
	Promedio	112	35%	122	38%	105	33%
	Bajo	135	42%	135	42%	155	48%
	Total	321	100%	321	100%	321	100%

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

En este estudio sobre la relación entre la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes de educación secundaria en una institución educativa de Los Olivos, se han identificado tres niveles de procrastinación: alto, promedio y bajo. Cada nivel presenta diferentes combinaciones de autoeficacia académica, que son las percepciones que los estudiantes tienen sobre su capacidad para realizar con éxito las tareas y responsabilidades escolares.

Para aquellos estudiantes con un nivel alto de procrastinación, se encontraron tres combinaciones distintas de autoeficacia académica. Un 23% de los estudiantes en este nivel, un total de 74, presentan una alta autoeficacia académica. Estos estudiantes confían en sus habilidades académicas, pero al mismo tiempo, tienen una tendencia a procrastinar en sus tareas y responsabilidades estudiantiles. A pesar de su confianza, pueden enfrentar dificultades para gestionar su tiempo de manera efectiva, lo que lleva a la postergación de sus actividades académicas.

El 20% de los estudiantes, un total de 64, muestra una percepción moderada de sus habilidades académicas y también una cierta tendencia a procrastinar en sus tareas. Estos estudiantes tienen una evaluación razonable de

sus capacidades, pero aún enfrentan desafíos para evitar la postergación en sus responsabilidades estudiantiles. Asimismo, un 19% de los estudiantes, un total de 61, presenta una baja autoeficacia académica y también tiende a procrastinar en sus actividades académicas. Esta combinación de baja confianza en sus habilidades y hábitos de postergación puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico y su motivación para enfrentar las responsabilidades escolares.

En cuanto al nivel promedio de procrastinación, también se observaron tres combinaciones de autoeficacia académica. El 35% del total de estudiantes, 112 en total, con autoeficacia alta presenta una tendencia promedio a procrastinar en sus tareas académicas. El 38% de los estudiantes, 122 en total, en este nivel tiene una percepción moderada de sus habilidades académicas y también muestra una tendencia promedio a procrastinar en sus responsabilidades estudiantiles. Igualmente, el 33% del total de estudiantes, 105 en total, con baja autoeficacia académica también presenta una tendencia promedio a procrastinar en sus tareas académicas.

Finalmente, en el nivel bajo de procrastinación, se encontraron combinaciones de autoeficacia académica que sugieren una mayor efectividad en la gestión del tiempo y la realización de tareas. Un 42% del total de estudiantes, 135 en total, con alta autoeficacia académica también presenta una baja tendencia a procrastinar en sus actividades académicas. Otro 42% de los estudiantes, 135 en total, con autoeficacia media también muestra una baja tendencia a procrastinar en sus responsabilidades estudiantiles. Asimismo, el 48% del total de estudiantes, 155 en total, con baja autoeficacia académica presenta una baja tendencia a procrastinar en sus tareas académicas.

Tabla 6
Análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y la dimensión magnitud

		Dimensión magnitud					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Procrastinación	Alto	81	25%	74	23%	91	28%
	Promedio	108	34%	112	35%	98	31%
	Bajo	132	41%	135	42%	132	41%

Total	321	100%	321	100%	321	100%
-------	-----	------	-----	------	-----	------

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

En el nivel alto de procrastinación, se han identificado tres combinaciones diferentes según la dimensión de magnitud de la procrastinación: En cuanto a la dimensión magnitud alta, un 25% del total de estudiantes, correspondientes a un total de 81, muestra una alta magnitud en su procrastinación. En cuanto a la dimensión magnitud media, se encuentran 74 estudiantes, lo que representa el 23% del total. En cuanto a la dimensión magnitud baja, se ubican 91 estudiantes, lo que equivale al 28% del total. Estos estudiantes tienen una baja magnitud en su procrastinación, lo que implica que tienden a postergar en menor medida sus actividades académicas.

En el nivel promedio de procrastinación, también se han observado tres combinaciones según la dimensión de magnitud de la procrastinación: En cuanto a la dimensión magnitud alta, se tiene a 108 estudiantes, equivalente a 34% del total. En cuanto a la dimensión magnitud media, encontramos 112 estudiantes, correspondiendo al 35% del total. En cuanto a la dimensión magnitud baja, se ubican 98 estudiantes, que equivalen al 31% del total. Estos estudiantes tienen una baja magnitud en su procrastinación, lo que implica que tienden a postergar en menor medida sus actividades académicas.

En el Nivel Bajo de Procrastinación, también se han encontrado tres combinaciones en función de la dimensión de magnitud de la procrastinación:

En cuanto a la dimensión magnitud alta, se tiene a 132 estudiantes, correspondiendo a un 41% del total de estudiantes con una magnitud alta en su procrastinación. En cuanto a la dimensión magnitud media se tiene 135 estudiantes, correspondiendo también al 42% del total. En cuanto a la dimensión magnitud baja se tiene a 132 estudiantes, equivalente al 41% del total.

Tabla 7

Análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y la dimensión fuerza

		Dimensión fuerza					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Procrastinación	Alto	71	22%	68	21%	75	23%
	Promedio	129	40%	154	48%	134	42%

Bajo	121	38%	99	31%	112	35%
Total	321	100%	321	100%	321	100%

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

La Tabla 7 presenta un análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y la dimensión fuerza. En esta tabla, se examina cómo se relacionan estas dos variables entre sí. A continuación, se interpreta la información proporcionada en la tabla:

La tabla muestra los niveles de procrastinación (Alto, promedio y bajo) en el encabezado horizontal y los niveles de la dimensión fuerza (Alto, Medio y Bajo) en el encabezado vertical. En cada celda de la tabla, se indican las frecuencias absolutas (f) y los porcentajes (%) correspondientes.

En el grupo de estudiantes con un nivel alto de procrastinación, se han observado tres combinaciones diferentes en función de la dimensión de fuerza de la procrastinación: en cuanto a la dimensión fuerza Alta, se tiene a 71 estudiantes equivalente a 22% del total.

En cuanto a la dimensión fuerza media se tiene a 68 estudiantes, lo que corresponde al 21% del total. estos estudiantes presentan una fuerza media en su procrastinación, lo que sugiere que tienen una tendencia moderada a postergar sus tareas académicas en ciertas ocasiones. En cuanto a la dimensión fuerza baja se tiene a 75 estudiantes, equivalente al 23% del total.

En el nivel promedio de procrastinación, también se han observado tres combinaciones según la dimensión de fuerza de la procrastinación: en cuanto a la dimensión fuerza alta, se tiene a 129 estudiantes, equivalente al 40% del total de estudiantes.

En cuanto a la dimensión fuerza media, se tiene a 154 estudiantes, correspondiendo al 48% del total. estos estudiantes presentan una fuerza media en su procrastinación, lo que sugiere que tienen una tendencia moderada a postergar sus tareas de manera ocasional. En cuanto a la dimensión fuerza baja, se tiene a 134 estudiantes, equivalente al 42% del total.

En el Nivel Bajo de Procrastinación, también se han encontrado tres combinaciones en función de la dimensión de fuerza de la procrastinación: en

cuanto a la dimensión fuerza alta, se ubica un total de 121 estudiantes equivalente a un 38% del total de estudiantes. En cuanto a la dimensión fuerza media, se ubica un total de 99 estudiantes, correspondiendo al 31% del total. Estos estudiantes presentan una fuerza media en su procrastinación, lo que indica que tienen una tendencia moderada a postergar sus tareas de manera ocasional. En cuanto a la dimensión fuerza baja, se ubica un total de 112 estudiantes, equivalente al 35% del total.

Tabla 8

Análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y la dimensión generalidad

		Dimensión generalidad					
		Alto		Medio		Bajo	
		f	%	f	%	f	%
Procrastinación	Alto	59	18%	77	24%	65	20%
	Promedio	167	52%	134	42%	108	34%
	Bajo	95	30%	110	34%	148	46%
	Total	321	100%	321	100%	321	100%

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

La Tabla 8 presenta un análisis de la tabla cruzada entre los niveles de procrastinación y la dimensión generalidad. En esta tabla, se examina cómo se relacionan estas dos variables entre sí. A continuación, se interpreta la información proporcionada en la tabla:

En el nivel alto de procrastinación, se han identificado tres combinaciones diferentes en función de la dimensión de generalidad de la procrastinación: En cuanto a la dimensión generalidad alta, se encuentran 59 estudiantes, lo que corresponde al 18% del total.

En cuanto a la dimensión generalidad media, se encuentran 77 estudiantes, lo que corresponde al 24% del total. Estos estudiantes presentan una generalidad media en su procrastinación, lo que sugiere que tienen una tendencia moderada a postergar diferentes tipos de tareas académicas en ciertas ocasiones.

En cuanto a la dimensión generalidad baja, se ubican 65 estudiantes, equivalente al 20% del total. Estos estudiantes tienen una baja generalidad en su procrastinación, lo que implica que tienden a postergar en menor medida sus

actividades académicas, aunque aún pueden experimentar ciertas dificultades para evitar la procrastinación en algunos aspectos de su vida escolar.

En el nivel promedio de procrastinación, también se han observado tres combinaciones según la dimensión de generalidad de la procrastinación: En cuanto a la dimensión generalidad alta encontramos 167 estudiantes, correspondiendo al 52% del total.

En cuanto a la dimensión generalidad media, encontramos 134 estudiantes, correspondiendo al 42% del total. Estos estudiantes presentan una generalidad media en su procrastinación, lo que sugiere que tienen una tendencia moderada a postergar diferentes tipos de tareas académicas en ciertas ocasiones.

En cuanto a la dimensión generalidad baja, se ubican 108 estudiantes, que equivalen al 34% del total. Estos estudiantes tienen una baja generalidad procrastinación, lo que implica que tienden a postergar en menor medida sus actividades académicas, aunque aún pueden experimentar ciertas dificultades para evitar la procrastinación en algunos aspectos de su vida escolar.

En el nivel bajo de procrastinación, también se han encontrado tres combinaciones en función de la dimensión de generalidad de la procrastinación: En cuanto a la dimensión generalidad Alta, encontramos a 95 estudiantes, equivalente al 30%. En cuanto a la dimensión generalidad media, encontramos 110 estudiantes, correspondiendo al 34% del total. En cuanto a la dimensión generalidad baja, se ubican 148 estudiantes, equivalente al 46% del total.

4.2. Resultados inferenciales

Prueba normalidad

Ho: Los puntajes de las variables siguen una distribución normal

Hi: Los puntajes de las variables tienen una distribución diferente a la normal

Nivel de significancia: Alfa = 1 – Nivel de confianza=1-0.95=0.05 bilateral

Tabla 9

Pruebas de normalidad de las variables procrastinación y autoeficacia académica

Variables	Kolmogorov – Smirnov <i>p-valor</i>
-----------	-------------------------------------

Procrastinación	0.174	.000
Autoeficacia académica	0.192	.000

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

La Tabla 9 presenta los resultados de las pruebas de normalidad de las variables procrastinación y autoeficacia académica. Se ha utilizado la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para determinar si las distribuciones de ambas variables siguen una distribución normal. A continuación, se interpreta la información proporcionada en la tabla:

Para la variable procrastinación, el valor de Kolmogorov-Smirnov de 0.174 indica la máxima diferencia entre la distribución empírica de la variable y la distribución teórica normal. Cuanto más cercano sea este valor a cero, más similar será la distribución de la variable a una distribución normal. En este caso, el valor de 0.174 sugiere que la distribución de la variable procrastinación no es completamente normal, ya que se ha encontrado una cierta desviación con respecto a una distribución teórica normal.

Contraste de hipótesis general

H1: Existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

H0: No existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Tabla 10

Fuerza de vinculación Rho de Spearman.

Prueba Rho de Spearman		Procrastinación	Autoeficacia académica
Rho de Spearman	Procrastinación	Fuerza de vinculación	de 1
		P valor	-,718
	Autoeficacia académica	N	321
		Fuerza de vinculación	de -,718
	P valor	0,000	
	N	321	

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

Teniendo un valor de P valor de 0,000 menor al nivel de significancia (0.05), se puede aseverar que existe una correlación estadísticamente significativa entre los atributos analizados, rechazando la hipótesis nula y afirmando que existe una relación la procrastinación y la autoeficacia; asimismo, el Fuerza de vinculación de Spearman -0,718 indica una relación de naturaleza indirecta o negativa y de intensidad fuerte, por lo que, si los estudiantes procrastinan sus actividades académicas es probable que la persona afronte y perciba de manera desajustada sus tareas académicas, por tanto, su autoeficacia para abordarla será baja y viceversa, perjudicando su rendimiento educativo.

Contraste de la hipótesis específica 1

H1: Existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación y la magnitud en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Ho: No existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación y la magnitud en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Tabla 11

Fuerza de vinculación Rho de Spearman.

Prueba Rho de Spearman		Procrastinación	Magnitud
Procrastinación	Fuerza de vinculación	1	-,615
	P valor		0,000
Rho de Spearman	N	321	321
	Fuerza de vinculación	-,615	1
Magnitud	P valor	0,000	
	N	321	321

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

Teniendo un valor de P valor de 0,000 menor al nivel de significancia (0.05), se puede aseverar que existe una correlación estadísticamente significativa entre los atributos analizados, rechazando la hipótesis nula y afirmando que existe una relación la procrastinación y la dimensión magnitud de la autoeficacia; asimismo, el Fuerza de vinculación de Spearman -0,615 indica una relación de naturaleza

indirecta o negativa y de intensidad moderada, por lo que, a medida que más procrastinan los estudiantes, por lo que, si los estudiantes procrastinan sus actividades académicas es probable que perciban dichas actividades como difíciles, por tanto, su autoeficacia para abordarla será baja y viceversa, perjudicando su rendimiento educativo.

Contraste de la hipótesis específica 2

H1: Existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación y la fuerza en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Ho: No existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación y la fuerza en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Tabla 12

Fuerza de vinculación Rho de Spearman.

Prueba Rho de Spearman		Procrastinación	Fuerza
Rho de Spearman	Fuerza de vinculación	1	-,581
	P valor		0,000
	N	321	321
	Fuerza de vinculación	-,581	1
Fuerza	P valor	0,000	
	N	321	321

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

Teniendo un valor de P valor de 0,000 menor al nivel de significancia (0.05), se puede aseverar que existe una correlación estadísticamente significativa entre los atributos analizados, rechazando la hipótesis nula y afirmando que existe una relación la procrastinación y la dimensión fuerza de la autoeficacia; asimismo, el Fuerza de vinculación de Spearman -0,581 indica una relación de naturaleza indirecta o negativa y de intensidad moderada, por lo que, si un estudiante tiene una alta fuerza de autoeficacia en una asignación, es más probable que se involucre activamente y realice un esfuerzo significativo para alcanzar un

rendimiento académico satisfactorio, siendo menos propenso a la procrastinación y viceversa.

Contraste de la hipótesis específica 3

H1: Existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación y la generalidad en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Ho: No existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación y la generalidad en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Tabla 13

Fuerza de vinculación Rho de Spearman.

Prueba Rho de Spearman		Procrastinación	Generalidad
Rho de Spearman	Procrastinación	Fuerza de vinculación	1
		P valor	-,633
	Generalidad	N	321
		Fuerza de vinculación	-,633
	P valor	0,000	
	N	321	321

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

Teniendo un valor de P valor de 0,000 menor al nivel de significancia (0.05), se puede aseverar que existe una correlación estadísticamente significativa entre los atributos analizados, rechazando la hipótesis nula y afirmando que existe una relación la procrastinación y la dimensión generalidad de la autoeficacia; asimismo, el Fuerza de vinculación de Spearman -0,633 indica una relación de naturaleza indirecta o negativa y de intensidad moderada, por lo que, una alta generalidad de autoeficacia implica que el estudiante se ve a sí mismo como competente y capaz de manejar diversas tareas académicas, lo que puede aumentar su confianza y motivación para enfrentar nuevos desafíos, siendo menos propenso a procrastinar sus actividades y viceversa.

V. DISCUSIÓN

En relación al objetivo general, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, inversa y fuerte entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de vinculación de -0,718 indica una relación fuerte y negativa entre ambas variables mediante el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman. Lo antes dicho conlleva a afirmar que si los discentes procrastinan sus actividades académicas es probable que afronten y perciban de manera desajustada sus tareas académicas, por tanto, su autoeficacia para abordarla será baja y viceversa, perjudicando su rendimiento educativo; de esta manera, la procrastinación académica puede tener efectos negativos significativos en el rendimiento educativo y en la autoeficacia de los discentes. Cuando un estudiante tiende a procrastinar, es decir, a posponer o aplazar la realización de sus tareas académicas, puede enfrentar una serie de desafíos que afectan tanto su percepción de las tareas como su confianza en su capacidad para enfrentarlas con éxito.

De esta manera, cuando un estudiante procrastina, es probable que se enfrente a una mayor presión de tiempo para completar sus tareas. Al dejar las actividades para el último momento, se crea una situación de urgencia que puede generar ansiedad, estrés y sensaciones de estar abrumado. Esta sensación de presión puede dificultar el afrontamiento adecuado de las tareas y disminuir la autoeficacia del estudiante para manejarlas eficientemente; además, la procrastinación puede llevar a una percepción desajustada de las tareas académicas (Domínguez et al., 2014).

El estudiante puede interpretar las actividades como más difíciles o desafiantes de lo que realmente son, lo que aumenta su nivel de ansiedad y disminuye su confianza en su capacidad para completarlas exitosamente. Esta distorsión en la percepción de las tareas puede llevar a una baja autoeficacia, lo que a su vez afecta negativamente su motivación y compromiso con el trabajo académico (Domínguez et al., 2014).

Frente a lo mencionado se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de investigación, donde refiere que existe correlación entre los constructos procrastinación académica y autoeficacia. Estos hallazgos son compatibles y consistentes con los datos presentados por Chacaltana (2019) quien halló una correlación significativa entre la procrastinación académica, las experiencias académicas y el ajuste emocional en alumnos de psicología de una universidad en Ica; por otro lado, Burgos (2020) encontró una correlación negativa entre la autoeficacia y la autorregulación académica, sugiriendo que, a mayor grado de autoeficacia, mayor será el nivel de autorregulación académica. Asimismo, Querevalú y Echabaudes (2020) mostraron que un alto porcentaje de discentes de educación básica regular en Lima presenta niveles moderados y altos de procrastinación académica, tendencia que la procrastinación es un desafío común en nivel básico y superior. La comparación realizada, permite afirmar que si los discentes procrastinan sus actividades académicas es probable que afronten y perciban de manera desajustada sus tareas académicas, por tanto, su autoeficacia para abordarla será baja y viceversa, perjudicando su rendimiento educativo; de esta manera.

En relación al primer objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, negativa y de intensidad moderada entre la procrastinación académica y la magnitud en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de vinculación de -0,615 indica una relación moderada y negativa entre los constructos analizados, siendo el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman el estadístico de contraste. Esta relación nos da a entender que si los discentes procrastinan sus actividades académicas es probable que perciban dichas actividades como difíciles, por tanto, su autoeficacia para abordarla será baja y viceversa, perjudicando su rendimiento educativo.

En primer lugar, la procrastinación suele estar asociada con la falta de planificación y gestión del tiempo. Cuando los discentes posponen una tarea importante, pueden sentirse abrumados y presionados por el tiempo disponible para completarla. Esta presión de tiempo puede llevar a una percepción distorsionada

de la dificultad de la tarea, haciéndola parecer más complicada y desafiante de lo que realmente es. Como resultado, el estudiante puede experimentar ansiedad y estrés, lo que contribuye a una baja autoeficacia y falta de confianza en su capacidad para enfrentar la tarea de manera efectiva (Domínguez et al., 2014).

Además, la procrastinación puede llevar a una falta de compromiso y motivación en relación con las tareas académicas. Los discentes que posponen constantemente sus actividades pueden perder el interés y la conexión con el material de estudio, lo que también afecta su percepción de dificultad y autoeficacia. Una baja autoeficacia puede desencadenar una mentalidad de "no puedo hacerlo" o "no soy lo suficientemente bueno", lo que inhibe el esfuerzo y el rendimiento académico (Domínguez et al, 2014).

Frente a la mencionado se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de investigación, donde refiere que existe relación entre la procrastinación y la magnitud. Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Chura et al. (2021) quien mostró un nivel promedio de procrastinación en actividades del 54% y de autorregulación académica del 49%.

Asimismo, Estrada (2020) identificó que un considerable porcentaje de discentes evidencia altos índices de procrastinación académica, mientras que Burgos y Salas (2020) en discentes universitarios también abordó la relación entre procrastinación y autoeficacia académica. Se encontró una correlación positiva entre la autorregulación académica y la autoeficacia. Sin embargo, la dimensión de postergación de actividades mostró una correlación negativa con la autoeficacia. Además, se encontraron diferencias en función del género, con las mujeres mostrando mayor disposición a la autorregulación académica. La comparación entre la procrastinación y la percepción de dificultad en las actividades académicas revela una relación significativa y relevante que puede tener un impacto significativo en el rendimiento educativo de los discentes. Cuando los discentes procrastinan, es decir, posponen o evitan realizar tareas académicas importantes, esto puede estar relacionado con la percepción de que dichas actividades son difíciles o desafiantes.

Cuando un estudiante enfrenta una tarea académica que percibe como difícil, es natural que pueda experimentar cierta resistencia o ansiedad ante la idea de abordarla. Esta percepción de dificultad puede ser un desencadenante para la procrastinación, ya que el estudiante puede sentir que no tiene las habilidades o recursos necesarios para llevar a cabo la tarea de manera exitosa. Como resultado, opta por postergarla, buscando evitar la sensación de frustración o incapacidad que podría experimentar al enfrentarla directamente (Domínguez et al., 2014).

En relación al segundo objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, negativa y de intensidad moderada entre la procrastinación y la fuerza en discentes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de vinculación de -0,581 indica una relación fuerte y negativa entre los constructos analizados, siendo el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman el estadístico de contraste. Esta relación nos da a entender que, si un estudiante tiene una alta fuerza de autoeficacia en una asignación, es más probable que se involucre activamente y realice un esfuerzo significativo para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio, siendo menos propenso a la procrastinación y viceversa.

La relación entre la fuerza de autoeficacia y la procrastinación en el contexto académico es fundamental para comprender cómo las creencias y actitudes de los discentes influyen en su rendimiento y comportamiento académico. La fuerza de autoeficacia se refiere a la intensidad de la creencia de un estudiante en su capacidad para enfrentar con éxito una tarea o actividad académica específica. Por otro lado, la procrastinación se caracteriza por la tendencia a posponer y retrasar las tareas importantes, lo que puede afectar negativamente el rendimiento educativo (Guerrero et al., 2016).

Cuando un estudiante posee una alta fuerza de autoeficacia en una asignación o tarea académica, es probable que se sienta más confiado y seguro en su capacidad para abordarla de manera efectiva. Esta confianza en sí mismo actúa como un motivador intrínseco que impulsa al estudiante a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje y a realizar un esfuerzo significativo para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio. La alta autoeficacia proporciona una

sensación de control y competencia, lo que disminuye la percepción de dificultad de la tarea y aumenta la disposición del estudiante para enfrentarla de manera proactiva y eficiente (Domínguez et al., 2014).

Frente a lo mencionado se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de investigación, donde refiere que existe relación entre la procrastinación y la fuerza. Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por Querevalú y Echabaudes (2020) quienes mostraron un alto porcentaje de discentes de educación básica regular en Lima presenta niveles moderados y altos de procrastinación académica; por otro lado, se tiene el estudio de Chura et al. (2021) que arrojó resultados compatibles, mostrando un nivel promedio de procrastinación en actividades del 54% y de autorregulación académica del 49%.

Por último, se tiene el estudio de Estrada (2020) en discentes de séptimo ciclo de educación básica regular, se identificó que un considerable porcentaje de discentes evidencia altos índices de procrastinación académica. La comparación realizada, permite afirmar que, si un estudiante tiene una alta fuerza de autoeficacia en una asignación, es más probable que se involucre activamente y realice un esfuerzo significativo para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio, siendo menos propenso a la procrastinación y viceversa.

En relación al tercer objetivo específico, se pudo determinar la existencia de una correlación significativa, negativa y de intensidad moderada entre la procrastinación y la generalidad en discentes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos, hallando un p valor (0.000) inferior al nivel de significancia preestablecido (0.05) y Fuerza de vinculación de 0,917 indica una relación fuerte y negativa entre los constructos analizados, siendo el estadígrafo no paramétrico de Rho de Spearman el estadístico de contraste. Esta relación nos da a entender que una alta generalidad de autoeficacia implica que el estudiante se ve a sí mismo como competente y capaz de manejar diversas tareas académicas, lo que puede aumentar su confianza y motivación para enfrentar nuevos desafíos, siendo menos propenso a procrastinar sus actividades y viceversa.

La relación entre la alta generalidad de autoeficacia y la procrastinación es fundamental para entender el comportamiento académico de los discentes. Cuando

un estudiante tiene una alta generalidad de autoeficacia, significa que se percibe a sí mismo como una persona competente y capaz de enfrentar con éxito una variedad de tareas académicas (Alcedo et al., 2016). Esta creencia en sus habilidades y capacidades genera una confianza en su capacidad para cumplir con sus responsabilidades académicas, lo que a su vez aumenta su motivación para enfrentar nuevos desafíos académicos (Domínguez et al, 2014).

Cuando un estudiante posee una alta fuerza de autoeficacia en una asignación o tarea académica, es probable que se sienta más confiado y seguro en su capacidad para abordarla de manera efectiva. Esta confianza en sí mismo actúa como un motivador intrínseco que impulsa al estudiante a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje y a realizar un esfuerzo significativo para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio. La alta autoeficacia proporciona una sensación de control y competencia, lo que disminuye la percepción de dificultad de la tarea y aumenta la disposición del estudiante para enfrentarla de manera proactiva y eficiente (Domínguez et al., 2014).

En contraste, un estudiante con baja fuerza de autoeficacia puede ser más propenso a procrastinar ante tareas académicas difíciles o desafiantes. La percepción de incapacidad para realizar la tarea de manera exitosa puede generar ansiedad y desmotivación, lo que lleva a la evitación de la tarea y su posposición para evitar enfrentar sentimientos de incompetencia. La procrastinación, en este caso, actúa como una estrategia de afrontamiento para reducir el malestar emocional asociado con la baja autoeficacia (Cantón y Pietro, 2007).

Frente a lo mencionado se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de investigación, donde refiere que existe relación entre los constructos Materiales didácticos y Motivación escolar. Estos hallazgos se corroboraron a través de los datos ofrecidos por En otro estudio materializado por Estrada (2020) en discentes de séptimo ciclo de educación básica regular, se identificó que un considerable porcentaje de discentes evidencia altos índices de procrastinación académica; por otro lado, Burgos y Salas (2020) encontraron una relación entre procrastinación académica y autoeficacia.

Finalmente, el análisis llevado a cabo por Díaz (2019) en la población española encontró que los individuos vespertinos tienden a procrastinar más. La comparación realizada, permite afirmar que una alta generalidad de autoeficacia implica que el estudiante se ve a sí mismo como competente y capaz de manejar diversas tareas académicas, lo que puede aumentar su confianza y motivación para enfrentar nuevos desafíos, siendo menos propenso a procrastinar sus actividades y viceversa.

VI. CONCLUSIONES

Primera: En relación al objetivo general, con base a un valor de P valor de 0,000 menor al nivel de significancia (0.05) y un Fuerza de vinculación de Spearman -0,718, se concluye que existe correlación significativa, inversa y fuerte entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa en Los Olivos. Estos hallazgos permiten aseverar que si los estudiantes procrastinan sus actividades académicas es probable que afronten y perciban de manera desajustada sus tareas académicas, por tanto, su autoeficacia para abordarla será baja y viceversa, perjudicando su rendimiento educativo.

Segunda: En relación al primer objetivo específico, con base a un valor de P valor de 0,000 menor al nivel de significancia (0.05) y un Fuerza de vinculación de Spearman -0,615, se concluye que existe una correlación significativa, inversa y moderada entre la procrastinación y la magnitud en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos. Estos hallazgos permiten aseverar que si los estudiantes procrastinan sus actividades académicas es probable que perciban dichas actividades como difíciles, por tanto, su autoeficacia para abordarla será baja y viceversa, perjudicando su rendimiento educativo.

Tercera: En relación al segundo objetivo específico, con base a un valor de P valor de 0,000 menor al nivel de significancia (0.05) y un Fuerza de vinculación de Spearman -0,581, se concluye que existe una correlación significativa, inversa y moderada entre la procrastinación y la fuerza en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos. Estos hallazgos permiten aseverar que, si un estudiante tiene una alta fuerza de autoeficacia en una asignación, es más probable que se involucre activamente y realice un esfuerzo significativo para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio, siendo menos propenso a la procrastinación y viceversa.

Cuarta: En relación al tercer objetivo específico, con base a un valor de P valor de 0,000 menor al nivel de significancia (0.05) y un Fuerza de vinculación de Spearman -0,633, se concluye que existe una correlación significativa, inversa y moderada entre la procrastinación y la generalidad en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos. Estos hallazgos permiten aseverar que una alta generalidad de autoeficacia implica que el estudiante se ve a sí mismo como competente y capaz de manejar diversas tareas académicas, lo que puede aumentar su confianza y motivación para enfrentar nuevos desafíos, siendo menos propenso a procrastinar sus actividades y viceversa.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda a la institución educativa en el distrito de Los Olivos dado, a través del área docente, proporcionar orientación y apoyo a los estudiantes para mejorar su habilidad para planificar y gestionar su tiempo de manera efectiva, lo que ayudará a reducir la tendencia a procrastinar en sus tareas y responsabilidades académicas. Además, es fundamental trabajar en el fortalecimiento de la autoconfianza y la percepción negativa de las habilidades académicas, lo que contribuirá a mejorar el rendimiento educativo y la motivación para enfrentar los desafíos académicos.

Segunda: Se recomienda a la institución educativa en el distrito de Los Olivos dado a través del área docente, considerar cuidadosamente el nivel de dificultad y extensión de las tareas que asignan a los estudiantes. Es importante encontrar un equilibrio entre retar a los estudiantes con tareas que promuevan el aprendizaje y el crecimiento, pero que no sean abrumadoras y desencadenen la procrastinación. Proporcionar apoyo adicional a aquellos estudiantes que enfrentan dificultades con tareas complejas también puede ser beneficioso para mejorar su percepción de autoeficacia y reducir la tendencia a procrastinar.

Tercera: Se recomienda a la institución educativa en el distrito de Los Olivos dado, fomentar el desarrollo de una alta fuerza de autoeficacia en los estudiantes a través de la retroalimentación negativa y reconocimiento por los logros académicos, animando a los estudiantes a establecer metas claras y alcanzables, y proporcionando oportunidades para que experimenten el éxito académico. Una alta fuerza de autoeficacia puede motivar a los estudiantes a involucrarse activamente en sus tareas académicas y afrontar los desafíos con confianza, lo que contribuirá a reducir la procrastinación y mejorar el rendimiento educativo.

Cuarta: Se recomienda a la institución educativa en el distrito de Los Olivos, involucrar a los docentes y padres en el proceso de apoyar el desarrollo de la autoeficacia de los estudiantes, aplicando estrategias pedagógicas

que promuevan la participación activa y el éxito académico de los estudiantes, y los padres pueden brindar un apoyo emocional y práctico en el manejo de las responsabilidades académicas.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13(13), 159-177. Recuperado de <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Al-Shagaheen, E. (2017). Academic Procrastination and its Relationship with Self-Efficiency and Test-Anxiety among Mu'tah University Students in Jordan. *International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences*. 4(2), 43-51. www.noveltyjournals.com
- Asghar Hayat, A.; Shateri, K.; Kamalian Fard, S.; Shahr Babak, E.; Faraji Dehsorkhi, H.; Hasankeshavarzi, M.; Kimiyakalantari; Alirezasherafat; Abdollah Ghasemtabar, S. (2022). Teaching self-efficacy and its effects on quality of bedside teaching: Findings from a multicenter survey. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*. 10(2). <https://doi:10.30476/jamp.2021.91264.1438>
- Atalaya, C. y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de investigación en psicología*, 22(2). <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ávila, C., Barreto, M. y Morán, E. (2022). *Vencer la procrastinación académica mediante estrategias de programación neurolingüística*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M. y Campos, M. (2020). Academic procrastination: theories, elements and models. *Revista Muro de la investigación*, 5(2). <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Bandura, A. (1982) Self Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Bandura, A. y Walters, R. (2002). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Barchini, G. (2005). Métodos "I + D" de la Informática. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(5), 16-24. <https://docplayer.es/68295086-Metodos-i-d-de-la-informatica.html>
- Baumeister, R., Vohs, K., DeWall, N., y Liqing, L. (2007). How Emotion Shapes Behavior: Feedback, Anticipation, and Reflection, Rather Than Direct Causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/1088868307301033>
- Brower, J., Jansen, E., Hofman, W. y Flache, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual differences*, 52, 109-118. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Bushra, B., Saliha, S., Noreena, K. y Bushra, A. (2022). Procrastination behavior and self-efficacy among students: A mixed method study. *Pakistan journal of psychological research*, 37(1), 79-97. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2022.37.1.05>
- Busko, D. (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/bitstream/handle/10214/20169/Busko_DeborahA_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Burgos-Torre, K., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastination and Academic Self-efficacy in University Students from Lima. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 790. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Canción, Z.; Nida, G.; Mohamed, A.; Mudassar, S.; Rui, S. y Muhammad, A. (2022). Policronicidad, perspectiva temporal y comportamiento de procrastinación en el lugar de trabajo: Un Estudio Empírico. *Anales de psicología*, 38(2), 355-364. <https://doi.org/10.6018/analesps.427401>

- Cantón, I. y Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. *Eficacia percibida y práctica docente. Revista De Pedagogía*, 59(2 y 3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36678>
- Chacaltana Hernández, K. (2019). Procrastinación académica, vivencias académicas y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de psicología – Ica. *Temática Psicológica*, 15(1), 35-44. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2019.n15.2219>
- Chun, A., y Nam, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of Active Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-64. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Chura, G., Calderón, S., Castro, M., y 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>
- Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. 2(51), 43-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Domínguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (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>
- Estrada, E. (2020). 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>
- Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E. y Margalit, M. (2016). Hope as mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63-74. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12094>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *Every child survives and thrives*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/102426/file/Global-annual-results-report-2020-goal-area-1.pdf>
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Guerrero, J., Requena, N., y Torrealba, M. (2016). Bienestar psicológico, autoeficacia, estilos de humor y su relación con la salud. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 6(2), 122-138. <https://www.semanticscholar.org/paper/Bienestar-psicol%C3%B3gico%2C-autoeficacia%2C-estilos-de-y-Alcedo-Bastidas/6f4f19066cbbef11536838c1892da96dd69b3c8>
- Güngör, A. (2020). The relationship between academic procrastination, academic self-efficacy and academic achievement among undergraduates. *Journal of the Oltu Faculty of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 57-68. https://www.researchgate.net/publication/343691528_The_Relationship_Between_Academic_Procrastination_Academic_Self-Efficacy_And_Academic_Achievement_Among_Undergraduates?enrichId=rgreq-e319bc3f5a578969ea142640f896946d-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM0MzY5MTUyODtBUzo5MjU0NzkxODgwNjlyMDhAMTU5NzY2Mjg0MTEzOA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill / Interamericana Editores. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Mcgraw-Hill Editores. <https://idoc.pub/documents/idocpub-d477ek09z242>
- Kurtovic, A.; Vrdoljak, G. y, Idzanovic, A. (2019). Predicting: 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, C., Hu, Y., y Ren, K. (2022). Physical Activity and Academic Procrastination among Chinese University Students: A Parallel Mediation Model of Self-Control and Self-Efficacy. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(10), 6017.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19106017>

Ministerio de educación. (2021). *Estudio virtual de aprendizajes EVA 2021*.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/08/Presentaci%C3%B3n-EVA-2021.pdf>

Müggenburg, M. y Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 4(1).
<http://dx.doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2007.1.469>

Oblitas Cortez, J. (2018). *Satisfacción escolar y Autoeficacia en adolescentes de nivel secundaria en una Institución Educativas Estatales del distrito de Los Olivos-2018* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=4af191d7be2f03c9JmltdHM9MTY5MDMyOTYwMCZpZ3VpZD0xZDA2ZjgzZi01NTBILTlYwZjMtMDNiOS1IOTQxNTRiNzYxYzQmaW5zaWQ9NTE3Mg&ptn=3&hsh=3&fclid=1d06f83f-550e-60f3-03b9-e94154b761c4&psq=satisfaccion+autoeficacia+oblitas+c+j+&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXBvc2l0b3Jpby51Y3YuZWR1LnBIL2JpdHN0cmVhbS9oYW5kbGUvMjAuNTAwLjEyNjkyLzlwODcyL09ibGI0YXNfQ0oucGRmP3NlcXVIbmNIPTE&ntb=1>

Olas, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, 3. Argentina: ccfthybcrtrftrffUniversidad Nacional de Córdoba.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/605>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE)*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
(2021) *Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills in COVID-19 outbreak*. UNESCO.
https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/Guidance-on-Active-Learning-at-Home-in-COVID-19-Outbreak-SLIBNU-V2.0_2020501.pdf
- Padilla, M. (2017). Academic Procrastination: The Case of Mexican Researchers in Psychology. *American Journal of Education and Learning*, 2(2), 103–120.
<https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.120>
- Palacios, J., & Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo*, 7, 5–16.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf
- Pereyra, C., Ronchieri, C., Rivas, A., Trueba, D., Mur, J., y Páez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 16(2), 299-325.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004&lng=es&tlng=es.
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica, Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Querevalú, F., y Echabaudes, R. (2020). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3° a 5° del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 13(1), 79–87.
<https://doi.org/10.17162/rccs.v13i1.1350>
- Roca, M. (2002). Self efficacy. Its importance for the cognitive behavioral psychotherapy. *Revista cubana de psicología*, 19(3).
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/01.pdf>

- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastination in University Students: The Relationship to Age and Academic Year. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Steel, P. y König, C. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of management review*, 31(4), 889–913. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>
- Stell, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Asociación americana de psicología-boletín psicológico*. 133(1), 65–94. <https://DOI:10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Uma, E., Lee, C., Binti, S., Binti, A. Kyaw, H. y Varghese, E. (2020). Academic procrastination and self-efficacy among a group of dental undergraduate students in Malaysia. *Journal of education and health promotion*, 9(326). https://dx.doi.org/10.4103/jehp.jehp_195_20
- Ziegler, N., y Opdenakker, M. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learn*
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Academic Press*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780121098902500317?via%3Dihub>
- Zimmerman, B., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*, 5, 1-21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>
- Zumárraga-Espinosa, M. y Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

ANEXOS

Anexo. Matriz de Operacionalización

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Procrastinación académica	Esta es una tendencia general para las tareas que están programadas para ejecutarse en momentos específicos para comenzar o terminar tarde. Esta tendencia suele ir acompañada de malestar subjetivo, falta de sentido de la responsabilidad y gestión del tiempo, y sugiere problemas de autorregulación a nivel cognitivo, emocional y conductual, Díaz (2018).	Acción de evitar, de prometer hacer más tarde las tareas, de evadir o justificar retrasos y de evitar la culpa frente a una tarea académica, Busko (1998)	Autorregulación académica	2. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. 3. Cuando me asignan lecturas, las leo en la noche anterior. 5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. 6. Asisto regularmente a clases. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. 10. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. 11. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido. 12. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. 13. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. 14. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. 15. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy. 16. Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.	Escala: Nominal Respuestas: Polinómica: Siempre Casi siempre A veces Pocas veces Nunca
			Postergación de actividades	1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. 2. 4. Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.	

				<p>3. 8. Postergo los trabajos de los cursos que no me gusta.</p> <p>4. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.</p>	
Autoeficacia	<p>La creencia personal en la facultad de la persona para planificar, coordinar y realizar acciones que conducen a un rendimiento académico óptimo, Frelman, Davidson, Ben-Naim, Maza y Margalit (2016).</p>	<p>Se refiere a la opinión de una persona acerca de su propia capacidad para afrontar y dominar las condiciones cambiantes de su entorno educativo; esta percepción puede afectar sus actividades escolares, aspiraciones, nivel de interés en las actividades escolares, aspiraciones, nivel de interés en las actividades intelectuales, logros académicos, etc. Bandura (1995).</p>	Magnitud	<p>1. Me siento capaz de alcanzar notas altas durante el año.</p> <p>2. Cuando un curso resulta ser difícil, más empeño le pongo.</p> <p>3. Sacar buenas notas en varios cursos me da confianza para creer que me irá bien en el curso más difícil.</p> <p>4. Reconozco que cuando no estudio, me va mal en los exámenes.</p> <p>5. Requero mayor tiempo y dedicación para realizar los trabajos de los cursos más complicados.</p> <p>6. Mis notas están en función al empeño que le pongo al estudio.</p> <p>7. Me esfuerzo poco para los cursos más fáciles.</p> <p>8. Cuando práctico para un curso me pongo ejercicios o problemas difíciles y así busco superarme.</p> <p>9. Cuando comienza un nuevo curso me pongo a pensar cómo será mi rendimiento tomando en cuenta los conocimientos que ya tengo.</p>	<p>Escala: Nominal</p> <p>Respuestas: Polinómica: Siempre Casi siempre A veces Pocas veces Nunca</p>
			Fuerza	<p>10. Al momento de estudiar, me siento con energía y fuerza.</p> <p>11. Pese a las adversidades que se presentan en el estudio, obtengo lo que me propongo.</p> <p>12. Me siento motivado cuando estudio o me preparo para un examen.</p> <p>13. Cuando me va mal en los exámenes, creo en mis capacidades y habilidades para salir adelante y obtener mejores calificaciones en el curso.</p> <p>14. A pesar del cansancio, me mantengo fuerte y sigo estudiando.</p> <p>15. Confió en mi fortaleza mental para hacer frente a exámenes difíciles.</p> <p>16. Me siento en la capacidad de obtener una buena calificación en el curso más difícil del año.</p>	

				<p>17. Persisto en aquellos temas de un curso que no comprendo plenamente.</p> <p>18. Los exámenes difíciles son los que más espero en un curso.</p> <p>19. Considerando mis habilidades, me siento en la capacidad de pasar de año de forma satisfactoria.</p>	
			Generalidades	<p>20. Busco mejorar mis habilidades a través de la práctica.</p> <p>21. Estoy convencido de que este año mis notas serán mejores que el año anterior.</p> <p>22. Rindo los exámenes con calma y tranquilidad, sin desesperarme.</p> <p>23. Confió en que entenderé lo que el profesor explica en clase.</p> <p>24. Busco más información para comprender lo que nos ha explicado en clase.</p> <p>25. Me interesa lo que me puedan enseñar en los diferentes cursos.</p> <p>26. El profesor del curso que domino conoce mi potencial.</p> <p>27. Estoy seguro que lograré estar entre los primeros diez puestos de mi aula.</p>	

Anexo. Instrumento de recolección de datos

ESCALA DE AUTOEFICACIA

Mis más cordiales saludos, antes de explicarte en que consiste esta prueba por favor coloca los datos que se solicitan en las siguientes líneas:

Género: M [] F []

Edad:

Grado y sección:

Fecha:

Listo. Ahora en cuanto a la prueba, deberás indicar el nivel de frecuencia en el que te sientes capaz de realizar diversas tareas o alcanzar metas u objetivos dentro de la escuela, para ello deberás marcar con un X solo una de las siguientes alternativas de respuestas:

1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre

Luego de haber leído las instrucciones pasa a responder los ítems recordando que no hay respuesta buena o mala.

		1	2	3	4	5
1	Me siento capaz de alcanzar notas altas durante del año					
2	Cuando un curso resulta ser difícil, más empeño le pongo.					
3	Sacar buenas notas en varios cursos me da confianza para creer que me irá bien en el curso más difícil.					
4	Reconozco que cuando no estudio, me va mal en los exámenes					
5	Requiero mayor tiempo y dedicación para realizar los trabajos de los cursos más complicados					
6	Mis notas están en función al empeño que le pongo al estudio.					
7	Me esfuerzo poco para los cursos más fáciles.					
8	Cuando práctico para un curso me pongo ejercicios o problemas difíciles y así busco superarme.					
9	Cuando comienza un nuevo curso me pongo a pensar cómo será mi rendimiento tomando en cuenta, los conocimientos que ya tengo.					
10	Al momento de estudiar, me siento con energía y fuerza					
11	Pese a las adversidades que se presentan en el estudio, obtengo lo que me propongo.					
12	Me siento motivado cuando estudio o me preparo para un examen					
13	Cuando me va mal en los exámenes, creo en mis capacidades y habilidades para salir adelante y obtener mejores calificaciones en el curso					
14	A pesar del cansancio, me mantengo fuerte y sigo estudiando.					
15	Confío en mi fortaleza mental para hacerle frente a exámenes difíciles					
16	Me siento en la capacidad de obtener una buena calificación en el curso más difícil del año.					
17	Persisto en aquellos temas de un curso que no comprendo plenamente.					
18	Los exámenes difíciles son los que más espero en un curso.					
19	Considerando mis habilidades, me siento en la capacidad de pasar de año de forma satisfactoria.					
20	Busco mejorar mis habilidades a través de la práctica.					
21	Estoy convencido de que este año mis notas serán mejores que el año anterior.					
22	Rindo los exámenes con calma y tranquilidad, sin desesperarme.					
23	Confío en que entenderé lo que el profesor explica en clase.					
24	Busco más información para comprender lo que nos han explicado en clase.					
25	Me interesa lo que me puedan enseñar en los diferentes cursos.					
26	El profesor del curso que domino conoce mi potencial.					
27	Estoy seguro que lograré estar entre los primeros diez puestos de mi aula.					

Muchas gracias por tu cooperación.

ESCALA DE PROCRASTINACION ACADÉMICA

Deborah Ann Busko (1998)

Adaptación Oscar Álvarez

Sexo: Edad: Grado

Instrucciones

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

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

N°	Ítem	S	CS	A	CN	N
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
6	Asisto regularmente a clases.					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
13						

14	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
15						
16	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy. Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

Anexo. Consentimiento informado

Consentimiento Informado del Apoderado

Título de la investigación: Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

Investigador (a) : Chavez Pachas, Marleny Ruth.

Propósito del estudio Estamos invitando a su hijo (a) a participar en la investigación titulada "Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos", cuyo objetivo es determinar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos. Esta investigación es desarrollada por estudiantes de posgrado, del programa académico de Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución N° 3087 Carlos Cueto Fernandini para describir el impacto del problema de la investigación.

.....
Procedimiento Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en esta investigación (enumerar los procedimientos del estudio): 1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación: "Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos". 2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 20 minutos y se realizará en el ambiente de las aulas de la institución N° 3087 "Carlos Cueto Fernandini". Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. * * Obligatorio hasta menores de 18 años, consentimiento informado cuando es firmado por el padre o madre. Si fuese otro tipo de apoderado sería consentimiento por sustitución. 64 Participación voluntaria (principio de autonomía): Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema. Riesgo (principio de No maleficencia): La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le

puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no. Beneficios (principio de beneficencia): Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública. Confidencialidad (principio de justicia): Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente. Problemas o preguntas: Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a) (es) (Apellidos y Nombres) Chavez Pachas, Marleny Ruth, email: marlenyruthcp@gmail.com y Docente asesor (Apellidos y Nombres) Palomino Tarazona, María Rosario.

.....
Consentimiento Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación. Nombre y apellidos: Jazmín Fanny Carbajal Herino Fecha y hora: 03/07/2023 a las 10:08 am.



Anexo. Matriz de evaluación por juicio de expertos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO SOBRE AUTOEFICACIA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me siento capaz de alcanzar notas altas durante el año	X		X		X		
2	Cuando un curso resulta ser difícil, más empeño le pongo	X		X		X		
3	Sacar buenas notas en varios cursos me da confianza para creer que me irá bien en el curso más difícil	X		X		X		
4	Reconozco que cuando no estudio, me va mal en los exámenes	X		X		X		
5	Requiero de mayor tiempo y dedicación para realizar los trabajos de los cursos más complicados	X		X		X		
6	Mis notas están en función al empeño que le pongo al estudio	X		X		X		
7	Me esfuerzo para los cursos más fáciles	X		X		X		
8	Cuando practico para un curso me pongo ejercicios o problemas difíciles y así busco superarme	X		X		X		
9	Cuando comienza un nuevo curso me pongo a pensar cómo será mi rendimiento tomando en cuenta los conocimientos que ya tengo	X		X		X		
10	Al momento de estudiar, me siento con energía y fuerza	X		X		X		
11	Pese a las adversidades que se presentan en el estudio, obtengo lo que me propongo.	X		X		X		
12	Me siento motivado cuando estudio o me preparo para un examen.	X		X		X		
13	Cuando me va mal en los exámenes, creo en mis capacidades y habilidades para salir adelante y obtener mejores calificaciones en el curso	X		X		X		
14	A pesar del cansancio, me mantengo fuerte y sigo estudiando	X		X		X		
15	Confío en mi fortaleza mental para hacerle frente a exámenes difíciles	X		X		X		
16	Me siento en la capacidad de obtener una buena calificación en el curso más difícil del año	X		X		X		
17	Persisto en aquellos temas de un curso que no comprendo completamente	X		X		X		
18	Los exámenes difíciles son los que más espero en un curso	X		X		X		
19	Considerando mis habilidades, me siento en la capacidad de pasar de año de forma satisfactoria	X		X		X		
20	Busco mejorar mis habilidades a través de la práctica	X		X		X		
21	Estoy convencido de que este año mis notas serán mejores que el año anterior	X		X		X		
22	Rindo todos los exámenes con calma y tranquilidad, sin desesperarme	X		X		X		
23	Confío en que entenderé lo que el profesor explica en clase	X		X		X		
24	Busco más información par comprender lo que nos han explicado en clase	X		X		X		
25	Me interesa lo que puedan enseñar en los diferentes cursos	X		X		X		
26	El profesor del curso que domino conoce mi potencial	X		X		X		
27	Estoy seguro que lograré estar entre los primeros diez puestos de mi aula.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): presenta suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Bonifacio Gutiérrez, Sixto Serafín

Especialidad del validador: Psicología Educativa


12 de junio del 2023

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.


Lic. Ps. Sixto Serafín Bonifacio Gutiérrez
PSICÓLOGO
C.Ps.P N° 1245

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO SOBRE AUTOEFICACIA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me siento capaz de alcanzar notas altas durante el año	X		X		X		
2	Cuando un curso resulta ser difícil, más empeño le pongo	X		X		X		
3	Sacar buenas notas en varios cursos me da confianza para creer que me irá bien en el curso más difícil	X		X		X		
4	Reconozco que cuando no estudio, me va mal en los exámenes	X		X		X		
5	Requiero de mayor tiempo y dedicación para realizar los trabajos de los cursos más complicados	X		X		X		
6	Mis notas están en función al empeño que le pongo al estudio	X		X		X		
7	Me esfuerzo para los cursos más fáciles	X		X		X		
8	Cuando practico para un curso me pongo ejercicios o problemas difíciles y así busco superarme	X		X		X		
9	Cuando comienza un nuevo curso me pongo a pensar cómo será mi rendimiento tomando en cuenta, los conocimientos que ya tengo	X		X		X		
10	Al momento de estudiar, me siento con energía y fuerza	X		X		X		
11	Pese a las adversidades que se presentan en el estudio, obtengo lo que me propongo.	X		X		X		
12	Me siento motivado cuando estudio o me preparo para un examen.	X		X		X		
13	Cuando me va mal en los exámenes, creo en mis capacidades y habilidades para salir adelante y obtener mejores calificaciones en el curso	X		X		X		
14	A pesar del cansancio, me mantengo fuerte y sigo estudiando	X		X		X		
15	Confío en mi fortaleza mental para hacerle frente a exámenes difíciles	X		X		X		
16	Me siento en la capacidad de obtener una buena calificación en el curso más difícil del año	X		X		X		
17	Persisto en aquellos temas de un curso que no comprendo completamente	X		X		X		
18	Los exámenes difíciles son los que más espero en un curso	X		X		X		
19	Considerando mis habilidades, me siento en la capacidad de pasar de año de forma satisfactoria	X		X		X		
20	Busco mejorar mis habilidades a través de la práctica	X		X		X		
21	Estoy convencido de que este año mis notas serán mejores que el año anterior	X		X		X		
22	Rindo todos los exámenes con calma y tranquilidad, sin desesperarme	X		X		X		
23	Confío en que entenderé lo que el profesor explica en clase	X		X		X		
24	Busco más información para comprender lo que nos han explicado en clase	X		X		X		
25	Me interesa lo que puedan enseñar en los diferentes cursos	X		X		X		
26	El profesor del curso que domino conoce mi potencial	X		X		X		
27	Estoy seguro que lograré estar entre los primeros diez puestos de mi aula.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): presenta suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Huarcaya Saenz, Susy Liliana

Especialidad del validador: Psicología Educativa


12 de junio del 2023

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.


Lic. Susy Liliana Huarcaya Saenz
Psicóloga
CP&P N° 18589

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO SOBRE AUTOEFICACIA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Me siento capaz de alcanzar notas altas durante el año	X		X		X		
2	Cuando un curso resulta ser difícil, más empeño le pongo	X		X		X		
3	Sacar buenas notas en varios cursos me da confianza para creer que me irá bien en el curso más difícil	X		X		X		
4	Reconozco que cuando no estudio, me va mal en los exámenes	X		X		X		
5	Requiero de mayor tiempo y dedicación para realizar los trabajos de los cursos más complicados	X		X		X		
6	Mis notas están en función al empeño que le pongo al estudio	X		X		X		
7	Me esfuerzo para los cursos más fáciles	X		X		X		
8	Cuando practico para un curso me pongo ejercicios o problemas difíciles y así busco superarme	X		X		X		
9	Cuando comienza un nuevo curso me pongo a pensar cómo será mi rendimiento tomando en cuenta los conocimientos que ya tengo	X		X		X		
10	Al momento de estudiar, me siento con energía y fuerza	X		X		X		
11	Pese a las adversidades que se presentan en el estudio, obtengo lo que me propongo.	X		X		X		
12	Me siento motivado cuando estudio o me preparo para un examen.	X		X		X		
13	Cuando me va mal en los exámenes, creo en mis capacidades y habilidades para salir adelante y obtener mejores calificaciones en el curso	X		X		X		
14	A pesar del cansancio, me mantengo fuerte y sigo estudiando	X		X		X		
15	Confío en mi fortaleza mental para hacerle frente a exámenes difíciles	X		X		X		
16	Me siento en la capacidad de obtener una buena calificación en el curso más difícil del año	X		X		X		
17	Persisto en aquellos temas de un curso que no comprendo completamente	X		X		X		
18	Los exámenes difíciles son los que más espero en un curso	X		X		X		
19	Considerando mis habilidades, me siento en la capacidad de pasar de año de forma satisfactoria	X		X		X		
20	Busco mejorar mis habilidades a través de la práctica	X		X		X		
21	Estoy convencido de que este año mis notas serán mejores que el año anterior	X		X		X		
22	Rindo todos los exámenes con calma y tranquilidad, sin desesperarme	X		X		X		
23	Confío en que entenderé lo que el profesor explica en clase	X		X		X		
24	Busco más información para comprender lo que nos han explicado en clase	X		X		X		
25	Me interesa lo que puedan enseñar en los diferentes cursos	X		X		X		
26	El profesor del curso que domino conoce mi potencial	X		X		X		
27	Estoy seguro que lograré estar entre los primeros diez puestos de mi aula.	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Salazar Sanchez, Manuel Julio

Especialidad del validador: Psicología Educativa

12 de junio del 2023

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.


 Lic. MANUEL JULIO SALAZAR SANCHEZ
 PSICÓLOGO
 C.Ps P. 4006

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO SOBRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

DFD

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando planifico algo lo realizo.	X		X		X		
2	Soy capaz resolver mis problemas.	X		X		X		
3	Soy capaz de hacer las cosas por mí mismo sin depender de los demás.	X		X		X		
4	Para mí es importante mantenerme interesado(a) en algo.	X		X		X		
5	Si debo hacerlo, puedo estar solo(a).	X		X		X		
6	Estoy orgulloso(a) de haber podido alcanzar metas en mi vida.	X		X		X		
7	Generalmente me tomo las cosas con calma.	X		X		X		
8	Me siento bien conmigo mismo(a).	X		X		X		
9	Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.	X		X		X		
10	Soy decidido(a).	X		X		X		
11	Soy amigo(a) de mí mismo.	X		X		X		
12	Rara vez me pregunto sobre la finalidad de las cosas.	X		X		X		
13	Considero cada situación de manera detallada.	X		X		X		
14	Puedo superar las dificultades porque anteriormente he experimentado situaciones similares.	X		X		X		
15	Soy auto disciplinado(a).	X		X		X		
16	Por lo general encuentro de que reírme.	X		X		X		
17	La confianza en mí mismo(a) me permite atravesar momentos difíciles.	X		X		X		
18	En una emergencia soy alguien en quien pueden confiar.	X		X		X		
19	Usualmente puedo ver una situación desde varios puntos de vista.	X		X		X		
20	A veces me obligo a hacer cosas me gusten o no.	X		X		X		
21	Mi vida tiene sentido.	X		X		X		
22	No me aflijo ante situaciones sobre las que no tengo control.	X		X		X		
23	Cuando estoy en una situación difícil, generalmente encuentro una salida.	X		X		X		
24	Tengo suficiente energía para lo que debo hacer.	X		X		X		
25	Acepto que hay personas a las que no les agrado.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): presenta suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Bonifacio Gutiérrez, Sixto Serafín

Especialidad del validador: Psicología Educativa

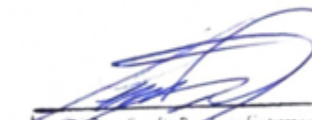
12 de junio del 2023

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.


Lic. Ps. Sixto Serafín Bonifacio Gutiérrez
PSICÓLOGO
C.P.S.P. N° 1245

Firma del Experto Informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO SOBRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	X		X		X		
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	X		X		X		
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.	X		X		X		
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.	X		X		X		
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	X		X		X		
6	Asisto regularmente a clases.	X		X		X		
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	X		X		X		
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	X		X		X		
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	X		X		X		
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	X		X		X		
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	X		X		X		
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	X		X		X		
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): presenta suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Huarcaya Saenz, Susy Liliana

Especialidad del validador: Psicología Educativa


12 de junio del 2023

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.


Lic. Susy Liliana Huarcaya Saenz
Psicóloga
C.P.P. N° 18589

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO SOBRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	X		X		X		
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	X		X		X		
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.	X		X		X		
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.	X		X		X		
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	X		X		X		
6	Asisto regularmente a clases.	X		X		X		
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	X		X		X		
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	X		X		X		
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	X		X		X		
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	X		X		X		
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	X		X		X		
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	X		X		X		
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): presenta suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Salazar Sanchez, Manuel Julio

Especialidad del validador: Psicología Educativa


12 de junio del 2023

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.


Lc. MANUEL JULIO SALAZAR SANCHEZ
PSICÓLOGO
C.P.S.P. 4066

Firma del Experto Informante.

Anexo. Matriz de consistencia

TÍTULO: Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.

AUTOR: Marleny Ruth Chavez Pachas

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES			DISEÑO DEL MÉTODO
			Variables	Dimensiones	Indicadores	
<p>Problema principal:</p> <p>¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos?</p> <p>Problemas secundarios:</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.</p> <p>Objetivos Específicos</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe una relación inversamente significativa entre la procrastinación académica y la autoeficacia.</p> <p>Hipótesis Específica</p> <p>Existe una relación inversa entre la procrastinación académica y las</p>	<p>Variable 1:</p> <p>PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA</p> <p>Concepto:</p> <p>Acción de evitar, de prometer hacer más tarde las tareas, de evadir o justificar retrasos y de evitar la culpa frente a una tarea académica, Busko (1998)</p>	Autorregulación académica	Ítems:2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	<p>ENFOQUE Cuantitativa</p> <p>NIVEL Básica</p> <p>DISEÑO</p> <p>No experimental: transversal descriptivo, correlacional</p> <p>POBLACIÓN</p> <p>321 estudiantes de secundaria</p> <p>TÉCNICA</p> <p>Encuesta</p>
			Postergación de actividades	Ítems:1, 4, 8, 9		
			Magnitud	Ítems:1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.		
			<p>Variable 2:</p> <p>AUTOEFICACIA</p> <p>Concepto:</p> <p>Se refiere a la opinión de una persona acerca de su propia capacidad para afrontar y dominar las condiciones</p>	Fuerza	Ítems:10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.	

<p>¿Existe relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de la autoeficacia: magnitud, fuerza y generalidad en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos?</p>	<p>Determinar la relación entre la procrastinación académica y las dimensiones de la autoeficacia: magnitud, fuerza y generalidad en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa de Los Olivos.</p>	<p>dimensiones de la autoeficacia: magnitud, fuerza y generalidades.</p>	<p>cambiantes de su entorno educativo; esta percepción puede afectar sus actividades escolares, aspiraciones, nivel de interés en las actividades escolares, aspiraciones, nivel de interés en las actividades intelectuales, logros académicos, etc. Bandura (1995).</p>	<p>Generalidades</p>	<p>Ítems:19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27</p>	<p>INSTRUMENTOS:</p> <p>Para Procrastinación académica</p> <p>Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998) adaptada por Álvarez (2010)</p> <p>Para Autoeficacia</p> <p>Escala de Autoeficacia de Bendezú (2015) adaptada por Oblitas (2018).</p>
--	--	--	---	----------------------	---	---

Anexo. Confiabilidad

CONFIABILIDAD GLOBAL

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,919	27

Categorías de alfa de Cronbach

A continuación, presentamos las categorías presentadas por Likert (1997) para la valoración del coeficiente del Alfa de Cronbach:

Intervalo del coeficiente Alfa de Cronbach	Valoración
0-0,5	Inaceptable
0,5-0,6	Pobre
0,6-0,7	Débil
0,7-0,8	Aceptable
0,8-0,9	Bueno
0,9-1	Excelente

Interpretación:

En base al alfa de Cronbach obtenido, el cual arroja un valor ascendente a 0.919 y tomando en cuenta las categorías de valoración ofrecidas por Likert, nos ubicamos en el intervalo 0.9-1, el mismo que pertenece a la valoración “excelente”, por lo que nuestro instrumento posee el atributo de fiabilidad, siendo aplicable a la muestra de estudio.

CONFIABILIDAD GLOBAL

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,817	16

Categorías de alfa de Cronbach

A continuación, presentamos las categorías presentadas por Likert (1997) para la valoración del coeficiente del Alfa de Cronbach:

Intervalo del coeficiente Alfa de Cronbach	Valoración
0-0,5	Inaceptable
0,5-0,6	Pobre
0,6-0,7	Débil
0,7-0,8	Aceptable
0,8-0,9	Bueno
0,9-1	Excelente

Interpretación:

En base al alfa de Cronbach obtenido, el cual arroja un valor ascendente a 0.817 y tomando en cuenta las categorías de valoración ofrecidas por Likert, nos ubicamos en el intervalo 0.9-1, el mismo que pertenece a la valoración “buena”, por lo que nuestro instrumento posee el atributo de fiabilidad, siendo aplicable a la muestra

Anexo. Prueba de normalidad

Prueba normalidad

Ho: Los puntajes de las variables siguen una distribución normal

Hi: Los puntajes de las variables tienen una distribución diferente a la normal

Nivel de significancia: Alfa = 1 – Nivel de confianza=1-0.95=0.05 bilateral

Tabla 14

Pruebas de normalidad de las variables procrastinación y autoeficacia académica

Variables	Kolmogorov – Smirnov	<i>p</i> -valor
Procrastinación	0.174	.000
Autoeficacia académica	0.192	.000

Nota. Con base en la información recogida en el trabajo de campo / Base de datos.

Interpretación:

La Tabla 9 presenta los resultados de las pruebas de normalidad de las variables procrastinación y autoeficacia académica. Se ha utilizado la prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov para determinar si las distribuciones de ambas variables siguen una distribución normal. A continuación, se interpreta la información proporcionada en la tabla:

Para la variable procrastinación, el valor de Kolmogorov - Smirnov de 0.174 indica la máxima diferencia entre la distribución empírica de la variable y la distribución teórica normal. Cuanto más cercano sea este valor a cero, más similar será la distribución de la variable a una distribución normal. En este caso, el valor de 0.174 sugiere que la distribución de la variable procrastinación no es completamente normal, ya que se ha encontrado una cierta desviación con respecto a una distribución teórica normal.

El valor *p* de 0.000 indica el resultado de la prueba de hipótesis asociada con la prueba de normalidad. En este caso, el valor *p* es menor que el nivel de significancia comúnmente utilizado (0.05 o 5%), lo que significa que hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula de que la variable procrastinación sigue una distribución normal. En otras palabras, los datos no se

ajustan a una distribución normal, y la variable procrastinación se considera no normal.

Para la variable autoeficacia académica, el valor de Kolmogorov - Smirnov de 0.192 indica la máxima diferencia entre la distribución empírica de la variable y la distribución teórica normal. Al igual que en el caso anterior, cuanto más cercano sea este valor a cero, más similar será la distribución de la variable a una distribución normal. En este caso, el valor de 0.192 sugiere que la distribución de la variable autoeficacia académica también presenta cierta desviación con respecto a una distribución teórica normal.

El valor p de 0.000 indica que hay suficiente evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula de que la variable autoeficacia académica sigue una distribución normal. Por lo tanto, al igual que en el caso de la variable procrastinación, los datos de la variable autoeficacia académica tampoco se ajustan a una distribución normal y se considera no normal.

Anexo. Documentos administrativos

FORMULARIO UNICO DE TRAMITE (FUT)

I.E.3087
"CARLOS CUETO FERNANDINI"
LOS OLIVOS-UGEL02
PRIMARIA-SECUNDARIA-EBR

SOLICITO: *Autorización para realizar aplicación de cuestionario*

INSTITUCION EDUCATIVA N° 3087 "CARLOS CUETO FERNANDINI" UGEL 02	
03 JUL 2023	
Reg. N°: 1455	Recepción: 2
Hora: 10:00	Folio: 25

1.- SUMILLA

DIRECTOR (A) DE LA I.E. N° 3087 "CARLOS CUETO FERNANDINI"

2.- DEPENDENCIA O AUTORIZADA A QUIEN SE DIRIGE

CHAVEZ PACHAS, HARLENY RUTH

3.- DATOS DEL USUARIO (APELLIDOS Y NOMBRES)

DOCENTE	NUSGME
---------	--------

4.- CARGO ACTUAL

5.- CENTRO DE TRABAJO

6.- DNI:	10627396	7.- CODIGO MODULAR:	
8.- TEL./CEL.:	999196336	9.- CORREO:	marlenyruthcp@gmail.com

10.- DOMICILIO DEL USUARIO (Av. Jr. Pasaje, N°, Urb. - Distrito - Provincia)

11.- FUNDAMENTO DEL PEDIDO

Soy estudiante de maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo y me encuentro realizando mi tesis titulada "Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes de Educación Secundaria"; para lo cual necesito aplicar mi instrumento de medición (cuestionario) en estudiantes de 3^{ro}, 4^{to} y 5^{to} de sec, por lo cual solicito a su persona de me permita realizarlo en esta I.E, comprometiéndome a entregar un análisis de resultados y recomendaciones a su digno despacho.

12.- DOCUMENTOS QUE SE ADJUNTAN:

- Copia del Proyecto de investigación*
- Cuestionario de Procrastinación y Autoeficacia Académica.*

13.- LUGAR Y FECHA: <i>3 de Julio del 2023</i>	14.- FIRMA DEL USUARIO: 
---	---



*Lic. Frida C. Otazola Bruno
Sub Directora de P-
E.M. 1005.
Autorizado ingresar
03/07*