



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Procrastinación y Autoeficacia en estudiantes de secundaria víctimas
de Bullying de una institución educativa de Piura

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciado en Psicología

AUTOR:

Bautista Chero, Neptalí (ORCID: 0000-0002-7469-0011)

ASESOR:

Dr. Bazán Ramírez, Aldo (ORCID: 0000-0001-6260-5097)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

PIURA - PERÚ

2021

DEDICATORIA

A Dios que está en todo momento, en todo detalle de mi vida por darme la salud y fuerzas para lograr este objetivo.

A mi madre, María Luisa Chero Benites; por el infinito amor que siempre me ha demostrado y por su dedicación e inmensa esperanza al brindarme su apoyo aún por encima de sus propias necesidades e intereses.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad César Vallejo por haber permitido formarme y mi gratitud a todas las personas que participaron de ese proceso.

A nuestro asesor de tesis, Doctor Aldo Bazán Ramírez, quien siempre demostró buen humor, paciencia, dedicación y ganas de transmitir sus conocimientos.

A la señora Angélica Lourdes Niño Tezén, por orientarme y ayudarme en la realización de este trabajo.

A mi tío Luis Indalecio Chiroque Benites, quien fue la primera persona que me dio la oportunidad de poder seguir esta hermosa profesión.

A mi amada hermana quien con su amor y apoyo económico hizo posible lograr este objetivo.

A mi querido y recordado tío Juan José Chero Benites quien siempre me inyectó esperanzas y voluntad para seguir adelante.

A mi esposa quien fue pilar fundamental para poder dar este gran paso en mi vida.

A mis hijos que son mi valor para poder seguir creciendo como persona y profesional.

A mis familiares, amigos y compañeros quienes con su ejemplo pudieron motivar mis deseos de superación.

Gracias a la vida porque aún con mis errores y desaciertos sigue brindándome nuevas oportunidades.

Finalmente, agradezco a las personas que lean, revisen y utilicen mi tesis, de la cual espero pueda aportar nuevas ideas al conocimiento científico.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables de estudio y operacionalización	15
3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	17
3.5. Procedimientos	20
3.6. Métodos de análisis de datos	20
3.7. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	35
REFERENCIAS	36
ANEXOS	42

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Distribución de niveles de la variable procrastinación académica y sus dimensiones</i>	22
Tabla 2	<i>Distribución de niveles de la variable autoeficacia y sus dimensiones (n=224)</i>	23
Tabla 3	<i>Análisis de normalidad de las valoraciones procedentes de la aplicación de los instrumentos de procrastinación académica y autoeficacia (n=224)</i>	24
Tabla 4	<i>Correlación entre procrastinación académica y autoeficacia (n=224)</i>	25
Tabla 5	<i>Correlación entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia (n=224)</i>	26
Tabla 6	<i>Correlación entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia (n=224)</i>	27

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre la procrastinación y autoeficacia en estudiantes de secundaria víctimas de bullying de una institución educativa de Piura, 2021. El método de la investigación es cuantitativo, de tipo básica con diseño no experimental, de alcance correlacional; la muestra estuvo conformada por 224 estudiantes de segundo, tercer y cuarto año de secundaria con edades entre 13 y 16 años. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el diseñado por Álvarez (2010) para medir la variable procrastinación y la escala diseñada por Galleguillos (2017) para medir la autoeficacia; obteniendo como resultados, según el coeficiente Rho de Spearman que existe correlación negativa y significativa con las variables de estudio procrastinación y autoeficacia ($\rho = -.264^{**}$). Concluyendo que la procrastinación se relaciona negativamente con la autoeficacia, es decir, a menor procrastinación mayor nivel de autoeficacia y a mayor autoeficacia menor nivel de procrastinación.

Palabras claves: Procrastinación, autoeficacia, estudiantes

Abstract

The present research work aimed to establish the relationship between procrastination and academic self-efficacy in high school students who are victims of bullying at an educational institution on October 26, Piura. The research method is quantitative, of basic type with non experimental design, of correlational scope; the sample consisted of 224 second third and fourth year high school students aged between 13 and 16 years. The instruments used for data collection were the one designed by Álvarez (2010) to measure the procrastination variable and the scale designed by Galleguillos (2017) to measure self-efficacy; obtaining as results, according to spearman's Rho coefficient, that there is a negative and significant correlation with the study variables procrastination and self-efficacy ($\rho = -.264^{**}$), that is, the lower the procrastination, the higher the level of self-efficacy and the greater the self-efficacy, the lower the level of procrastination.

Keywords: procrastination, self-efficacy. students.

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, ha habido una preocupación en que, en las escuelas, sepan entender cómo los factores conductuales, cognitivos o emocionales pueden interferir o favorecer el desempeño estudiantil, en este sentido diversos especialistas han considerado que la adolescencia viene a ser una etapa precisa para que de forma activa o pasiva los adolescentes estén en constante riesgo y esto puede traer muchas consecuencias negativas para la salud mental (Argaez, et al. 2018).

Los problemas que deban enfrentar los adolescentes son una situación real, que preocupa a todas las instituciones educativas a nivel internacional, debido a que afecta el desarrollo integral de los individuos, dentro de estas situaciones encontramos el acoso escolar (Bullying), cutting, drogas, violencia familiar, deserción escolar, fracaso escolar, siendo estos últimos las consecuencias de diferentes motivos (económicos, académicos, familiares, embarazo no deseado, etc.) a los que se encuentra expuesto el individuo (Pérez, 2009).

Por su parte, García y Madrueño (2019) han coincidido que, actualmente cada vez son más los adolescentes, que a nivel de Latinoamérica enfrentan diversas dificultades a nivel social y escolar, por ello es importante la temprana atención, sin embargo, lo más pertinente es su abordaje desde la escuela secundaria, a través de estrategias psicopedagógicas para así evitar que fracasen en su paso por la escuela, y tengan un aprendizaje significativo que les permita lograr terminar sus estudios.

Según especialistas en psicología educativa, existen diversos motivos por los que un estudiante en la etapa de la adolescencia, tenga mayor predisposición a abandonar o fracasar en sus estudios, primero se manifiesta con el incumplimiento de las tareas, ya sea porque no lo consideran relevante o importante o no entienden la tarea o actividad encomendada, cuando estos motivos se dan con mayor intensidad y frecuencia, es ahí donde aparece la procrastinación, que se da por problemas en su motivación, comprensión y confianza (Ruiz y Cuzcano, 2017).

Respecto a la procrastinación, las instituciones educativas deben interesarse más en este tema ya que los estudiantes entre 16 y 18 años procrastinan en un nivel alto (en un 65.5%). Estos datos se dan a nivel de Latinoamérica específicamente, en México. El resultado a lo mencionado tendrá graves efectos en los sujetos y en el aprendizaje por ejemplo la incertidumbre, ansiedad, sobre todo en su formación y que pueden permanecer y continuar incluso en otras etapas de la vida como la de la universitaria y la laboral (Chan, 2011).

Si bien es cierto que la procrastinación es una variable de estudio muy importante en la educación, existen pocas investigaciones que expresen estadísticas actuales de esta variable en contextos escolares a nivel de Latinoamérica, específicamente en el contexto peruano, y esto se debe a que se ha dado mayor énfasis al estudio de esta variable, pero en el ámbito universitario, dejando de lado otros niveles de enseñanza (Carranza y Ramírez, 2013).

En el ámbito educativo, según los especialistas en psicología, la autoeficacia dota al estudiante de beneficios que ayudan de manera idónea al progreso en su vida escolar; en este sentido diversas investigaciones demuestran que las creencias de control interno, como las creencias de autoeficacia, fomentan un buen desempeño académico del sujeto, lo que promueve la motivación académica y, sobre todo, evitar el fracaso escolar (Galicia, et al. 2013).

Según Ornelas, et al. (2012) en las organizaciones educativas se deben comprender qué elementos cognitivos ayudan al rendimiento y de qué forma pueden contribuir de manera global al progreso escolar; los últimos estudios desde la perspectiva educativo-psicológica han demostrado que la variable autoeficacia puede predecir el desempeño que presentan los estudiantes.

La autoeficacia en contextos educativos resulta de gran importancia, Bandura (1995); es un agente fundamental cuya principal intención es producir personas que aprendan constantemente ya que las ideas que tenga el estudiante serán determinantes para poder lograr o no los objetivos de estudio de ahora y de su futuro (Ornelas, et al. 2012).

A nivel local en la institución educativa Jorge Basadre ubicada en el distrito 26 de octubre, se ha podido evidenciar que el bullying es un tema muy preocupante

en los estudiantes, algunos docentes indican que este problema se da con mayor frecuencia en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto de secundaria con edades entre 13 y 16 años; frente a esta situación se suman otros problemas tales como: una mayor tendencia a procrastinar, es decir los alumnos aplazan sus obligaciones llegando a presentar muchas excusas para poder justificar sus tardanzas o presentación de sus actividades académicas; tienden a poseer bajones en sus puntuaciones y en el peor de los casos, optan por abandonar sus estudios; por último, algunos estudiantes mencionan que no se sienten capaces de hacer sus tareas o actividades escolares, lo que interfiere con sus éxitos académicos.

Frente a las situaciones mencionadas la investigación se plantea el siguiente problema de estudio: ¿Se hallará algún nivel de relación entre procrastinación y autoeficacia en escolares de secundaria víctimas de Bullying de una institución educativa de Piura?

Por tanto, la investigación se justifica desde los siguientes puntos:

Desde su valor teórico, el estudio es conveniente porque pretende percibir la correspondencia entre dos variables importantes en la vida escolar de un adolescente, en este sentido se profundiza en diversas teorías que ayudan a tener una mejor comprensión del problema de estudio.

La tesis por su implicancia práctica busca ser un aporte para toda la comunidad educativa, de tal manera que al conocer el nivel de cada variable de estudio y la posible relación estadística que tengan en una muestra de adolescentes víctimas de Bullying, resultará ser el punto de partida para que a futuro, si la institución educativa en conjunto con el personal encargado pueda mejorar el estado actual de la situación académica de sus estudiantes, mejorando su rendimiento académico y evitando la deserción escolar proponiendo estrategias que al aplicarse a la vida diaria contribuirán a dar soluciones sistematizadas a los problemas mencionados.

El estudio por su utilidad metodológica, aportará a la comunidad científica nuevos datos estadísticos sobre el estudio de las dos variables, lo cual es de gran importancia para aquellos profesionales interesados en el tema. Cabe señalar que los dos instrumentos de recolección de datos serán sometidos a criterios

psicométricos que confirmen la validez y confiabilidad de cada uno. Este alcance puede ser de gran apoyo para futuras indagaciones científicas.

Por último, la tesis se considera relevante a nivel social, dado que está dirigido a estudiantes adolescentes víctimas de bullying de una institución educativa, la cual posee serias deficiencias educativas, son sujetos que día a día se encuentran ante el eminente peligro y excesos que la sociedad actual ofrece. La investigación ha considerado necesario efectuar en un centro educativo de Piura, porque se refleja la dura realidad a la que muchas escuelas están expuestas día a día.

El objetivo principal es: Establecer la relación entre la procrastinación y autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura.

Los objetivos específicos de la investigación son: a) Identificar el nivel de la procrastinación y sus dimensiones en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. b) Identificar el nivel de la autoeficacia y sus dimensiones en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. c) Determinar la relación entre autorregulación académica y autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. d) Determinar la relación estadística entre postergación de actividades y autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura.

Las hipótesis de estudio son: H_i : La procrastinación se correlaciona con la autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. H_o : La procrastinación no se correlaciona significativamente con autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura.

Las hipótesis específicas de estudio son: H_{i1} : La autorregulación académica se correlaciona con la autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. H_{o1} : La autorregulación académica no se correlaciona con la autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. H_{i2} : La postergación de actividades

se correlaciona con la autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. H₀₂: La postergación de actividades no se correlaciona con la autoeficacia en escolares de nivel secundario víctimas de bullying de una institución educativa de Piura.

II. MARCO TEÓRICO

En base a la literatura científica se han podido recopilar los siguientes trabajos previos:

Torres (2016) en un estudio con 188 alumnos adolescentes en la Universidad Cooperativa de Colombia, para ello utilizó los instrumentos de escala de Habilidades Sociales (EHS) y la Escalade Procrastinación Académica, encontrando un nivel bajo en las habilidades sociales (66%) y 65% con tendencia alta a la conducta de procrastinar. Las dimensiones de la procrastinación: autorregulación académica evidencian niveles bajos del 43% la postergación académica un 39% que indica un nivel medio; el resultado del correlacional estadístico fue $r=-,119$ y Sig. 0,103 $p>0.05$. Estos datos no encontraron relación significativa entre las habilidades sociales y la procrastinación académica en adolescentes escolares.

Durán y Moreta (2017) en un estudio con 290 estudiantes de psicología sustentado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Se utilizaron el cuestionario de regulación emocional, la escala de procrastinación académica y la escala de procrastinación académica de Tuckman, versión argentina. Los autores reportaron que existe una correlación baja positiva entre la Procrastinación Académica y la Autorregulación Emocional ($r= -.292$). La tendencia de los estudiantes a la postergación de las actividades académicas (13% y 16%) está coligada al nivel de satisfacción académica.

Agudelo (2017) en una investigación con 427 padres, madres y 265 estudiantes en un colegio público de Bogotá, D. C, a quienes se les aplicó el cuestionario de Prácticas de crianza y el cuestionario CPSE The Children Perceived Self-Efficacy, permitiendo conocer la existencia de relación entre la autoeficacia y logro-académico (0,328) y entre logro-regulatoria (0.332). La conclusión fue que las prácticas de crianza (afecto, comunicación y regulación del comportamiento) de los padres (ambos sexos) controlan la autoeficacia que interviene en la realización académica de los estudiantes.

Raza (2019) en un estudio con 110 participantes en una escuela en Quito, Ecuador a los cuales se les aplicó un test de autoeficacia y una entrevista

estructurada. Los resultados indicaron la presencia muy significativa $t = 4.11$ y $p < .001$, con un intervalo de confianza del 95%, lo que evidenció que los estudiantes que intervienen en actividades extracurriculares mejoran su autoeficacia.

En el contexto nacional, se han recopilado los siguientes estudios:

Oblitas (2018) en un estudio con 244 adolescentes de nivel secundaria en una Institución Educativa Estatal del distrito de Los Olivos a quienes se les aplicó el cuestionario de satisfacción escolar y la escala de autoeficacia; encontrando correlación directa (positiva baja) $\rho = ,382^{**}$ $p < 0,05$ concluyéndose que el nivel de satisfacción escolar se correlaciona de forma directa con el nivel de autoeficacia, a excepción de la dimensión condiciones básica educativas.

Mercado (2018) en un estudio con estudiantes del nivel de educación primaria de la institución educativa 40122 “Manuel Scorza Torres” del distrito de José Luis Bustamante y Rivero Arequipa. Se administraron el cuestionario de prácticas de crianza y autoeficacia académica encontrando correlación con un valor de $0,948^{**}$ y Sig. $0,00 < 0.01$. Se concluyó que las prácticas de crianza tienen correspondencia evidente con el desarrollo de la autoeficacia académica de los estudiantes.

Paredes (2019) en un estudio con 225 estudiantes de una Institución Educativa del Distrito de Paiján, utilizó la escala de adicción a las redes sociales y la escala de procrastinación académica. Los resultados fueron descriptivos e indicaron que el 57% posee nivel bajo en adicción a las redes sociales, el 67% asume tener un nivel medio de procrastinación académica, evidenciado en el análisis inferencial de obtiene relación inversa muy baja entre ambas variables ($\rho = -0.037$ y sig. de $0,582$ $p > 0.05$) por lo cual se concluyó en que la adicción las redes sociales no está relacionada con la procrastinación académica.

Castro (2020) en un estudio con 90 estudiantes de una Institución Educativa del Distrito de Paiján; utilizó la encuesta y la escala de autoeficacia, encontró que entre la autoeficacia y rendimiento se halla un coeficiente de $0,011$ y Sig. de $0,917 > 0,05$. Por lo que llegó a concluir que la autoeficacia no se relaciona directamente con el rendimiento académico.

En cuanto a las bases teóricas de la primera variable Procrastinación se precisa como:

El no culminar y eludir las tareas al no cumplir con los compromisos (Haycock, McCarthy & Skay, 1998; citado en Álvarez, 2010). Se entiende por procrastinar a retrasar o postergar para concluir una labor que es el resultado de una situación de desazón que se hace repetitiva y puede alterar la vida de las personas (Torres, 2016).

Las situaciones en temas educativos exigen a los estudiantes se acomoden a los retos que les presenta el colegio o universidad aún cuando sean más difíciles. Se le denomina procrastinación académica al hecho de retardar esas actividades (Peñacoba y Moreno, 1999 citado por Domínguez, Villegas y Centeno, 2014).

Se denomina procrastinación académica al hecho de sortear, eximir, (tareas, exposiciones, evaluaciones, cumplimiento de proyectos), para luego justificar la dilación o incumplimiento de las consignas (Domínguez, et al. 2014). Se infiere que en lo académico el escolar procrastina cuando promete con cumplir una tarea, pero la posterga o simplemente no la concluye.

La procrastinación académica es considerada variable es por ello que puede cambiar en un determinado tiempo, donde hay ciertas circunstancias que implican dicho cambio como la edad y a temas asociados a lo educativo como: el planteamiento de enseñanza de los maestros, los argumentos para enseñar, las herramientas que el docente utiliza en el aula (Ackerman y Gross, 2007 citado en Alegre, 2014). Se deduce que la procrastinación académica está estrechamente ligada a la forma de enseñanza de los profesores.

Están establecidas dos dimensiones para entender la procrastinación académica, la primera es autorregulación académica, es una fase activa en la que el estudiante propone sus objetivos de aprendizaje y se empeña por conocer, dominar, ajustar su conducta, conocimiento y estímulos que les guie a lograr sus metas y objetivos (Sampaio & Bariani, 2011). Se sobrentiende que la competencia de autorregulación académica es un elemento muy importante a valorar en la conducta de procrastinación por parte de los estudiantes.

En esta dimensión se orienta al alumno a que regule y controle su conducta en continuas etapas de su enseñanza (García, 2012). Se infiere que esta dimensión posibilita saber los límites del estudiante y cuándo necesita estímulos cumplir con sus labores escolares.

Esta dimensión se refiere al control que tiene el estudiante para desarrollar y cumplir sus tareas tanto en el aula como en su domicilio (Domínguez, et al., 2014). Lo cual se entiende que el escolar al autorregularse se inquietará por realizar sus trabajos en el aula, como ejercicios, exposiciones y las faenas posteriores a desarrollar en el hogar.

La autorregulación académica es un proceso constante, integral por el cual el escolar dispone de sus acciones, pensamientos y estímulos, que le llevarán a afrontar las exigencias del ámbito (Valdez y Pujol, 2012). Se deduce que el estudiante envuelve en un objetivo para cumplir con su compromiso educacional.

La dimensión postergación de las actividades es el grado por el que los alumnos dilatan sus actividades académicas y las cambian por otras que sean de su agrado o no les invierta gran esfuerzo (Álvarez, 2010). Se concluye que el bajo desempeño del estudiante está relacionado con esta dimensión.

En esta dimensión el alumno retarda la entrega de sus compromisos lo que conlleva a un bajo rendimiento y como consecuencia no lograr objetivos importantes como terminar la temporada académica satisfactoriamente (Flores, 2020). Se infiere que el fracaso del estudiante en una materia se debe a la importancia de darle importancia a esta dimensión.

La postergación académica es el resultado de la postergación de actividades importantes como escapar de las tareas, bajo estímulo para el aprendizaje, no aumenta buenos hábitos de estudio generándole descontento en su performance, entre tanto que un estudiante con bajo nivel de postergación de actividades logrará sus objetivos académicos (Valle, 2017). Se infiere que la disparidad que existe entre un estudiante con niveles bajos y otro con niveles altos, sin embargo, ambos tienen resultado en sus logros académicos.

En esta dimensión se pospone el inicio, sucesión o finalización de las tareas educativas, es evitar dichas responsabilidades aún cuando hay un plazo pactado, por el contrario, dedica su tiempo a otras acciones ajenas a las consignas académicas (Flores, 2020). Se colige que los resultados del rendimiento escolar se deben a que el sujeto se dedica a la realización de otras actividades como el uso de dispositivos de actualidad.

Existen evidentes consecuencias de la postergación de actividades como malas calificaciones, falta de asistencia al aula, abandono escolar y en casos extremos pérdida del año escolar (Ferrari et al., 1995 citado por García, 2013).

Existen otras consecuencias que afectan al sujeto a nivel de salud pudiéndole generar ansiedad, estrés y esto a su vez afectará su performance educativo. (Tice y Baumeister, 1997 citado por García, 2013).

Los estados de ánimo que se presentan en estudiantes procrastinadores pueden desarrollarse y convertirse en inseguridad, ignominia, desprecio propio, sentimientos de fracaso, fallo, e inclusive dolor (Neenan, 2008; citado por García, 2013).

Respecto a las conjeturas que sostienen la procrastinación académica tenemos el fundamento de la Motivación Temporal (TMT) propuesta por Steel y König (2006) citado por (Mamani, 2017). Se explica que la procrastinación se debe a diferentes causas:

a) Motivación/utilidad: indica la facultad para estar animado a cumplir una consigna teniendo en cuenta su importancia según Steel y König (2006) citado por Mamani (2017).

b) Expectativa: es la percepción favorable de lo que se va a hacer y esto corresponde con la autoeficacia, nominación incluida por Bandura que hace referencia a la dificultad de la tarea y está vinculada a la perspectiva de lograr o no un trabajo (Steel y König, 2006 citado por Mamani, 2017).

c) Valor: es el valor o importancia de realizar y culminar una tarea (Steel y König, 2006 citado por Mamani, 2017).

d) Impulsividad: tener en cuenta la consecuencia de los actos, qué sucede si no realizo la tarea. Las consecuencias de aplazar un trabajo o tarea son las que no considera un estudiante que procrastina (Steel y König, 2006 citado por Mamani, 2017).

e) Retraso: es la inversión del tiempo para realizar una tarea (Steel y König, 2006 citado por Mamani, 2017).

Los fundamentos psicodinámicos sostienen que, para evitar hacer la tarea y no sentir desazón, aparecen algunos mecanismos de ayuda (Ferrari, Barnes y Steel, 2009). Desde pequeño el sujeto puede experimentar temor al procrastinar y a posponer la entrega de sus evidencias debido a las tareas de la escuela, las labores del hogar, el meditar que habrá efectos desfavorables por su comportamiento (Burka y Yuen, 2008).

Se plantea que las pautas de crianza autoritaria son las que generan que el adolescente empiece a procrastinar con la idea de que el tiempo corre rápidamente. El miedo a crecer y esos sentimientos son los que empujan al sujeto a procrastinar (Angarita, 2012). Se concluye que los creadores de angustia y considerados alertas de advertencia son el incumplimiento de las tareas relevantes explicadas en esta teoría.

La segunda variable autoeficacia es respaldada por el fundamento Social Cognitivo de Albert Bandura, propuesto en 1986, que conceptualiza al aprendizaje y la motivación:

La autoeficacia es un componente rotundo de la motivación dentro de la teoría social cognitiva, y se conceptúa como primordial para estimular la motivación (Rossi, et al. 2020).

Acepta que las personas se mueven empujadas por esquemas mentales (pensamientos) y acciones que permiten adaptarse al medio lo que consiente haya intervenciones de tratamientos, Bandura (1986) afirma que el comportamiento se da en apoyo a lo que el sujeto medita y siente (Martinelli, et al. 2014).

El punto central de la teoría social cognitiva es la autoeficacia porque el sujeto es el principal actor de sus actividades, así es capaz de regular la autorreflexión, organización, regulación y proactividad; Bandura sostiene que a través de la autoeficacia se puede comprender el comportamiento humano porque las creencias de un individuo se plasman en sus acciones (Gonçalves, et al. 2020).

Bandura (1977, p. 3) explica que la autoeficacia es “La idea que una persona tenga cualidades para poder desempeñarse en cualquier actividad, es importante para tomar acciones que lleven al individuo a proponerse metas, tomar decisiones y con altos niveles de autoeficacia poder desafiar metas más difíciles y mantenerse firme ante cualquier impedimento” (De Rezende & Cosenza 2018).

Conforme a Bandura (1977) es importante la escuela en la etapa de la infancia es importante para desarrollar la autoeficacia porque es ahí donde empiezan a tener valor las habilidades y conocimientos que conllevarán al individuo a controlar dichas capacidades. Por consiguiente, los elementos que posibilitan el adquirir habilidades se dan en la infancia, esta etapa es primordial para el desarrollo de opiniones positivas con respecto a sus habilidades (Rossi, et al. 2020).

El término autoeficacia hace referencia a las ideas propias de un individuo para lograr los objetivos planteados. Estas ideas secundan la de que si se puede hacer se puede concretar y eso no significa que se deba contar con una habilidad previa (Santina, de Oliveira, & Soares, 2020).

Bandura (1997) y Zimmerman (1995) sostienen que en los círculos educativos se debe ayudar a desarrollar ideas y habilidades de autorregulación y estas capacidades puedan trasladarlas a cualquier momento de sus vidas ser utilizadas en cualquier trabajo (Matteo, de Cunha, et al. 2018).

La convicción de la autoeficacia es muy fundamental para alcanzar el éxito en el estudio, hay que impulsar el logro de objetivos y aportar al confort en el estudio, con estas ideas se desarrollará un ambiente adecuado para la interacción entre compañeros y entre familiares del hogar centrado en la reciprocidad. (Tur, Jiménez, & Mestre, 2020).

Las ideas de autoeficacia se dividen en tres extensiones: la generalidad es tener influencia y confianza en que el sujeto es capaz de alcanzar los objetivos de las consignas encargadas (Galleguillos, 2017).

Comprende qué tanto cree el estudiante en sus capacidades para lograr propósitos y cómo los propaga a otras etapas de la vida. Engloba capacidades de entendimiento de conceptos transmitidos por el docente, comprender lecturas y luego expresar ese rendimiento de forma precisa en los cursos del colegio u otras actividades de la edad propia del estudiante (Castro, 2020).

La extensión, nivel magnitud o nivel de dificultad, indica la capacidad del estudiante para realizar diferentes actividades que están en su nivel o por encima de él, lo indispensable es la comprensión de la consigna y la certeza de poder realizarla (Galleguillos, 2017). Esta extensión examina el grado de dificultad de los encargos que percibe el escolar y poder contrarrestar la facultad de ejecutarla; en esta extensión está sobreentendido el ingenio de los educandos para cumplir con cualquier actividad y con la comprensión de las instrucciones en el colegio (Castro, 2020).

En la dimensión fortaleza o confianza, se hace alusión a la seguridad, convencimiento (débil o fuerte) para realizar con persistencia el logro de un determinado dominio (realización de tareas) pese a si se presentan inconvenientes (Galleguillos, 2017). En esta extensión comanda la seguridad del alumno para ejecutar sus labores y alcanzar objetivos, todo ello en el plazo definido donde se evidencie el empeño y voluntad de manera constante hasta lograr hacerlo apropiadamente (Castro, 2020).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

- Tipo de investigación

El método de la investigación es cuantitativo, porque se apoyó en la estadística para efectuar el procesamiento de los datos recolectados (Cadena, Rendón, Aguilar, Salinas, De La Cruz y Sangerman, 2017).

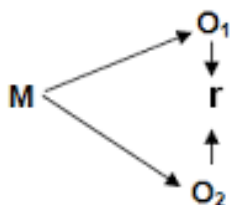
La investigación es de tipo es básica ya que mantiene como propósito recoger información sobre la realidad de cada variable de estudio (procrastinación académica y autoeficacia) para así enriquecer el conocimiento científico (Sanca, 2011).

- Diseño de investigación

El diseño de investigación es No experimental, de acuerdo con los autores Sánchez, Reyes y Mejía (2018), es un diseño en el que los investigadores no realizan la trata adrede de las variables, (no participan con el fin de modificar las variables).

El diseño es correlacional, basado en la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2014), son estudios en los que se busca la relación recíproca estadística. En otras palabras, la intención es encontrar el nivel de correspondencia cuantiosa entre las dos variables de investigación: procrastinación y autoeficacia.

Su esquema es el siguiente:



M= estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de secundaria

O₁=Procrastinación

r=relación

O₂=autoeficacia

3.2. Variables de estudio

Variable: 1

Definición conceptual

Procrastinación:

Acción de evadir, hacerse promesas falsas, de poner excusas, y de hacer frente la culpa respecto a una actividad académica. (Busko, 1998 citado por Álvarez 2010).

- Autorregulación académica
- Postergación de actividades

Definición operacional

La variable procrastinación se midió a través de la escala de procrastinación académica de Busko (1998), diseñada por Álvarez (2010) y adaptada por Guevara (2017) con 12 ítems, dividido en dos dimensiones, con escala de respuesta tipo Likert, del 1 al 5.

Variable 2:

Definición conceptual

Autoeficacia:

Conforme a Bandura (1994) citado por Castro (2020) la autoeficacia son las ideas que tienen los individuos acerca de sus facultades para lograr dominio en las situaciones o contextos de sus vidas. Consta de las siguientes dimensiones:

- Generalidad y transferencia de los logros alcanzados.
- Magnitud o nivel de complejidad percibida.
- Fuerza o confianza que el individuo siente.

Definición operacional

La autoeficacia se midió mediante un cuestionario de autoeficacia de 18 ítems donde las posibilidades de respuesta son: Nunca puedo =1, Casi nunca puedo=2, No sé qué responder=3, Casi siempre puedo=4 y Siempre puedo=5.

3.3. Población, muestra y muestreo

La población de la investigación número de componentes que son objeto de estudio (Majid, 2018). Los elementos estimados constituyeron un global de 1072 estudiantes de secundaria de un colegio nacional donde concurren alumnos de ambos sexos y cuyo número corresponde a la distribución de 24 secciones de los grados de primero a quinto. Según información brindada por la coordinadora de tutoría y la responsable de convivencia escolar; las características de esta población es que provienen de diversos estratos sociales, marginales, familias monoparentales, de bajo nivel económico lo cual obliga a muchos de estos alumnos a buscar maneras de aportar económicamente a su hogar y en resumen presentan muchas problemáticas.

Muestra

Estuvo conformada por 224 estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de secundaria de las secciones A, B, C, D, F, G., de ambos géneros, siendo 67 varones y 157 mujeres con edades que oscilan entre los 13 y 16 años de edad.

Muestreo

La cantidad de la muestra se determinó mediante el muestreo no probabilístico por criterio. Al respecto los autores Yuni y Urbano (2014, p. 24), refieren que *“Aquí, los elementos de la muestra que se seleccionan son elegidos por el investigador, porque reúnen algún criterio que a su juicio lo convierten en un caso relevante o caso típico para los fines del estudio”*.

Cabe señalar que, en la investigación se trabajó con 224 escolares de nivel secundario (primero, segundo, tercer y cuarto nivel) con edades entre 13 y 16 años.

El investigador tomó la decisión de trabajar con estos cinco grados del nivel secundario, dado que han sido reportados por la encargada del área de convivencia escolar, como los niveles en donde hay mayor presencia de casos de bullying según la ficha de tamizaje que utilizan.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- Escolares de primero, segundo, tercer y cuarto grado de secundaria.
- Alumnos que puntuaron positivo en la escala de detección de bullying del servicio de tutoría.
- Firmar y enviar de forma virtual el consentimiento informado.
- Resolver y enviar de forma virtual los cuestionarios de procrastinación y autoeficacia.

Criterios de exclusión:

- No participaron aquellos estudiantes que no completaron todos los ítems de un instrumento.
- Alumnos que puntuaron negativo en la escala de detección de bullying del servicio de tutoría.
- Los estudiantes que presenten algún impedimento de tipo sensorial, motor o intelectual que no le permita desarrollar los aditamentos de cada cuestionario.
- Aquellos estudiantes que tienen 17 años a más.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica: Encuesta

Se empleó la encuesta para recoger información en una muestra de individuos sobre las variables: Procrastinación y autoeficacia.

Instrumentos: Cuestionarios

Se utilizó el instrumento diseñado por Álvarez (2010) para evaluar la procrastinación, consta de 12 ítems y mide 2 dimensiones: autorregulación académica (ítem 1 al 9) y postergación de actividades (ítem 10 al 12), con escala

de respuesta politémica en donde: A) Nunca=1, B) Casi Nunca=2, C) A Veces=3, D) Casi Siempre=4, E) Siempre=5.

Validez:

Se utilizó la validez ítem-test lo cual indica que el instrumento de procrastinación es válido. La validez de ítem-test o también llamado de constructo “*es la adecuación de las inferencias teóricas o conceptuales con base en las observaciones o mediciones*” (Sánchez et al, 2018).

Confiabilidad:

El instrumento de procrastinación obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.890 lo cual indica que posee una confiabilidad por consistencia interna alta. En cuanto a sus dimensiones se obtuvieron los siguientes coeficientes: autorregulación académica 0.870 y postergación de actividades 0.820.

Tabla 1

Validez y confiabilidad del instrumento de procrastinación académica (n=224)

Factor	Ítem	r_{itc}		a
		Ítem-factor	Ítem-test	
Autorregulación Académica	PA1	.64	.63	.87
	PA2	.75	.74	
	PA3	.55	.54	
	PA4	.48	.46	
	PA5	.65	.65	
	PA6	.40	.43	
	PA7	.60	.57	
	PA8	.65	.68	
	PA9	.71	.70	
Postergación de Actividades	PA10	.57	.57	.82
	PA11	.71	.58	
	PA12	.76	.67	
Procrastinación Académica				.89

Nota. r_{itc} =Coeficiente de Correlación R Corregido; α =Coeficiente de Consistencia Interna Alfa

Para medir la variable autoeficacia se utilizó el instrumento diseñado por Galleguillos (2017), el cual tiene 18 ítems y mide 3 dimensiones: 1) Generalidad y transferencia de los logros alcanzados, 2) Magnitud o nivel de complejidad percibida, 3) Fuerza o confianza, con escala de respuesta politómica en donde: nunca =1, casi nunca =2, a veces= 3, casi siempre= 4 y siempre= 5.

Validez:

Se utilizó la validez ítem-test el cual indica que el instrumento de autoeficacia es válido.

Confiabilidad:

El instrumento de autoeficacia obtuvo un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.930 lo cual indica que posee una confiabilidad por consistencia interna alta. En cuanto a sus dimensiones se obtuvieron los siguientes coeficientes: generalidad 0.830, magnitud 0.870 y fuerza 0.710.

Tabla 2

Validez y Confiabilidad del Instrumento de Autoeficacia (n=224)

Factor	Ítem	r_{itc}		A
		Ítem-factor	Ítem-test	
Generalidad	A1	.49	.53	.83
	A2	.71	.68	
	A3	.52	.60	
	A4	.71	.71	
	A5	.65	.68	
	A6	.57	.69	
Magnitud	A7	.71	.76	.87
	A8	.67	.69	
	A9	.64	.68	
	A10	.59	.61	
	A11	.78	.78	
	A12	.61	.64	

	A13	.46	.59	
	A14	.53	.65	
Fuerza	A15	.66	.75	.71
	A16	.60	.65	
	A17	.08	.07	
	A18	.44	.54	
Autoeficacia				.93

Nota. r_{tic} = Coeficiente de Correlación R Corregido; α = Coeficiente de Consistencia Interna Alfa

3.5. Procedimientos:

Para proceder con la aplicación de instrumentos a los estudiantes, se empezó la coordinación con el personal de la institución educativa: el director, la encargada de tutoría y la responsable de convivencia escolar, previa presentación de una carta con las formalidades necesarias. En dicha coordinación se determinó el número total de la población secundaria; de allí se extrajo la muestra.

Se aplicaron 2 cuestionarios para la medición de las variables; dichos instrumentos fueron convertidos en formato de Google Forms. De igual manera se diseñó en este formato el Consentimiento Informado dirigido a los padres de familia el cual se admitió antes de la aplicación de los instrumentos.

Se siguió con la organización para hacer llegar a los grupos de whatsApp de tutoría los enlaces para llenar el consentimiento informado y los cuestionarios pertinentes dado que actualmente por la pandemia por la COVID-19, las clases se dan en contextos virtuales. Cada respuesta de los estudiantes fue automáticamente registrada en la base de datos del Google forms.

Se trasladaron las respuestas a una base de Excel (tabulación) y luego al programa SPSS versión 25, encargado de convertir los datos a resultados y análisis estadísticos.

3.6. Método de análisis de datos

Para analizar los datos recolectados se trabajó con Microsoft Excel y el Software estadístico SPSS versión 25, específicamente haciendo análisis descriptivo e

inferencial. Estos análisis forman parte de la estadística, el primero se utilizó para resumir y describir los datos (tablas, frecuencias) y el segundo para inferir sobre la relación entre las variables de estudio en una determinada muestra a través de el coeficiente rho de Spearman identificado mediante la prueba Kolgomorovg Smirnov con valores $p < 0.5$.

3.7. Aspectos éticos

Para la realización de esta investigación se tomaron en cuenta los lineamientos de normas APA (séptima versión), haciendo énfasis en las reglas para la redacción, manteniendo un orden, empleando conceptos de otros autores, pero mencionándoles tanto en las citas como en referencias.

Ya que la muestra estuvo constituida por menores de edad fue necesaria la firma del consentimiento informado, por tanto, el investigador comunicó a los docentes, padres, madres de los partícipes, la finalidad de la administración de los instrumentos, resaltando que al rubricar la autorización sobre la participación de los estudiantes en la investigación.

Se consideró respetar las disposiciones que establece el código de ética de Psicólogos del Perú, acerca de investigación, sobre el respeto a las personas que conformaron la muestra y evitar exponer sus datos sin dañar su integridad moral. Finalmente, se consideró conveniente que todos los datos recopilados se mantuvieron en absoluta reserva.

IV. RESULTADOS

En cuanto al análisis descriptivo pertinente a la variable procrastinación académica y sus dimensiones, donde se indica que en la variable general el mayor porcentaje se distribuye en el nivel bajo con un 78.57% seguido del nivel medio con un 20.54%, de modo similar se observa que en la dimensión postergación de actividades también prevalece el nivel bajo (77.23%) seguido del nivel medio (19.64%), en tanto, en la dimensión autorregulación académica, el nivel con mayor porcentaje es alto (75.89%) seguido del nivel medio (22.32%) (ver tabla 1).

Análisis correlacional

Tabla 1

Distribución de Niveles de la Variable Procrastinación Académica y sus Dimensiones (n=224)

Nivel	Variable		Dimensiones			
	Procrastinación Académica		Autorregulación Académica		Postergación de Actividades	
	f	%	f	%	f	%
Alto	2	.89	170	75.89	7	3.13
Medio	46	20.54	50	22.32	44	19.64
Bajo	176	78.57	4	1.79	173	77.23
Total	224	100.00	224	100.00	224	100.00

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje

Fuente: elaboración propia

Análisis descriptivo

En lo referente a la distribución de frecuencias y porcentajes correspondiente a la variable autoeficacia y sus dimensiones, lo cual se indica que en la variable general predomina el nivel alto (75%) seguido del nivel medio (23.66%), una dinámica similar se observa en cada una de las dimensiones que estructuran la variable autoeficacia (generalidad, magnitud y fuerza) donde el nivel con porcentaje predominante es alto (67.41% a 72.11%) seguido del nivel medio (25.45% a 30.36%) (ver tabla 2).

Tabla 2

Distribución de Niveles de la Variable Autoeficacia y sus Dimensiones (n=224)

Nivel	Variable				Dimensiones			
	Autoeficacia		Generalidad		Magnitud		Fuerza	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Alto	168	75.00	154	68.75	163	72.77	151	67.41
Medio	53	23.66	66	29.46	57	25.45	68	30.36
Bajo	3	1.34	4	1.79	4	1.79	5	2.23
Total	224	100.00	224	100.00	224	100.00	224	100.00

Nota: gl=grados libertad; p=valor de significancia estadística

Fuente. elaboración propia

Análisis de normalidad

Se advierte la distribución de las puntuaciones de los instrumentos de procrastinación académica y autoeficacia, apreciándose que, en el total de las dos variables, así como en las dimensiones de la variable procrastinación académica la distribución es no normal ($p < .05$). Por tanto, para la correlación entre las variables se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). (ver tabla 3).

Tabla 3

Análisis de Normalidad de las Valoraciones Procedentes de la Aplicación de los Instrumentos de Procrastinación Académica y Autoeficacia en (n=224)

Variable/ Dimensión	Estadístico	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		gl	P
Procrastinación Académica	.126	224	.000
Autorregulación Académica	.148	224	.000
Postergación de Actividades	.207	224	.000
Autoeficacia	.134	224	.000

Nota. gl=grados libertad; p=valor de significancia estadística

Fuente: elaboración propia

Se evidencia que la procrastinación académica se correlaciona negativamente con la autoeficacia ($\rho = -.264^{**}$), permitiendo rehusar la hipótesis nula que postula la ausencia de relación entre las variables, apuntando de tal manera que los partícipes con que tienden a ser más procrastinadores suelen presentar niveles bajos de autoeficacia. (ver tabla 4).

Tabla 4

Correlación entre Procrastinación Académica y Autoeficacia (n=224)

Variable		Rho	P
Procrastinación Académica	Autoeficacia	-,264**	.000

Nota. ρ =coeficiente de correlación de Spearman; $p < .05^*$ =correlación significativa; $p < .01^{**}$ =correlación muy significativa

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 se evidencia que la dimensión autorregulación académica se relaciona positivamente con la autoeficacia ($\rho=.259^{**}$), permitiendo rehusar la hipótesis nula que estima la ausencia de relación entre las variables, poniendo de manifiesto que los partícipes con altos niveles en autorregulación académica suelen mostrar una buena autoeficacia. (ver tabla 5).

Tabla 5

Correlación entre la Dimensión Autorregulación Académica y Autoeficacia en (n=224)

Dimensión	Variable	rho	P
Autorregulación Académica	Autoeficacia	,259**	.000

Nota. rho=coeficiente de correlación de Spearman; $p<.05^*$ =correlación significativa; $p<.01^{**}$ =correlación muy significativa

Fuente: elaboración propia

Se aprecia la presencia de correlación negativa entre la dimensión postergación de actividades con la autoeficacia ($\rho = -.240^{**}$), permitiendo rehusar la hipótesis nula que establece la ausencia de correlación entre las variables, significando así que los partícipes que estilan postergar sus actividades a nivel académico suelen presentar bajos niveles en autoeficacia. (ver tabla 6).

Tabla 6

Correlación entre la Dimensión Postergación de Actividades y Autoeficacia (n=224)

Variable		Rho	P
Postergación de Actividades	Autoeficacia	-,240**	.000

Nota. ρ =coeficiente de correlación de Spearman; $p < .05^*$ =correlación significativa; $p < .01^{**}$ =correlación muy significativa

Fuente: elaboración propia

V. DISCUSIÓN

Según los hallazgos de esta investigación, se resalta el objetivo principal: establecer la relación entre la procrastinación y autoeficacia en estudiantes de secundaria víctimas de bullying de una institución educativa de Piura. De esta manera se evidencia que la procrastinación académica se correlaciona negativamente con la autoeficacia ($\rho = -0.264^{**}$), denotando de tal manera que los participantes con que tienden a ser más procrastinadores suelen presentar niveles bajos de autoeficacia, por el contrario, a una menor procrastinación mayor va a ser la autoeficacia. Frente a lo mencionado, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación donde refiere que existe relación entre la procrastinación y autoeficacia en estudiantes de la institución educativa evaluada.

En la revisión de investigaciones anteriores, no se han encontrado coincidencias de estudio de ambas variables, sin embargo, existen otros trabajos que evidencian resultados similares como el de Durán y Moreta (2017), cuyo estudio sustenta que estadísticamente existe una relación negativa entre procrastinación y regulación emocional (correlación baja negativa $r = -0.292$). En este sentido, se puede decir que existe una relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional lo que indica que los estudiantes que poseen satisfacción académica dedican responsabilidad al estudio y los que posponen sus actividades de estudio son los que poseen un nivel bajo de satisfacción académica.

Por otro lado, los resultados difieren a los obtenidos por Castro (2020), quien evidenció en su tesis que la autoeficacia y el rendimiento académico no se correlacionan estadísticamente ($p = 0,917 > 0,05$). Eso connota que no existe relación entre las variables autoeficacia y rendimiento académico; las capacidades del estudiante en el estudio dependen de otros factores o están comprometidas con otras habilidades.

Respecto a la variable teórica de la procrastinación, los resultados también son apoyados por Haycock et al. 1998; citado en Álvarez (2010) y Torres (2016) quienes nos hablan que la procrastinación es una conducta en la cual los sujetos no cumplen con sus tareas; este comportamiento afecta seriamente la vida del sujeto. También se coincide con el pensamiento de Peñacoba y Moreno (1999) citado por Domínguez et. al (2014) quienes afirman que básicamente los estudiantes deben

enfrentar diversas actividades, el hecho de que no las cumplan están incidiendo en la procrastinación.

Respecto a la autoeficacia, los datos obtenidos en esta investigación son respaldados por diversos autores que coinciden que este es el sistema de creencias que tiene la persona para organizarse y ejecutar diversas tareas para lograr los objetivos deseados. El pensamiento de Bandura (1977), quien refiere que el desarrollo de la autoeficacia es fundamental desde la infancia y especialmente en la escuela porque los sujetos al adquirirla y desarrollarla, tendrán más ventajas para sacar provecho en el futuro. Por tanto, es importante adquirir actitudes en esta etapa para poder lograr opiniones positivas y poder tener la certeza de lograr cualquier tarea u objetivo (Rossi, Trevisol, Santos, Dapieve, & Von, 2020). Desde la posición teórica de Tur, Jiménez, & Mestre (2020), las creencias son indispensables para que los sujetos destaquen no sólo en el aprendizaje sino en las relaciones con sus pares, familia y en general en el bienestar personal.

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico: Identificar el nivel de la variable procrastinación y sus dimensiones: Se aprecia el análisis descriptivo pertinente, donde se indica que, en la variable general, el mayor porcentaje predomina en el nivel bajo con un 78.57%; de modo similar se observa que en la dimensión postergación de actividades también prevalece el nivel bajo (77.23%), en tanto, en la dimensión autorregulación académica, el nivel con mayor porcentaje es alto (75.89%). Esto se entiende que la mayoría de los sujetos puntúan de tal manera que se ubican en un nivel bajo para la conducta procrastinadora. De acuerdo a lo mencionado, los estudiantes que autorregulen sus actividades académicas y no posterguen sus responsabilidades estudiantiles, lograrán los éxitos deseados.

Así mismo existen investigaciones que presentaron resultados diferentes a los encontrados como el de Torres (2016), sus datos descriptivos indican que el 66% posee un nivel bajo en las habilidades sociales mientras que, en la segunda variable, el 65% posee una tendencia alta a procrastinar, mientras que en sus dimensiones autorregulación académica un 43% se ubica en nivel bajo y en postergación académica un 39% se ubica en nivel medio; se concluye que, no

existe relación significativa entre las habilidades sociales y las dimensiones de la procrastinación, es decir, si los alumnos procrastinan es debido a otras causas.

Dentro de las revisiones consultadas, Paredes (2019) encontró resultados a nivel descriptivo que evidencian que el 57% posee nivel bajo en adicción a las redes sociales, el 67% opina tener un nivel medio de procrastinación académica, así mismo en el análisis inferencial se obtiene relación inversa muy baja entre las dos variables de estudio dado al valor de $\rho = -0.037$ y sig. de 0,582 $p > 0.05$. Se concluye que, la adicción las redes sociales no está asociado con la procrastinación académica en los sujetos encuestados.

Los resultados alcanzados en este trabajo también coinciden con los lineamientos de Sampaio & Bariani (2011), quienes sostienen que la dimensión autorregulación es determinante en el desarrollo y consolidación del proceso de alcanzar los objetivos de competencias académicas ya que los alumnos controlarán y regularán sus actividades académicas. De modo contrario, la dimensión postergación de actividades en niveles bajos permitirán que el alumno alcance sus objetivos pertinentes a la responsabilidad y buen desempeño escolar y si se da en niveles altos, el educando logrará el fracaso (Valle, 2017).

De acuerdo al objetivo específico: Identificar el nivel de la variable autoeficacia y sus dimensiones: se aprecian la distribución de frecuencias y porcentajes correspondiente a la variable autoeficacia y sus dimensiones, lo cual se indica que en la variable general predomina el nivel alto (75%), una dinámica similar se observa en cada una de las dimensiones que estructuran la variable autoeficacia (generalidad, magnitud y fuerza) donde el nivel con porcentaje predominante es alto (68.75, 67.41% a 72.77%), lo que indica que los niveles de autoeficacia son preponderantes en los estudiantes, es decir los sujetos tienen un nivel adecuado de autoeficacia académica. Los resultados son corroborados por Agudelo (2017), que permiten conocer la relación entre la autoeficacia y logro-académico (0,328) y entre logro-regulatoria (0.332). Se concluye en su estudio que las prácticas de crianza de ambas figuras parentales (afecto, comunicación y regulación del comportamiento) moderadas por la autoeficacia afectan el logro académico de los estudiantes.

Aportes similares son los hallados por Mercado (2018) donde al encontrar correlación entre las variables de estudio: prácticas de crianza y desarrollo de la autoeficacia académica se obtuvo un valor de 0,948** y sig. 0,00<0.01, estos indican que las prácticas de crianza elevan el desarrollo de la autoeficacia académica de los estudiantes.

Los resultados evidencian que las dimensiones generalidad, magnitud y fuerza son mediadas por la autoeficacia, dichos datos obtenidos acompañan los lineamientos manifestados por Galleguilllos (2017) donde el alumno puede responder a las tareas que se le asignen, tomando en cuenta que tienen la idea de lograr lo que se les asigne sin importar el número de consignas y esto dependerá de qué tanto está convencido el sujeto de poder lograr apropiadamente dichas actividades académicas Castro (2020).

Al determinar la relación entre autorregulación académica y autoeficacia en estudiantes, encontramos que la dimensión autorregulación académica se relaciona positivamente con la autoeficacia ($\rho=.259^{**}$), poniendo de manifiesto que los participantes con altos niveles en autorregulación académica suelen mostrar una buena autoeficacia académica. Frente a lo dicho, se acepta la hipótesis alternativa 1 donde se refiere que la autorregulación académica está coaligada con la autoeficacia en estudiantes.

Encontramos resultados similares en el trabajo de Raza (2019); en su publicación los resultados indican que existe una diferencia muy significativa de $t = 4.11$ y $p < .001$. Esto indica que los estudiantes que se dedican a otras actividades educativas extra curriculares, desarrollan niveles altos de autoeficacia en comparación a otros estudiantes que solo se dedican a sus actividades escolares.

Otra investigación respalda estos resultados como el trabajo de Oblitas (2018), estos hallazgos han demostrado de forma científica que entre los dos elementos de estudio hay una correlación directa (positiva baja) $\rho = ,382^{**}$ $p < 0,05$. Esto se concluye en que la autoeficacia y la satisfacción escolar están coaligados de forma positiva, es decir, a mayor satisfacción escolar, mayor autoeficacia y a mayor autoeficacia aumenta el nivel de satisfacción escolar; sin embargo, estos resultados no coinciden con la dimensión de condiciones básicas educativas.

Los resultados evidenciados dan mayor credibilidad al pensamiento de Valdez y Pujol (2012) quienes dicen que la autorregulación es un proceso constante, holístico en donde el sujeto no sólo incluye lo que piensa sino lo que le motiva, lo que le lleva a actuar; entonces esto explica por qué un estudiante que tiene buen nivel de autorregulación va a ser auto eficaz.

Respecto al objetivo específico: determinar la relación estadística entre postergación de actividades y autoeficacia en estudiantes, se aprecia la presencia de correlación negativa entre la dimensión postergación de actividades con la autoeficacia ($\rho = -.240^{**}$), denotando así que los estudiantes que estilan postergar sus actividades a nivel académico suelen presentar bajos niveles de autoeficacia y cuando los sujetos en menor medida posterguen sus actividades académicas en mayor medida tendrán una percepción de autoeficacia académica. Todo ello aporta para aceptar la hipótesis alternativa 2 que indica que existe correlación significativa entre postergación de actividades y la autoeficacia en estudiantes.

Estos hallazgos son parecidos a los de Durán y Moreta (2017) cuyo estudio evidenció que los escolares, en su mayoría (61,0%) posee un nivel moderado de procrastinación, así mismo el 16,2% presenta una postergación académica; concluyendo que dicha variable está coaligada con la autorregulación emocional lo que significa que los sujetos procrastinan al no controlar sus acciones.

Estos datos son apoyados por Flores (2020), quien indica que la postergación de actividades estudiantiles es la evasión a realizar íntegramente el proceso que incluye una tarea o responsabilidad invirtiendo tiempo en otras actividades que no tienen provecho para los objetivos importantes.

Finalmente, la conducta procrastinadora tiene efectos negativos y severos en la vida del educando (Ferrari et al., 1995 citado por García, 2013).

Este estudio presentó limitaciones que se mencionan a continuación para ser tomadas en cuenta a futuro:

La limitada empatía del personal de la institución educativa para autorizar la aplicación de los cuestionarios y la obtención de los datos en la recolección.

La no cooperación de los encuestados al suministrar la información en los instrumentos.

Por último, el poco tiempo empleado para acelerar los procesos de investigación.

VI. CONCLUSIONES

En función a la investigación realizada y atención a los objetivos:

Se estableció que existe correlación negativa entre la procrastinación y autoeficacia.

En la investigación se logró identificar que la mayoría de los estudiantes de secundaria víctimas de bullying posee un nivel bajo de la variable procrastinación; en la dimensión autorregulación se presenta un nivel alto y en la dimensión postergación de actividades un nivel bajo.

En esta investigación se logró identificar que una cantidad representativa puntúan en el nivel medio según la variable procrastinación.

En esta tesis se Identificó el nivel de la variable autoeficacia evidenciando un nivel alto, con respecto a sus dimensiones (generalidad, magnitud y fuerza) también predominan en dicho nivel.

En esta tesis se identificó la existencia de una cantidad reveladora de puntuaciones de nivel medio de la variable autoeficacia.

De este modo se determinó que la autorregulación académica se correlaciona significativamente con la autoeficacia.

Finalmente, el estudio determinó que hay una correlación negativa y significativa entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia.

VII. RECOMENDACIONES

Al director, sub director, docentes y personal directivo de la institución educativa elegida para este estudio: diseñar e implementar programas educativos que posteriormente sean aplicados a los alumnos autoeficaces, y con el objetivo de mantener la motivación en el aprendizaje, en el estudio y nuevas metodologías.

Al director, sub director, docentes y personal directivo de la institución educativa: diseñar e implementar programas educativos que posteriormente sean aplicados a los alumnos para alcanzar parámetros y recursos cognitivos que modifiquen la conducta de procrastinar.

De la misma manera, se recomienda al personal directivo que trabajen en conjunto con los tutores, el especialista del área para diseñar y aplicar estrategias psicológicas (programas psicopedagógicos, talleres, charlas) mediante los cuales los estudiantes tengan metas de aprendizaje y de esta manera controlen y regulen su motivación y conducta para mejorar su autorregulación académica.

Se recomienda a los docentes trabajar con el especialista en psicología para la aplicación de charlas o talleres motivacionales, mediante los cuales se puedan desarrollar, aumentar y mejorar las creencias que tienen los estudiantes sobre sí mismos respecto al dominio de los temas educativos y así abonanzar su rendimiento académico.

A futuros investigadores: a nivel nacional y local que desarrollen similares investigaciones en otros contextos y/o lugares para el beneficio de las comunidades estudiantiles.

Finalmente, se recomienda a la comunidad científica reevaluar y ampliar los fundamentos teóricos desde los cuales se ha abordado esta investigación.

REFERENCIAS

- Agudelo, L. (2017). Relación entre prácticas de crianza, autoeficacia de adolescentes y logro académico en los grados octavo noveno y décimo de un colegio público de Bogotá, D. C. (Tesis de maestría en Psicología). Universidad Nacional de Colombia – Bogotá. Repositorio institucional. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/59472/52499798.2017.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Perú.
- Álvarez, B. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. Perú. ISSN 1560-6139. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 5(2), 85–94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905094.pdf%5Cn>
- Argaez, S., Echeverría, R., Evia, N., y Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Intervención para Padres y Madres. *Psicología Escolar y Educativa*, 22(2), 1-11. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22n2/2175-3539-pee-22-02-259.pdf>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>
- Burka, J., y Yuen, L. (2008). Procrastination why you do it, what to do about it now. Massachusetts, Estados Unidos de America: Da Capo Press.
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., De la Cruz, F. y Sangerman, D. (2017). Quantitative methods, qualitative methods or combination of research: an

- approach in the social sciences. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://www.redalyc.org/pdf/2631/263153520009.pdf>
- Carranza, R., y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación* 3(2), 95-108. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Castro, M. (2020). Autoeficacia y rendimiento académico en adolescentes de un centro de educación técnico productiva, Lima, 2019. (Tesis de maestra en Psicología Educativa). Repositorio institucional. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41607/Castro_SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- De Rezende, G. & Cosenza, M. (2018). Self-efficacy and Positive Youth Development: A Narrative Review of the Literature. *Trends in Psychology* 26(4), 2283-2298. https://www.scielo.br/tpsy/v26n4/en_2358-1883-tpsy-26-04-2267.pdf
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Durán, C. y Moreta, C. (2017). Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en Estudiantes Universitarios. (Tesis de maestría en investigación y autoevaluación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato). Repositorio institucional. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2074/2/Autorregulaci%C3%B3n%20Emocional.pdf>
- Flores, C. (2020). Autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la universidad privada de Tacna, 2019. (Tesis de Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa). Repositorio institucional. <http://repositorio.upt.edu.pe/bitstream/UPT/1355/1/Flores-Rosado-Cristina.pdf>

- Galicia, I., Sánchez, A., y Robles, F. (2013). autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.2.124691/147601>
- Galleguillos, P. (2017). Construcción y validación de la escala de autoeficacia académica de los escolares (ACAES) en Viña del Mar. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. España. <http://hdl.handle.net/10481/47229>
- García, A. y Madrueño, J. (2019). Prevención de situaciones de riesgo en adolescentes de educación secundaria como competencia profesional docente. Estudio de caso. *Revista Conisen*, 1-13. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P844.pdf>
- García, C. (2013). Breve revisión sobre los estudios contemporáneos de las causas de la procrastinación académica. *Revista electrónica de difusión científica*, 2(11), 38-53. https://www.researchgate.net/publication/263222677_Breve_Revision_Sobre_Los_Estudios_Contemporaneos_Sobre_las_Causas_de_la_Procrastinacion_Academica
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje. *Revista Profesorado*, 16(1), 203 – 222. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>.
- Gonçalves, L., Jorge, V. & Garçon, M. (2020). *Revista de Administração Contemporânea Journal of Contemporary Administration*, 24(4), 317-334. https://www.scielo.br/pdf/rac/v24n4/en_1982-7849-rac-24-04-0317.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (Sexta edición)*. México D.F.: Mc Graw Hill/Interamericana Editores S.A.
- Majid, U. (2018). Research Fundamentals: Study Design, Population, and Sample Size. *URNCSST Journal*, 2(1), 1-7. https://www.researchgate.net/publication/322375665_Research_Fundamentals_Study_Design_Population_and_Sample_Size

- Mamani, S. (2017). Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana. (Tesis de licenciatura, Universidad Peruano Cayetano Heredia). http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1042/Relacion_MamaniGuerro_Susana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martinelli, F., Bolela, F., de Almeida, A. & Spadoti, R. (2014). Educational protocol for patients on oral anticoagulant therapy: construction and validation. *Experiment Reports*, 23(3), 799-806. <https://www.scielo.br/pdf/tce/v23n3/0104-0707-tce-23-03-00799.pdf>
- Matteo, R., de Cunha, T., Aparecida, D. & Hernández, D. (2018). Self-efficacy, Adaptability and Intention of Searching for Vocational Guidance in Adolescents, *Paidéia*, 28, 1-8. <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v28/1982-4327-paideia-28-e2840.pdf>
- Mercado, P. (2018). Prácticas de crianza y el desarrollo de la autoeficacia académica de los estudiantes del nivel de educación primaria de la institución educativa 40122 “Manuel Scorza Torres” del distrito de José Luis Bustamante Y Rivero Arequipa – 2017. (Tesis para optar el grado académico de doctor en ciencias: educación). Universidad Nacional de San Agustín Arequipa. Repositorio institucional. <https://1library.co/document/yngpxvlz-practicas-desarrollo-autoeficacia-estudiantes-educacion-institucion-educativa-bustamante.html>
- Oblitas, J. (2018). Satisfacción escolar y Autoeficacia en adolescentes de nivel secundaria en una Institución Educativas Estatales del distrito de Los Olivos-2018. (Tesis de maestra en Psicología Educativa). Universidad César Vallejo. Repositorio institucional. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/20872>
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G. y Chavéz, A. (2012). Perceived self-efficacy in the academic behavior of female university students. *Formación Universitaria*, 5(2), 17-26. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v5n2/art03.pdf>
- Paredes, A. (2019). Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en estudiantes de una Institución Educativa del Distrito de Paiján. (Tesis de

- maestría en Psicología Educativa, Universidad César Vallejo). Repositorio institucional.
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/37872/paredes_ga.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, C. (2009). Grupos de escolares en situación de riesgo. *Innovación y Experiencias*, 65.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_17/CARLOS%20MANUEL_PEREZ_1.pdf
- Raza, D. (2019). Actividades extraescolares y autoeficacia en niños, niñas y adolescentes el caso de una escuela en Quito-Ecuador. *Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador*, 39(59), 73-86.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7430021>
- Ruiz, C. y Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista UMCH* (9), 23-33.
<https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/30>
- Rossi, T., Trevisol, A., Santos, D., Dapieve, N. & Von, J. (2020). Perceived overall self-efficacy and motivation to learn in high school teenagers. *Acta Colombiana de Psicología*, 23 (1), 264-271. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v23n1/0123-9155-acp-23-01-264.pdf>
- Sampaio, R. & Bariani, I. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262.
- Sanca, M. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista de actualización clínica* 9, 621-624. http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/raci/v12/v12_a11.pdf
- Sánchez, H. Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Santina, C., de Oliveira, L. & Soares, B. (2020). Vocational interests and professional choice self-efficacy of adolescents and youngsters. *Psychological Assessment*, 37, 1-13. <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e190013.pdf>
- Torres, A. (2016). Relación entre habilidades sociales y procrastinación en adolescentes escolares. (Tesis de maestría en Desarrollo Integral de Niños y Adolescente, Universidad Cooperativa de Colombia). Repositorio institucional.

<https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/940/1/Tesis%20Maestr%c3%ada%20Relaci%c3%b3n%20entre%20habilidades%20sociales%20y%20procrastinaci%c3%b3n%20en%20adolescentes%20escolares.pdf>

Tur, A., Jiménez, J. & Mestre, V. (2020). Substance use in early and middle adolescence. The role of academic efficacy and parenting. *Psychosocial Intervention* 28(3) 139-145. <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v28n3/1132-0559-inter-28-3-0139.pdf>

Valdés, M., & Pujol, L. (2012). Autorregulación académica. Caracas: Universidad Simón Bolívar. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4635103.pdf>

Valle, M. (2017). Procrastinación académica en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa N°126 “Javier Pérez de Cuéllar” (Tesis de maestría, Universidad Inca Garcilaso de La Vega, Lima). Repositorio institucional. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1671>

Yuni, A. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 1a ed. - Córdoba: Brujas.

ANEXOS

Anexo 1: Oficio de Aceptación



"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"

Piura, 26 de Marzo del 2021.

OFICIO N° 025-2021-GOB.REG.DREP-IEJB.D

Señor
Dr. Juan Quijano Pacheco
Decano Escuela de Psicología - UCV

ASUNTO: Aceptación para la realización de Proyecto de Investigación.

Ref.: Carta UCV – Abril 2021.

Tengo a bien dirigirme a usted, para saludarlo a nombre de los que integramos la institución educativa "Jorge Basadre" - Piura y, a la vez hacer de su Conocimiento que de acuerdo al documento de la referencia, nuestra Institución **ACEPTA** la solicitud para que el estudiante Neptali Bautista Chero con DNI 19098196, realice su trabajo de investigación denominado: "Procrastinación y Autoeficacia en estudiantes de secundaria en situación de riesgo de la Institución Educativa Jorge Basadre de 26 de octubre, Piura 2021", para lo cual deberá coordinar con las profesoras: Lucero Margot Mercado Burga (Celular: 969687406), Coordinadora de Tutoría y, Eliana Neyra Reto (Celular 952852404), responsable de Convivencia Escolar.

Ocasión propicia para reiterarle a usted las muestras de mi consideración y estima.

Atentamente;

GOBIERNO REGIONAL PIURA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
Mg. Luis A. Uzcátegui Graaños
DIRECTOR
I.E. "JORGE BASADRE"

LALLG/D.

Anexo 2: Consentimiento Informado

Consentimiento Informado

Se solicita la aprobación para que su menor hijo (a) participe respondiendo a un cuestionario que forma parte de la investigación titulada Procrastinación y Autoeficacia en estudiantes de secundaria Víctimas de bullying de una Institución Educativa de 26 de Octubre, Piura.

EL Objetivo de la investigación es establecer la relación entre la Procrastinación y Autoeficacia en estudiantes de secundaria Víctimas de bullying de una institución educativa de 26 de Octubre, Piura; cuyos resultados y beneficios servirán como aporte al conocimiento educativo

Autor: Neptalí Bautista Chero (Bachiller en Psicología, egresado de la Universidad César Vallejo) identificado con DNI 19098196

Lugar donde se realiza la investigación: Institución Educativa Jorge Basadre.

He sido informado (a) de las actividades del estudio, consciente de mis derechos, entiendo que los datos obtenidos serán utilizados únicamente con fines científicos y en forma voluntaria convengo y autorizo la participación de mi hijo (a) en esta investigación sabiendo que los datos de mi hijo (a) o de mi familia no serán revelados o publicados por ningún motivo.

Piura, 2021

Anexo 3: Matriz de operacionalización

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
V1 Procrastinación Académica	“Acción de evadir, hacerse promesas falsas, de poner excusas, y de hacer frente la culpa respecto a una actividad académica” Busko (1998) citado por Álvarez (2010).	La variable procrastinación será medida a través de la escala de procrastinación académica de Busco (1998), diseñado por Álvarez (2010) y adaptado por Guevara (2017); con 12 ítems, dividido en dos dimensiones, con escala de respuesta tipo Likert, del 1 al 5.	Autorregulación académica García (2012), indica que dimensión se orienta a las acciones encauzadas a regular el comportamiento del estudiante en diversos periodos de su aprendizaje.	Preparación previa ante los exámenes	Ordinal N =Nunca (1) CN =Casi Nunca (2) AV =A veces (3) CS =Casi siempre (4) S =Siempre (5)
				Buscar ayuda para despejar dudas	
				Completar el trabajo asignado	
				Mejora constante de los hábitos de estudio	
				Inversión del tiempo aún en temas aburridos	
Automotivación en el estudio					

				Terminar trabajos antes de tiempo	
				Revisar tareas previo a la entrega	
			Postergación de las actividades	Dejar tareas para después	
			Álvarez (2010) nivel en el que los educandos aplazan sus actividades académicas, sustituyendo las mismas por otras que les resultan más placenteras o que no requieren o demandan demasiado esfuerzo.	Postergación de las tareas académicas	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
V2 Autoeficacia	Bandura (1994) citado por Castro (2020) autoeficacia es el grupo de creencias que las personas llegan a tener sobre su capacidad para producir y realizar determinadas actividades.	La autoeficacia será medida mediante un cuestionario de autoeficacia de 18 ítems donde las posibilidades de respuesta son: Nunca puedo =1, Casi nunca puedo=2, No sé qué responder=3, Casi siempre puedo=4 y Siempre puedo=5.	Generalidad y transferencia de los logros alcanzados.	Desarrolla con éxito el sentimiento de autoeficacia ante cualquier tarea.	Ordinal Nunca puedo =1, Casi nunca puedo=2, No sé qué responder=3, Casi siempre puedo=4 y Siempre puedo=5.
			Magnitud o nivel de complejidad percibida.	Proporciona buenas ideas ante tareas difíciles y se propone un mayor esfuerzo para el logro de metas	
				Planifica y organiza el tiempo ante cualquier tipo de tarea. Éxito en pruebas difíciles	
			Ejecuta con perseverancia		

				técnicas de estudio ante retos difíciles.	
			Fuerza o confianza.	Comprende y desarrolla ideas o temas solo o en equipo.	
				Prioriza el estudio antes de otras actividades ajenas al tema.	

Anexo 4: Cuestionario de procrastinación académica

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

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = A veces

CS = Casi siempre

S = Siempre

Ítems						
Dimensión Autorregulación académica						
1	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio	N	CN	AV	CS	S
2	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	N	CN	AV	CS	S
3	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	N	CN	AV	CS	S
4	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda	N	CN	AV	CS	S
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible	N	CN	AV	CS	S
6	Asisto regularmente a clase	N	CN	AV	CS	S
7	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes	N	CN	AV	CS	S
8	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas	N	CN	AV	CS	S
9	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra	N	CN	AV	CS	S

Dimensión Postergación de las actividades						
10	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	N	CN	AV	CS	S
11	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	N	CN	AV	CS	S
12	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	N	CN	AV	CS	S

Anexo 5: Ficha Técnica 1 Escala de Procrastinación

FICHA TÉCNICA	
Nombre:	Escala de Procrastinación
Autor:	Dr. Oscar Álvarez
Año de edición:	2010
Lugar de aplicación	Estudiantes de secundaria de Lima metropolitana
Dimensiones:	Autorregulación académica (ítems 1-9) Postergación de actividades (ítems 10-12)
Ámbito de aplicación:	Estudiantes
Administración:	Individual y colectiva
Duración:	10 minutos
Objetivo:	Medir el nivel de procrastinación de los estudiantes
Validez:	El instrumento posee validez de criterios con valores mayor a 0.20 y según el valor de Pearson es válido.
Confiabilidad:	La confiabilidad se estimó mediante el alfa de Cronbach obteniéndose .816 para la escala total; .821 para el factor autorregulación académica, y .752 para el factor postergación de actividades
Calificación:	A) Nunca (1) B) Casi Nunca (2) C) A Veces (3) D) Casi Siempre (4) E) Siempre (5)
Categorías:	Poca tendencia {0-20} Moderada tendencia {21-40} Alta tendencia {41-60}

Anexo 6: Inventario de autoeficacia

Estimado estudiante

Lee cuidadosamente cada proposición y marque con un (X) solo una alternativa, la que mejor refleje su punto de vista al respecto. Pudiendo ser:

Nunca (1)

Casi nunca (2)

A veces (3)

Casi siempre (4)

Siempre (5)

ÍTEMS	Nunca 1	Casi nunca 2	A veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
1. Puedo trabajar con cualquier compañero y lograr buenos resultados en las actividades que realice.					
2. Puedo trabajar en cualquier tarea y lograr buenos resultados.					
3. Yo puedo entender lo que los otros me enseñan.					
4. Yo puedo realizar bien cualquier tarea que me asignen.					
5. Puedo tener buenas ideas para una actividad compleja.					
6. Yo puedo esforzarme mucho más que mis compañeros para alcanzar mis metas.					
7. Frente a cualquier trabajo o tarea que me asignen yo puedo realizarla.					

8. Puedo organizar mi tiempo para cumplir con todas las actividades que me asignen.					
9. En las evaluaciones o tareas difíciles yo puedo obtener buenos resultados.					
10. Yo puedo estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles					
11. Yo puedo esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles					
12. Puedo repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien.					
13. Cuando estoy leyendo un libro yo puedo entender bien la idea central.					
14. Cuando participo en trabajos grupales, yo puedo cooperar muy bien.					
15. Yo puedo prepararme solo/a y rendir muy bien en cualquier actividad.					
16. Aunque no esté de acuerdo con lo que dice los demás, puedo expresar mi opinión.					
17. Cuando estoy en un ambiente desordenado y con ruido, yo puedo entender el mensaje que me explican.					
18. Yo puedo estudiar primero y luego hacer otras cosas					

(jugar, ver tv, WhatsApp,
Facebook, Tik Tok,
YouTube, Instagram)

--	--	--	--	--

Anexo 7: Ficha Técnica 2 Autoeficacia

Denominación	Inventario de Autoeficacia
Tipo de instrumento	Cuestionario
Autor	Patricio Galleguillos Herrera (2017)
Adaptación	Masiel Castro Salazar (2019)
Administración	niños y adolescentes
Tiempo de aplicación	15 minutos. Aprox.
Forma de aplicación	individual y colectiva
Objetivo de medición	Evaluación de las creencias de uno mismo en sus capacidades para planificar y ejecutar las vías de acción para manejar futuras situaciones requeridas en los estudiantes
Materiales	versión online (computadora, celular, Tablet) versión impresa (lápiz y borrador)
Dimensiones específicas para evaluarse	Evalúa tres dimensiones 1) Generalidad y transferencia de los logros alcanzados, 2) Magnitud o nivel de complejidad percibida, 3) Fuerza o confianza.
Descripción	Evalúa tres dimensiones 1) Generalidad y transferencia de los logros alcanzados, 2) Magnitud o nivel de complejidad percibida, 3) Fuerza o confianza.
Instrucciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. El cuestionario consta de 18 ítems: <ul style="list-style-type: none"> • Generalidad y transferencia de los logros alcanzados (ítems 1-6) • Magnitud o nivel de complejidad percibida (ítems 7-12) • Fuerza o confianza (ítems 13-18) 2. Se han establecido tres niveles para describir las dimensiones investigadas <ul style="list-style-type: none"> • Bajo • Medio

	<ul style="list-style-type: none"> • Alto <p>3. Si consideramos el sistema de calificación del cuestionario, tenemos que cada ítem (pregunta) tiene un valor de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nunca (1), • Casi nunca (2), • A veces (3), • Casi siempre (4), • Siempre (5). <p>4. El resultado final es la suma de las tres dimensiones haciendo un total de 90 puntos.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>A. Nivel para cada una de las dimensiones:</p> <p>El puntaje parcial, se obtendrá sumando las puntuaciones de los ítems que corresponden a cada dimensión y de esta manera se obtendrá el nivel de la dimensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generalidad y transferencia de los logros alcanzados (6 ítem) <ul style="list-style-type: none"> Alto (23 a 30 puntos) Medio (15 a 22 puntos) Bajo (6 a 14 puntos) • Magnitud o nivel de complejidad percibida (6 ítems) <ul style="list-style-type: none"> Alto (23 a 30 puntos) Medio (15 a 22 puntos) Bajo (6 a 14 puntos) • Fuerza o confianza (6 ítems) <ul style="list-style-type: none"> Alto (23 a 30 puntos) Medio (15 a 22 puntos) Bajo (6 a 14 puntos) <p>B. Nivel de la variable AUTOEFICACIA:</p> <p>Formado por la sumatoria de las dimensiones</p>

	<ul style="list-style-type: none">• Nivel alto (67 a 90 puntos)• Nivel medio (43 a 66 puntos)• Nivel bajo (18 a 42 puntos)
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 8: Matriz de ítems

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
<p>Autoeficacia:</p> <p>Según Bandura (1994) citado por Castro (2020) afirma que la autoeficacia son las creencias de las personas sobre sus capacidades para producir niveles de rendimiento designados que ejercen influencia sobre las situaciones que requieren o afectan sus vidas</p>	<p>Generalidad y transferencia de los logros alcanzados.</p> <p>Hace referencia a la amplitud de actividades/dominios que los estudiantes creen capaz de realizar correctamente, en otras palabras, es la “confianza en la tarea” esta dimensión abarca al amplio rango de dominios en que una persona se siente capaz de lograr los objetivos sobre las tareas encomendadas (Galleguillos, 2017)</p>	<p>Desarrolla con éxito el sentimiento de autoeficacia ante cualquier tarea</p>	<p>1. Puedo trabajar con cualquier compañero y lograr buenos resultados en las actividades que realice.</p>
		<p>2. Puedo trabajar en cualquier tarea y lograr buenos resultados.</p>	
		<p>3. Yo puedo entender lo que los otros me enseñan.</p>	
		<p>Proporciona buenas ideas ante tareas difíciles y se propone</p>	<p>4. Yo puedo realizar bien cualquier tarea que me asignen.</p>

		un mayor esfuerzo para logro metas	5. Puedo tener buenas ideas para una actividad compleja.
			6. Yo puedo esforzarme mucho más que mis compañeros para alcanzar mis metas.
	Magnitud o nivel de complejidad percibida.		7. Frente a cualquier trabajo o tarea que me asignen yo puedo realizarla.
	Hace referencia al número de actividades en los que los estudiantes juzgan que son capaces de efectuar por encima del promedio de su curso o de su propio rendimiento, esta dimensión abarca “Comprensión en la tarea” y “confianza en el desempeño”, incluye el número de actividades que los estudiantes son capaces de efectuar (Galleguillos, 2017).	Planifica y organiza el tiempo ante cualquier tipo tarea.	8. Puedo organizar mi tiempo para cumplir con todas las actividades que me asignen.
		Éxito en pruebas difíciles	9. En las evaluaciones o tareas difíciles yo puedo obtener buenos resultados.

		<p>Ejecuta con perseverancia técnicas de estudio ante retos difíciles.</p>	<p>10. Yo puedo estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles</p> <p>11. Yo puedo esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles</p> <p>12. Puedo repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien.</p>
	<p>Fuerza o confianza</p> <p>Hace referencia al nivel de convicción (fuerte / débil) en base a las capacidades para desempeñarse en un determinado dominio, esta dimensión es “esfuerzo en la tarea”, es la perseverancia en el logro de un dominio (abordar las tareas académicas) a pesar</p>	<p>Comprende y desarrolla ideas o temas solo o en equipo</p>	<p>13. Cuando estoy leyendo un libro yo puedo entender bien la idea central.</p> <p>14. Cuando participo en trabajos grupales, yo puedo cooperar muy bien.</p> <p>15. Yo puedo prepararme solo/a y</p>

	de tener que enfrentar obstáculos y dificultades (Galleguillos, 2017)		rendir muy bien en cualquier actividad.
			16. Aunque no esté de acuerdo con lo que dice los demás, puedo expresar mi opinión.
			17. Cuando estoy en un ambiente desordenado y con ruido, yo puedo entender el mensaje que me explican.
		Prioriza el estudio antes de otras actividades ajenas al tema.	18. Yo puedo estudiar primero y luego hacer otras cosas (jugar, ver tv, WhatsApp, Facebook, Tik Tok, YouTube, Instagram)

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA
Procrastinación Académica	Acción de evadir, hacerse promesas falsas, de poner excusas, y de hacer frente la culpa respecto a una actividad académica” Busko (1998) citado por Álvarez (2010)	Autorregulación académica García (2012), indica que dimensión se orienta a las acciones encauzadas a regular el comportamiento del estudiante en diversos periodos de su aprendizaje.	Automotivación en el estudio	1. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio	Ordinal
				2. Asisto regularmente a clase	
			Mejora constantemente los hábitos de estudio	3. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	
			Inversión del tiempo aún en temas aburridos	4. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido	
			Buscar ayuda para despejar dudas	5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda	

			Completar el trabajo asignado	6. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible	
			Preparación previa ante los exámenes	7. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes	
			Revisar tareas previo a la entrega	8. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas	
			Terminar trabajos antes de tiempo	9. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra	
		Postergación de las actividades Álvarez (2010) nivel en el que los educandos aplazan sus actividades académicas, sustituyendo las mismas por otras	Dejar tareas para después	10. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	
				11. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan	

		que les resultan más placenteras o que no requieren o demandan demasiado esfuerzo.	Postergación de tareas académicas	12. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------------------------------	--

Anexo 9: Cuestionario de Detección de Bullying

Cuestionario de Detección de Bullying

I. Datos Generales:

Apellidos y nombres :
Grado :
Sección :
Fecha :

II. Datos Relevantes:

III. Responde a las siguientes preguntas:

- | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| 1. ¿Alguna vez te han insultado o golpeado en el aula? | SI | NO |
| 2. ¿Hace poco tiempo fue ese hecho? | SI | NO |
| 3. ¿Consideras que has sido víctima de bullying? | SI | NO |
| 4. ¿Los insultos son lo más frecuente en torno al bullying entre compañeros? | SI | NO |
| 5. ¿Los golpes son lo más frecuente en torno al bullying entre compañeros? | SI | NO |
| 6. ¿Has sido testigo de actos de bullying hacia otros compañeros? | SI | NO |

En caso de que hayas respondido más de una respuesta positiva, nos contactaremos contigo para abordar el tema de bullying escolar. Asimismo te invitamos a buscar orientación y consejería en nuestro servicio de tutoría.



I.E. "JORGE BASADRE" - PIURA
Lucero Mercado P.
Mg. Lucero M. Mercado Burga
SUB-DIRECTORA
Coordinadora de Tutoría
Sub Directora