



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

Autoeficacia y procrastinación en estudiantes del nivel secundaria en
una institución educativa, Chiclayo, 2023.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Mantilla Briceño Denisse Noeldy (orcid.org/0009-0007-9765-2900)

ASESORAS:

Dra. Palacios Serna, Lina Iris (orcid.org/0000-0001-5492-3298)

Dra. Rivera León, Laura Margot (orcid.org/0000-0002-4084-1344)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Atención Integral al Infante, Niño y Adolescente

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

TRUJILLO – PERÚ

2023

Dedicatoria

A mi hermano Erick, quien siempre ha confiado en mí y siempre está cuando más lo necesito. Eres lo más bonito que Dios y la vida me pudieron brindar para caminar en este mundo

Esta tesis se la dedico a mi mamá, ya que ella siempre está motivándome e insistiendo que siempre de lo mejor de mí. Su confianza y amor ha permitido que luego de muchos años pueda finalizar esta meta personal. Estoy segura de que ella asumirá este logro como el suyo.

A mi mami Juanita, quien desde el cielo siempre está guiando y permitiendo que cada paso que doy me acerque al cumplimiento de mis sueños.

Agradecimiento

A mi asesora Lina Palacios Serna, por su gran paciencia y dedicación invertida en este tiempo de enseñanza. Estoy segura de que gran parte de este logro se lo debo a ella.

A mi coasesora Laura Rivera León, por su sinceridad y apoyo en la mejora de mi investigación. Sus palabras fueron claves para continuar mejorando.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, PALACIOS SERNA LINA IRIS, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "Autoeficacia y Procrastinación en estudiantes del nivel secundaria en una Institución Educativa, Chiclayo, 2023.", cuyo autor es MANTILLA BRICEÑO DENISSE NOELDY, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17.00%, 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.

TRUJILLO, 22 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
PALACIOS SERNA LINA IRIS DNI: 18095633 ORCID: 0000-0001-5492-3298	Firmado electrónicamente por: LPALACIOSS el 14- 08-2023 19:20:58

Código documento Trilce: TRI - 0609369



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, MANTILLA BRICEÑO DENISSE NOELDY estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Autoeficacia y Procrastinación en estudiantes del nivel secundaria en una Institución Educativa, Chiclayo, 2023.", 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
MANTILLA BRICEÑO DENISSE NOELDY DNI: 45394245 ORCID: 0009-0007-9765-2900	Firmado electrónicamente por: DMANTILLABR el 14- 08-2023 19:31:20

Código documento Trilce: INV - 1561080



ÍNDICE DE CONTENIDOS

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.....	8
III. METODOLOGÍA.....	20
3.1. Tipo y Diseño de Investigación.....	20
3.2. Variables y Operacionalización.....	20
3.3. Población, muestra y muestro	21
3.3.1. Población muestra	21
3.3.2. Muestreo	22
3.4. Técnicas e Instrumento de recolección de datos.....	23
3.5. Procedimiento	26
3.6. Método de Análisis de datos.....	26
3.7. Aspectos éticos	27
IV. RESULTADOS	28
V. DISCUSIÓN	30
VI. CONCLUSIONES.....	34
VII. RECOMENDACIONES	35
REFERENCIAS.....	36
ANEXOS.....	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de la muestra	22
Tabla 2: Nivel de variable Autoeficacia	28
Tabla 3: Nivel de Procrastinación académica y sus dimensiones	28
Tabla 4: Correlación entre variables de estudio	29
Tablas 5: Correlación entre la variable Autoeficacia y las dimensiones de la variable Procrastinación académica	29

RESUMEN

El presente trabajo de investigación correlacional tuvo por objetivo determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa de Chiclayo, aplicando los instrumentos Escala de Autoeficacia General (adaptado por Estrada, 2020) y Escala de Procrastinación Académica (adaptado por Alvarez, 2010).

Los resultados indicaron que existe una relación inversa y significativa entre la autoeficacia y procrastinación académica ($p < .001$). Respecto a la relación entre dimensiones, la autoeficacia presenta una correlación inversa y significativa con la dimensión autorregulación académica ($p < .001$) y la dimensión postergación de actividades ($p < .001$). Finalmente, el 60.7% ($n = 105$) de estudiantes de nivel secundaria se ubican en el nivel Medio de Autoeficacia; mientras que el 82.1% ($n=142$) de los alumnos se encuentran en el nivel Medio de Procrastinación académica.

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

ABSTRACT

The present correlational research aimed to determine the relationship between self-efficacy and academic procrastination in secondary level students at an educational institution in Chiclayo. To achieve this, the General Self-Efficacy Scale (adapted by Estrada, 2020) and the Academic Procrastination Scale (adapted by Alvarez, 2010) were used as instruments.

The results indicated that there is a significant inverse relationship between self-efficacy and academic procrastination ($p < .001$). Regarding the relationship between dimensions, self-efficacy showed a significant inverse correlation with the academic self-regulation dimension ($p < .001$) and the dimension of postponement of activities ($p < .001$). Finally, 60.7% ($n = 105$) of secondary level students were categorized in the Medium level of self-efficacy, while 82.1% ($n = 142$) of the students were classified in the Medium level of academic procrastination.

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

I. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de nivel secundaria se enfrentan a una serie de desafíos únicos en su trayectoria académica, y dos aspectos clave que influyen en su desempeño son la procrastinación y la autoeficacia. La procrastinación, tendencia a posponer las tareas importantes, puede convertirse en un obstáculo significativo para los estudiantes. La falta de una estructura académica sólida y la creciente carga de responsabilidades pueden llevar a la procrastinación, lo que resulta en la postergación de estudiar, realizar trabajos o prepararse adecuadamente para los exámenes. La autoeficacia, por otro lado, juega un papel fundamental en cómo los estudiantes afrontan y superan estos desafíos. Una alta autoeficacia académica implica la creencia en la propia capacidad para abordar las tareas, mantener la disciplina y superar la procrastinación. Al confiar en sus habilidades, los estudiantes pueden establecer metas claras, gestionar su tiempo de manera efectiva y adoptar estrategias de estudio adecuadas, lo que les permite superar los desafíos y alcanzar el éxito académico en la educación secundaria.

Esta vida académica está caracterizada por el logro de objetivos: obtener nuevos conocimientos, completar una tarea, desarrollar correctamente un examen, entre otros. Y aunque parezca evidente que el logro está relacionado únicamente con saber qué se debe hacer para lograrlo, es importante también que el individuo crea que es capaz de lograrlo, a esto último se le denomina autoeficacia académica. Para Alegre (2013), el término autoeficacia hace referencia a las ideas y convicciones que los individuos tienen acerca de sus habilidades y destrezas, y cómo estas se relacionan con la planificación y ejecución de medidas importante para lograr resultados que se esperan. Es así que la autoeficacia se puede considerar significativa para iniciar alguna actividad, la perseverancia para lograrla y el éxito subsecuente. La percepción individual sobre su propia capacidad para lograr objetivos puede tener un impacto positivo o negativo en sus habilidades, motivación y consecución de estos.

Alegre (2013) refiere que una de las principales influencias motivacionales para el logro académico es la autoeficacia debido a que el compromiso con el objetivo se basa en el juicio personal sobre las competencias personales para sobrellevar una situación difícil. Una de las situaciones más complejas que se enfrentan los estudiantes es la brecha que se crea entre el logro de sus pendientes o tarea y su realización es la procrastinación, caracterizado por un conjunto de comportamientos que motivan voluntariamente a postergar el desarrollo de actividades que se esperan poder entregar o terminar en un tiempo específico. Esto no podría ser del todo grave si este aplazamiento no se extendiera hasta el retraso o el incumplimiento de las tareas y la búsqueda de excusas para intentar hallar una justificación a su conducta. (Quant y Sánchez, 2012).

Para Burgos y Salas (2020), la procrastinación académica es una tendencia irracional a postergar actividades que se esperan completar en un determinado tiempo. Los alumnos a menudo retrasan iniciar o terminar sus actividades escolares por varias razones y, con el tiempo, esquivan la posibilidad de comenzar o reiniciar la actividad, lo que provoca la pérdida de motivación. La procrastinación se ha asociado con dos factores principales: la postergación de actividades y la autorregulación académica, que incluye la orientación hacia metas y la planificación de acciones. A pesar del impacto que puede generar dentro de las aulas y directamente sobre los estudiantes, el término es poco conocido, pero sobre todo poco trabajado dentro de las instituciones.

Es así que la falta de intervención o el pasar por alto este problema, además de retrasar la ejecución de actividades y proyectos, resultando en calificaciones y desempeño académico deficiente y acumulación de trabajo no realizado; afecta negativamente la calidad del trabajo realizado, ya que la falta de tiempo suficiente puede dar lugar a trabajos apresurados y de menor calidad. Así mismo, puede generar una sensación de falta de logro, autoestima disminuida, puede provocar un ciclo de ansiedad y estrés, lo que interfiere negativamente en el estado mental y el bienestar general. En general, si no se interviene la procrastinación, podría

desembocar en obviar oportunidades, no alcanzar metas importantes y experimentar un mayor nivel de estrés y frustración en la vida cotidiana.

Según Estrada (2021), quien investigó alumnos desde tercero hasta quinto año de secundaria de un colegio estatal de Puerto Maldonado, se detectó que la mayoría de estudiantes cuentan con autoeficacia a nivel moderado (53,1%), esto podría sugerir que la mayoría de los alumnos aún no han desarrollado a plenitud su autoeficacia, significando que tienen un conocimiento parcial de sus habilidades y podrían tener dificultades para planificar y llevar a cabo acciones que les permitan alcanzar sus objetivos. Reafirmando lo encontrado por Estrada; Sulca y Quiroz (2021), encontraron que el nivel de autoeficacia predominante en alumnos de secundaria en Lima fue el nivel medio con 66,5%, junto al nivel bajo (17,1%). Es preocupante que estos hallazgos provengan de alumnos de los últimos grados de colegio; puesto que se esperaría que, al estar próximos para enfrentar los estudios superiores, tengan niveles altos o muy altos de autoeficacia.

Una de las mayores preocupaciones por parte de los actores académicos de la Institución Educativa donde se desarrollará este trabajo de investigación es la respuesta de los estudiantes ante las exigencias escolares que se les presenta durante el transcurso del año. Uno de los ejemplos más relevantes son los trabajos que deben presentar como resultado final del año escolar, mientras que algunos estudiantes toman esta propuesta como algo retador y una oportunidad para aprovechar nuevos conocimientos y superar su propia barrera del conocimiento; existe otro grupo de estudiantes que visualizan este trabajo con preocupación y desánimo, se les dificulta presentar avances, concentrarse en su ejecución y prefieren aplazarlo hasta los últimos meses de estudio. Esta situación puede generar niveles bajos de motivación y, en algunos casos, la deserción escolar. A pesar de que, en la institución el nivel de deserción es mínimo, la tolerancia a la frustración, el desánimo y desmotivación por la exigencia académica son altos. Ante ello, el soporte y orientación que pueden brindar los tutores o los docentes de aula se convierte en una oportunidad para reducir la trascendencia de las consecuencias negativas que estos factores pueden provocar.

Respecto a la procrastinación, aproximadamente entre el 80% y 95% de los estudiantes adoptan conductas procrastinadoras y, de ellos, el 75% es consciente del problema. Muchos trabajos investigativos encontraron tasas de incidencia entre el 20% y 90% entre alumnos que podrían desarrollar comportamientos desadaptativos, relacionadas a la procrastinación (Contreras, et al., 2011). En Latinoamérica, 61% de la población es afectada por la procrastinación, mientras que 20% llegan a tener nivel crónico de procrastinación (García y Silva, 2019). La recopilación bibliográfica de Burgos y Salas (2020) nos indica que en China, hay una predisposición del 74,1% de la población para procrastinar en al menos una tarea académica, en Turquía el porcentaje se incrementa a 75. Por otro lado, en Inglaterra, Estados Unidos, España, Australia, Venezuela y Perú no se encontró diferencia por país de origen, ni género, indicando que 13,5% de los procrastinadores utilizan esta condición como forma de estimulación y el 14,6% como mecanismo de evasión; esto explicaría la motivación para procrastinar, recordando que esta conducta es voluntaria y por ende la persona decide hacerlo.

Es alarmante saber que más del 50% del mundo entero se vea impactado por la procrastinación, más aún sabiendo que dentro de estas cifras se encuentran estudiantes que se encuentran cursando la secundaria, iniciando la universidad o próximo a iniciar su vida laboral. Aunque no sea un término muy común ni se preste, en ocasiones, tanta atención, la procrastinación es una conducta desadaptativa que puede provocar respuestas negativas a la educación de los estudiantes, repercutiendo en malestar emocional, deficiente rendimiento académico, estrés, sentimientos de minusvalía y fracaso, etc. (Rodríguez y Clariana, 2017).

Villegas (2018) encontró que más del 37% de alumnos en un colegio de Tarapoto mantienen un alto nivel de procrastinación por lo que hay tendencia para aplazar tareas y estudiar con poca antelación para los exámenes. Así mismo, Atahua (2022) investigó a escolares de secundaria en Lima, indicando que el 52% de la población de 5° de media obtuvo altos niveles de procrastinación, mientras que en 3°, la proporción es de 33%. Estas investigaciones son referencias para identificar que sin importar el origen demográfico del estudiante peruano o el género o grado,

existe presencia significativa de procrastinación dentro de los colegios, esto es una afección crítica para la educación nacional pues provoca bajo rendimiento académico y mayor nivel de estrés, pudiendo desencadenar otras afecciones emocionales y físicas.

A nivel local, no se han encontrado investigaciones sobre procrastinación en estudiantes de secundaria, sino más bien han sido los universitarios el foco poblacional de preferencia, hallando que el 72,7% de los alumnos de enfermería de una universidad privada tienen alto nivel de procrastinación (Ramos y Pedraza, 2017); el 23,8% de estudiantes de psicología resultaron con niveles altos de postergación de actividades y un 31,1%, con autorregulación académica en nivel bajo. Esto refuerza los números internacionales y nacionales que indican que la procrastinación es un problema que debe intervenir para mejorar la calidad dentro de la educación y bienestar de los alumnos.

La institución educativa donde se desarrollará la siguiente investigación alberga 206 estudiantes de nivel secundario, los cuales tienen en común el desarrollo de su personalidad, la gestión de los cambios internos, la adaptación social y, por supuesto, la exigencia por completar responsablemente sus quehaceres académicos. La presión académica y social que experimentan los estudiantes de secundaria puede ser una causa significativa de la procrastinación. La carga de trabajo escolar, las altas expectativas y el deseo de encajar en grupos sociales pueden generar un estrés abrumador, lo que lleva a posponer las tareas importantes. Los estudiantes pueden sentir miedo al fracaso y dudar de sus propias habilidades, lo que les impide abordar sus responsabilidades de manera efectiva y oportuna. En este contexto, el desarrollo de la autoeficacia académica se vuelve fundamental para afrontar la procrastinación pues los estudiantes adquirirán confianza en sus habilidades y se sienten más motivados para enfrentar los desafíos escolares. Al fortalecer su autoeficacia académica, los estudiantes no solo podrían superar la procrastinación, sino también tomar medidas activas para abordar sus tareas académicas. Esto les permite administrar mejor su tiempo,

mantenerse enfocados y ser más productivos. Al mismo tiempo, desarrollar la autoeficacia académica también les brinda herramientas para lidiar con la presión académica y social, ya que confían en sus propias habilidades y no se dejan llevar por las expectativas externas.

Ante la problemática descrita, se plantea el problema general: ¿Qué relación existe entre autoeficacia y procrastinación en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa, Chiclayo, 2023?

El propósito de este estudio de investigación es determinar la relación entre las variables en cuestión y reflexionar sobre el conocimiento existente sobre ellas. En el Perú, hay una falta de trabajos investigativos acerca de la procrastinación y autoeficacia en alumnos de nivel secundario, a pesar de que las investigaciones afirman que el mayor índice de procrastinación en universitarios es al ingresar, es decir, apenas terminando el colegio. Esta ausencia de información en este nivel poblacional, por lo que representa una brecha en el conocimiento que podría ser cubierta por los resultados obtenidos de este estudio, lo que lo justifica teóricamente. Así mismo, la justificación metodológica de la presente investigación se fundamenta en la relevancia de evaluar la validez de los constructos en la población de estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo. La validación de los constructos es crucial para asegurar que las conclusiones derivadas de este estudio sean confiables y generalizables a toda la población estudiantil de la ciudad, estos servirán además a otros investigadores que pretendan estudiar o medir algunas de las variables en la población chiclayana o muestras similares.

Asimismo, la justificación práctica de este estudio radica en el posible impacto que podría tener en los colegios que conforman la región puesto que las conclusiones y resultados del trabajo podrían ayudar en la elaboración y aplicación de estrategias para gestionar la relación entre las variables investigadas, especialmente en lo que respecta a las consecuencias negativas que podría provocar un alto nivel de procrastinación.

El objetivo general es: Determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa, Chiclayo, 2023. Además, los objetivos específicos son: (a) Identificar el nivel de autoeficacia en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa, Chiclayo, 2023; (b) Identificar el nivel de procrastinación en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa, Chiclayo, 2023; y (c) Establecer la relación entre la Autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación (autorregulación académica y postergación de actividades) en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa, Chiclayo, 2023.

Finalmente, la hipótesis general es: Existe relación entre autoeficacia y procrastinación en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa, Chiclayo, 2023. Así mismo, la hipótesis específica es: (a) Existe relación entre la Autoeficacia y las dimensiones de la procrastinación (autorregulación académica y postergación de actividades) en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa, Chiclayo, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Se ha considerado a nivel local las siguientes investigaciones:

Con el objetivo de conocer la conexión entre la autoeficacia y la procrastinación en estudiantes de pregrado de una institución privada de Chiclayo, Bances (2018) realizó un estudio, donde utilizó la Escala de Autoeficacia General (Alegre, 2013) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) (Busko, 1998), ambas validadas por Domínguez, Villegas y Centeno (2014), en un estudio correlacional con una población de 248 estudiantes. Los resultados del estudio mostraron que la autoeficacia y la procrastinación académica tienen un vínculo negativo y significativo ($p=.00$). Además, se descubrieron para la dimensión de autorregulación académica, donde el 65% de los estudiantes muestran un nivel alto y el 47% de los universitarios un nivel medio. Finalmente, se descubrió que la autoeficacia con la dimensión de autorregulación académica y la dimensión de procrastinación tenían una asociación negativa y altamente significativa ($\rho = -.290$ y $\rho = -0,278$, respectivamente).

Barrantes y Caicedo (2021) trabajaron una investigación a fin de determinar la relación entre procrastinación y autoeficacia académica en alumnos de psicología en una universidad de Chiclayo. El enfoque fue cuantitativo y de diseño no experimental correlacional y su muestra fueron 284 universitarios. Para el trabajo se aplicaron los instrumentos: Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), con adaptación de Domínguez et al. (2014) y la Escala de Autoeficacia (Alegre, 2013). Como resultado de la investigación se encontró una relación inversa y significativa entre procrastinación y autoeficacia académica ($p < .01$), así también se encontró una relación inversa y significativa ($p < .01$) entre la dimensión postergación de actividades y la variable autoeficacia académica; por el contrario, se halló una relación directa ($p < .01$) entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica. Por último, en los estudiantes se encontró predominancia del nivel promedio (48%) respecto a la procrastinación, y la misma inclinación del nivel medio (44%) en la autoeficacia académica.

Se ha considerado a nivel nacional las siguientes investigaciones:

Estrada (2021) estudió la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de 7º ciclo de EBR que asistían a una escuela pública. El estudio tuvo una población de 239 estudiantes y fue de naturaleza cuantitativa, no experimental y correlacional. Se emplearon los siguientes instrumentos: La Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998), modificada por Álvarez (2010), y la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarcer, 1996). Como resultado, se descubrió que existe una relación inversa pero significativa ($p < .05$) entre las variables autoeficacia y procrastinación académica. Por último, se descubrió que se pueden predecir altos niveles de la variable procrastinación académica con bajos niveles de autoeficacia.

Sulca y Quiroz (2021) determinaron la relación entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar en escolares adolescentes. El trabajo investigativo fue no experimental, correlacional transversal, tomó una muestra de 880 alumnos desde 1º a 5º año de secundaria. Para esto, se tomó la Escala de Autoeficacia de los Escolares (ACAES) de Galleguillos y Olmedo (2017). Se obtuvieron como resultados que, respecto al rendimiento, los estudiantes lograron el nivel regular mayoritariamente, luego de los niveles medio y alto. La investigación encontró entre la autoeficacia y el rendimiento una correlación positiva y significativa ($r = .397$) académico. En conclusión, los hallazgos sugieren que cuando se desarrolla la autoeficacia en los adolescentes escolares, se puede mejorar su rendimiento escolar, incidiendo en la necesidad de fomentar la autoeficacia en los estudiantes para mejorar su aprendizaje.

Burgos y Salas (2020) relacionaron la procrastinación y autoeficacia en universitarios de una institución privada, mediante una investigación transversal con diseño correlacional, para esto consideraron 178 participantes. Se utilizaron los instrumentos de Escala de Procrastinación Académica (Domínguez et. al., 2014) y la escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas (Domínguez et. al., 2012). Como resultados, se evidenció que existe una correlación positiva y

significativa ($r=.39$) entre la Autorregulación Académica y la Autoeficacia Académica, mientras que entre la Postergación de Actividades y Autoeficacia se determinó una correlación negativa ($r=-.23$). Además, al comparar los tres grupos de estudiantes según su ciclo académico, se observaron diferencias significativas en ambas variables. Los universitarios que están en ciclos medios mostraron niveles más altos de postergación de actividades en comparación con quienes iniciaban o terminaban su carrera profesional. Finalmente, se concluyó que, a mayor autoeficacia, menos nivel de postergación de actividades; mientras que, a mayor autoeficacia, mayor autorregulación académica.

Villegas (2018) estudió la relación entre la procrastinación de los estudiantes de secundaria y la autoeficacia académica. 117 estudiantes conformaron la muestra para su investigación correlacional descriptiva no experimental. Para la aplicación se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 2018), modificada por Alvarez (2010), y la Escala de Autoeficacia desarrollada por Alegre (2013). Los resultados mostraron que el factor procrastinación cognitiva (44,4%) fue el predominante. "Alto" (38,5%) fue el nivel de autoeficacia que tuvo mayor prevalencia. Además, se descubrió que existe una relación fuerte e inversa ($p=.00$) entre la procrastinación académica y la autoeficacia. Por lo tanto, se determinó que la autoeficacia de los estudiantes de cuarto y quinto de bachillerato disminuía en proporción directa a su nivel de procrastinación académica.

Se ha considerado a nivel internacional las siguientes investigaciones:

Vergara et al. (2023) establecieron la relación entre procrastinación académica, edad y curso en estudiantes de secundaria y media académica. El trabajo investigativo es cuantitativo y de tipo correlacional. Su población fueron 148 estudiantes colombianos, aplicándoles la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko (1998), instrumento que adaptó Álvarez (2010) para Perú. Se obtuvo que los estudiantes tienen niveles de procrastinación altos (64,9%) y moderados (23%), principalmente. Así mismo, obtuvo como principal conclusión

que existe relación entre la procrastinación y la edad, no obstante, se descartó la relación con el grado de estudios.

Zumárraga y Cevallos (2022) investigaron la relación entre el rendimiento académico universitario, la autoeficacia y la procrastinación académica. Este trabajo investigativo fue cuantitativo, la metodología fue de ecuaciones estructurales y la población se conformó de 788 alumnos de universidades de Ecuador. Se aplicaron la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Alegre (2013) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) desarrollada por Busko (1998) y validada por Zumárraga y Cevallos (2021). Hallando que entre la autoeficacia y la variable de rendimiento académico existe relación positiva y significativa ($p < .001$); no obstante, entre autoeficacia y la procrastinación académica se encontró relación negativa ($p < .001$). Además, se halló que la procrastinación académica provoca efecto negativo y significativo en el rendimiento académico ($p < .001$). Finalmente, se encontró que el efecto indirecto de la autoeficacia sobre el rendimiento académico, con mediación por la procrastinación académica, genera un resultado positivo y significativo ($p < .001$).

Piña (2021) halló la correlación entre procrastinación académica, perfeccionismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios fue hallada. El estudio utilizó una muestra de 92 estudiantes de una institución mexicana y fue un estudio transversal correlacional no experimental. Los instrumentos empleados fueron la Escala Multidimensional de Perfeccionismo de Frost et. al. (1990), el Cuestionario de Autoeficacia Académica elaborado por Torres (2007) y la Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes de Salomon y Rothblum (1984). Se descubrió que existe un vínculo positivo y sustancial entre la autoeficacia académica y los aspectos del perfeccionismo relacionados con las expectativas personales ($p < .001$), así como con las dimensiones relacionadas con la organización ($p < .001$). Sin embargo, no hubo diferencias significativas entre las variables procrastinación y autoeficacia académica.

Sánchez (2018) examinó la relación entre la autoeficacia y la autorregulación emocional en la procrastinación académica. Trescientos cuarenta y dos estudiantes de dos unidades educativas ecuatorianas se utilizan como población en este estudio cuantitativo descriptivo correlacional de corte transversal. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) de Zimbardo y Boyd, (1999), la Escala de Autoeficacia General (EAG) y la Escala de Procrastinación (EP) creada por Busko (1998) y modificada por Álvarez (2010). La Escala de Regulación Emocional (ERQ) fue desarrollada por Gross y John (2003). Conclusiones: Existe una relación negativa significativa ($p < .01$) entre la procrastinación académica y la autoeficacia general.

Moreta et. al. (2018) examinó la relación entre el control emocional y el rendimiento en la procrastinación académica. 290 estudiantes de una institución ecuatoriana fueron los sujetos de esta investigación cuantitativa correlacional comparativa. Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica desarrollada por Busko (1998) y adaptada por Domínguez et. al. (2014), el Cuestionario de Regulación Emocional de Gross y John (2003) y la Escala de Procrastinación para Estudiantes desarrollada por Tuckman (1990) y adaptada por Furlan et al. (2012). La procrastinación académica es predicha por el nivel académico, el control emocional y el rendimiento académico, además se encontró que existe una asociación negativa y significativa entre el rendimiento académico y la procrastinación académica ($p < .01$).

La autoeficacia académica se puede definir como la creencia de un estudiante en su capacidad para alcanzar éxito en situaciones académicas específicas, como realizar tareas académicas, participar en discusiones en clase, y completar exámenes. Según Bandura (1997), la autoeficacia académica se basa en la experiencia previa del estudiante en situaciones académicas similares, la retroalimentación que recibe de los profesores y compañeros, y las percepciones que tiene el estudiante sobre su capacidad personal para completar la tarea en cuestión. Honicke y Broadbent (2016) señalan que la autoeficacia académica puede

ser influenciada por la dificultad de la tarea, el nivel de apoyo social y las estrategias de afrontamiento utilizadas por el estudiante. Mientras que Chao (2007) propuso que la autoeficacia es determinada como una habilidad y capacidad que posee un individuo para enfrentar desafíos en su vida. La autoevaluación y la autoapreciación son elementos clave en la estructura conceptual de la autoeficacia, ya que permiten a la persona encontrar soluciones a los problemas y tomar decisiones adecuadas para superar las dificultades.

Alegre (2014) determina que la autoeficacia es la interpretación que tienen las personas sobre la propia capacidad para enfrentar eventos futuros que pueden ser impredecibles y generar tensión emocional. Es así que, se convierte en una evaluación idiosincrática, pues es la percepción que tiene la persona sobre sus habilidades para afrontar las diversas situaciones del entorno. Esto es fundamental debido a que la autoeficacia académica es un constructo importante en la educación ya que influye directamente en la creencia de un alumno para establecer la capacidad que tiene para lograr el éxito en situaciones académicas específicas. Es un predictor importante del rendimiento y la motivación académica, y puede ser influenciado por la retroalimentación, las percepciones y la experiencia previa del estudiante en situaciones académicas similares.

Tomando las aproximaciones del aprendizaje social de Bandura (1977), él propone que los procesos cognoscitivos se desarrollan como mediadores relevantes de las conexiones entre el comportamiento y el entorno o ambiente, derivando estos de un mecanismo común, el determinismo recíproco. Esta propuesta indica que para entender la autoeficacia es necesario examinar tanto las expectativas de eficacia como las de resultado que tiene la persona. La expectativa de eficacia se refiere a la certeza que tiene la persona de que puede llevar a cabo de forma exitosa un comportamiento esperado para obtener resultados esperados. Por otro lado, las expectativas de resultado son las proyecciones que hace una persona sobre una conducta específica y su capacidad para conducir a ciertos resultados esperados. Estas expectativas se desarrollan y nutren en el transcurso del crecimiento gracias

a la influencia activa de los componentes personales, conductuales y ambientales (Puente, 2010).

Según Bandura (1977), existen varias fuentes que pueden afectar la autoeficacia:

- La primera es el logro de rendimiento, basado en el fracaso o éxito de las experiencias directamente del individuo. El éxito en una tarea aumenta la autoeficacia, mientras que el fracaso disminuye la autoeficacia al proporcionar información sobre la ineficacia del sujeto.
- La segunda es la experiencia vicaria, que se refiere al poder aprender por medio de la observación de conductas externas, pudiendo moldear las conductas del sujeto.
- La tercera es la persuasión verbal y se refiere a la influencia que tiene la comunicación verbal en la autoeficacia. Sin embargo, esta fuente pierde su significancia pues no está incluida en la experiencia directa de la persona.
- Finalmente, los estados fisiológicos o emocional pueden afectar la autoeficacia al influir en la interpretación del sujeto ante diversas situaciones y alterar su estado emocional.

Robles (2018), tomando la teoría de Bandura, refiere que hay varios tipos de expectativas que surgen de una conducta autoeficaz:

- Expectativa de la situación: se refiere a los elementos del entorno en los que los resultados son generados por eventos ambientales independientes de las acciones individuales.
- Expectativa personal: es la convicción del individuo de que sus logros o resultados serán alcanzados debido a sus habilidades y características personales.
- Expectativa de resultados: es la creencia acerca de los resultados que se obtendrán como respuesta a cierto comportamiento.
- Expectativa de autoeficacia percibida: hace referencia a la creencia en la capacidad propia suficiente para enfrentar con éxito una situación difícil.

La procrastinación es un grave problema con el que deben lidiar los alumnos, y aunque, esta variable que se ha venido estudiando hace décadas, podríamos decir que es en este siglo que ha tomado mayor relevancia, debido a que la elongación de la postergación se hace cada vez más evidente, más frecuente y nocivo debido a la cantidad de estímulos a los que se enfrenta el estudiante: la tecnología, las redes sociales, los videojuegos, etc. Esto sucede con mayor número en adolescentes y jóvenes debido a que, según Vergara et. al (2022), las personas de menos edad están más propensas a posponer actividades, sin evaluar su rango de importancia o prioridad, no obstante, este comportamiento va reduciéndose conforme las personas crecen y logran obtener control sobre ellas mismas.

Etimológicamente, el término se originó del latín *procrastinare* y se refiere a la suspensión voluntaria de realizar actividades que deben entregarse en una fecha determinada. Esta conducta puede ser considerada como una predisposición irracional por eludir las tareas pendientes por terminar y se caracteriza por evitar, justificar o excusar los retrasos y esquivar el sentimiento de culpa ante una tarea inconclusa o no ejecutada. Álvarez (2010) define la procrastinación como una conducta de posponer y evitar tareas importantes, prometiendo hacerlas en algún momento futuro. Esto se puede manifestar mediante excusas y justificaciones para los retrasos y evitando sentirse culpable frente a una tarea escolar o universitaria.

Según Simpson y Pychyl (2009), la procrastinación es definida por una toma de decisiones de forma intencional e irracional cuando se debe priorizar tareas o actividades, lo que lleva a aplazarlas sin considerar las consecuencias negativas de este comportamiento. Los autores sugieren que la conducta de procrastinar puede deberse a la falta de conocimiento, lo que genera un juicio equivocado por parte del individuo cuando se enfrenta con sus pendientes académicos o laborales. Por su lado, Steel y Ferrari (2012), afirman que se puede entender la procrastinación como una deficiencia que afecta la capacidad de autorregulación, provocando retraso voluntario en la realización de tareas planificadas, aunque la

persona haya previsto y sea consciente de las consecuencias adversas que traerá la acción de aplazar. Esto difiere de los aportes de Simpson y Pychyl respecto a la consciencia sobre las consecuencias negativas que provoca el acto de postergación.

La procrastinación, entonces, se puede definir como la tendencia a aplazar o posponer la realización de tareas o responsabilidades, a pesar de que se reconoce que hacerlo puede tener consecuencias negativas o no deseadas. Es una conducta que se caracteriza por la demora en la toma de acción, la evasión de tareas importantes o desafiantes y la preferencia por actividades más placenteras o fáciles de realizar.

Según el enfoque psicodinámico, la tendencia a procrastinar tiene sus raíces en la niñez, cuando posponer acciones se percibe como peligroso o amenazante, lo que dificulta su ejecución. El miedo actúa como un motivo para abandonar metas establecidas, ya que se temen las consecuencias negativas que podrían derivar de nuestros propios actos. En el contexto académico, la procrastinación puede interpretarse como una manera de desafiar la autoridad, donde se busca desafiar los límites a los que el estudiante está sometido, por ejemplo lograr buenas calificaciones académico o cumplir con las expectativas generadas por los padres. (Ferrari y Díaz-Morales, 2007).

El modelo motivacional sugiere que la procrastinación es consecuencia de una falta de motivación para realizar una tarea en particular. Según este modelo, la procrastinación se debe a la interacción de dos factores principales: la expectativa de resultados y el valor de la tarea. El primero se refiere a la creencia que cada uno tiene sobre su capacidad para ejecutar la tarea de forma exitosa, mientras que el segundo factor se refiere a la importancia personal que se le da a la tarea en cuestión. Si una persona cree que tiene pocas posibilidades de éxito en una tarea y si además no le asigna un valor personal importante, entonces es más probable que procrastine en lugar de abordar la tarea de inmediato. Además, este modelo

motivacional también sugiere que el impulso para evitar una tarea puede ser más fuerte que el deseo de completarla, lo que lleva a procrastinar. Por lo que, la procrastinación puede ser considerada como un mecanismo de defensa frente al fracaso, ya que, si una tarea no se realiza, no hay un resultado concreto y negativo que se pueda evaluar. (Ferrari et al., 1995).

El modelo cognitivo de la procrastinación sugiere que esta conducta se genera como consecuencia de un conjunto de procesos mentales que incluyen la evaluación temporal, la motivación y la autorregulación. Según Steel y Klingsieck (2018), los individuos que procrastinan tienden a tener una perspectiva temporal más estrecha y a subestimar el tiempo que podrían necesitar para terminar sus tareas, lo que los lleva a posponer el inicio de esta. Además, estos autores sostienen que la motivación también influye significativamente en la postergación de tareas, debido a que los individuos pueden sentir que la tarea en cuestión es aburrida, desagradable o que no tiene importancia, lo que disminuye su motivación para empezar a trabajar en ella. Sirois (2019), quien sugiere que la procrastinación puede estar relacionada con la dificultad de los individuos para regular sus emociones y pensamientos negativos. Según este autor, los individuos que procrastinan pueden experimentar ansiedad, estrés y culpa por no haber empezado la tarea antes, lo que los lleva a posponerla aún más para evitar enfrentar estas emociones negativas.

El enfoque conductual de la procrastinación se enfoca en la influencia de las circunstancias ambientales en la conducta de postergación. Según este modelo, las personas posponen las tareas porque encuentran más gratificación a corto plazo en otras actividades disponibles en el entorno, en lugar de trabajar en la tarea en cuestión. Pychyl y Sirois (2017) argumentan que la procrastinación se puede entender en términos de tres componentes principales: la expectativa de gratificación, la impulsividad y la valoración de la tarea. La expectativa de gratificación hace referencia a la propensión de la gente por buscar recompensas inmediatas en lugar de esperar a recibir una recompensa a largo plazo. La

valoración de la tarea se refiere a cómo las personas perciben la importancia de la tarea y su relevancia para sus metas a largo plazo. La impulsividad hace referencia a la inclinación de los individuos a actuar impulsivamente sin considerar las consecuencias a largo plazo. Así mismo, Steel y König (2019) encontraron que las personas son más propensas a procrastinar cuando tienen acceso a actividades alternativas más gratificantes, como navegar por Internet o ver televisión. Además, la procrastinación se vuelve más probable cuando las personas se enfrentan a tareas que requieren un mayor esfuerzo mental o que no son inmediatamente gratificantes.

Finalmente, la autoeficacia académica se refiere a la capacidad percibida de un estudiante para realizar tareas académicas de manera efectiva. Por otro lado, la procrastinación es el acto de posponer tareas importantes y relevantes para un momento posterior. Ambos conceptos están relacionados y se ha demostrado que la autoeficacia académica puede afectar la tendencia a procrastinar. Piña (2021) determinó que los alumnos que presenten niveles altos de autoeficacia académica tienden a procrastinar menos en comparación con los alumnos que tienen bajo nivel de autoeficacia académica. Esto se debe a que los alumnos que sean conscientes sobre su capacidad para realizar las tareas académicas de manera efectiva tienen una mayor confianza en su capacidad para completar las tareas y, por lo tanto, tienen menos tendencia a posponerlas.

Además, se ha demostrado que los estudiantes con baja autoeficacia académica tienen mayor propensión a procrastinar, ya que la desconfianza en su propia capacidad para completar una tarea con éxito puede generar estrés y ansiedad, lo que a su vez puede provocar la procrastinación (Sirois & Pychyl, 2013). La complejidad de la tarea es otro elemento que puede tener un impacto en la conexión entre la autoeficacia y la tendencia a procrastinar. Los alumnos que tienen mayores niveles de autoeficacia académica pueden tener menos riesgo a procrastinar en tareas simples, pero aún pueden posponer tareas más complejas o desafiantes (Steel y Klingsieck, 2016). La autoeficacia académica también puede influir el

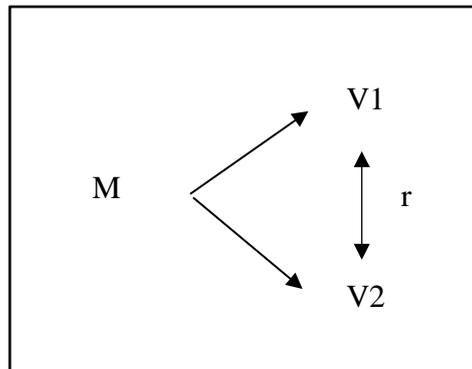
interés de la tarea y la motivación, lo que a su vez puede afectar su propensión a procrastinar.

Es importante destacar que, aunque la autoeficacia académica puede afectar la procrastinación, también existen otras variables que pueden influir en esta tendencia, como la personalidad, el entorno y los hábitos de estudio del estudiante.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de Investigación

El trabajo investigativo es de tipo sustantiva puesto que se basa en el estudio profundo de aspectos fundamentales de dos variables, de esta manera se pretende comprender detalladamente las características, relaciones y significados relacionados con el tema de investigación, aportando un conocimiento concienzudo y completo sobre el mismo (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018). Respecto al diseño, es descriptivo correlacional debido a que tiene por objeto describir y hacer análisis de la relación entre las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Cuya figura es la siguiente:



Dónde:

M: Población

V1: Autoeficacia

V2: Procrastinación

r: Relación entre variables

3.2. Variables y Operacionalización

Variable 1: La autoeficacia se medirá mediante la Escala de Autoeficacia General creada en 1996 por Baessler y Schwarner y adaptado a Perú por Edwin Estrada en 2020.

Definición conceptual:

Percepción que tiene un individuo respecto a su propio control en la realización de acciones (Baessler y Schwarner, 1996).

Definición operacional:

Percepción o creencia que tiene un individuo acerca de su capacidad para llevar a cabo con éxito una amplia gama de tareas y comportamientos en diferentes situaciones.

Variable 2: La procrastinación se evaluará por medio de la Escala de Procrastinación académica de Busko (1998) y adaptada a la población peruana por Álvarez (2010).

Definición conceptual:

Acción de posponer las tareas o responsabilidades, incluso cuando se tienen las oportunidades de realizarlas en ese momento (Alvarez, 2010).

Definición operacional:

Tendencia a la postergación de actividades de manera sistemática y no justificada, además de ausencia de autorregulación académica afectando su rendimiento y bienestar estudiantil.

Dimensiones:

- Postergación de actividades
- Autorregulación académica

3.3. Población, muestra y muestro:**3.3.1. Población muestra**

La integran alumnos de primero hasta quinto año de nivel secundaria de una Institución Educativa de Chiclayo, la cual cuenta con un total de 206 alumnos entre todos los grados. No obstante, debido a los criterios de exclusión y presencia de los estudiantes el día de la aplicación de los instrumentos, se redujo a una muestra de 193, de los cuales se empleó 20 sujetos para la prueba piloto, restando un total de 173 alumnos.

Tabla 1

Distribución de la muestra

Grado	Sección	N	%
1°	A	27	15.6%
	B	18	10.4%
2°	Único	34	19.7%
3°	Único	35	20.2%
4°	Único	26	15%
5°	Único	33	19.1%
	Total	173	100%

Criterio de Inclusión:

- Alumnos que están matriculados en el presente año lectivo.
- Alumnos que presentaron el consentimiento informado.

Criterio de Exclusión:

- Alumnos que no estuvieron presentes en la fecha de evaluación.
- Alumnos que respondan de forma inadecuada los cuestionarios.
- Alumnos de educación inclusiva.

3.3.2. Muestreo

El muestreo será no probabilístico por conveniencia, esto se refiere a una técnica de muestreo en la que no se selecciona la muestra de manera aleatoria, lo que implica que no todos los elementos que conforman la población tienen oportunidades equitativas para participar de la investigación (Cuesta, 2009).

3.4. Técnicas e Instrumento de recolección de datos

Instrumento 01

Ficha técnica:

- Instrumento: Escala de Autoeficacia General
- Autor: Baessler y Schwarzer, 1996
- Ámbito de aplicación: 12 – 50 años
- Duración: 15 minutos
- Adaptación en el Perú: Edwin Estrada, 2020
- Escala de medición: Escala de Likert
- Evalúa: Autoeficacia general
- Propósito: valorar la sensación constante de competencia personal para hacer frente eficientemente a una amplia gama de tareas o situaciones que podrían provocar estrés.

Descripción del instrumento:

El propósito de este instrumento es valorar la sensación constante de competencia personal para hacer frente eficientemente a una amplia gama de tareas o situaciones que podrían provocar estrés. El instrumento es cuenta con solo una dimensión y está conformado por 10 ítems, las que son calificadas de forma directa bajo la escala Likert, a través de una sucesión de 4 puntos (1: incorrecto, 2: apenas cierto, 3: más bien cierto, 4: cierto). Es decir que, los puntajes de la prueba estarán en un rango de 10 y 40.

Justificación psicométrica:

Validez original de la prueba:

Baessler & Schwarzer (1996) utilizaron la validez de criterio, utilizando medidas específicas de optimismo, ansiedad y depresión. Logrando obtener que entre Autoeficacia y optimismo existe una correlación positiva ($r = .57$), no obstante, entre Autoeficacia y depresión ($r = -.42$) y ansiedad ($r = -.43$) se obtuvieron correlaciones negativas. Los resultados hallados estuvieron acorde a la propuesta teórica de Bandura sobre la autoeficacia.

Para la población peruana, la prueba cuenta con validez significativa debido a que el coeficiente V de Aiken fue de .949 (Estrada, 2020)

La validez de contenido reportada en el presente estudio, para cada uno de los ítems del instrumento Autoeficacia General, satisface el punto de corte $V > .70$ (Escrura, 1988), por lo que se consideran válidos respecto a su contenido, tanto en Claridad, Coherencia y Relevancia.

Confiabilidad original de la prueba:

A través del Alfa de Cronbach (.810) se estimó el coeficiente de consistencia interna, resultando que es confiable (Baessler y Schwarcer, 1996).

Del mismo modo, para la población peruana, se determinó el siguiente resultado un coeficiente Alfa de Cronbach de .809, reafirmando la confiabilidad del instrumento (Estrada, 2020).

Para la presente investigación, se encontró por medio de una prueba piloto un coeficiente Alfa de Cronbach de .856, evidencia la confiabilidad de la escala.

Instrumento 2

Ficha técnica:

- Instrumento: Escala de Procrastinación Académica
- Autor: Busko, 1998
- Adaptación en el Perú: Óscar Álvarez, 2010
- Ámbito de aplicación: 12 a 25 años
- Duración: 15 minutos
- Escala de medición: Escala de Likert
- Evalúa: Procrastinación Académica
- Propósito: evaluar la inclinación de estudiantes hacia la procrastinación académica.

Descripción del instrumento:

El cuestionario evalúa dos dimensiones: la autorregulación académica, compuesta por los ítems del 1 al 11, y la postergación de actividades, compuesta por los ítems del 12 al 16. Consiste en 16 reactivos directos y que deben ser respondidas utilizando escala Likert (siempre, casi siempre, a veces, pocas veces y nunca).

Justificación psicométrica:**Validez:**

Por medio del análisis factorial exploratorio, Busko (1998) confirmó la validez del instrumento:

- Se obtuvo una medida Kaiser-Meyer-Olkin de .800, indicando que las dimensiones cuentan con un potencial explicativo adecuado.
- El test de esfericidad de Bartlett logró un valor significativo (Chi-cuadrado = 701.95 $p < .05$), obteniendo que las correlaciones entre los ítems son suficientemente elevadas, por lo que es posible avanzar con el análisis factorial.

Se concluye así que la prueba cuenta con validez de constructo.

Del mismo modo, Alvarez (2010) demostró que la prueba cuenta con validez significativa debido a que el coeficiente V de Aiken fue de .930 (Alvarez, 2010).

La validez de contenido reportada en el presente estudio, para cada uno de los ítems del instrumento Procrastinación Académica, satisface el punto de corte $V > .70$ (Escrura, 1988), por lo que se consideran válidos respecto a su contenido, tanto en Claridad, Coherencia y Relevancia.

Confiabilidad:

Busko (1998) empleó la consistencia interna, obteniendo un coeficiente alfa de .860 para la procrastinación académica.

Respecto a la población peruana, se logró un coeficiente Alfa de Cronbach de .916; lo que quiere decir que el instrumento es altamente confiable (Alvarez, 2010).

Para la presente investigación, se encontró por medio de una prueba piloto un coeficiente Alfa de Cronbach de .765, evidencia la confiabilidad de la escala.

3.5. Procedimiento

Para esta investigación, se inició recopilando la información necesaria para el estudio, consolidando y desarrollando el marco conceptual y metodológico del estudio. Posteriormente, se solicitarán los permisos correspondientes a la Institución Educativa a fin de ejecutar la investigación. Se coordinará con dirección y plana docente la aplicación de los instrumentos, previa firma del consentimiento informado de los estudiantes, así mismo se tomaron en cuenta los criterios de inclusión y exclusión.

Una vez obtenido los resultados, se elaborará la base para obtener la data de la aplicación para luego aplicar y generar los resultados a nivel estadístico.

3.6. Método de Análisis de datos

Posterior a aplicar y obtener los puntajes de ambos instrumentos a la muestra, se procedió a consolidar en Excel (base de datos), a fin de codificarlos, teniendo en cuenta los lineamientos de cada instrumento, por preguntas, dimensiones y variables. Posterior a generar la tabulación de los resultados, se hizo uso del programa estadístico informático SPSS a fin de lograr los resultados descriptivos por medio de tablas estadísticas, especificando frecuencias además de porcentaje por variables y dimensiones. Esta primera parte nos ayudó a identificar los resultados e impacto de las variables individuales en la población estudiada. La segunda parte fue hallar la correlación iniciará con el test de Kolmogórov-Smirnov para evaluar que estadística se utilizará en la prueba de hipótesis.

3.7. Aspectos éticos

El trabajo se desarrollará de manera ética, siguiendo las directrices propuestas por el comité de ética de la Universidad César Vallejo y las normas APA en su séptima edición. Así mismo se garantiza el respeto y la protección de los derechos de los participantes y la integridad del estudio. En primer lugar, el principio de autonomía ha permitido que los participantes en la investigación sean tratados como individuos capaces de tomar decisiones informadas y que otorguen su consentimiento voluntario para participar, proporcionándoles la información completa y comprensible sobre el estudio, sus objetivos, procedimientos y posibles riesgos, para que puedan tomar decisiones informadas sobre su participación.

En segundo lugar, el principio de beneficencia dicta que el investigador debe buscar el bienestar y el beneficio de los participantes, por lo que fue diseñado de manera que se minimicen los riesgos y se implementen medidas para proteger la confidencialidad y privacidad de los participantes. Respecto al principio de no maleficencia, respalda el enfoque de evitar cualquier daño o perjuicio a los participantes durante el desarrollo de la investigación. Por último, el principio de justicia destaca la importancia de tratar a los participantes con equidad y respeto, es así que el investigador garantizó que la selección de los sujetos sea justa y equitativa, evitando cualquier forma de discriminación u obligación de participación.

IV. RESULTADOS

Tabla 2

Nivel de variable Autoeficacia

Nivel	f	%
Bajo	4	2.3
Medio	105	60.7
Alto	64	37.0
Total	173	100.0

En la Tabla 2 se observa que el 60.7% (n = 105) de estudiantes de nivel secundaria se ubican en el nivel Medio de Autoeficacia, mientras que el 37% (n = 64) se ubica en el nivel Alto y el 2.3% (n = 4) se ubica en el nivel Bajo.

Tabla 3

Nivel de Procrastinación

Nivel	Procrastinación		Auto regulación académica		Postergación de actividades	
	f	%	f	%	f	%
Bajo	31	17.9	35	20.2	46	26.6
Medio	142	82.1	138	79.8	125	72.3
Alto	0	0.0	0	0.0	2	1.2
Total	173	100.0	173	100.0	173	100.0

En la Tabla 3 se observa la tendencia donde la mayoría de los estudiantes de nivel secundaria se ubican en el nivel Medio, en la variable Procrastinación, seguido del nivel Bajo y por último el nivel Alto. Por ende, se interpreta que existe, principalmente, un nivel medio de Procrastinación en los estudiantes de educación secundaria.

Tabla 4**Correlación entre variables de estudio**

		Procrastinación
Autoeficacia	Rho	-.440**
	p	< .001

En la Tabla 4 se observa que las variables de estudio presentan una correlación inversa con tamaño de efecto mediano y estadísticamente significativo. Por ende, se interpreta que el aumento de la Autoeficacia en estudiantes de nivel secundaria coincide con la disminución de Procrastinación.

Tabla 5**Correlación entre la variable Autoeficacia y las dimensiones de la variable Procrastinación.**

		Auto regulación académica	Postergación de actividades
Autoeficacia	rho	.408**	-.356**
	p	< .001	< .001

En la Tabla 5 se observa que la variable Autoeficacia presenta una correlación directa con tamaño de efecto mediano y estadísticamente significativo con la dimensión Autorregulación académica ($\rho = .408^{**}$; $p < .001$) y la dimensión Postergación de actividades ($\rho = -.356^{**}$; $p < .001$). Por ende, se interpreta que el aumento de la Autoeficacia en estudiantes de nivel secundaria coincide con el aumento de Autorregulación académica y disminución de Postergación de actividades.

V. DISCUSIÓN

La presente investigación se desarrolló bajo la necesidad de contar con literatura científica local sobre la relación entre la Autoeficacia y la Procrastinación académica en estudiantes de nivel secundaria de una institución educativa de la ciudad de Chiclayo-Perú.

Los resultados permiten aceptar la hipótesis general planteada, por lo que se comprueba la existencia de correlación entre las variables de estudio ($\rho = -.440^{**}$; $p < .001$). En este caso, dicha correlación es inversa, por ende, se evidencia que mientras mayor sea la Autoeficacia en el estudiante, menor será la procrastinación académica que presente; este hallazgo es respaldado por el estudio realizado por Estrada (2021) quien reportó una correlación inversa entre la autoeficacia y al procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria, concluyendo que, los altos niveles de autoeficacia pronostican bajos niveles de procrastinación académica, y viceversa. Así mismo, Villegas (2018) reportó una correlación inversa entre la procrastinación académica y la autoeficacia en alumnos de 4to y 5to año de secundaria, concluyendo que, mientras menor sea la procrastinación académica mayor será la autoeficacia.

Por otro lado, según los estudios previos, esta tendencia de correlación se mantendría hasta la época universitaria; ello lo demuestra la investigación realizada por Zumárraga y Cevallos (2022), donde se empleó metodología de Modelamiento de Ecuaciones Estructurales y se encuestó a 788 estudiantes universitarios de Ecuador, identificando que la autoeficacia y la procrastinación académica presentaron una correlación inversa; así mismo, concluye que la autoeficacia tiene un efecto positivo e indirecto sobre el rendimiento académico.

Desde un punto de vista teórico, la propuesta de Bandura (1997) es coherente al explicar que la autoeficacia, producto de los procesos cognoscitivos que sirve como mediador entre conducta y el entorno, puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la persona, siempre y cuando dentro de la experiencia personal se cuente con historial de éxito (propias o tomadas del entorno) que permitan facilitar un accionar favorable. En ese sentido, la persona desarrolla una expectativa (creencias) sobre su propia conducta (Puente, 2010), misma que está influenciada por factores intrínsecos (experiencia previa de éxito o fracaso, respuesta fisiológica)

y extrínsecos (experiencia de otras personas y motivación del entorno) (Robles, 2018) y que en el accionar (nueva experiencia) se reforzará.

Vinculándola con la teoría cognitiva de la procrastinación académica, esta explica que las creencias irracionales (Burgos y Salas, 2020) generan expectativas irrealistas sobre la capacidad de gestión del tiempo, sobre cómo transcurre el tiempo, así como en la capacidad de la persona en completar la tarea en un margen temporal menor al que realmente requiere, lo que genera postergar una actividad (Steel y Klingsieck, 2018).

En ese sentido, mientras mayor sea el historial de éxito en el cumplimiento de tareas académicas realizadas en el plazo de tiempo asignado, el estudiante se sentirá auto eficaz en su propia gestión horaria y ya no alterará negativamente su percepción sobre el tiempo, concluyendo en una menor procrastinación. En síntesis, la autoeficacia y la procrastinación académica se explican por las creencias del estudiante, mismas creencias que se generan en base a las experiencias previas e influencia del entorno.

Como primer objetivo específico se abordó la identificación del nivel de Autoeficacia en los estudiantes de educación secundaria. Los resultados reportan una tendencia hacia el nivel medio (60.7%) y el nivel alto (37%), dejando en evidencia que los estudiantes presentan ideas y convicciones favorables hacia sus propias habilidades y destrezas para enfrentar eventos futuros que pueden ser impredecibles y generar tensión emocional (Alegre, 2014; Chao, 2007), esto es fundamental ya que aumenta la tasa de probabilidad de éxito en el estudiante.

Por otro lado, el 2.3% de estudiantes se ubican en un nivel bajo de Autoeficacia, lo cual implica la existencia de casos donde el abordaje de la problemática debe darse de manera personalizada e individualizada, para ello será necesario detectarlos mediante una nueva evaluación realizada por la propia I.E. donde se consignen datos explícitos de los participantes.

En el entorno escolar, el logro de tareas académicas se convierte en una de las actividades más desafiantes para el adolescente, por lo que es necesario que se auto perciba con las habilidades suficientes para afrontarlas, caso contrario, disminuirá la probabilidad de que la cumpla. Esta auto percepción de eficacia está

asociada a diferentes factores, tales como: experiencia en la tarea, la capacidad y habilidad de dominio sobre la tarea, dificultad de la tarea, apoyo del entorno y las estrategias de afrontamiento empleadas (Honicke y Broadbent, 2016).

Respecto al segundo objetivo específico, los resultados evidencian una tendencia de procrastinación académica hacia el nivel medio y bajo; es decir, que los estudiantes encuestados pueden incurrir en procrastinación académica, pero esta no llega a ser necesariamente grave. A pesar de ello, es necesario que los agentes académicos de la I.E. se mantengan alertas para abordar esta problemática desde el nivel de promoción y prevención, con la finalidad de evitar que se agrave a futuro. Estos resultados concuerdan, en cierta medida, con lo reportado por García y Silva (2019) quienes identificaron que gran parte de la población académica latinoamericana está afectada por la procrastinación, pero solo 1 de cada 5 casos se trata de una procrastinación académica grave. Así mismo, la procrastinación está condicionada por múltiples factores, entre ellos la edad, si bien se espera que a mayor edad la persona sea capaz de autorregularse de mejor manera y, por ende, procrastinar menos, Atahua (2022) reporta que ello no necesariamente debe ser así, ya que en estudiantes de 5to de secundaria de la ciudad de Lima, identificó que más del 50% presentó niveles altos de procrastinación.

El último objetivo específico corresponde al análisis de la relación entre la Autoeficacia y las dimensiones de la variable Procrastinación académica (Auto regulación académica y Postergación de actividades). Los resultados permiten aceptar la hipótesis específica al demostrar que si existe correlación entre las variables analizadas.

De manera detallada, los resultados evidencian que al darse una mayor Autoeficacia será mayor la Auto regulación académica (correlación directa) y menor la Postergación de actividades (correlación inversa). Estos hallazgos son respaldados y coinciden con la investigación realizada por Burgos y Salas (2020), quienes reportaron que los estudiantes con una adecuada Auto regulación académica presentan a su vez una adecuada Autoeficacia (correlación directa), mientras que aquellos estudiantes que Postergaban sus actividades presentaban escasa Autoeficacia (correlación inversa). Así mismo, Estrada (2021) reportó resultados coherentes con los hallazgos en la presente investigación.

Si bien la investigación se centró únicamente en 2 variables de estudio, es necesario mencionar otras variables que pueden estar influyendo en la dinámica de la Autoeficacia y la Procrastinación académica. Entre estas variables se encuentran: Rendimiento académico, se correlaciona de manera directa con la Autoeficacia (Sulca y Quiroz, 2021) y se correlaciona de manera inversa con la Procrastinación académica (Moreta et al., 2018); Edad, donde mientras mayor sea la edad del estudiante menor procrastinación reporta (Vergara et al., 2023); Perfeccionismo, el cual correlaciona de forma directa con la Autoeficacia y con la Procrastinación académica, es decir, los estudiantes con criterios elevados de exigencia personal se perciben con alta Autoeficacia, pero también presentan elevada Procrastinación académica, probablemente debido al tiempo que toma satisfacer sus necesidades de exigencia personal, es decir, son capaces de hacer un excelente trabajo académico pero les toma más tiempo del promedio, lo cual resulta contraproducente a largo plazo (Piña, 2021). Estas y otras variables deben ser consideradas para futuras investigaciones.

Para finalizar, es necesario mencionar las limitaciones del presente estudio: el tamaño de muestra, lo cual está asociado directamente a la cantidad de Instituciones Educativas incluidas, ya que, en la ciudad de Chiclayo, los centros educativos suelen tener una cantidad reducida de estudiantes. Si bien la cantidad de datos recolectados satisface los fines buscados, es necesario que se considere ampliar en futuras investigaciones para poder tener resultados más generalizables; a pesar de ello, el estudio representa un aporte importante al ser de las primeras investigaciones formales que aborda la correlación entre la Autoeficacia y la Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria en Chiclayo.

VI. CONCLUSIONES

Se determinó que existe correlación inversa con tamaño de efecto mediano entre la Autoeficacia y la Procrastinación en estudiantes del nivel secundario en una institución educativa de Chiclayo; es decir, mientras mayor sea la Autoeficacia, menor será la Procrastinación de los estudiantes. Ello permitió aceptar la hipótesis planteada.

Se identificó que el nivel predominante de Autoeficacia en estudiantes del nivel secundaria en una institución educativa de Chiclayo fue el nivel Medio, seguido del nivel Alto y, por último, el nivel Bajo. Lo cual es un hallazgo favorable, pues implica que los estudiantes mayormente se auto perciben eficaces en la realización de sus actividades.

Se identificó que el nivel predominante de Procrastinación en estudiantes de nivel secundaria en una institución educativa de Chiclayo, fue el nivel Medio, seguido del nivel Bajo y, por último, el nivel Alto. Lo cual es un hallazgo favorable, pues implica que la procrastinación se mantiene en niveles medios y bajos, por lo que no ha llegado a identificarse casos graves de procrastinación.

Se estableció la relación entre la Autoeficacia y las dimensiones de la Procrastinación en estudiantes de nivel secundaria en una institución educativa de Chiclayo, donde se aceptó la hipótesis planteada, pues la Autoeficacia de correlacionó de forma directa con la dimensión Autorregulación académica, y se correlacionó de forma inversa con la dimensión Postergación de actividades.

VII. RECOMENDACIONES

Primero: A los docentes y padres de familia reforzar la autoeficacia a través de estrategias de retroalimentación constructiva, de manera que se pueda fortalecer la creencia de los adolescentes sobre su propia capacidad para tener éxito en sus actividades académicas.

Segundo: Al director y docentes, implementar estrategias contra la procrastinación, conscientes de la relación inversa entre la autoeficacia y la procrastinación, es relevante incorporarlas para reducir este hábito en los estudiantes. Fomentar la planificación y organización del tiempo, así como la establecer metas realistas y la recompensa por el cumplimiento de tareas, podría contribuir a disminuir la procrastinación y mejorar el rendimiento académico.

Tercero: Al director, con soporte de psicólogos de la comunidad (UGEL, centros de salud o practicantes), implementar programas de orientación y apoyo psicoeducativo dirigidos a los estudiantes. Estas iniciativas pueden ofrecer estrategias para fortalecer la autoeficacia y brindar herramientas para lidiar con la procrastinación, lo que impactaría positivamente en su bienestar y éxito académico.

Cuarto: Dada la relevancia de los resultados obtenidos, proponemos continuar con investigaciones adicionales sobre el tema. Estos estudios podrían explorar factores adicionales que podrían influir en la relación entre la autoeficacia y la procrastinación, así como analizar el impacto de las intervenciones implementadas para mejorar la autoeficacia y reducir la procrastinación en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos Y Representaciones*, 2(1), 79–120.
<https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177.
<https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Atahua, A. (2022). Niveles de Procrastinación Académica en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Privada, Lima -2022. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/97232/Atahua_HA-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una Universidad Privada de Chiclayo, 2018. [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/7227>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Estados Unidos: Pearson Education.
- Barrantes, P. y Caicedo, K. (2021). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Chiclayo, 2021. [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán].
<https://hdl.handle.net/20.500.12802/10383>
- Burgos, K. y Salas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 790. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>

- Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model (Tesis de Maestría inédita). The University of Guelph, Canada.
- Carranza, J. (2022). Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de idiomas FACSHE-UNPRG. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/55037>
- Contreras, H., Mori, E., Lam, N., Gil, E., Hinostroza, W., Rojas, D. y Conspira, C. (2011). Procrastinación en el estudio: Exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), 1-5. <https://www.redalyc.org/pdf/2031/203122771007.pdf>
- Cuesta, M. y Herrero, F. (2009). Introducción al muestreo. Universidad de Oviedo, 10(7).
- Estrada, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20). 195-205, <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- Ferrari, J., Díaz-Morales, J., O'Callaghan, J., Díaz, K., y Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: international prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 458-464. <https://doi.org/10.1177/0022022107302314>
- Ferrari, J. y Díaz-Morales, J. (2007). Procrastination: Different time orientations reflect different motives. *Journal of Research in Personality*, 41, 707-714. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.06.006>
- García, V. y Silva, M. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Revista Apertura*, 11(2). <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1673>
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill.

- Honick, T. y Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Moreta, R., Durán, T. y Villegas, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Piña, H. (2021). Procrastinación académica, perfeccionismo y autoeficacia académica en estudiantes del C.U. UAEM Atlacomulco. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México Atlacomulco]. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/111844>
- Puente, A. (2010). *Cognición y aprendizaje*. (2da ed.) Ediciones Pirámide
- Pychyl, T. y Sirois, F. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. In F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, health, and well-being* (163–188). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
- Quant, D. y Sánchez A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), pp. 45-59.
- Ramos, J. y Pedraza, F. (2017). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de enfermería de una universidad privada de Chiclayo- 2017. [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/4606>
- Robles, H. (2018). Validación de la Escala de Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios de Lima. [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/433>
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045.pdf>

- Ruíz, S (2021). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios en contexto de educación virtual en tiempos de pandemia, Chiclayo 2020. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3477>
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística, Universidad Ricardo Palma. Lima. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1480>
- Sánchez, S. (2018). La Autorregulación Emocional, la Autoeficacia y su relación con la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo. [Tesis para Titulación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <http://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2376>
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906–911. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.013>
- Sirois, F. y Pychyl, T. (2013). This is a repository of Procrastination and the Priority of short-term Mood regulation: Consequences for future Self. *Social and personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Sirois, F., Nauts, S., y Molnar, D. (2019). Self-compassion and bedtime procrastination: An emotion regulation perspective. *Mindfulness*, 10(3), 434–445. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0983-3>
- Steel, P. y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27, 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- 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>

- Steel, P. y Klingsieck, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Sulca, R. y Quiroz, G. (2021). Autoeficacia Académica y Rendimiento Escolar en Adolescentes. *Balance´s*, 9(13). <https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/250>
- Quant, D. & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Vergara, L., Bernett, M., Navarro-Obeid, J., Serpa, A., Martínez, I. y Montes-Millan, J. (2023). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista Innova educación*, 5(1), 88-99. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.006>
- Villegas, M. (2018). Procrastinación y autoeficacia académica en los estudiantes del nivel secundario del Colegio Simón Bolívar de Tarapoto, 2018. [Tesis de Titulación, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/25462>
- Zumárraga, M. y Cevalos, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Revista de Educación ALTERIDAD*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento	Medición
Autoeficacia	Percepción que tiene un individuo respecto a su propio control en la realización de acciones (Baessler y Schwarner, 1996).	Interpretación de una persona sobre su propia habilidad para enfrentar situaciones futuras que pueden ser impredecibles y causar tensión emocional.	Autoeficacia General	Conciencia personal sobre capacidades personales para afrontar situaciones determinadas.	1-10	Escala de Autoeficacia General creada por Baessler y Schwarner (1996), y adaptado a Perú por Estrada (2020).	Escala de Likert
Procrastinación Académica	Acción de posponer las tareas o responsabilidades, incluso cuando se tienen las oportunidades de realizarlas en ese	Inclinación a retrasar o aplazar la realización de responsabilidades o tareas, a pesar de que se reconoce que hacerlo puede	Autorregulación académica	Control personal para desarrollar tareas, a pesar de distractores externos.	1 - 11	Escala de Procrastinación académica, creada por Busko (1998) y con adaptación a Perú por Álvarez (2010).	Escala de Likert

	momento (Alvarez, 2010).	tener consecuencias negativas o no deseadas.	Postergación de actividades	Aplazamiento de tareas que están programadas.			
--	--------------------------	--	-----------------------------	---	--	--	--

Anexo 2: Cuestionario de Autoeficacia General

Ficha técnica:

- Instrumento: Escala de Autoeficacia General
- Autor: Baessler y Schwarzer, 1996
- Duración: 15 minutos
- Adaptación en el Perú: Edwin Estrada, 2020
- Evalúa: Autoeficacia general
- Descripción del instrumento:

El propósito de este instrumento es valorar la sensación constante de competencia personal para hacer frente eficientemente a una amplia gama de tareas o situaciones que podrían provocar estrés. El instrumento es cuenta con solo una dimensión y está conformado por 10 ítems, las que son calificadas de forma directa bajo la escala Likert, a través de una sucesión de 4 puntos (1: incorrecto, 2: apenas cierto, 3: más bien cierto, 4: cierto). Es decir que, los puntajes de la prueba estarán en un rango de 10 y 40.

Justificación psicométrica:

- Validez original de la prueba:

Baessler & Schwarzer (1996) utilizaron la validez de criterio, utilizando medidas específicas de optimismo, ansiedad y depresión. Logrando obtener que entre Autoeficacia y optimismo existe una correlación positiva ($r = .57$), no obstante, entre Autoeficacia y depresión ($r = -.42$) y ansiedad ($r = -.43$) se obtuvieron correlaciones negativas. Los resultados hallados estuvieron acorde a la propuesta teórica de Bandura sobre la autoeficacia.

La prueba cuenta con validez significativa debido a que el coeficiente V de Aiken fue de .949 (Estrada, 2020)

- Confiabilidad original de la prueba:

A través del Alfa de Cronbach (.810) se estimó el coeficiente de consistencia interna, resultando que es confiable (Baessler y Schwarzer, 1996).

Del mismo modo, para la población peruana, se determinó por medio de una prueba piloto, en la cual resultó un coeficiente Alfa de Cronbach de .809, reafirmando la confiabilidad del instrumento (Estrada, 2020).

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

Grado: _____ Sección: _____ Edad: _____

Género: Femenino () Masculino ()

INSTRUCCIONES: Las siguientes afirmaciones se refieren a tu capacidad para resolver. Lee cada una de ellas, y marca la alternativa que consideres conveniente. No hay respuestas correctas, ni incorrectas.

Usa la siguiente escala para responder a todas las afirmaciones.

1	2	3	4
INCORRECTO	APENAS CIERTO	MAS BIEN CIERTO	CIERTO

MARCA TODAS LAS AFIRMACIONES

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

Anexo 3: Instrumento 2

Ficha técnica:

- Instrumento: Escala de Procrastinación Académica
- Autor: Busko, 1998
- Duración: 15 minutos
- Adaptación en el Perú: Óscar Álvarez, 2010
- Evalúa: Procrastinación Académica
- Descripción del instrumento:

Este instrumento tiene por objeto evaluar la inclinación de estudiantes hacia la procrastinación académica. Consiste en 16 reactivos directos y que deben ser respondidas utilizando escala Likert (siempre, casi siempre, a veces, pocas veces y nunca). El cuestionario evalúa dos dimensiones: la autorregulación académica, compuesta por los ítems del 1 al 11, y la postergación de actividades, compuesta por los ítems del 12 al 16.

Justificación psicométrica:

- Validez original de la prueba:

Por medio del análisis factorial exploratorio, Busko (1998) confirmó la validez del instrumento:

- a. Se obtuvo una medida Kaiser-Meyer-Olkin de .800, indicando que las dimensiones cuentan con un potencial explicativo adecuado.
- b. El test de esfericidad de Bartlett logró un valor significativo (Chi-cuadrado = 701.95 $p < .05$), obteniendo que las correlaciones entre los ítems son suficientemente elevadas, por lo que es posible avanzar con el análisis factorial.

Se concluye así que la prueba cuenta con validez de constructo.

La prueba cuenta con validez significativa debido a que el coeficiente V de Aiken fue de .930 (Alvarez, 2010).

- Confiabilidad original de la prueba:

Busko (1998) empleó la consistencia interna, obteniendo un coeficiente alfa de .860 para la procrastinación académica.

Respecto a la población peruana, se logró un coeficiente Alfa de Cronbach de .916 por medio de una prueba piloto; lo que quiere decir que el instrumento es altamente confiable (Alvarez, 2010).

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Grado: _____ Sección: _____ Edad: _____

Género: Femenino () Masculino ()

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 respuestas) 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)

Nº	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	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					

Anexo 4: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, padre, madre o apoderado del menor _____ del _____ grado del nivel secundario. años de edad, acepto de manera voluntaria que mi hijo(a) participe en el proceso de evaluación psicológica que será realizada por la psicóloga Denisse Noeldy Mantilla Briceño estudiante de maestría en psicología educativa de la Universidad César Vallejo.

Las condiciones del proceso de evaluación son las siguientes:

- El proceso de evaluación no perjudicará la integridad del evaluado(a).
- La estudiante responsable del proceso de evaluación se compromete a no revelar la identidad del evaluado en ningún momento del proceso, ni después de finalizado el mismo.
- Los resultados de la evaluación serán brindados a la directora de la I.E SAN Isidro de Pimentel con fines de aprendizaje, manteniendo siempre el anonimato del evaluado(a).
- La aplicación de los cuestionarios se realizará en el horario de tutoría, empleando como máximo 30 minutos.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, el padre, madre o apoderado puede contactarse con la psicóloga a cargo de la investigación Denisse Noeldy Mantilla Briceño al correo electrónico denissenoeldy@hotmail.com

Pimentel, _____ de Julio del 2023

Firma del padre, madre o apoderado

Anexo 5: Resultado de la prueba piloto

Tabla 6

Prueba piloto de los instrumentos empleados

Instrumento /dimensión	α	Interpretación
Autoeficacia General	.856	Confiable
Procrastinación Académica	.765	Confiable
Autorregulación Académica	.723	Confiable
Postergación de Actividades	.796	Confiable

Anexo 6: Resultados de la evaluación de criterios de jueces

Tabla 7

Validez de contenido del instrumento de Autoeficacia General

Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia
1	1.00	1.00	1.00
2	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00

La validez de contenido reportada para cada uno de los ítems del instrumento Autoeficacia General, satisface el punto de corte $V > .70$ (Escurra, 1988), por lo que se consideran válidos respecto a su contenido, tanto en Claridad, Coherencia y Relevancia.

Tabla 8

Validez de contenido del instrumento de Procrastinación Académica

Dimensión / Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia
Autorregulación Académica			
2	1.00	1.00	1.00
3	1.00	1.00	1.00
4	1.00	1.00	1.00
5	1.00	1.00	1.00
6	1.00	1.00	1.00
9	1.00	1.00	1.00
10	1.00	1.00	1.00
11	1.00	1.00	1.00
12	1.00	1.00	1.00
13	1.00	1.00	1.00
14	1.00	1.00	1.00
15	1.00	1.00	1.00
Postergación de Actividades			
1	1.00	1.00	1.00
7	1.00	1.00	1.00
8	1.00	1.00	1.00
16	1.00	1.00	1.00

La validez de contenido reportada para cada uno de los ítems del instrumento Procrastinación Académica, satisface el punto de corte $V > .70$ (Escurra, 1988), por lo que se consideran válidos respecto a su contenido, tanto en Claridad, Coherencia y Relevancia.

Anexo 7: Evaluación de criterios de jueces

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos: Escala de Autoeficacia General y Escala de Procrastinación Académica. Las evaluaciones de dicho instrumento son de gran relevancia para lograr que su contenido sea representativo de las variables y, que los resultados obtenidos a partir de éste, sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa PSICOMETRÍA de la psicología educativa como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez: DORIS LUZ RADAS BARBIÉ	
Grado profesional:	Master <input type="checkbox"/>) Doctor <input checked="" type="checkbox"/>)
Área de Formación académica:	Clinica <input checked="" type="checkbox"/>) Educativa () Social <input type="checkbox"/>) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Clinica / Educativa
Institución donde labora:	ESSALUD
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años <input type="checkbox"/>) Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/>)
Experiencia en Investigación Psicométrica	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
⋮	Participación como jurado de tesis

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido del instrumento psicométrico.
- Juzgar la pertinencia y relevancia de los reactivos diseñados por los autores.

3. DATOS DE LAS ESCALAS

Nombre de la Prueba:	Escala de Autoeficacia General
Autor:	Baessler y Schwarcer, 1996
Adaptación Perú:	Edwin Estrada, 2020
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Estudiantes entre 14 y 17 años
Descripción:	El propósito de este instrumento es valorar la sensación constante de competencia personal para hacer frente de manera eficiente a una amplia gama de situaciones estresantes. El instrumento es unidimensional y está conformado por 10 ítems, las que son calificadas de forma directa bajo la escala Likert, a través de una sucesión de 4 puntos (1 = incorrecto, 2 = apenas cierto, 3 = más bien cierto, 4= cierto). Por lo tanto, los puntajes de la Escala oscilan entre 10 y 40.

Nombre de la Prueba:	Escala de Procrastinación Académica
Autor:	Busko, 1998
Adaptación Perú:	Óscar Álvarez, 2010
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Público general
Descripción:	Este instrumento tiene como objetivo evaluar la inclinación hacia la procrastinación académica en estudiantes. Consiste en 16 reactivos directos y que deben ser respondidas utilizando una escala de Likert (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre). El cuestionario mide dos dimensiones: la autorregulación académica, compuesta por los ítems del 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15; y la postergación de actividades, compuesta por los ítems del 1, 7, 8 y 16.

4. SOPORTE TEÓRICO

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Autoeficacia	Percepción que tiene una persona sobre su propio control en la realización de acciones (Baessler y Schwamer Schwarnet, 1996).	Interpretación de una persona sobre su propia habilidad para enfrentar situaciones futuras que pueden ser impredecibles y causar tensión emocional.	Autoeficacia General	Conciencia personal sobre capacidades personales para afrontar situaciones determinadas.
Procrastinación Académica	Acción de posponer las tareas o responsabilidades, incluso cuando se tienen las oportunidades de realizarlas en ese momento (Alvarez, 2010).	Tendencia a posponer o aplazar la realización de tareas o responsabilidades, a pesar de que se reconoce que hacerlo puede tener consecuencias negativas o no deseadas.	Autorregulación académica	Control personal para desarrollar tareas, a pesar de distractores externos.
			Postergación de actividades	Aplazamiento de tareas que están programadas.

5. PRESENTACIÓN DE INSTRUCCIONES PARA EL JUEZ:

A continuación, le presento a usted la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996) y la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998). De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1. No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

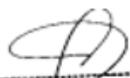
6. ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

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

7. ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Dimensiones	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones / Recomendaciones
Autorregulación académica	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. (P2)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior. (P3)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase. (P4)	4	4	4	
	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. (P5)	4	4	4	
	Asisto regularmente a clases. (P6)	4	4	4	
	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. (P7)	4	4	4	
	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. (P10)	4	4	4	
	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido. (P11)	4	4	4	
	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. (P12)	4	4	4	
	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. (P13)	4	4	4	

	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. (P14)	4	4	4	
	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy. (P15)	4	4	4	
Postergación de actividades.	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. (P1)	4	4	4	
	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. (P8)	4	4	4	
	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan. (P9)	4	4	4	
	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea. (P16)	4	4	4	



Dra. Doris Rojas-Barbó
 Psicóloga
 C.P.S. 11172

Firma del evaluador

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos: Escala de Autoeficacia General y Escala de Procrastinación Académica. Las evaluaciones de dicho instrumento son de gran relevancia para lograr que su contenido sea representativo de las variables y, que los resultados obtenidos a partir de éste, sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa PSICOMETRÍA de la psicología educativa como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	JOSE ANTONIO MARTIN JIMENEZ ROJAS		
Grado profesional:	Master <input type="checkbox"/>		
	Doctor <input checked="" type="checkbox"/>		
Área de Formación académica:	Clínica <input type="checkbox"/>	Educativa <input type="checkbox"/>	
	Social <input type="checkbox"/>	Organizacional <input checked="" type="checkbox"/>	
Áreas de experiencia profesional:	ORGANIZACIÓN/EDUCATIVA		
Institución donde labora:	UCV		
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años <input type="checkbox"/>		
	Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/>		
Experiencia en Investigación Psicométrica	Trabajo(s) psicométricos realizados		
	Título del estudio realizado.		
	:		
	DOCENTE JURADO DE TESIS		

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido del instrumento psicométrico.
- Juzgar la pertinencia y relevancia de los reactivos diseñados por los autores.

3. DATOS DE LAS ESCALAS

Nombre de la Prueba:	Escala de Autoeficacia General
Autor:	Baessler y Schwarcer, 1996
Adaptación Perú:	Edwin Estrada, 2020
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Estudiantes entre 14 y 17 años
Descripción:	El propósito de este instrumento es valorar la sensación constante de competencia personal para hacer frente de manera eficiente a una amplia gama de situaciones estresantes. El instrumento es unidimensional y está conformado por 10 ítems, las que son calificadas de forma directa bajo la escala Likert, a través de una sucesión de 4 puntos (1 = incorrecto, 2 = apenas cierto, 3 = más bien cierto, 4= cierto). Por lo tanto, los puntajes de la Escala oscilan entre 10 y 40.

Nombre de la Prueba:	Escala de Procrastinación Académica
Autor:	Busko, 1998
Adaptación Perú:	Oscar Álvarez, 2010
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Público general
Descripción:	Este instrumento tiene como objetivo evaluar la inclinación hacia la procrastinación académica en estudiantes. Consiste en 16 reactivos directos y que deben ser respondidas utilizando una escala de Likert (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre). El cuestionario mide dos dimensiones: la autorregulación académica, compuesta por los ítems del 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15; y la postergación de actividades, compuesta por los ítems del 1, 7, 8 y 16.

4. SOPORTE TEÓRICO

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Autoeficacia	Percepción que tiene una persona sobre su propio control en la realización de acciones (Baessler y Schwarzer, 1996).	Interpretación de una persona sobre su propia habilidad para enfrentar situaciones futuras que pueden ser impredecibles y causar tensión emocional.	Autoeficacia General	Conciencia personal sobre capacidades personales para afrontar situaciones determinadas.
Procrastinación Académica	Acción de posponer las tareas o responsabilidades, incluso cuando se tienen las oportunidades de realizarlas en ese momento (Alvarez, 2010).	Tendencia a posponer o aplazar la realización de tareas o responsabilidades, a pesar de que se reconoce que hacerlo puede tener consecuencias negativas o no deseadas.	Autorregulación académica	Control personal para desarrollar tareas, a pesar de distractores externos.
			Postergación de actividades	Aplazamiento de tareas que están programadas.

5. PRESENTACIÓN DE INSTRUCCIONES PARA EL JUEZ:

A continuación, le presento a usted la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996) y la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998). De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1. No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

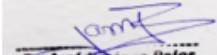
6. ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

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

7. ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Dimensiones	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones / Recomendaciones
Autorregulación académica	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. (P2)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior. (P3)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase. (P4)	4	4	4	
	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. (P5)	4	4	4	
	Asisto regularmente a clases. (P6)	4	4	4	
	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. (P7)	4	4	4	
	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. (P10)	4	4	4	
	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido. (P11)	4	4	4	
	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. (P12)	4	4	4	
	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. (P13)	4	4	4	

	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. (P14)	4	4	4	
	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy. (P15)	4	4	4	
Postergación de actividades.	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. (P1)	4	4	4	
	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. (P8)	4	4	4	
	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan. (P9)	4	4	4	
	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea. (P16)	4	4	4	



Dr. José Jiménez Rojas
PSICOLOGO
C.P.S. N° 14279

Firma del evaluador

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos: Escala de Autoeficacia General y Escala de Procrastinación Académica. Las evaluaciones de dicho instrumento es de gran relevancia para lograr que su contenido sea representativo de las variables y, que los resultados obtenidos a partir de éste, sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa PSICOMETRÍA de la psicología educativa como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez: LILA GRACE PALMA BARRUETO	
Grado profesional:	Master <input checked="" type="checkbox"/> (X) Doctor <input type="checkbox"/> ()
Área de Formación académica:	Clinica <input type="checkbox"/> () Educativa (X) Social <input type="checkbox"/> () Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	
Institución donde labora:	I.E." INCA GARCILAZO DE LA VEGA"
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años <input type="checkbox"/> () Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/> (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
⋮	

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido del instrumento psicométrico.
- Juzgar la pertinencia y relevancia de los reactivos diseñados por los autores.

3. DATOS DE LAS ESCALAS

Nombre de la Prueba:	Escala de Autoeficacia General
Autor:	Baessler y Schwarcer, 1996
Adaptación Perú:	Edwin Estrada, 2020
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Estudiantes entre 14 y 17 años
Descripción:	El propósito de este instrumento es valorar la sensación constante de competencia personal para hacer frente de manera eficiente a una amplia gama de situaciones estresantes. El instrumento es unidimensional y está conformado por 10 ítems, las que son calificadas de forma directa bajo la escala Likert, a través de una sucesión de 4 puntos (1 = incorrecto, 2 = apenas cierto, 3 = más bien cierto, 4= cierto). Por lo tanto, los puntajes de la Escala oscilan entre 10 y 40.

Nombre de la Prueba:	Escala de Procrastinación Académica
Autor:	Busko , 1998
Adaptación Perú:	Óscar Álvarez, 2010
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Público general
Descripción:	Este instrumento tiene como objetivo evaluar la inclinación hacia la procrastinación académica en estudiantes. Consiste en 16 reactivos directos y que deben ser respondidas utilizando una escala de Likert (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre). El cuestionario mide dos dimensiones: la autorregulación académica, compuesta por los ítems del 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15; y la postergación de actividades, compuesta por los ítems del 1, 7, 8 y 16.

4. SOPORTE TEÓRICO

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Autoeficacia	Percepción que tiene una persona sobre su propio control en la realización de acciones (Baessler y Schwamer, 1996).	Interpretación de una persona sobre su propia habilidad para enfrentar situaciones futuras que pueden ser impredecibles y causar tensión emocional.	Autoeficacia General	Conciencia personal sobre capacidades personales para afrontar situaciones determinadas.
Procrastinación Académica	Acción de posponer las tareas o responsabilidades, incluso cuando se tienen las oportunidades de realizarlas en ese momento (Alvarez, 2010).	Tendencia a posponer o aplazar la realización de tareas o responsabilidades, a pesar de que se reconoce que hacerlo puede tener consecuencias negativas o no deseadas.	Autorregulación académica	Control personal para desarrollar tareas, a pesar de distractores externos.
			Postergación de actividades	Aplazamiento de tareas que están programadas.

5. PRESENTACIÓN DE INSTRUCCIONES PARA EL JUEZ:

A continuación, le presento a usted la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarcer, 1996) y la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998). De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1. No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

6. ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

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

7. ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Dimensiones	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones / Recomendaciones
Autorregulación académica	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. (P2)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior. (P3)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase. (P4)	4	4	4	
	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. (P5)	4	4	4	
	Asisto regularmente a clases. (P6)	4	4	4	
	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. (P7)	4	4	4	
	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. (P10)	4	4	4	
	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido. (P11)	4	4	4	
	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. (P12)	4	4	4	
	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. (P13)	4	4	4	

	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. (P14)	4	4	4	
	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy. (P15)	4	4	4	
Postergación de actividades.	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. (P1)	4	4	4	
	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. (P8)	4	4	4	
	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan. (P9)	4	4	4	
	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea. (P16)	4	4	4	



Mg. Lila G. Palma Barrueto
 **PSICOLOGA**
C.Ps.P 18612

Firma del evaluador

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos: Escala de Autoeficacia General y Escala de Procrastinación Académica. Las evaluaciones de dicho instrumento son de gran relevancia para lograr que su contenido sea representativo de las variables y, que los resultados obtenidos a partir de éste, sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa PSICOMETRÍA de la psicología educativa como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	Alan Franco Holmer García Timaná		
Grado profesional:	Master <input checked="" type="checkbox"/> (x)		
	Doctor <input type="checkbox"/> ()		
Área de Formación académica:	Clínica <input type="checkbox"/> ()	Educativa <input checked="" type="checkbox"/> (x)	
	Social <input type="checkbox"/> ()	Organizacional <input type="checkbox"/> ()	
Áreas de experiencia profesional:	Docencia en colegio		
Institución donde labora:	COAR Lambayeque		
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años <input type="checkbox"/> ()		
	Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/> (x)		
Experiencia en Investigación Psicométrica	Trabajo(s) psicométricos realizados		
	Título del estudio realizado.		
	:		

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido del instrumento psicométrico.
- Juzgar la pertinencia y relevancia de los reactivos diseñados por los autores.

3. DATOS DE LAS ESCALAS

Nombre de la Prueba:	Escala de Autoeficacia General
Autor:	Baessler y Schwarcer, 1996
Adaptación Perú:	Edwin Estrada, 2020
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Estudiantes entre 14 y 17 años
Descripción:	El propósito de este instrumento es valorar la sensación constante de competencia personal para hacer frente de manera eficiente a una amplia gama de situaciones estresantes. El instrumento es unidimensional y está conformado por 10 ítems, las que son calificadas de forma directa bajo la escala Likert, a través de una sucesión de 4 puntos (1 = incorrecto, 2 = apenas cierto, 3 = más bien cierto, 4= cierto). Por lo tanto, los puntajes de la Escala oscilan entre 10 y 40.

Nombre de la Prueba:	Escala de Procrastinación Académica
Autor:	Busko , 1998
Adaptación Perú:	Óscar Álvarez, 2010
Administración:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación:	15 minutos
Ámbito de aplicación:	Público general
Descripción:	Este instrumento tiene como objetivo evaluar la inclinación hacia la procrastinación académica en estudiantes. Consiste en 16 reactivos directos y que deben ser respondidas utilizando una escala de Likert (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre). El cuestionario mide dos dimensiones: la autorregulación académica, compuesta por los ítems del 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15; y la postergación de actividades, compuesta por los ítems del 1, 7, 8 y 16.

4. SOPORTE TEÓRICO

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Autoeficacia	Percepción que tiene una persona sobre su propio control en la realización de acciones (Baessler y Schwarzer, 1996).	Interpretación de una persona sobre su propia habilidad para enfrentar situaciones futuras que pueden ser impredecibles y causar tensión emocional.	Autoeficacia General	Conciencia personal sobre capacidades personales para afrontar situaciones determinadas.
Procrastinación Académica	Acción de posponer las tareas o responsabilidades, incluso cuando se tienen las oportunidades de realizarlas en ese momento (Alvarez, 2010).	Tendencia a posponer o aplazar la realización de tareas o responsabilidades, a pesar de que se reconoce que hacerlo puede tener consecuencias negativas o no deseadas.	Autorregulación académica	Control personal para desarrollar tareas, a pesar de distractores externos.
			Postergación de actividades	Aplazamiento de tareas que están programadas.

5. PRESENTACIÓN DE INSTRUCCIONES PARA EL JUEZ:

A continuación, le presento a usted la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996) y la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998). De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1. No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

6. ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

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

7. ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Dimensiones	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones / Recomendaciones
Autorregulación académica	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. (P2)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior. (P3)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase. (P4)	4	4	4	
	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. (P5)	4	4	4	
	Asisto regularmente a clases. (P6)	4	4	4	
	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. (P7)	4	4	4	
	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. (P10)	4	4	4	
	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido. (P11)	4	4	4	
	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. (P12)	4	4	4	
Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. (P13)	4	4	4		

	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. (P14)	4	4	4	
	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy. (P15)	4	4	4	
Postergación de actividades.	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. (P1)	4	4	4	
	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. (P8)	4	4	4	
	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan. (P9)	4	4	4	
	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea. (P16)	4	4	4	



Firma del evaluador

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos: Escala de Autoeficacia General y Escala de Procrastinación Académica. Las evaluaciones de dicho instrumento son de gran relevancia para lograr que su contenido sea representativo de las variables y, que los resultados obtenidos a partir de éste, sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa PSICOMETRÍA de la psicología educativa como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez	Elena del Pilar Bonilla González		
Grado profesional	Master ()		
	Doctor (x)		
Área de Formación académica	Clínica ()	Educativa (x)	
	Social ()	Organizacional ()	
Áreas de experiencia profesional	20 años		
Institución donde labora	COAR Lambayeque		
Tiempo de experiencia profesional en el área	2 a 4 años ()		
	Más de 5 años (x)		
Experiencia en Investigación Psicométrica	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.		

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar el contenido del instrumento psicométrico.
- Juzgar la pertinencia y relevancia de los reactivos diseñados por los autores.

3. DATOS DE LAS ESCALAS

Nombre de la Prueba	Escala de Autoeficacia General
Autor	Baessler y Schwarcer, 1996
Adaptación Perú	Edwin Estrada, 2020
Administración	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación	15 minutos
Ámbito de aplicación	Estudiantes entre 14 y 17 años

Descripción	El propósito de este instrumento es valorar la sensación constante de competencia personal para hacer frente de manera eficiente a una amplia gama de situaciones estresantes. El instrumento es unidimensional y está conformado por 10 ítems, las que son calificadas de forma directa bajo la escala Likert, a través de una sucesión de 4 puntos (1 = incorrecto, 2 = apenas cierto, 3 = más bien cierto, 4= cierto). Por lo tanto, los puntajes de la Escala oscilan entre 10 y 40.
-------------	--

Nombre de la Prueba	Escala de Procrastinación Académica
Autor	Busko, 1998
Adaptación Perú	Óscar Álvarez, 2010
Administración	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación	15 minutos
Ámbito de aplicación	Público general
Descripción	Este instrumento tiene como objetivo evaluar la inclinación hacia la procrastinación académica en estudiantes. Consiste en 16 reactivos directos y que deben ser respondidas utilizando una escala de Likert (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre). El cuestionario mide dos dimensiones: la autorregulación académica, compuesta por los ítems del 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15; y la postergación de actividades, compuesta por los ítems del 1, 7, 8 y 16.

4. SOPORTE TEÓRICO

Variable	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Autoeficacia	Percepción que tiene una persona sobre su propio control en la realización de acciones (Baessler y	Interpretación de una persona sobre su propia habilidad para enfrentar situaciones futuras que	Autoeficacia General	Conciencia personal sobre capacidades personales para afrontar situaciones

	Schwamer, 1996).	pueden ser impredecibles y causar tensión emocional.		determinadas.
Procrastinación Académica	Acción de posponer las tareas o responsabilidades, incluso cuando se tienen las oportunidades de realizarlas en ese momento (Alvarez, 2010).	Tendencia a posponer o aplazar la realización de tareas o responsabilidades, a pesar de que se reconoce que hacerlo puede tener consecuencias negativas o no deseadas.	Autorregulación académica	Control personal para desarrollar tareas, a pesar de distractores externos.
			Postergación de actividades	Aplazamiento de tareas que están programadas.

5. P
R

PRESENTACIÓN DE INSTRUCCIONES PARA EL JUEZ:

A continuación, le presento a usted la Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarcer, 1996) y la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998). De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

la dimensión o indicador que está midiendo.	criterio)	
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

L

eer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1. No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

6. ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

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

7. ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Dimensiones	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones / Recomendaciones
Autorregulación académica	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes. (P2)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas las leo la noche anterior. (P3)	4	4	4	
	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase. (P4)	4	4	4	
	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda. (P5)	4	4	4	
	Asisto regularmente a clases. (P6)	4	4	4	
	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible. (P7)	4	4	4	
	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio. (P10)	4	4	4	
	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido. (P11)	4	4	4	
	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio. (P12)	4	4	4	
	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra. (P13)	4	4	4	

	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas. (P14)	4	4	4	
	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy. (P15)	4	4	4	
Postergación de actividades.	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto. (P1)	4	4	4	
	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan. (P8)	4	4	4	
	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan. (P9)	4	4	4	
	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea. (P16)	4	4	4	



Firma del evaluador