



**FACULTAD DE DERECHO Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

**PROCRASTINACIÓN Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD DE
CHICLAYO, 2021**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA (O) EN PSICOLOGÍA**

Autores:

**Bach. Barrantes Arbulu Pierina Lisbeth
ORCID: 0000-0001-9712-2351**

**Bach. Caicedo Cumpa Kevin Yamir
ORCID: 0000-0002-6583-1310**

Asesor:

**Dr. Castillo Hidalgo Efren Gabriel
ORCID: 0000-0002-0247-8724**

**Línea de investigación
Comunicación y desarrollo humano**

**Pimentel – Perú
2021**

**PROCRASTINACIÓN Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES
DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD DE CHICLAYO, 2021.**

Aprobación del jurado



Mg. Asenjo Zapata Cornelia Yajaira
Presidente (a)



Mg. Maticorena Barreto Amalita Isabel
Secretario (a)



Dr. Castillo Hidalgo Efren Gabriel
Vocal

Dedicatoria

Este presente trabajo, está dedicado ante todo a Dios quien supo guiarnos y darnos fuerzas para salir adelante y no rendirnos ante ningún problema que pudimos haber presentado, enseñándonos a encarar adversidades sin perder, ni decaer ante nada que se nos complique.

Así mismo, también a nuestra familia, quienes, por ellos, somos lo que somos ahora. Para nuestros padres principalmente, dado que son quienes nos brindaron su amor, apoyo, consejos, comprensión y ayuda ante momentos difíciles, y sobre todo por ayudarnos con los recursos necesarios para estudiar y salir adelante. Además, nos dieron todo lo que somos ahora como persona, nuestros valores, principios, carácter, empeño, perseverancia y coraje para conseguir nuestros objetivos.

Agradecimiento

Para poder realizar esta tesis de la mejor manera posible, fue necesario del apoyo de muchas personas a las cuales queremos agradecer.

En primer lugar, a nuestros familiares, por mi parte Kevin Yamir Caicedo Cumpa agradezco mis padres Esmeralda Cumpa y Francisco Caicedo; y por mi parte Pierina Lisbeth Barrantes Arbulu agradezco a mi madre Ivón Arbulu y abuela Zoila Bardales, quienes han sido para nosotros un apoyo moral, emocional, incondicional y económico para poder lograr este fin. Gracias por tanto y por su paciencia.

A nuestro asesor de tesis, el cual admiramos por su inteligencia y sus conocimientos, a quien le debemos el hecho de que esta tesis tenga los menores errores posibles. Gracias por ser tan dedicado.

A nuestros hermanos, así como amigos, por ayudarnos y apoyarnos sin condiciones. Gracias por estar para nosotros.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo. Se trabajó bajo un enfoque cuantitativo y diseño no experimental, transversal y nivel correlacional. La muestra no probabilística estuvo conformada por 284 estudiantes universitarios de primer a onceavo ciclo de estudio, de ambos sexos (varones=90; Mujeres=194). Se aplicó la técnica psicométrica, y como instrumentos se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Autoeficacia. Para el análisis de datos se trabajó con SPSS v27 y Microsoft Excel. En los resultados se encontró la existencia de una relación inversa estadísticamente significativa con tamaño del efecto mediano entre procrastinación y autoeficacia académica ($Rho=-,406$; $p<.01$), del mismo modo, la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica poseen una relación inversa ($Rho=-,206$; $p<.01$). Por el contrario, la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica poseen una relación directa ($Rho=,442$; $p<.01$). Con respecto a las dimensiones de procrastinación, en postergación de actividades los estudiantes universitarios mostraron predominancia en el nivel promedio (48%) alto (31%), mientras que en autorregulación académica predominaba el nivel promedio (50%) alto (43%). En cuanto a la variable autoeficacia académica, la predominancia era del nivel medio (44%).

Palabras clave: Autoevaluación, hábitos de estudio, joven, académico.

Abstract

The present research aimed to determine the relationship between procrastination and academic self-efficacy in psychology students from a Chiclayo university. It was worked under a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional and correlational level design. The non-probabilistic sample consisted of 284 university students from first to eleventh cycle of study, of both sexes (males = 90; females = 194). The psychometric technique was applied, and the Academic Procrastination Scale (EPA) and the Self-efficacy Scale were used as instruments. For data analysis, SPSS v27 and Microsoft Excel were used. The results found the existence of a statistically significant inverse relationship with a medium effect size between procrastination and academic self-efficacy ($Rho = -.406$; $p < .01$), in the same way, the dimension of postponement of activities and academic self-efficacy have an inverse relationship ($Rho = -.206$; $p < .01$). On the contrary, the academic self-regulation and academic self-efficacy dimension have a direct relationship ($Rho = .442$; $p < .01$). Regarding the dimensions of procrastination, in postponement of activities, university students showed a predominance in the average level (48%) high (31%), while in academic self-regulation the average level (50%) prevailed (43%). Regarding the academic self-efficacy variable, the predominance was of the medium level (44%).

Keywords: Self-assessment, study habits, young, academic.

ÍNDICE

Aprobación del jurado.....	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento.....	iv
Resumen	v
Abstract	vi
I. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Realidad problemática	9
1.2. Trabajos previos	12
1.3. Teorías relacionadas al tema	17
1.3.1. Procrastinación	17
1.3.2. Autoeficacia académica	23
1.4. Formulación del problema	28
1.5. Justificación e importancia.....	28
1.6. Hipótesis.....	29
1.7. Objetivos.....	30
II. MÉTODO.....	31
2.1. Tipo y diseño de investigación.....	31
2.2. Variables, operacionalización	31
2.3. Población y muestra	35
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	36
2.4.1. Técnica de recolección de datos.....	36
2.4.2. Instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	36
2.5. Procedimiento de análisis de datos	38
2.6. Criterios éticos.....	39
2.7. Criterios de rigor científico	40
III. RESULTADOS	41
3.1. Tablas y figuras	41
3.2. Discusión de resultados.....	47
IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	51
4.1. Conclusiones	51
4.2. Recomendaciones	52
BIBLIOGRAFÍA.....	53
ANEXOS.....	61

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos más importantes que enfrenta la educación universitaria es el de perfeccionar el desempeño académico de cada estudiante. Sin embargo, existen ciertos factores que impiden esta meta como lo es la procrastinación, esto es un problema tan preocupante que puede causar retrasos innecesarios en el desempeño académico, a pesar de ser conscientes de los efectos negativos de tal comportamiento (Gómez, 2021). Aquí entra a tallar la autoeficacia, ya que, la forma en que una persona se comporta es el resultado de sus creencias o percepciones relativas a sus propias habilidades, destrezas y habilidades personales, lo que lo impulsa a realizar determinadas actividades, pues su percepción lo guiará a utilizar todo lo que tiene (Bandura, 1997).

La presente investigación radicó en indagar la relación entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021. De igual forma, conocer los respectivos niveles y relación de las dimensiones entre variables.

En el primer capítulo se abordaron los aspectos relacionados al planteamiento del problema de investigación y su formulación, el cual buscó determinar la existencia de una relación entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2021. Así mismo, se determinó la justificación e importancia de la investigación, junto a sus respectivas hipótesis y objetivos.

El segundo capítulo contiene la aclaración del marco metodológico, donde se explicó el tipo y diseño de investigación utilizado, la operacionalización de las variables, el grupo muestral, las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de datos y su correcto procesamiento. Por último, los valores éticos y de rigor científico los cuales aportarán mayor relieve a la investigación.

En el tercer capítulo se precisaron los resultados mediante el procedimiento estadístico, representados por tablas y figuras, así como también, la discusión apoyada por estudios preliminares citados en esta investigación.

En el cuarto capítulo se describieron las conclusiones y recomendaciones, las cuales fueron sustentadas mediante el análisis e interpretación de resultados.

1.1. Realidad problemática

El periodo por el que pasa la formación universitaria, debido a la pandemia originada por el COVID-19, ha traído nuevos retos, niveles de exigencia distintos y objetivos que se deben de cumplir para una satisfactoria vida profesional. A demás de ello, también se suman nuevas distracciones que pueden interferir en lograr dichos objetivos (Valero-Celdeño et al., 2020).

El éxito académico que un estudiante universitario puede lograr, está en gran parte relacionado con el conocimiento que éste tiene al actuar para solucionar exitosamente los distintos desafíos que se presentan dentro de su formación. Por ejemplo, hay casos que requieren la utilización de medios cognitivos y comportamentales para llevar a cabo de forma exitosa las obligaciones, responsabilidades académicas, labores, organización del análisis, evaluaciones, etc. (Domínguez-Lara et al., 2014).

Ackerman y Gross (2007) proponen como comportamiento dinámico a la procrastinación académica, debido a que muestra cambios con el pasar del tiempo, condicionado a variables con relación a la educación, como el tema de aprender, las tácticas pedagógicas del docente, los medios e instrumentos utilizados en la formación. Si se aplaza el progreso y la finalización de una actividad, por una evaluación desfavorable de las variables educativas antes mencionadas, se tiende a procrastinar, por lo que, el tiempo del cual se dispone es llevado a ocupaciones distractoras.

El ideal del estudiante universitario, es aquel donde realiza de manera exitosa y eficaz todas las demandas de la formación académica superior. Sin embargo, esta realidad no es absoluta, debido a que hay un considerable porcentaje de estudiantes que no pueden obtener un triunfo en el área académica, pues muestran una conducta procrastinadora, con tendencia a aplazar sus responsabilidades académicas, requiriendo por figuras representativas (Wilson y Nguyen, 2012).

Las causas de la procrastinación no han sido del todo comprendidas, por lo que son algo complejas. Steel (2007), en un estudio empírico sobre dicho tema, se encargó de indagar primordialmente factores como la condición o índole de la tarea (proximidad temporal y su oposición) y otros relacionados a características determinadas, como la rutina de las personas procrastinadoras. Otra evidencia empírica constituye los estudios de Estrada (2020), donde se puede estudiar la correlación entre procrastinación académica y autoeficacia. Dando como conclusión que, a menor nivel de autoeficacia, mayor será el riesgo de procrastinar académicamente.

Pese a tener distintas obligaciones solemos distraernos ante cualquier actividad, como ocupaciones de casa, ocupaciones más agradables, la utilización de redes sociales, realizar distintas ocupaciones de forma más pausada, al menos hasta comenzar con la actividad que nos hemos propuesto anteriormente, puesto que después de iniciada se podrá avanzar con ilación, a medida que no se presenten distractores (Entiende tu mente, 2017).

Por su parte, la autoeficacia es una capacidad generadora, en este proceso la persona planifica y prepara sus destrezas, confrontando así diferentes requerimientos y situaciones de una labor (Reeve, 2003). Por su lado, Puente (2005) la define como los juicios sobre que tan bien alguien puede ordenar y realizar estrategias para usar ante situaciones futuras que tienen dentro varios recursos ambiguos, impredecibles y comúnmente, de tensión.

En este sentido, Klassen et al. (2009) se enfoca en la autoeficacia como una variable importante relacionada con el comportamiento procrastinador. Por ello, Alegre (2013), hace referencia a que, una vez que los estudiantes evalúan que tan eficientes son para desempeñar de forma exitosa una actividad, y dependiendo de estas evaluaciones, tomarán su decisión ante dicha actividad, el trabajo que invierta en ella e inclusive su perseverancia ante inconvenientes que puedan presentarse en el avance de esta. Esto podría eludir que se aplase o sea dejada a último momento.

La autoeficacia académica, se ha visto relacionada con la procrastinación y la motivación. Entre más puedan confiar los individuos en sus propias capacidades y habilidades para poder llevar a cabo un objetivo, que se proyecta difícil, menor va a ser el comportamiento de aplazar actividades. Así mismo, el tiempo en el que inicie será adecuado y obtendrá mayor perseverancia para lograrlo (Bandura, 1982).

Del mismo modo, la procrastinación se ha relacionado con la autoeficacia académica, ya que la influencia que puede causar en la motivación sirve como catalizador para el logro académico en los estudiantes. Además, se puede encontrar la presencia de variables como el sexo o el nivel académico en el que se encuentren, los cuales pueden predominar en la procrastinación (Burgos, 2020).

Investigaciones han podido distinguir la relación entre procrastinación y autoeficacia académica (Alegre, 2013; Chigne, 2017), identificando una relación inversa pero significativa entre las variables, las cuales destacan la importancia de la autoeficacia, tanto en el área académica como personal, pues establecen que bajos niveles se asocian con la inclinación a posponer las actividades académicas, produciendo al mismo tiempo estrés, ansiedad y bajo rendimiento académico.

Sin embargo, Fiestas (2019), menciona que la motivación controlada predecía significativamente y de forma positiva a la procrastinación académica, por otro lado, la motivación autónoma se predecía de la con la misma intensidad pero de manera negativa. Opuesto a lo que se deseaba encontrar, resultó que la autoeficacia no logró ser un factor significativo en la procrastinación académica. Cabe recalcar que, hasta ahora, ninguna investigación de este tipo se ha realizado en época de pandemia, dado que cambio el sistema educativo y por ende constituye un vacío teórico que requiere de evidencia empírica.

La mayoría de estudiantes universitarios afrontan retos utilizando estrategias deficientes para solucionar favorablemente las dificultades y exigencias que se presentan en este periodo, más ahora, debido a la pandemia del Covid-

19 (Valero-Celdeño et al., 2020). La universidad Señor de Sipán es una de las que mayor exigencia requiere en la carrera de psicología, sin embargo, cada estudiante no está libre de procrastinar, ni tampoco de no mostrar autoeficacia para finalizar sus actividades.

Es por ello que este estudio se realizará en dicha universidad, dado a su adaptación ante la realidad actual, sus asesorías en línea y sus capacidades en el desarrollo de nuevas técnicas, métodos o prácticas de mejora académica. En esta oportunidad se escogió la población de alumnos de psicología, para destacar los niveles de procrastinación y autoeficacia, dado que continuamente las personas buscan mejorar el desempeño de sus acciones, con el fin de lograr sus objetivos personales, académicos, laborales, entre otros.

1.2. Trabajos previos

A nivel internacional se han podido realizar investigaciones referentes a los niveles de predominancia asociados a la procrastinación, surgiendo como un problema en estudiantes universitarios.

Zhang et al. (2018), en China, cuyo estudio tuvo por objetivo analizar la predominancia de la procrastinación en estudiantes de pregrado, examinando los efectos de mediación de la autoeficacia para la autorregulación y el miedo al fracaso en la relación entre autoestima y procrastinación. Utilizando un diseño transversal, se encontró que el 74.1% procrastinó al menos con alguna actividad académica. Por lo que se pudo demostrar que la procrastinación académica se relacionaba de manera indirecta con las variables autoestima y autoeficacia para la autorregulación, pero, por otro lado, se relacionó de manera directa con el miedo al fracaso. Además, la conexión entre la autoestima y procrastinación académica estaba totalmente mediada por la autoeficacia para la autorregulación y el miedo al fracaso.

Sánchez (2018), en Ecuador, realizó un estudio cuantitativo, exploratorio, correlacional, teniendo como finalidad determinar la relación que existe entre

la Autorregulación Emocional y la Autoeficacia en la Procrastinación Académica. Referente a la muestra, se contó con 342 estudiantes, pertenecientes a las Unidades Educativas Pelileo y Mariano Benítez (51% mujeres y 49% hombres). Los resultados obtenidos demostraron que la Procrastinación Académica se correlaciona con la Autoeficacia General ($r = -0,313$; $p < 0,01$), con la Reevaluación Cognitiva ($r = -0,290$; $p < 0,01$), Perspectiva Temporal, tanto Pasada Positiva ($r = -0,230$; $p < 0,01$), como Futura ($r = -0,398$; $p < 0,01$). Concluyendo que la Procrastinación Académica es definida por la Autoeficacia, la Perspectiva Temporal y la Regulación Emocional, discutiendo el alcance que pueden tener estos resultados para estudios futuros con población ecuatoriana adolescente.

Durán y Moreta (2017) en Ecuador, realizaron una investigación cuantitativa, cuyo objetivo fue establecer la relación existente entre la Autorregulación Emocional y procrastinación académica. Para la muestra se contó con 290 estudiantes, de la escuela profesional de Psicología, pertenecientes a las ramas de organizacional y clínica. El resultado arrojó que entre el 58.3% al 61.0% suelen procrastinar de forma moderada. Luego un 16.2% presentaba un considerable nivel de postergación académica. Además, se logró encontrar una relación ligeramente positiva entre la procrastinación en sus actividades académicas y autorregulación emocional ($r = -.292$). Por lo que, la inclinación de los estudiantes al aplazamiento de actividades en el ámbito académico (13% y 16%) está asociada a la satisfacción académica.

En México, Morales y Chávez (2017), llevaron a cabo un estudio basándose en un enfoque cuantitativo, el cual tenía como objetivo registrar los niveles de adaptación universitaria y procrastinación académica en estudiantes universitarios, del mismo modo, determinar la correlación entre dichas variables. La muestra utilizada contó con 231 estudiantes de Psicología pertenecientes al primer y séptimo ciclo. Los resultados demostraron que en la dimensión autorregulación existe una predominancia de nivel medio bajo (36,8%) y bajo (30,7%). En cuanto a la dimensión postergación de actividades predominaba un nivel alto (37,8%). Así mismo, se destaca que entre menos se procastrine, mayor será la adaptación universitaria, dando a

entendert que los estudiantes más avanzados se encuentran mejor adaptados. Dando como conclusión que la procrastinación académica se encuentra ligada con una deficiente adaptación de los estudiantes en el ámbito académico superior.

Valle et al. (2015), investigadores españoles, efectuaron un estudio sobre perfiles motivacionales asociados a las expectativas de autoeficacia y metas académicas, el cual tenía como finalidad establecer ciertos perfiles motivacionales que sean identificables, apoyándose en la amalgamación de ciertos objetivos académicos. La muestra requerida fue de 1858 estudiantes, los cuales pertenecían a cinco universidades públicas de España. Los resultados obtenidos mostraron la significancia de las expectativas de autoeficacia, jugando un papel fundamental en relación metas y el rendimiento universitario.

A nivel nacional, Burgos (2020), realizó un estudio, teniendo como propósito, establecer la relación entre procrastinación y autoeficacia respecto al ámbito académico, este fue transversal con diseño correlacional. Para la muestra se contó con 178 estudiantes universitarios de Lima. Se administraron escalas, que medían la procrastinación académica (EPA) y la autoeficacia mostrada en situaciones académicas. Se logró encontrar que la dimensión Autorregulación académica se relaciona de manera positiva con autoeficacia académica (.39), así mismo, la dimensión postergación de actividades se asocia de forma negativa con autoeficacia (-.23). Se encontraron también, discrepancias en las variables al cotejar ciertos grupos de estudiantes de diferentes ciclos. Arroja que estudiantes de ciclos intermedios presentaron un mayor nivel de aplazamiento en sus actividades, a diferencia de quienes inician sus estudios y los que culminan.

Estrada (2020), realizó un estudio no experimental de tipo correlacional el cual tuvo como finalidad establecer la correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de séptimo ciclo de educación básica regular de una institución pública de Puerto Maldonado. La muestra fue de 239 estudiantes de la carrera y ciclo dicha anteriormente. Para la

evaluación se hizo uso dos instrumentos previamente validados (Escala de Procrastinación Académica y Escala de Autoeficacia General). En cuanto a los resultados obtenidos se demostró una relación inversa pero significativa entre las variables de estudio ($r_s = -0,221$), dando como conclusión que un menor nivel de autoeficacia se relaciona con un nivel elevado de procrastinación académica.

Medina (2020), llevó a cabo un estudio no experimental, transversal correlacional, el cual tenía como objetivo determinar la relación entre procrastinación académica y motivación académica en estudiantes universitarios de la ciudad de Guayaquil. La muestra requerida fue de 228 estudiantes. Para el cálculo de resultados se hizo uso de la Escala de Motivación Académica (EMA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Dichos instrumentos arrojaron resultados que señalaban la existencia de una correlación significativamente alta ($Rho = .454$; $p < .01$) entre las variables de estudio. Referente a los niveles de la motivación académica, existía una predominancia del nivel alto con un 92% para la motivación intrínseca y 85% para la extrínseca. Mientras que la desmotivación, predominó el nivel bajo con un 68%. En cuanto a los niveles de la segunda variable, para autorregulación académica predominó el nivel alto (82%) y para postergación de actividades predominó el nivel bajo (40%).

Solís (2020), realizó un estudio no experimental, de tipo transversal correlacional, con el fin de determinar la relación entre autoeficacia académica y estrés académico, en estudiantes de una I.E. pública de la ciudad de Guayaquil. Referente a la muestra, se requirió de 258 estudiantes, de edades entre 14 a 20 años. Para la evaluación se hizo uso de la Escala de Autoeficacia Académica e Inventario SISCO de Estrés Académico. Dichos instrumentos arrojaron como resultado la existencia de una correlación estadísticamente significativa respecto a las variables antes mencionadas ($Rho = .182$; $1-\beta = .81$; $p < .01$). Así mismo, se pudo identificar en los estudiantes la predominancia de la Autoeficacia académica (nivel medio=51% y nivel alto=47%). Con respecto al estrés académico se identificó un 44 % en el nivel medio y un 41% en el nivel bajo. Por lo que se pudo

constatar que, en tanto la autoeficacia académica se ve dirigida de nivel alto a medio, el estrés académico se inclina de medio a bajo, demostrando concretamente el descenso de la autoeficacia una vez que se incrementa el estrés.

Tejada (2019), realizó un estudio no experimental, de tipo descriptivo correlacional con el fin de determinar la relación entre la Procrastinación y la Autoeficacia en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Civil en una Universidad de Lima. Para ello se tomó como muestra a 172 estudiantes pertenecientes a los cursos de Tecnología del Concreto I y Tecnología de los Materiales. Los resultados arrojaron valores de .3419 en correlación y .000 de nivel de significancia, indicando una correlación positiva entre las variables antes mencionadas, para los estudiantes de dicha universidad.

Khan (2017) realizó un estudio el cual tuvo por objetivo encontrar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo. Referente a la muestra, se requirió de 188 estudiantes pertenecientes a dicha carrera. Para la evaluación se hizo uso dos instrumentos los cuales fueron la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Procrastinación Académica. Los datos obtenidos demostraron que entre las variables de estudio existe una correlación negativa alta significativa (-0.236). De igual manera, se reveló que entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia existe una correlación directa alta significativa (0.287). Por último, en cuanto a la dimensión postergación de actividades no se halló relación con la variable autoeficacia.

Rafael y Ramírez (2016), realizaron una investigación referente al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la carrera de psicología. Esta investigación tenía como objetivo establecer la relación entre procrastinación y el rendimiento académico. El estudio se llevó a cabo con 143 estudiantes, de la facultad antes mencionada. Se encontró que quienes muestran un elevado nivel de conducta procrastinadora son los estudiantes

del tercer ciclo. Reportándose ($r = -0.197$; $p = 0.018$), lo que indicaba que, mientras más procrastines, menos es el rendimiento académico.

A nivel local, Bances (2018), cuyo estudio tuvo por finalidad determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia. La muestra que se empleó fue de 248 estudiantes, de ambos sexos, pertenecientes a la carrera de enfermería de una universidad de la ciudad de Chiclayo. En los resultados se encontró una conexión negativa y predominante entre las variables antes mencionadas ($\rho = -0.448$; $p = 0.000$). En cuanto a la predominancia en autoeficacia fue de un 47% (nivel medio). Por otra parte, en las dimensiones pertenecientes a la autorregulación académica se logró obtener un 65% (nivel alto) y en cuanto a postergación de actividades se obtuvo un 80% (nivel bajo). Por lo que, se pudo evidenciar una correlación considerable entre autoeficacia y autorregulación en el ámbito académico ($\rho = -0.290$), de igual manera entre la misma y postergación de actividades ($\rho = -0.278$).

Olazábal y Zegarra (2016) realizaron un estudio cuyo propósito fue encontrar la correlación entre procrastinación e intereses a los videojuegos en estudiantes de Psicología. La población que se utilizó fue de 75 estudiantes, matriculados en la carrera de Psicología de la Universidad Señor de Sipán (2016-II). Los resultados obtenidos demostraron la relación que existe entre algunos indicadores de procrastinación y los indicadores de intereses a los videojuegos. Concluyendo la predominancia de un nivel de procrastinación medio en la ausencia de motivación (45.1%), un nivel alto de dependencia (38%), nivel medio en baja autoestima (42,3%), al igual que desorganización y evasión de responsabilidades (35,2%) en estudiantes universitarios.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. Procrastinación

La procrastinación forma más común para el estudiante, es esperar al último momento para realizar sus actividades, generando más presión y estrés de por medio, por colapsar actividades al último momento, de igual manera ya sea el de estudiar o rendir un examen, obteniendo así

el riesgo a desaprobar o bajar el rendimiento académico (Rothblum et al., 1986).

Una persona que procrastina, es alguien que tiene claro lo que quiere hacer, y pese a disponer de los recursos para ejecutar sus planes, no los llega a terminar o se retrasa exageradamente para llevarlos a cabo. Generalmente, la persona procrastinadora trabaja en una actividad de menor importancia, en vez de ejecutar la que es más importante, además de hacer uso de su tiempo desperdiciándolo en alguna actividad de menor esfuerzo. Mayormente, quien procrastina se mantiene listo para trabajar, sin embargo, termina evitando la actividad (Fauziah, 2000).

Las personas procrastinadoras presentan rasgos específicos con relación a la aparición de síntomas depresivos y ansiedad, de igual manera estos individuos se plantean frecuentemente juicios negativos en sí mismos y a la capacidad que perciben de realizar actividades eficazmente (Station et al., 2000).

En el modelo cognitivo, se propone que la actitud procrastinadora involucra un procesamiento de información alterado relacionado con esquemas inadecuados, sujetos a la incapacidad y el temor a ser excluidos socialmente. Este modelo nos dice que los procrastinadores principalmente piensan sobre su comportamiento de postergación, por consiguiente, personas que suelen procrastinar son mayormente vulnerables a experimentar pensamientos de tipo obsesivo cuando no realizan una tarea o cuando tienen que presentar una (Station et al., 2000).

Hsin y Nam (2005), señalan que la procrastinación académica, se caracteriza por mostrar un déficit en autorregulación y una inclinación de por medio a aplazar las actividades planteadas, no obstante, no solo implica el hecho de no manejar el tiempo a la hora de la entrega de sus tareas, sino que también viene a ser un complejo de involucrar variables cognitivas, afectivas y de comportamiento.

Por otro lado, Riva (2006) propone que la procrastinación se exhibe en individuos que mayormente prefieren efectuar actividades con resultados positivos, pero a corto plazo, generando así un conflicto en lo que deberían hacer a lo que quieren hacer, al realizar sus actividades sin presión alguna al último momento.

Steel (2007) menciona que la procrastinación es bastante frecuente en los estudiantes, tanto es así, que puede convertirse en una manera de vivir para algunos. También revela que el 80 a 95 % de los estudiantes tienden a procrastinar, lo cual es preocupante, ya que el hecho de que procrastinemos no solo genera un retraso en cualquier actividad que nos propongamos, sino la disminución de la autoeficacia.

Para Álvarez (2010), la procrastinación es aplazar ciertas actividades que se deberían hacer al instante, esto puede ocasionar secuelas negativas como por ejemplo la falta de interés y falta de organización en el desarrollo de una tarea. Resultando esto contraproducente tanto a mediano como a largo plazo.

La procrastinación es una conducta evitativa, la cual nos hace postergar cualquier responsabilidad que se pueda presentar, ya sea, en el ámbito académico, familiar o social. Inclusive teniendo el tiempo de sobra para desarrollarlas positivamente prefieren ocupar ese tiempo en intereses triviales en vez de realizar sus obligaciones (Arévalo, 2011).

En la procrastinación académica, existen tres principales características: La primera es donde la persona evade sus responsabilidades y posterga las actividades que debe realizar, generando un refugio en pasatiempos no relacionados a su objetivo. La segunda se refiere a la conducta de posponer, lo cual genera una dependencia con los elementos en su entorno, como el uso excesivo del internet o hacer compras excesivas, como reemplazo al desarrollo de alguna actividad. Y, por último, el intentar que el resultado de una tarea sea perfecta o que esté presente algún error, es otro factor para

que una persona llegue a postergar sus responsabilidades (Arévalo, 2011).

Angarita (2012), nos menciona que la procrastinación se trata de postergar tareas o actividades que una persona debe realizar, sin embargo, eso no es todo, ya que también es una respuesta un tanto complicada a efectos que están relacionados con aspectos cognoscitivos, biológicos, de aprendizaje y motivacionales sobre circunstancias que el procrastinador cree que no puede ejecutar eficazmente o que no ansía hacer porque no lo beneficiará. La persona procrastinadora se le dificulta enfocarse en los puntos importantes de sus obligaciones, así como también en las que le demanden mayor tiempo, por lo que de manera imprudente trata de evitar.

En general la motivación intrínseca tiene un papel fundamental en la procrastinación, ya que la persona procrastinadora suele ser alguien con bajos niveles de autorregulación (Chan, 2018)

Existen dos factores distintos relacionados a la procrastinación. Una es la postergación de actividades, causante de la conducta procrastinadora y la otra es la autorregulación académica que expone hechos correspondientes a la organización y metas, para realizar los objetivos que nos proponemos (Domínguez-Lara et al., 2014).

Dimensiones de la procrastinación académica, Busko (1998).

a. Autorregulación académica

También llamada autorregulación del aprendizaje. Según Nocito (2013) posibilita a una persona a funcionar de manera eficiente en su vida personal, obteniendo destrezas y conocimientos que son necesarios para obtener logros en la educación universitaria y en el mundo laboral. Autorregular el aprendizaje nos permite un amplio rango de control sobre nuestro comportamiento en diferentes situaciones y ámbitos. Panadero y Tapia (2014) asocian la autorregulación académica con el dominio obtenido cuando

pensamos de cierta manera y actuamos ante una situación. Al igual que la motivación y la aplicación de métodos de aprendizaje que nos permitirán lograr objetivos en el área académica.

Elvira-Valdés y Pujol (2012), definen la autorregulación académica como un desarrollo dinámico y provechoso, utilizado por los estudiantes para establecer metas, supervisar, disciplinar y controlar sus pensamientos, motivos y acciones, con el objetivo de responder a los requisitos del medio. Así mismo, García (2012), señaló que la autorregulación emocional está orientada a acciones dirigidas a regular el comportamiento de los estudiantes en diferentes etapas del aprendizaje.

Domínguez-Lara et al. (2014), concordando con los autores anteriores, la precisan como un desarrollo activo de los estudiantes para establecer objetivos fundamentales de aprendizaje. En ese camino de aprendizaje, tratarán de comprender, gestionar y regular sus ideales, conocimientos y conductas para lograr estos objetivos.

Postergación de actividades

Aplazamiento de aquellas actividades que tienen que atenderse, reemplazándolas por otras más agradables o irrelevantes. Se produce cuando una persona había planeado iniciar una actividad en cierto día o momento, pero no lo hace, de forma que la actividad sigue pendiente (Valero, 1999).

Álvarez (2010) señaló que la postergación de actividades se enfoca en cuantificar los niveles en que el estudiante pospone sus actividades académicas y las reemplaza por otras más agradables o de menor exigencia. Por lo que Domínguez-Lara et al. (2014) definen esta dimensión como un proceso de organización del comportamiento académico.

Con respecto a las teorías que presenta la procrastinación, tenemos a la teoría de la psicodinámica, que, desde su perspectiva, nos dice que

la procrastinación se trata de incumplir trabajos primordiales, los cuales generan angustia y son tomados como un signo de alerta. Por ello, inconscientemente, se comenzarán utilizar distintos mecanismos de defensa para reducir la inquietud o ansiedad que provoca dicha tarea y después evitarla (Ferrari et al., 2009). También se menciona que la procrastinación se relaciona con un estilo de crianza autoritario. Se da la idea de que en la adolescencia el tiempo corre de manera acelerada y junto con los cambios físicos, se generan sensaciones de pérdida. Estas sensaciones, más el temor a madurar e imaginar el futuro, llevan al adolescente a procrastinar (Angarita, 2012).

Por su parte Steel y König (2006) proponen la teoría de la motivación temporal, esta nos habla de la fusión de las teorías económicas con la teoría motivacional, dando a relucir factores referidas a esta misma que son, la motivación, expectativas, valor, impulsividad y retraso. Los autores mencionan que para no procrastinar se debe tener en cuenta una motivación elevada, acompañada de expectativas de éxito, seguido de un valor apto para dicha actividad. Sin embargo, tampoco se puede olvidar la impulsividad para ignorar y organizar el retraso de la actividad. Si se logra cumplir esta ecuación positivamente, la procrastinación no tendrá lugar, de lo contrario, solo habrá un resultado, y será que la procrastinación será un obstáculo para el desarrollo educativo y aprendizaje.

Otra teoría que vale la pena mencionar es la del conductismo, pues según Álvarez (2010) la teoría da a entender que las conductas que perduran o se repiten, son impuestas, es decir, se mantienen por sus consecuencias. Una persona que procrastina y mantiene la conducta de aplazar actividades, no suele tener muchos triunfos en sus metas, por aquellos factores que le han permitido seguir procrastinando sin resultados que lo perjudiquen (Burka y Yuen, 2008).

Y, por último, la teoría racional emotiva conductual. Ellis y Knaus (1977) nos mencionan que esta teoría propone que las creencias

irracionales son el origen de los desórdenes emocionales sobre la situación en la que una persona vive, cuyos resultados pueden ser emocionales o conductuales desfavorables. Se menciona que la conducta procrastinadora inicia con creencias irracionales sobre una actividad realizada favorablemente, en vista de una escasa tolerancia a la frustración. Si la persona se plantea objetivos altos y poco reales, pero obtiene resultados contrarios a lo esperado, se desencadenarán emociones desagradables que comenzarán a demorar la ejecución de dicha actividad, hasta el punto de no querer realizarla por lo que la misma persona dudará o prescindirá de sus capacidades y habilidades.

1.3.2. Autoeficacia académica

La autoeficacia se trata de aquellos pensamientos que los individuos presentan relacionados a sus destrezas en la organización y ejecución de acciones necesarias para lograr resultados específicos. Así mismo, es crucial el juicio que tenga un individuo, antes las habilidades que posee (Bandura, 1987).

Un estudiante dudoso acerca de sus habilidades de aprendizaje, es propenso a tener una baja autoeficacia y posiblemente evite participar en actividades que se le asignen. Sin embargo, un estudiante con alta autoeficacia, se muestra comprometido con actividades que se le puedan asignar, mostrando alta persistencia y un mayor involucramiento a pesar de las dificultades que se puedan presentar (Bandura, 1987).

Autoeficacia es diferente a tener habilidad ya que con sólo tenerla no es suficiente. Tenemos que saber ejercerla en circunstancias complejas, logrando transformarla en un rendimiento útil. Además, es fundamental ser apto y tener cierta capacidad, ya que estamos generalmente propensos a situaciones de agobio y a medida que avanzamos, aparecen nuevas causas que cambian a menudo (Bandura, 1997).

Ruiz (2005) alude que la autoeficacia se presenta en el momento que la persona se muestra comprometida con una conducta, al ejecutarla, consecuentemente evaluará el resultado de la misma y pasará a interpretarla. El resultado de esta evaluación será el determinante para que la persona se crea así misma con la capacidad o no de ejecutar las acciones u objetivos que se proponga. Esto va a regir su accionar en base a la valoración de sus habilidades, por lo que, mientras se considere que es lo suficientemente capaz, se planteará objetivos o metas más altos.

Tuckman y Monetti (2011), nos mencionan que la autoeficacia es una convicción personal relacionada a al éxito que podemos lograr en situaciones complicadas. Esta no es un deber únicamente de las capacidades de un individuo, sino del juicio que este hace sobre lo que puede o no alcanzar con esas capacidades.

Por esto, la autoeficacia se define como lo que la persona piensa que es capaz de lograr, pero no es igual que saber qué es lo que se debería realizar. Para establecer la autoeficacia, las personas miden tanto su capacidad como habilidad para transformarlas en acciones. Por ello, la autoeficacia es esencial para promover en la persona el pensamiento de que tiene independencia en su accionar para influir en su vida (Schunk, 2012).

La autoeficacia académica es considerada como una variable motivacional, pues resalta lo que determina un comportamiento estratégico para el aprendizaje. Siendo así que las personas mantengan un nivel alineado para no disminuir su rendimiento académico, ni manifestar frustración, logrando así mejores resultados y un rendimiento favorable (Boneto y Paoloni, 2011).

La autoeficacia académica es una agrupación de juicios que cada persona tiene sobre sus habilidades, las cuales le permiten organizar y ejecutar ciertos accionares que son necesarias en el manejo y

afrontamiento de situaciones asociadas con el ámbito académico (Domínguez-Lara et al., 2018).

Así mismo, Alegre (2013) menciona que este tipo de autoeficacia al igual que la autoeficacia general, no hace referencia a las capacidades que posee un individuo, sino a la opinión que tiene sobre ellas y su posibilidad de lograr el éxito, en el ámbito académico, ya sea en un examen, una exposición, entre otras.

Prieto (2007) refiere que una persona tiende a desanimarse ante el producto de sus actos, al no existir coherencia con sus convicciones de autoeficacia, ya que ciertos esquemas mentales autoimpuestos actúan a modo de prejuicios. Por otro lado, Rozalén (2009), nos dice que la persona, al fijarse una meta y cumplirla, percibe un nivel considerable de autoeficacia, permitiéndoles dar solución a conflictos más complejos de tal manera que su autoeficacia aumente reiteradamente.

En el marco teórico de la formación social, Bandura introdujo la autoeficacia como un constructo psicológico, el cual trataba de incorporar procesos (relacionados a la cognición), al enfoque conductista que en esos momentos solamente centraba su interés al ambiente, el cual se pensaba que explicaba las conductas (Crozier, 2001).

Bandura (1986) señala tres factores que influyen en la autoeficacia. El primero es la experiencia previa, esta depende de éxitos y fracasos pasados (el éxito puede subir nuestra expectativa y el fracaso la puede hacer bajar, sin embargo, también tiene que ver cómo procesamos esta información, ya que los fracasos nos pueden otorgar un aprendizaje, el cual puede servirnos para subir esas expectativas).

Luego podemos encontrar la experiencia vicaria, relacionada a nuestros allegados, un ejemplo sería la típica frase “si él pudo hacerlo, yo también”. Además de la persuasión verbal, sobre como la opinión

de los demás pueden afectar de manera negativa o positiva nuestro estado de ánimo. Y, por último, el estado fisiológico general resulta ser el factor menos influyente, debido a que si nos encontramos exhaustos o nerviosos estaremos más desanimados a cumplir con una actividad (Bandura, 1986).

En la Teoría de aprendizaje social de Bandura, se menciona que la definición de autoeficacia está inmersa como aspecto básico en la teoría social cognitiva (Bandura, 1982). Según esta misma, la conducta y motivación están ajustadas por nuestra forma de pensar, implicando tres tipos de expectativas. Estas son: Las expectativas de resultado, relacionadas con la opinión que tenemos sobre que cierta acción provocará resultados concretos. Expectativas de situación, donde los resultados son ocasionados por sucesos ambientales desligados del accionar de la persona. Expectativas de autoeficacia o autoeficacia percibida, asociadas con la creencia que tenemos de juzgar nuestras habilidades para efectuar acciones que nos puedan permitir lograr lo que nos hemos propuesto.

La autoeficacia como teoría, es un síntesis de dos ideas planteadas por Bandura (1997), la primera consiste en que las distintas interrupciones que modifican el ambiente, también pueden cambiar una conducta determinada. La segunda radica en que es fundamental que los individuos actúen a un nivel cognitivo.

Bandura señala que los niveles de autoeficacia, pueden aumentar o disminuir la motivación. La persona con una alta autoeficacia, tiende a desenvolverse en tareas desafiantes e incluso plantearse metas y objetivos más elevados. Regularmente, invierten un mayor esfuerzo, se muestran más perseverantes y mantienen un mayor compromiso frente a los obstáculos intrínsecas al logro de metas (Bandura, 1997).

Esta teoría constituye un sustento científico para sostener la relación entre procrastinación y autoeficacia, debido a que nos ayuda a comprender cómo está nuestra motivación a la hora de iniciar cierto

proyecto. Si las expectativas referentes a la autoeficacia y del resultado que obtengamos suelen ser altas, estaremos mayormente motivados. Si resultan bajas, nos comportaremos de forma apática y desmotivada; y probablemente recurramos a la procrastinación. Si nuestras expectativas son altas, pero, con bajos resultados, predominará la frustración y el enojo. Por el contrario, si las expectativas resultan ser altas, aunque de autoeficacia baja, posiblemente estaremos desanimados y con una baja autoestima (Bandura, 1997).

Después de lo dicho anteriormente, se puede inferir que los estudiantes piensan con frecuencia acerca de ellos mismos, dando juicios de que tan capaces o competentes pueden ser al momento de realizar una tarea con éxito y en función de ello, dependerá la actividad elegida, la persistencia y el esfuerzo invertido ante distintas circunstancias que pueden generar la procrastinación. Del mismo modo, los juicios de autoeficacia impactarán en la elección de probar o no una conducta procrastinadora persistiendo durante largos periodos de tiempo (Bandura, 1997).

1.4. Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021?

1.5. Justificación e importancia

Actualmente, por la situación que causa el COVID-19, las responsabilidades académicas son propensas a aplazarse, a medida que exista el miedo al fracaso o desmotivación, de igual manera por tensión en el hogar, entre otros; dificultando así su bienestar académico. (Valero-Celdeño et al., 2020).

La presente investigación tiene relevancia social, debido que en los últimos años se ha generado estrés académico, por el hecho de generar metas que desearían completar con éxito. A medida que van avanzan, se involucran en diferentes situaciones que de una u otra manera presentando una demostración de recurso, como por ejemplo la adecuación de horarios, tareas, etc.

Tiene relevancia teórica dado que aborda un vacío teórico. Los resultados obtenidos nos brindarán datos sobre cómo los estudiantes Psicología, de una universidad de Chiclayo, se encuentran con relación al nivel de procrastinación y autoeficacia académica. Por ende, esta información también será útil, para que tanto participantes, estudiantes, docentes, psicólogos y autoridades universitarias sepan comprender de una mejor manera los problemas encontrados.

Así mismo, dispone de un valor práctico, ya que los resultados estadísticos podrán ser sistematizados en propuestas, para ser integrados como conocimiento útil a las ciencias de la educación, que no solo se enfoquen en una institución educativa superior de Chiclayo, sino en las que la requieran.

Posee utilidad metodológica, puesto que para lograr los objetivos propuestos se hará uso de distintos métodos científicos entre instrumentos y técnicas de recolección de datos que evidencien validez y confiabilidad, logrando servir como un medio eficiente a futuras investigaciones y proporcionando al entendimiento existente, la relación que existe en las variables ya

mencionadas, aportando un medio de indagación científica en la educación universitaria, Además, nos basamos en la necesidad de mejorar el nivel de autoeficacia, elaborando estrategias concretas para compartir dicha información, de manera sustancial y así lograr un impacto en la comunidad universitaria.

1.6.Hipótesis

Hipótesis General

HA: Existe relación estadísticamente significativa entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Hipótesis específica

HA1: Existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Ho1: No existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

HA2: Existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Ho2: No existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

1.7.Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Objetivos específicos

Determinar la relación entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Determinar la relación entre la dimensión de autorregulación académica y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Describir los niveles de la dimensión postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Describir los niveles de la dimensión autorregulación académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Describir los niveles de autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, puesto que se realizó la medida del objeto de estudio y aplicación de análisis de datos para probar la hipótesis, dando respuesta al problema de investigación (Hernández et al., 2014). Se trató de un estudio básico, dado que buscó evidencias empíricas para el desarrollo teórico del objeto de estudio (Bernal, 2010).

La presente investigación siguió un diseño no experimental, transversal, correlacional, puesto que se realizó la medición del objeto de estudio sin manipular deliberadamente alguna variable. Es transeccional debido a que la medición se realizó en un solo momento y correlacional ya que buscó determinar el grado de correlación entre las variables de estudio (Hernández et al., 2014).

$$X_1 - X_2$$

Donde:

X_1 : Procrastinación

- : Relación entre las variables

X_2 : Autoeficacia académica

2.2. Variables, operacionalización

Variable 1: Procrastinación

Definición conceptual: Es una conducta evitativa, la cual nos hace postergar cualquier responsabilidad que se pueda presentar, ya sea, en el ámbito académico, familiar o social. Inclusive teniendo el tiempo de sobra para desarrollarlas positivamente prefieren ocupar ese tiempo en intereses triviales en vez de realizar sus obligaciones (Arévalo, 2011).

Definición operacional: La procrastinación fue medida por la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998), adaptado por Domínguez et al. (2014), el cual está conformada por 12 ítems que evalúan la dimensión de Autorregulación académica y postergación de actividades.

Variable 2: Autoeficacia Académica

Definición conceptual: Es una convicción personal relacionada a al éxito que podemos lograr en situaciones complicadas. Esta no es un deber únicamente de las capacidades de un individuo, sino del juicio que este hace sobre lo que puede o no alcanzar con esas capacidades (Tuckman y Monetti, 2011).

Definición operacional: La autoeficacia académica fue medida por la Escala de Autoeficacia de Alegre (2013), que evalúa Capacidad de afrontamiento de dificultades y solución de problemas, Consecución de objetivos y Autoconfianza, mediante 20 ítems de tipo Likert.

Tabla 1:

Variable 1: Procrastinación

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Procrastinación	Autorregulación académica	Responsabilidad	4, 5, 9, 11, 12	Intervalo
		Estrategias de estudio	2, 8	
		Motivación	3, 10	
	Postergación de actividades	Aplazamiento	1, 6, 7	

Tabla 2:

Variable 2: Autoeficacia académica

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Autoeficacia Académica	Autoeficacia	Capacidad de afrontamiento y solución de problemas	7, 8, 9, 13, 16, 17, 19, 20	Intervalo
		Consecución de objetivos	2, 3, 11, 15, 18	
		Autoconfianza	1, 4, 5, 6, 10, 12, 14	

2.3. Población y muestra

La población es un grupo de elementos de quienes pueden realizarse objetivos, que presentan un problema (Bernal, 2010). La población estuvo conformada por 1688 estudiantes de primer hasta onceavo ciclo, de ambos géneros y pertenecientes a la escuela profesional de Psicología de una universidad de Chiclayo.

La muestra es una porción representativa de la población al cual se le administra los instrumentos de recolección de datos (Bernal, 2010). Para fines de la investigación se trabajó con un muestreo no probabilístico, referente al estudio o análisis de grupos pequeños de una población, utilizando métodos de selección a criterio. La condición fundamental de este tipo de muestreo es que se incorporen muestras por conveniencia, juicios y cuotas (Hernández et al., 2014). Basados en estos principios, la muestra total estuvo conformada por 284 estudiantes.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: Estudiantes de psicología del primer al onceavo ciclo de la universidad Señor de Sipán, pertenecientes a ambos sexos, de edades entre 17 y 45 años de edad aproximadamente, que estudien y trabajen. Así mismo se trabajará con cuestionarios resueltos en su totalidad por los estudiantes universitarios.

En la investigación se excluyeron aquellos estudiantes que no sean pertenecientes a la carrera de Psicología y que no completaron correctamente los cuestionarios.

Para determinar la muestra se hizo uso del marco muestral, permitiendo identificar a los sujetos de la población, enumerarlos y elegir los sujetos muestrales (Hernández et al., 2014).

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1. Técnica de recolección de datos

La técnica psicométrica caracterizada en reglas para la asignación de números a objetos en tal forma que representen cantidades de atributos (Martínez, 1996).

2.4.2. Instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Para medir procrastinación, se aplicó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), desarrollada por Deborah Ann Busko (1998), procedente de Canadá. Adaptado por Dominguez et al. (2014) en Lima – Perú. La escala consta de 12 ítems, con 5 opciones de respuesta de tipo Likert. Que van desde: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Dicha escala evalúa dos dimensiones, las cuales son Autorregulación académica y Postergación de actividades. Su duración es de 8 a 10 minutos aproximadamente. Puede ser aplicada de forma individual o colectiva. El ámbito de aplicación es en estudiantes universitarios.

En lo concerniente a la evidencia de validez y confiabilidad, el instrumento original fue desarrollado por Busko (1998), conformada por 16 reactivos, fue aplicada a 112 estudiantes de pregrado de una universidad canadiense. Cabe mencionar que dicha escala también puede ser aplicada en adolescentes. Para la evaluación de la confiabilidad se hizo uso de la consistencia interna, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Los valores encontrados, dieron un coeficiente alfa de 0.82 (procrastinación general) y de 0.86 (procrastinación académica), por lo que se puede decir que es confiable. Así mismo, los errores de medición alcanzaron valores de 0.191 y 0.123, respectivamente.

La versión en inglés de esta escala fue traducida al español por Álvarez (2010), conformada igualmente de 16 reactivos, pero aplicada en 235 estudiantes de colegios no estatales de Lima Metropolitana (Perú). Para evaluación de la confiabilidad se hizo uso de la consistencia interna, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, dando como resultado un alfa de

0.80 (confiable). Así mismo, en cuanto al análisis factorial exploratorio presenta una validez de constructo de 0.90.

La adaptación de esta escala fue realizada por Dominguez et al. (2014). El instrumento que inicialmente contaba con 16, pasó a estar conformado por 12, eliminando así 4 reactivos (3, 4, 15 y 16). Esta segunda versión fue aplicada en 379 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana (Perú). Para evaluación de la confiabilidad de cada subescala se hizo uso del coeficiente Alfa de Cronbach, extrayendo valores de .821 (Autorregulación académica) y de .752 (Postergación de actividades). Para la obtención de la validez se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio, obteniendo una matriz de correlaciones significativa ($p < 0.01$) junto con un KMO de 0.812, valor que se considera adecuado.

Para fines del presente estudio se estableció la evidencia de validez de contenido a través de expertos, las cuales dieron como resultado que el 100% de los ítems evidencian un índice de acuerdo de Aiken mayor a .90 en claridad, relevancia y coherencia. En el AFC se evidenciaron adecuados índices de ajuste ($\chi^2 = 1046.300$, SRMR=.065, RMSEA=.0001, IFI=1.00, TLI=1.004, CFI=1.000, PNFI=.765). La confiabilidad se determinó mediante el Coeficiente Omega cuyos valores oscilan desde .807 en la valoración hasta .826, evidenciando que el instrumento cuenta con evidencia de adecuada confiabilidad, dichos resultados se evidenciaron en una muestra de 190 estudiantes de una universidad de Chiclayo.

Para medir autoeficacia, se aplicó la Escala de autoeficacia, desarrollada por Alegre (2013), procedente de Lima, Perú. Consta de 20 ítems, con 5 opciones de respuesta de tipo Likert. Que van desde: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; encargados de evaluar percepción de autoeficacia general. Dicho instrumento es unidimensional y cuyos indicadores están basados en la teoría de Bandura (1997). Su duración es de 10 a 15 minutos aproximadamente. Su aplicación puede ser individual y colectiva. El ámbito de aplicación es de adolescentes y adultos estudiantes universitarios.

En lo concerniente a la evidencia de confiabilidad y validez, el instrumento está conformado por 20 reactivos fue aplicada a 348 universitarios de Lima Metropolitana (Perú). Se trabajó con el Alfa de Cronbach para estimar su confiabilidad. Los puntajes dieron un coeficiente alfa de .948 para los 20 ítems que lo conforman, concluyendo que es confiable. En la validez de constructo, se señaló que solo un factor logra explicar el 50.56% de la varianza total. Referente a la adecuación muestral, se logró obtener un valor de .956, indicando un adecuado nivel explicativo. Así mismo, se evidenció una matriz de correlación significativa ($p < 0.05$). Dichos resultados no permiten evidenciar la adecuada validez de constructo que presenta la escala.

Para fines del presente estudio se estableció la evidencia de validez de contenido a través de expertos, las cuales dieron como resultado que el 100% de los ítems evidencian un índice de acuerdo de Aiken mayor a .90 en claridad, relevancia y coherencia. En cuanto al AFE, se revela que la escala de autoeficacia presenta un factor que explica el 57.220 % de la varianza total. En el AFC se evidenciaron adecuados índices de ajuste ($\chi^2= 3860.955$, SRMR=.048, RMSEA=.000, IFI=1.039, TLI=1.044, CFI=1.000, PNFI=.887). La confiabilidad se determinó mediante el Coeficiente Omega cuyo valor obtenido fue de .960, evidenciando que el instrumento cuenta con una adecuada confiabilidad, dichos resultados se evidenciaron en una muestra de 190 estudiantes de una universidad de Chiclayo.

2.5. Procedimiento de análisis de datos

Se realizó la coordinación con personal directivo para obtener la autorización de aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Se realizó la validación de los instrumentos por juicio de expertos, y aplicará la prueba piloto para determinar la evidencia de confiabilidad

Se digitalizaron los instrumentos de recolección de datos mediante formulario Google Form y se remitió vía correo electrónico a los participantes.

Para el procesamiento de datos y análisis estadístico se trabajó con Microsoft Excel 2019, después dichos datos fueron transferidos al programa estadístico SPSS v.27.0 (Paquete estadístico para las Ciencias Sociales).

Primero se revisó cada uno de los instrumentos aplicados, en forma crítica corroborando los ítems fueron examinados en su totalidad, luego se codificó cada evaluación relacionándolas con los dos instrumentos de medición y de acuerdo a la operacionalización de las variables de estudio se pasó a realizar la base de datos.

La validez ítem-test, se determinó calculando la confiabilidad de los instrumentos a través de una muestra piloto. Así mismo, se hizo uso de baremos con el fin de poder efectuar la distinción por niveles. Las puntuaciones fueron convertidas a puntajes generales y específicos de acuerdo a las dimensiones de cada instrumento.

En cuanto al análisis descriptivo, se hizo uso de Microsoft Excel 2019, con el objetivo de determinar frecuencias, promedios, porcentajes y desviación estándar para cada variable y sus respectivas dimensiones, las cuales fueron representadas en tablas y gráficos.

Para el análisis correlacional, se utilizó el paquete SPSS v.27.0, haciendo uso de la prueba de normalidad mediante la prueba de Kolgomorov Smirnov, la cual determinó una distribución de puntajes no paramétrica, por lo que se utilizó el Coeficiente de correlación de Spearman.

2.6. Criterios éticos

Se asumieron los principios éticos del informe de Belmont (1979) que se describe a continuación:

Respeto a las personas: Los sujetos de investigación deben ser tratados con autonomía, no interfiriendo en sus decisiones, así mismo, brindarles el derecho de protección a quienes no son capaces de decidir por sí mismos.

Beneficencia: Entendida como una obligación a no hacer daño, actuando con claridad y bondad, minimizando el daño y maximizando los beneficios.

Justicia: Hace alusión a la distribución de los sujetos en la investigación, de tal modo que se pueda permitir que la información y beneficios se compartan de forma equitativa.

2.7. Criterios de rigor científico

Validez interna: Relación entre el fenómeno observado y los datos recogidos haciendo que la investigación pueda ser reconocida como verosímil (Suárez, 2007). Por esto mismo, es que los resultados obtenidos de los estudiantes de Psicología de una Universidad de Chiclayo, serán fidedignos a los expuestos en el análisis de resultados, sin ninguna alteración o falsificación.

Validez externa: Hace alusión a transferencias de instrumentos y fases de investigación en otro contexto o situación, en función de la condición o grado de intensidad (Suárez, 2007). Los resultados que se obtendrán como producto de la ejecución del presente proyecto de investigación, no serán generalizables sino transferibles.

Fiabilidad: Involucra el nivel de estabilidad referente a los resultados y hallazgos encontrados en el estudio (Suárez, 2007). Para la ejecución de este proyecto de investigación, existirá consistencia de datos recolectados, es decir, se detallará el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos obtenidos para así comprobar la fiabilidad de los resultados.

Objetividad: Grado en que la investigación está libre de algún tipo de influencia o manipulación por parte del investigador (Suárez, 2007). El estudio es realizado por dos estudiantes de XI ciclo de la escuela profesional de Psicología, sin embargo, cabe mencionar que los resultados obtenidos no estarán sesgados o manipulados, mostrando compromiso y reafirmando el código ético de la profesión.

III. RESULTADOS

3.1. Tablas y figuras

Objetivo general: Determinar la relación que existe entre la procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Tabla 1

Coeficiente de correlación Rho Spearman entre procrastinación y autoeficacia académica de estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo.

	Autoeficacia académica	
Procrastinación	Rho Spearman	-,406**
	Sig. (bilateral)	<,001
	r ²	.164
	d	Mediano
	N	284

Rho Spearman: Coeficiente de correlación de Spearman; Sig.: Significancia; r², Coeficiente de determinación; d: tamaño del efecto; n: Muestra.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo.

Criterio de decisión:

p-valor<.05: Se rechaza la Ho

p-valor>.05: Se acepta la Ho

Decisión estadística: Se rechaza la Ho

Interpretación:

En el análisis inferencial de la correlación entre procrastinación y autoeficacia académica, se encontró un p-valor<.05, lo cual evidencia que existe una relación inversa estadísticamente significativa con tamaño del efecto mediano entre procrastinación y autoeficacia académica (Rho=-,406; p<.01), con una varianza compartida de 16% (r²=.164). Lo que significa que, a mayor autovaloración de estudiante competente y desenvolvimiento eficiente en las tareas y responsabilidades académicas, menor aplazamiento de las actividades, de modo tal que enfoca y prioriza sus objetivos estudiantiles.

Objetivo específico: Determinar la relación entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Tabla 2

Coeficiente de correlación Rho Spearman entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo.

	Autoeficacia académica	
	Rho Spearman	-,206**
	Sig. (bilateral)	<,001
Postergación de actividades	r ²	.042
	d	Pequeño
	N	284

Rho Spearman: Coeficiente de correlación de Spearman; Sig.: Significancia; r², Coeficiente de determinación; d: tamaño del efecto; n: Muestra.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo.

Criterio de decisión:

p-valor<.05: Se rechaza la Ho

p-valor>.05: Se acepta la Ho

Decisión estadística: Se rechaza la Ho

Interpretación:

En el análisis inferencial de la correlación entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica, se encontró un p-valor<.05, lo cual evidencia que existe una relación inversa estadísticamente significativa con tamaño del efecto pequeño entre postergación de actividades y autoeficacia académica (Rho=-,206; p<.01), con una varianza compartida de 4% (r²=.042). Lo que significa que, mientras menos tendencia de aplazar actividades, mayor será la percepción de habilidades y confianza para alcanzar un objetivo.

Objetivo específico: Determinar la relación entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Tabla 3

Coeficiente de correlación Rho Spearman entre la dimensión de autorregulación académica y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

		Autoeficacia académica
Autorregulación académica	Rho Spearman	,442**
	Sig. (bilateral)	<,001
	r ²	.195
	d	Mediano
	N	284

Rho Spearman: Coeficiente de correlación de Spearman; Sig.: Significancia; r², Coeficiente de determinación; d: tamaño del efecto; n: Muestra.

Ho: No existe relación estadísticamente significativa entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo.

Criterio de decisión:

p-valor<.05: Se rechaza la Ho

p-valor>.05: Se acepta la Ho

Decisión estadística: Se rechaza la Ho

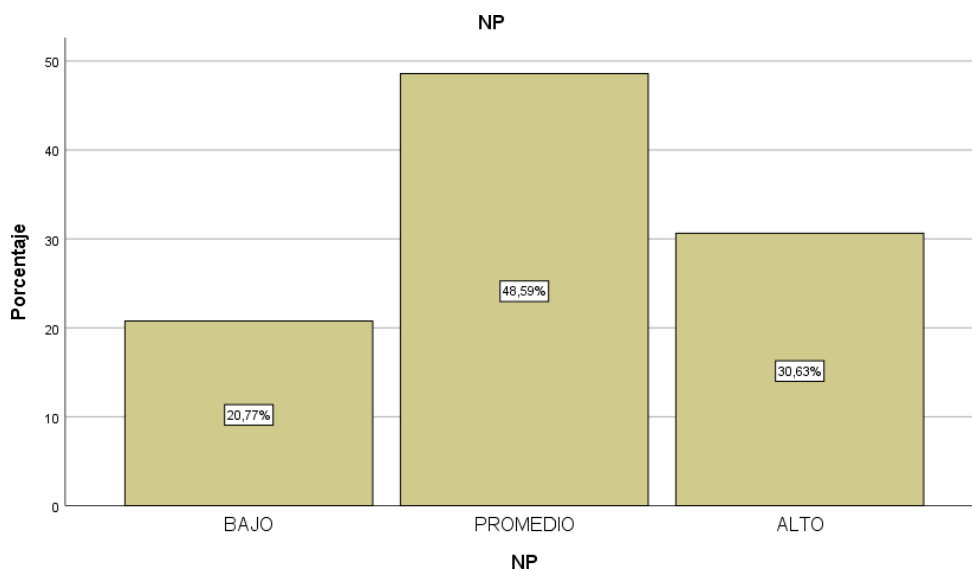
Interpretación:

En el análisis inferencial de la correlación entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica, se encontró un p-valor<.05, lo cual evidencia que existe una relación directa estadísticamente significativa con tamaño del efecto mediano entre autorregulación académica y autoeficacia académica (Rho=,442; p<.01), con una varianza compartida de 19% (r²=.195). Lo que significa que, a mayor nivel de autorregulación académica presentado en el estudiante para ajustar los distintos momentos en su desarrollo académico; mayor será nivel de autoeficacia académica, en relación con la voluntad de superar aquellas situaciones que logren presentarse.

Objetivo específico: Describir los niveles de la dimensión postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Figura 1

Niveles de la dimensión postergación de actividades en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo.

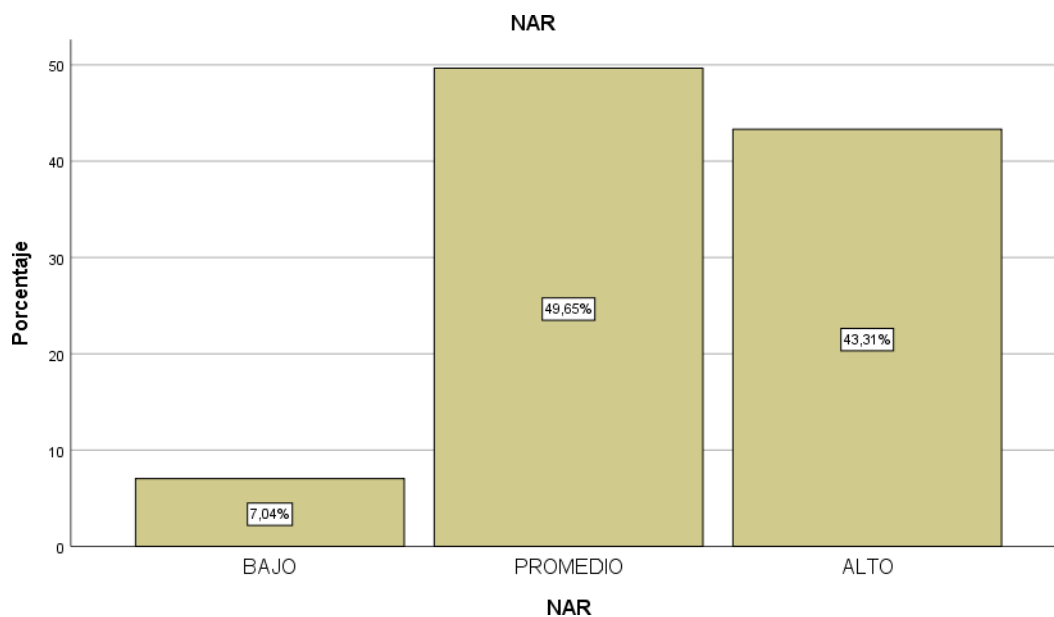


En la figura 1 se observa que los niveles de la dimensión postergación de actividades predominan el nivel promedio alto y menor prevalencia el nivel bajo, lo cual significa que los estudiantes tienen un comportamiento ocasional de posponer sus actividades académicas.

Objetivo específico: Describir los niveles de la dimensión autorregulación académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Figura 2

Niveles de la dimensión autorregulación académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo.

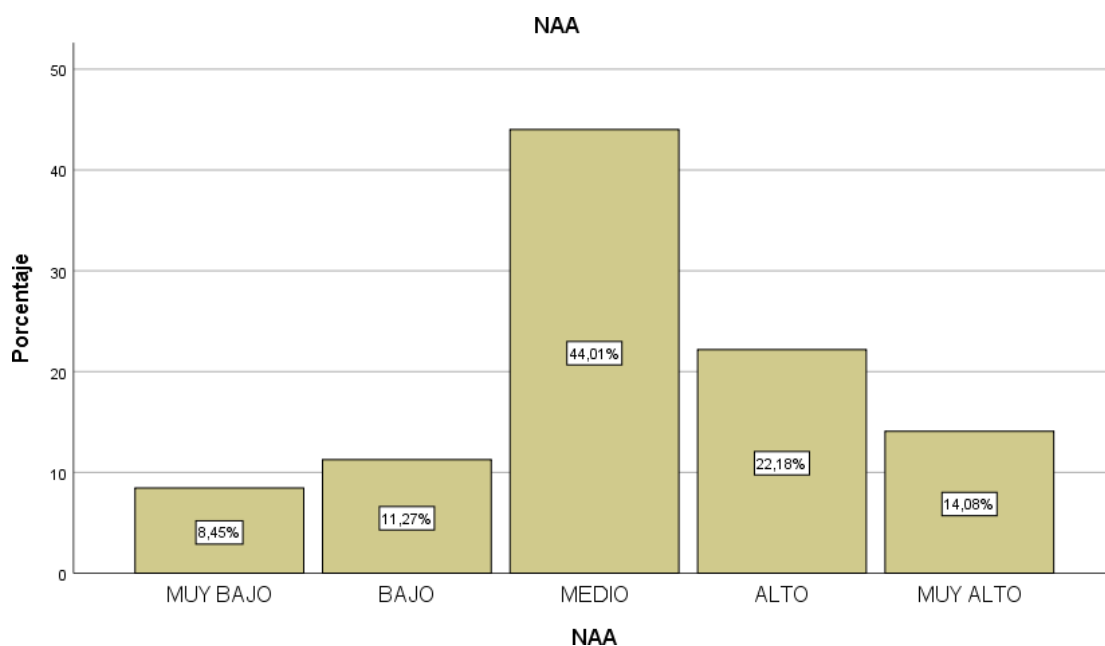


En la figura 2 se observa que los niveles la dimensión autorregulación académica predominan el nivel promedio alto y en menor prevalencia el nivel bajo, por lo que se puede decir que los estudiantes suelen enfrentar ocasionalmente de manera dinámica diversas actividades académicas, así como también el uso de estrategias para administrar el conocimiento.

Objetivo específico: Describir los niveles de autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Figura 3

Niveles de autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo.



En la figura 3 se observa que los niveles de autoeficacia académica predominan el nivel medio y en menor prevalencia el nivel muy bajo, por lo que se puede decir que los estudiantes tienden a sentir vacilación en ciertas capacidades, impidiéndoles encontrar alternativas para resolver inconvenientes y lograr sus metas.

3.2. Discusión de resultados

En el presente estudio se planteó como objetivo determinar la relación entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes psicología de una universidad de Chiclayo, identificando la existencia de una relación inversa estadísticamente significativa con tamaño del efecto mediano entre procrastinación y autoeficacia académica con una varianza compartida de 16%, lo cual coincide con otras investigaciones, las cuales identificaron que las variables se relacionan de manera inversa en poblaciones con características similares, dando a entender que mientras más percepción de capacidades tenga una persona en una situación determinada, será menos propensa a aplazar sus actividades (Estrada, 2020; Burgos, 2020; Bances, 2018; Khan, 2017; Alegre, 2013). Estos datos confirman lo dicho por Bandura (1982), pues menciona que la autoeficacia académica, se ha visto relacionada con la procrastinación y la motivación. Entre más puedan confiar los individuos en sus propias capacidades y habilidades para poder llevar a cabo un objetivo, que se proyecta difícil, menor va a ser el comportamiento de aplazar actividades. Así mismo, el tiempo en el que inicie será adecuado y obtendrá mayor perseverancia para lograrlo.

En cuanto a relación entre la dimensión postergación de actividades y autoeficacia académica, se pudo identificar a través del análisis inferencial de correlación Spearman, que existe una relación inversa estadísticamente significativa con tamaño del efecto pequeño y una varianza compartida de .42%. Estos porcentajes son similares a los de Burgos (2020), pues demostró que la dimensión postergación de actividades se relaciona de forma inversa con Autoeficacia ($Rho = -.230$) concluyendo que mientras menos tendencia de aplazar actividades, mayor será la percepción de habilidades y confianza para alcanzar un objetivo. Bances (2018) encontró la misma relación ($Rho = -0,278$), afirmando los datos anteriores; a mayor nivel de autoeficacia, menor será el nivel de postergación de actividades en el estudiante universitario. Para Valero (1999), la postergación de actividades se produce cuando una persona había planeado iniciar una actividad en cierto día o momento, pero no lo hace, de forma que la actividad sigue pendiente. Mientras que para Domínguez-Lara et al. (2018) la autoeficacia es una agrupación de juicios que cada persona tiene sobre sus habilidades, las cuales le permiten organizar y ejecutar ciertos accionares

necesarios en el manejo y afrontamiento de situaciones asociadas con el ámbito académico. Sin embargo, la relación de estas mismas difiere en la investigación de Khan (2017), quien también tomó como muestra estudiantes de psicología, revelando que la dimensión de postergación de actividades no tenía relación alguna con la variable autoeficacia.

Referente a la relación entre la dimensión autorregulación académica y autoeficacia académica, se pudo identificar a través del análisis inferencial de correlación Spearman, que existe una relación directa estadísticamente significativa con tamaño del efecto mediano y una varianza compartida de 19%. Resultados similares en la investigación de Estrada (2020), pues también demostró la existencia de una relación directa y significativa entre las mismas ($Rho=,211$; $p<.01$) tomando como muestra una población con características similares. De igual manera Castillo y Duran (2020), al correlacionar la dimensión autorregulación académica y autoeficacia, se obtuvieron los siguientes puntajes ($Rho=,424$; $p<.01$), los cuales muestran una correlación directa y moderada. Panadero y Tapia (2014) asocian la autorregulación académica con el dominio que poseemos al pensar de cierta manera y actuar ante una situación. Concepto similar al de autoeficacia, pues se define como aquellos pensamientos que los individuos presentan relacionados a sus destrezas en la organización y ejecución de acciones necesarias para lograr resultados específicos (Bandura, 1987). Habiendo dicho esto, se puede decir que, a mayor nivel de autorregulación académica presentado en el estudiante para ajustar los distintos momentos en su desarrollo académico, mayor será nivel de autoeficacia académica, en relación con la voluntad de superar aquellas situaciones que logren presentarse.

Por otra parte, en cuanto a la dimensión postergación de actividades, predomina en los estudiantes universitarios el nivel promedio (48%) alto (31%), demostrando que tienen la tendencia de aplazar el progreso y la finalización de una actividad, por una evaluación desfavorable de variables educativas, llevando el tiempo del cual se dispone a ocupaciones distractoras. Como bien lo menciona Salgado (2019), la postergación de actividades se entiende como posponer tareas o situaciones, reemplazándolas con otras actividades que tienen menos importancia, pero de acuerdo con el deseo personal. Esto constituye un

problema de organización y autorregulación teniendo un efecto negativo en el aprendizaje académico. A pesar de ello, ningún estudiante universitario puede evitar tener una conducta postergadora. Esto se evidencia con porcentajes similares al actual estudio, encontrados en la investigación de Castillo y Duran (2020), basada en una muestra con características similares ubicada en Lima - Perú, donde el 42% de los estudiantes obtuvieron un nivel promedio en postergación de actividades, el cual era el más predominante. Por su parte Tejada (2019), trabajando con estudiantes universitarios limeños de ingeniería civil, demostró dos niveles predominantes, el de nivel alto (51%) y promedio (48%) pertenecientes a postergación de actividades. Y por otro lado, Medina (2020), en su estudio con una población universitaria similar, situada en la ciudad de Guayaquil – Perú, demostró una predominancia en el nivel bajo (40%) en la dimensión antes mencionada.

Respecto a la dimensión de autorregulación académica, prevalece el nivel promedio (50%) alto (43%), demostrando que los estudiantes suelen enfrentar de manera dinámica diversas actividades académicas, así como también el uso de estrategias para administrar el conocimiento. Valle et al. (2007) definen esta dimensión como un proceso eficaz en que el estudiante puede determinar sus metas académicas, tratando de comprender, dominar y gestionar sus conocimientos, comportamientos y ambiciones para el logro de las mismas. Por lo tanto, se deduce que un punto necesario que debe examinar el estudiante postergador es su autorregulación. Diferentes investigaciones tratan de medir esta dimensión, como por ejemplo la de Castillo y Duran (2020), basada en una muestra con características similares ubicada en Lima - Perú, donde el 45% de los estudiantes obtuvieron un nivel promedio en autorregulación académica, el cual era el más predominante. Por su parte Tejada (2019), trabajando con estudiantes universitarios limeños de ingeniería civil, demostró que el nivel más predominante en autorregulación académica era el alto (73%). De igual manera, Medina (2020), en su estudio con una población universitaria similar, situada en la ciudad de Guayaquil – Perú, demostró una predominancia en el nivel alto (82%) en la dimensión antes mencionada. Teniendo en consideración los datos encontrados, la autorregulación que presentan estudiantes les permite funcionar de manera eficiente en su vida personal, obteniendo destrezas y conocimientos

que son necesarios para obtener logros en la educación universitaria y en el mundo laboral (Nocito, 2013).

Por último, referente a autoeficacia académica, sobresale en nivel medio (44%), evidenciando que los estudiantes universitarios tienden a percibir vacilación en ciertas capacidades que impiden descubrir alternativas para resolver inconvenientes y cumplir sus fines. Rozalén (2009), nos dice que la persona, al fijarse una meta y cumplirla, percibe un nivel considerable de autoeficacia, permitiéndoles dar solución a conflictos más complejos de tal manera que su autoeficacia aumente reiteradamente. En pro de comprobar la recurrencia de esta variable, Estrada (2020), en su estudio encontró resultados sacados de una muestra con características similares, donde prevalecía nivel moderado o medio (53%) referente a la autoeficacia. Del mismo modo, Castillo y Duran (2020) obtuvieron resultados similares donde precisaron que el 54% de su muestra de estudio presentaba un nivel medio en la variable antes mencionada, resaltando que la mitad de los estudiantes tienden a percibir ocasionalmente que poseen la capacidad de cumplir con sus actividades académicas. Chigne (2017), también es otro autor que aportar datos relacionados a los anteriores, encontrando que un 72% de estudiantes universitarios limeños presentaba un nivel medio en cuanto a la autoeficacia que proyectaban. Por su parte, Solís (2020), en su estudio con estudiantes universitarios encontró dos niveles que prevalecían, el nivel medio (51%) y alto (47%), demostrando que la mayoría de su muestra trata de solucionar las tareas que consideran difíciles; considerándose aptos para efectuar dichas actividades, aunque parezcan complicadas.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

Se determinó que existe una relación inversa, estadísticamente significativa respecto a la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Se determinó que existe una relación inversa, estadísticamente significativa entre la dimensión postergación de actividades perteneciente a procrastinación y la variable autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Se determinó la existencia de una relación directa estadísticamente significativa entre la dimensión autorregulación académica perteneciente a procrastinación y la variable autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Se identificó que los niveles de la dimensión postergación de actividades predominan el nivel promedio (48%) alto (31%) y menor prevalencia el nivel bajo (21%) en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Se identificó que los niveles de la dimensión autorregulación académica predominan el nivel promedio (50%) alto (43%) y menor prevalencia el nivel bajo (7%) en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

Se identificó que los niveles de la variable autoeficacia académica predomina el nivel medio (44%) y menor prevalencia el nivel muy bajo (8%) en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.

4.2. Recomendaciones

Se sugiere plantear y desarrollar talleres para la promoción de la adecuada distribución del tiempo, alentando a los jóvenes universitarios a repartir actividades, comenzando por las más cercanas a presentar hasta aquellas que requieren más tiempo para realizarlas.

Se sugiere diseñar y aplicar programas de intervención en base a técnicas para el desarrollo de la autoeficacia, sirviendo como impulso en el incremento del rendimiento académico en los jóvenes universitarios.

Se sugiere el seguimiento continuo de los estudiantes que muestran dificultades en el cumplimiento de sus objetivos a través de mentores profesionales pertenecientes a la carrera de Psicología.

Teniendo en cuenta que la investigación es de nivel correlacional y se ha trabajado con una muestra no probabilística, con la finalidad de desarrollar teóricamente el objeto de estudio. Lo cual implica que posteriores investigaciones podrían elegir una muestra probabilística de modo que los resultados sean generalizables y dado el grado de correlación, se trabaje con estudios explicativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, D., y Gross, B. (2007). I can start that JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 97–110. <https://doi.org/10.1177/0273475307302012>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología Educativa*, 1, 57–82. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/29>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13, 159–177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85–94. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.5209>
- Arévalo, E. (2011). Construcción y validación de la escala de procrastinación en adolescentes (EPA). *Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo*.
- Bances, G. (2018). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una Universidad Privada de Chiclayo, 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/7227>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. *American Psychological Association*, 37(2), 122–147. <https://content.apa.org/record/1982-25814-001>
- Bandura, A. (1986). *Bases sociales de pensamiento y de acción: la teoría cognitiva social*. Prentice-hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (3rd ed.). Pearson educación.

- Boneto, V., y Paoloni, P. (2011). Las creencias de autoeficacia en alumnos universitarios. Vinculaciones con estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Acta Académica*, 77–81. <https://www.aacademica.org/000-052/444>
- Burgos, K. (2020). *Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Burka, J., y Yuen, L. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. Da Capo Press.
- Busko, D. (1998). *Causes and Consequences of Perfectionism and Procrastination: a Structural Equation Model* [Tesis Doctoral, University of Guelph]. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0004/MQ31814.pdf
- Castillo, S., y Duran, N. (2020). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de la carrera de ingeniería eléctrica de una universidad pública de Lima - 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://hdl.handle.net/11537/28092>
- Chan, L. (2018). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(7), 53–62. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana , 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8556>
- Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Narcea Ediciones.
- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación Académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293–304.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., y Ramírez, F. (2018). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 27–40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Durán, C., y Moreta, C. (2017). Procrastinación Académica y Autorregulación Emocional en Estudiantes Universitarios. *Repositorio PUCESA*, 1–20. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2074>
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.
- Elvira-Valdés, M., y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niños y Juventud*, 10(enero-junio), 367–378. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140409114753/art.MariaAntonietaE..pdf>
- Entiende tu mente. (2017). *La procrastinación... dejando para mañana lo que podemos hacer hoy - Podcast 08*. Google Podcasts. <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly93d3cuc3ByZWFrZXluY29tL3Nob3cvMjYzMDc3My9lcGlzb2Rlcy9mZWVkepisod/aHR0cDovL3d3dy5pdm9veC5jb20vMTkxMzQ2MzA>
- Estrada, E. (2020). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de La Ciencia*, 11(20), 195–205.
- Fauziah, N. (2000). *Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-Economy*. <http://mahdzan.com/papers/procrastinate/>
- Ferrari, J., Barnes, K., y Steel, P. (2009). Life Regrets by Avoidant and Arousal Procrastinators. *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163–168. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.30.3.163%0D>
- Fiestas, M. (2019). *La relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la*

procrastinación académica en estudiantes de secundaria [Tesis de licenciatura. Pontificia, Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15932>

García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 16(1), 203–221. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART12.pdf>

Gómez, L. (2021). *Relación entre hábitos de lectura y procrastinación en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa 2019 - 2020*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12358>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Hsin, A., y Nam, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>

Informe Belmont: Principios éticos y normas para el desarrollo de las investigaciones que involucran a seres humanos. (1979). *Revista Médica Herediana*, 4(3). <https://doi.org/10.20453/rmh.v4i3.424>

Khan, T. (2017). *Procrastinación Académica y Autoeficacia en estudiantes de Psicología de una Universidad Privada De Trujillo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/11419>

Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Vivien, K., Isabella, H., y Lay, Y. (2009). A Cross-Cultural Study of Adolescent Procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799–811. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1532-7795.2009.00620.x>

Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Editorial Síntesis.

Medina, M. (2020). *Motivación académica y procrastinación académica en*

- estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/47686>
- Morales, M., y Chávez, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica Del Desarrollo Humano Para La Innovación Social*, 8(4), 1–16.
<http://cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121/181>
- Nocito, G. (2013). *Autorregulación del aprendizaje de alumnos de grado. Estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/24036/>
- Olazábal, R., y Zegarra, V. (2016). *Procrastinación e intereses a los videojuegos en ingresantes a la escuela de Psicología de la Universidad Señor de Sipán-Chiclayo-2016* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/415>
- Panadero, E., y Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221>
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Narsea.
- Puente, A. (2005). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Pirámide.
- Rafael, A., y Ramírez, A. (2016). *Procrastinación y rendimiento académico en los alumnos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión, Filial Tarapoto, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/511>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Riva, M. (2006). *Manejo conductual-cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación*. [Tesis de posgrado]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Rothblum, E., Solomon, L., y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rozalén, M. (2009). Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas. *Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa*, 22–45. https://innovacioneducativa.upm.es/jimcuc_09/comunicaciones/02_2245_Coaching_Creencias.pdf
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 1–16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Salgado, A. (2019). *Procrastinación Académica En Los Niveles De Autoestima En Estudiantes Del Tercer Ciclo De Una Universidad De Trujillo 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_ce5fc2b4c9f9ad31452dd28054fe6a35
- 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 de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2376>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6th ed.). Pearson.
- Solís, R. (2020). *Autoeficacia académica y estrés académico de estudiantes de una unidad educativa pública de Guayaquil 2020* [Tesis de Mestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/50163>
- Station, M., Lay, C., y Flett, G. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/Trait-Specific Cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297–312.

https://www.researchgate.net/publication/272828242_Trait_Procrastinators_and_BehaviorTrait-Specific_Cognitions

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

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>

Suárez, M. (2007). El Carácter científico de la investigación. *Universidad Rovira i Virgili*, 645–654. <https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8922/10CapituloXEIcaracterCientificodelainvestigaciontfc.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Tejada, M. (2019). *Procrastinación y autoeficacia en estudiantes de la facultad de Ingeniería Civil, de la Universidad Nacional de Ingeniería- Lima- 2019*. [Tesis de Maestría, Univerisad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38693>

Tuckman, B., y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Cengage Learning.

Valero-Celdeo, N., Castillo-Matute, A., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M., & Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de Las Ciencias*, 6(4), 1201–1220. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>

Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15(2), 223–231. <https://www.researchgate.net/publication/43550369>

Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Nuñez, J., y González, J. (2007). Algunas claves para comprender la motivación académica. *Revista Del Consejo General de Los Colegios de Psicólogos de España*, 1–6.

Valle, A., Regueiro, B., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of*

Education and Psychology, 8(1), 1–8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159187>

Wilson, B., y Nguyen, T. (2012). Belonging to Tomorrow: An Overview of Procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4(1), 211–217. <https://doi.org/10.5539/ijps.v4n1p211>

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., y Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23, 817–830. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-018-9832-3#article-info>

ANEXOS

6.1. Instrumentos aplicados

Escala de procrastinación académica (epa)

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

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

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

Postergación de actividades: 1, 6, 7

(Calificación directa: a mayor puntuación, mayor postergación)

Autorregulación académica: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12

(Calificación directa: a mayor puntuación, mayor autorregulación)

Escala de autoeficacia

A continuación, encontrarás una serie de enunciados y deberás marcar con una “X” en una de las opciones. No hay respuesta correcta ni incorrecta, solo tienes que ser sincero (a) tomando en cuenta el siguiente cuadro

TA	A	DA	D	TD
TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO

Nº	Ítem	TA	A	DA	D	TD
1	En general, puedo manejar las dificultades si me esfuerzo	5	4	3	2	1
2	Cuando alguien interfiere en lo que quiero, puedo encontrar alternativas para conseguir Lo que busco	5	4	3	2	1
3	Se me hace fácil mantener mis objetivos para así lograr mis metas	5	4	3	2	1
4	Tengo confianza en mí mismo de poder enfrentarme a situaciones inesperadas	5	4	3	2	1
5	Gracias a mis cualidades, sé cómo manejar situaciones imprevistas	5	4	3	2	1
6	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo suficiente	5	4	3	2	1
7	Consigo mantener la calma cuando enfrento dificultades porque confío en mis habilidades.	5	4	3	2	1
8	Cuando me enfrento a un problema, soy capaz de encontrar varias soluciones	5	4	3	2	1
9	Si estoy en un aprieto, usualmente pienso alternativas para resolver la situación	5	4	3	2	1
10	Sin importar lo que tenga que enfrentar, por lo general estoy preparado para ello	5	4	3	2	1
11	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se oponga	5	4	3	2	1
12	Suceda lo que suceda, me considero capaz de manejar la situación	5	4	3	2	1
13	Cuando me encuentro en una situación difícil, genero alternativas de acción	5	4	3	2	1
14	Gracias a mis recursos, puedo superar situaciones espontáneas	5	4	3	2	1
15	Me planteo objetivos en los que persisto para alcanzar mis metas	5	4	3	2	1

16	Cuando se presentan problemas mantengo la calma pues confío en mi capacidad para afrontarlos	5	4	3	2	1
17	Por más difícil que parezca un problema que se me presente, pienso en algunas conductas para afrontarlo óptimamente	5	4	3	2	1
18	Si algo se opone en el logro de mis metas, planteo alternativas de solución	5	4	3	2	1
19	Puedo generar diversas respuestas ante los problemas que se me presentan cotidianamente	5	4	3	2	1
20	El asumir como reto los problemas que se me presentan me lleva a movilizar mis recursos para solucionarlos	5	4	3	2	1

6.2. Tablas estándares

MATRIZ DE CONSISTENCIA	
TÍTULO DE INVESTIGACIÓN	Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad de Chiclayo, 2021.
AUTORES	Caicedo Cumpa Kevin Yamir Barrantes Arbulú Pierina Lisbeth
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Comunicación y desarrollo humano
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:	¿Cuál es la relación entre procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021?
OBJETIVO	Determinar la relación que existe entre la procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Chiclayo, 2021.
ENFOQUE	Cuantitativo
DISEÑO	No experimental / transversal
VARIABLES	
Variable independiente 1	Procrastinación
Variable independiente 2	Autoeficacia académica
DIMENSIONES	
Variable independiente 1	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación académica • Postergación de actividades
Variable independiente 2	<ul style="list-style-type: none"> • Autoeficacia
INTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	
Instrumento 1	Escala de Procrastinación académica (EPA). Adaptado por Dominguez et al. (2014)
Instrumento 2	Escala de Autoeficacia. Desarrollada por Alegre (2013).

Prueba de normalidad

Prueba de normalidad de las puntuaciones de procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una Universidad de Chiclayo, 2021.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Procrastinación			
Postergación de actividades	,130	284	,<001
Autorregulación académica	,066	284	,004
Autoeficacia académica			
Autoeficacia	,105	284	,<001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Ho: Las puntuaciones de procrastinación y autoeficacia siguen una distribución normal

Criterios estadísticos

Si p-valor <.05; se rechaza la Ho

Si p-valor >.05; se acepta la Ho.

Decisión estadística: Se rechaza la Ho

Interpretación: En el análisis inferencial de la prueba de normalidad mediante el coeficiente Kolmogorov Smirnov se observa que las puntuaciones de Procrastinación y Autoeficacia, con sus respectivas dimensiones, tiene un p-valor<.05, por tanto, se rechaza la Ho. En tal sentido las puntuaciones siguen una distribución no normal, lo cual conlleva a utilizar un estadígrafo no paramétrico de Correlación de Spearman.

6.3. Inventarios

Informe de propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica

1.1. Ficha técnica del instrumento

Escala de Procrastinación Académica (EPA), desarrollada por Deborah Ann Busko (1998), procedente de Canadá. Adaptado por Domínguez et al. (2014) en Lima – Perú. La escala consta de 12 ítems, con 5 opciones de respuesta de tipo Likert. Que van desde: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Dicha escala evalúa dos dimensiones, las cuales son Autorregulación académica y Postergación de actividades. Su duración es de 8 a 10 minutos aproximadamente. El tipo de aplicación puede ser Individual o colectiva. El ámbito de aplicación es en estudiantes universitarios.

1.2. Evidencia de validez

1.2.1. Validez de contenido

La evidencia de validez de contenido del La Escala de Procrastinación Académica (EPA) se realizó mediante juicio de expertos, conformado por cinco expertos con trayectoria en la docencia universitaria, quienes emitieron su valoración de 1 a 4 (1= No cumple con el criterio, 2 = Bajo Nivel, = 3. Moderado nivel= 4. Alto nivel) en claridad, coherencia y relevancia. Luego se evaluó los acuerdos de las valoraciones de los jueces a través del estadígrafo de a V de Aiken, mediante la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Siendo:

S = la sumatoria de si

Si = valor asignado por el juez i

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración

Los resultados de la validación de contenido se detallan a continuación:

Tabla 1*Coeficiente de acuerdo de Aiken - Escala de Procrastinación Académica.*

Dimensión	ITEMS	CLARIDAD		RELEVANCIA		COHERENCIA	
		UV AIKEN	p	UV AIKEN	p	UV AIKEN	p
Promedio		1	.032	1	.032	.98	.032
Autorregulación académica	1	1	.032	1	.032	1.00	.032
	2	1	.032	1	.032	1.00	.032
	3	1	.032	1	.032	1.00	.032
	4	0.95	.032	1	.032	1.00	.032
	5	1	.032	1	.032	0.90	.032
	6	1	.032	1	.032	1.00	0.32
	7	1	.032	1	.032	1.00	.032
	8	1	.032	1	.032	1.00	.032
	9	1	.032	1	.032	1.00	.032
Postergación de actividades	10	1	.032	1	.032	1.00	.032
	11	1	.032	1	.032	1.00	.032
	12	1	.032	1	.032	0.90	.032

Nota: V: Coeficiente de Aiken; p: Significancia

En la tabla 1 se observa que los reactivos muestran un coeficiente de Aiken, que van desde .95 a 1, dando a entender que poseen claridad, relevancia y coherencia apropiada, por lo que deben ser incluidos en el instrumento.

1.2.2. Índice de homogeneidad de los ítems

Para el análisis de homogeneidad de los ítems se realizó el proceso para la obtención de la correlación ítem-escala (Abad, et al.,2006), los cuales son aceptables desde .20. Por lo que a continuación se detallan los siguientes resultados:

Tabla 2*Correlación ítem escala - Escala de Procrastinación Académica*

Dimensiones	Ítems	rit	p
Autorregulación académica	2	.466	.001
	3	.474	.001
	4	.338	.001
	5	.506	.001
	8	.576	.001
	9	.577	.001
	10	.632	.001
	11	.603	.001
Postergación de actividades	12	.549	.001
	1	.453	.001
	6	.718	.001
	7	.699	.001

Nota: rit: Correlación de Pearson entre el ítem- escala; *p*: Significancia

En la tabla 2 se observa que los reactivos pertenecientes al instrumento muestran un coeficiente de correlación que van desde .338 a .699, dando a entender que es poseedora de valores adecuados.

1.2.3. Análisis Factorial Confirmatorio

Tabla 3*Índices de ajuste - Escala de Procrastinación Académica*

MODELO	A. Absoluto			A. Comparativo			A. Parsimonioso
	χ^2	SRMR	RMSEA	IFI	TLI	CFI	PNFI
Bidimensional	1046.300	.065	.000	1.003	1.004	1.000	.765

Nota: Método de estimación: Máxima Verosimilitud

En la tabla 3, se observan los índices de ajuste del modelo bidimensional propuesto por el autor, de la Escala de Procrastinación Académica, la cual es poseedora de valores adecuados en los índices de ajuste absoluto, comparativo y parsimonioso.



Figura 1: Estructura de la Escala de Procrastinación Académica con 12 ítems (Bidimensional)

1.3. Evidencia de confiabilidad

1.3.1. Confiabilidad por consistencia interna

Para obtener la confiabilidad del instrumento, se efectuó el cálculo del índice de consistencia interna a través del coeficiente Omega Mc Donald. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

Tabla 4

Coeficiente de confiabilidad Omega de la Escala de actitud hacia la Investigación EACING en estudiantes de una Universidad de Chiclayo, 2021.

Dimensión	N° reactivos	McDonald's ω	IC 95%
Autorregulación académica	9	.826	.777 - .869
Postergación de actividades	3	.807	.756 - .851

En la tabla 4 se puede apreciar que la escala de actitud hacia la investigación científica obtuvo alto coeficiente Omega Mc Donald, cuyos valores oscilan desde .807 en la valoración hasta .826, lo cual evidencia que el instrumento cuenta con evidencia de adecuada confiabilidad.

Informe de propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia

1.1. Ficha técnica del instrumento

Escala de Autoeficacia, desarrollada por Alegre (2013), procedente de Lima, Perú. Consta de 20 ítems, con 5 opciones de respuesta de tipo Likert. Que van desde: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; encargados de evaluar percepción de autoeficacia general. Dicha escala es unidimensional, además los indicadores están basados en la teoría de Bandura (1997). Su duración es de 10 a 15 minutos aproximadamente. El tipo de aplicación puede ser individual y colectiva. El ámbito de aplicación es de adolescentes y adultos estudiantes universitarios.

1.2. Evidencia de validez

1.2.1. Validez de contenido

La evidencia de validez de contenido del La Escala de Autoeficacia se realizó mediante juicio de expertos, conformado por cinco expertos con trayectoria en la docencia universitaria, quienes emitieron su valoración de 1 a 4 (1= No cumple con el criterio, 2 = Bajo Nivel, = 3. Moderado nivel= 4. Alto nivel) en claridad, coherencia y relevancia. Luego se evaluó los acuerdos de las valoraciones de los jueces a través del estadígrafo de A V de Aiken, mediante la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

Siendo:

S = la sumatoria de si

Si = valor asignado por el juez i

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración

Los resultados de la validación de contenido se detallan a continuación:

Tabla 1*Coeficiente de acuerdo de Aiken - Escala de autoeficacia.*

Dimensión	ITEMS	CLARIDAD		RELEVANCIA		COHERENCIA	
		UV AIKEN	p	UV AIKEN	p	UV AIKEN	p
Promedio		.99	.032	1	.032	1	.032
Autoeficacia	1	1	.032	1	.032	1.00	.032
	2	1	.032	1	.032	1.00	.032
	3	1	.032	1	.032	1.00	.032
	4	1	.032	1	.032	1.00	.032
	5	1	.032	1	.032	1.00	.032
	6	0.95	.032	1	.032	1.00	.032
	7	1	.032	1	.032	1.00	.032
	8	1	.032	1	.032	1.00	.032
	9	0.95	.032	1	.032	1.00	.032
	10	1	.032	1	.032	1.00	.032
	11	1	.032	1	.032	0.90	.032
	12	1	.032	1	.032	1.00	.032
	13	1	.032	1	.032	1.00	.032
	14	1	.032	1	.032	1.00	.032
	15	1	.032	1	.032	1.00	.032
	16	1	.032	1	.032	1.00	.032
	17	1	.032	1	.032	1.00	.032
	18	1	.032	1	.032	1.00	.032
	19	1	.032	1	.032	1.00	.032
	20	1	.032	1	.032	1.00	.032

Nota: V: Coeficiente de Aiken; p: Significancia

En la tabla 1 se observa que los reactivos muestran un coeficiente de Aiken, que van desde .95 a 1, dando a entender que poseen claridad, relevancia y coherencia apropiada, por lo que deben ser incluidos en el instrumento.

1.2.2. Índice de homogeneidad de los ítems

Para el análisis de homogeneidad de los ítems se realizó el proceso para la obtención de la correlación ítem-test (Abad, et al.,2006), los cuales son aceptables desde .20. Por lo que a continuación se detallan los siguientes resultados:

Tabla 2*Correlación ítem test - Escala de autoeficacia*

Dimensiones	Ítems	rit	p
Autoeficacia	1	.616	.001
	2	.617	.001
	3	.578	.001
	4	.732	.001
	5	.720	.001
	6	.697	.001
	7	.757	.001
	8	.714	.001
	9	.744	.001
	10	.651	.001
	11	.695	.001
	12	.799	.001
	13	.781	.001
	14	.808	.001
	15	.736	.001
	16	.735	.001
	17	.773	.001
	18	.793	.001
	19	.734	.001
	20	.780	.001

Nota: rit: Correlación de Pearson entre el ítem- escala; p: Significancia

En la tabla 2 se observa que los reactivos pertenecientes al instrumento, muestran un coeficiente de correlación que van desde .578 a .808, dando a entender que es poseedora de valores adecuados.

1.2.3. Evidencia basada en la estructura interna del Instrumento

Tabla 3*Prueba de adecuación muestral - Escala de Autoeficacia*

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,948
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2854,216
	gl	190
	Sig.	,000

En la tabla 3 se muestran valores aceptables de adecuación muestral dado que el KMO >.9 y la prueba de esfericidad de Bartlett es significativa (p<.01).

Tabla 4

Varianza total explicada – Escala de Autoeficacia

Compon ente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	11,444	57,220	57,220	11,444	57,220	57,220
2	,998	4,990	62,210			
3	,934	4,672	66,883			
4	,794	3,968	70,850			
5	,683	3,413	74,263			
6	,638	3,190	77,454			
7	,555	2,775	80,229			
8	,535	2,673	82,902			
9	,482	2,410	85,312			
10	,401	2,005	87,316			
11	,387	1,937	89,254			
12	,339	1,695	90,948			
13	,330	1,648	92,596			
14	,275	1,373	93,969			
15	,244	1,218	95,188			
16	,229	1,143	96,330			
17	,213	1,065	97,396			
18	,202	1,012	98,408			
19	,188	,940	99,348			
20	,130	,652	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla 4 se logra apreciar el 57.220 de la variabilidad total explicada por la presencia de una dimensión.

1.2.4. Análisis Factorial Confirmatorio

Tabla 5

Índices de ajuste - Escala de Autoeficacia

MODELO	A. Absoluto			A. Comparativo			A. Parsimonioso
	X ²	SRMR	RMSEA	IFI	TLI	CFI	PNFI
Unidimensional	3860.955	.048	.000	1.039	1.044	1.000	.887

Nota: Método de estimación: Máxima Verosimilitud

En la tabla 5, se observan los índices de ajuste del modelo unidimensional propuesto por el autor, de la Escala Autoeficacia, la cual es poseedora de valores apropiados en los índices de ajuste absoluto, parsimonioso y comparativo.

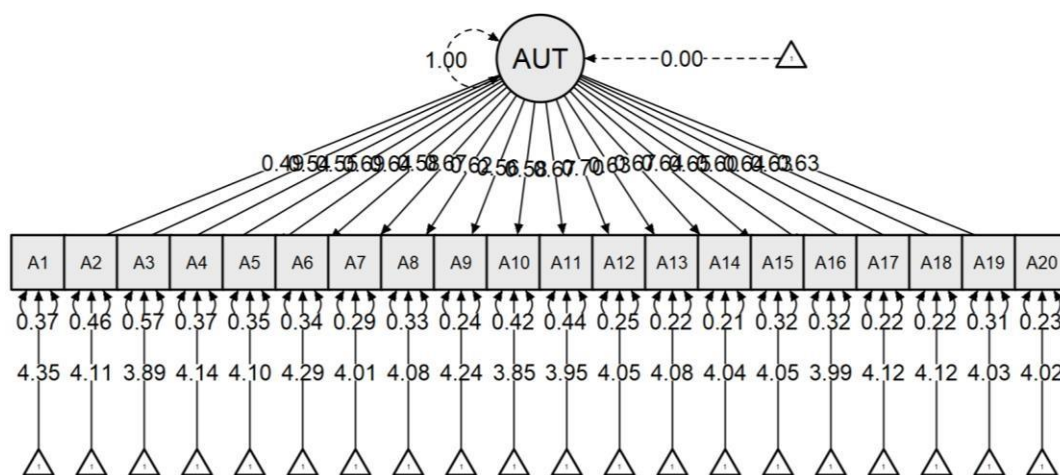


Figura 1: Estructura de la Escala de Autoeficacia con 20 ítems (Unidimensional)

1.3. Evidencia de confiabilidad

1.3.1. Confiabilidad por consistencia interna

Para obtener la confiabilidad del instrumento, se efectuó el cálculo del índice de consistencia interna a través del coeficiente Omega Mc Donald. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

Tabla 6

Coefficiente de confiabilidad Omega del Escala de actitud hacia la Investigación EACING en estudiantes Universitarios de Chiclayo.

Dimensión	N° reactivos	McDonald's ω	IC 95%
Dimensión global (Autoeficacia)	20	.960	.940 - .972

En la tabla 6 puede apreciar que la escala de actitud hacia la investigación científica obtuvo alto coeficiente Omega Mc Donald, cuyo valor es de .960 en la dimensión global, lo cual evidencia que el instrumento cuenta con una adecuada confiabilidad.

6.4. Documentos ilustrativos

Autorización para la recolección de datos

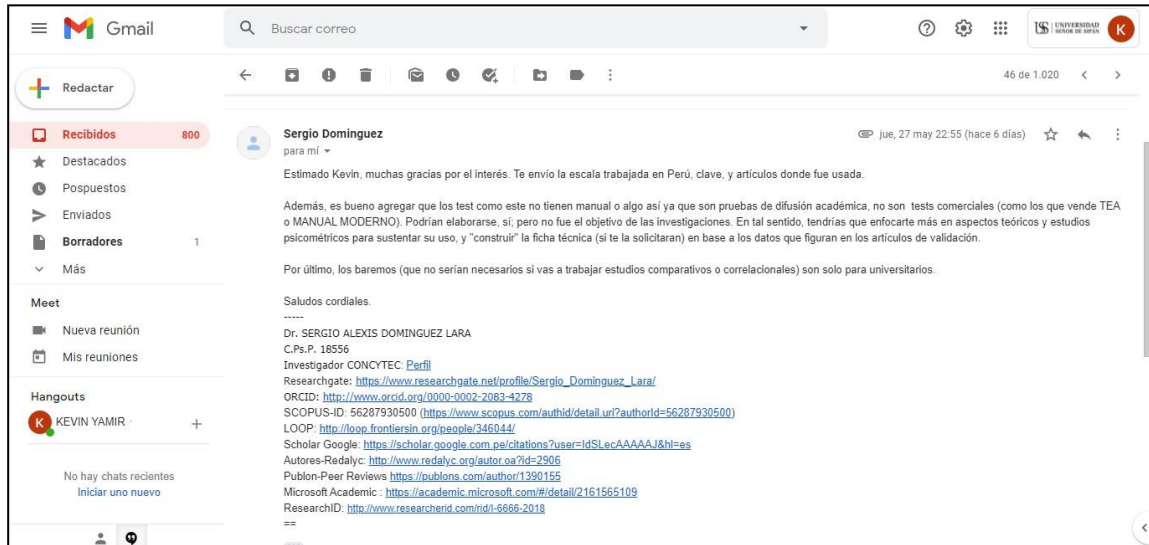


Imagen 1: Escala de Procrastinación académica

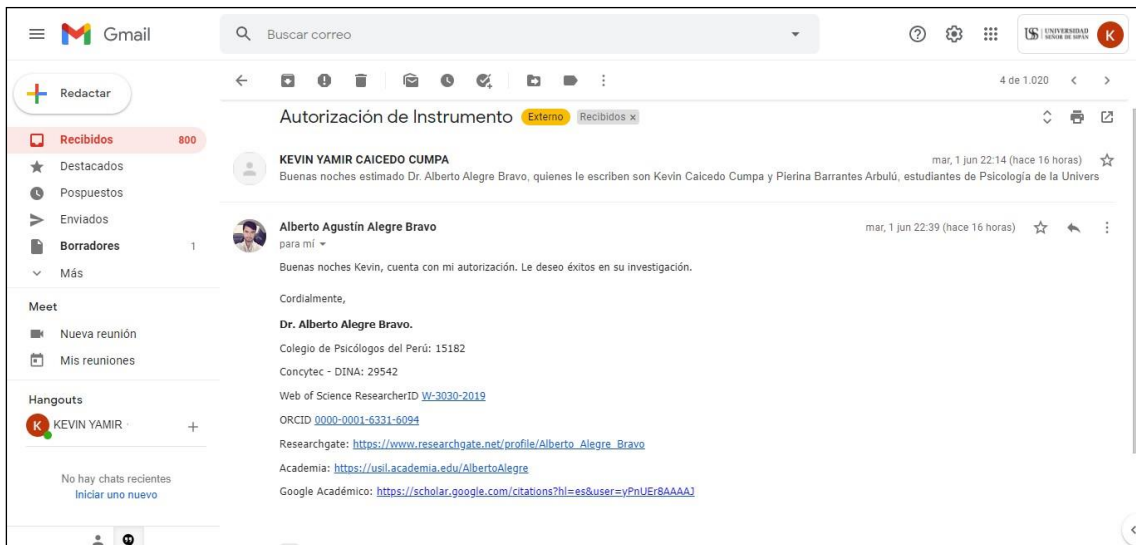


Imagen 2: Escala de Autoeficacia

Documento para aplicación de instrumentos



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

Pimentel, 06 de octubre de 2021

Señora:

Dra. Zugeint Jacqueline Bejarano Benites

Directora de Escuela de Psicología-Universidad Señor de Sipán

Presente. -

ASUNTO: SOLICITO PERMISO PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.


De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle un saludo institucional a nombre de la Escuela de Psicología de la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad Señor de Sipán, asimismo teniendo presente su alto espíritu de colaboración, le solicitamos gentilmente autorice a los estudiantes BARRANTES ARBULÚ, PIERINA LISBET con DNI 74303033 y CAICEDO CUMPA, KEVIN YAMIR con DNI 77665332, quienes cursan el XI Ciclo para que aplique el instrumento de recolección de datos de su investigación denominada **"PROCRASTINACIÓN Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD DE CHICLAYO, 2021."**

Agradeciendo por anticipado la atención, me despido.

Atentamente,




Dra. Nelly Dioses Lescano
Facultad de Derecho y Humanidades
UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN S.A.C.

ADMISIÓN E INFORMES

074 481610 - 074 481632

CAMPUS USS

Km. 5, carretera a Pimentel
Chiclayo, Perú

Distribución: Rectorado, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado de Investigación, Decanos de Facultad, Jefes del Oficina, Jefes de Área. Archivo.

6.5. Evidencias

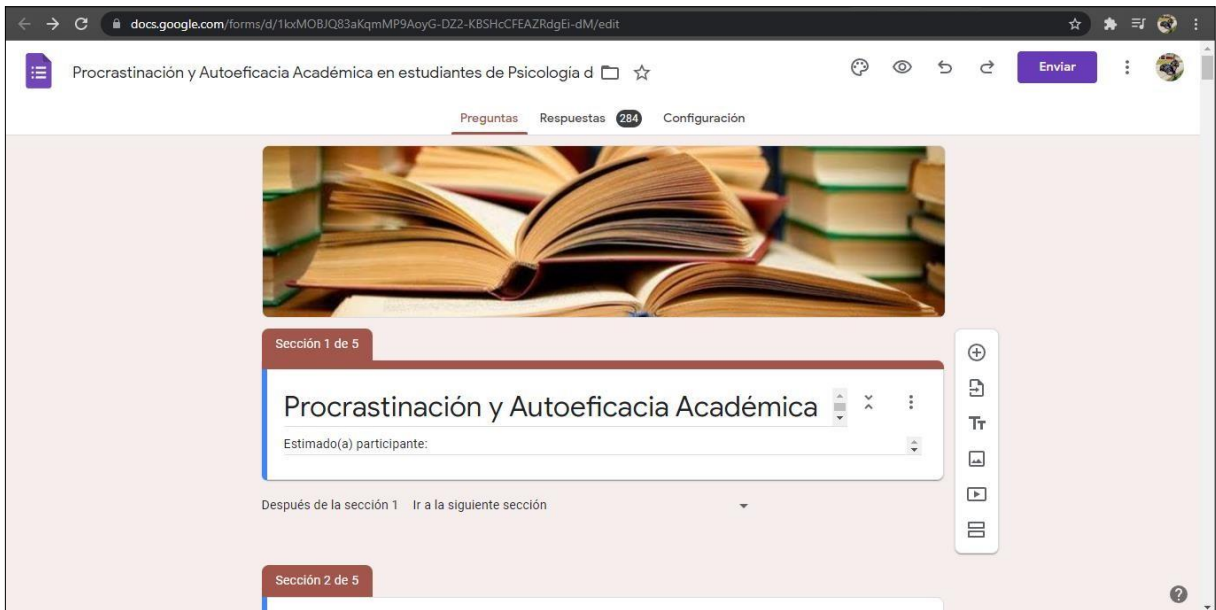


Imagen 4: Cuestionario Google forms

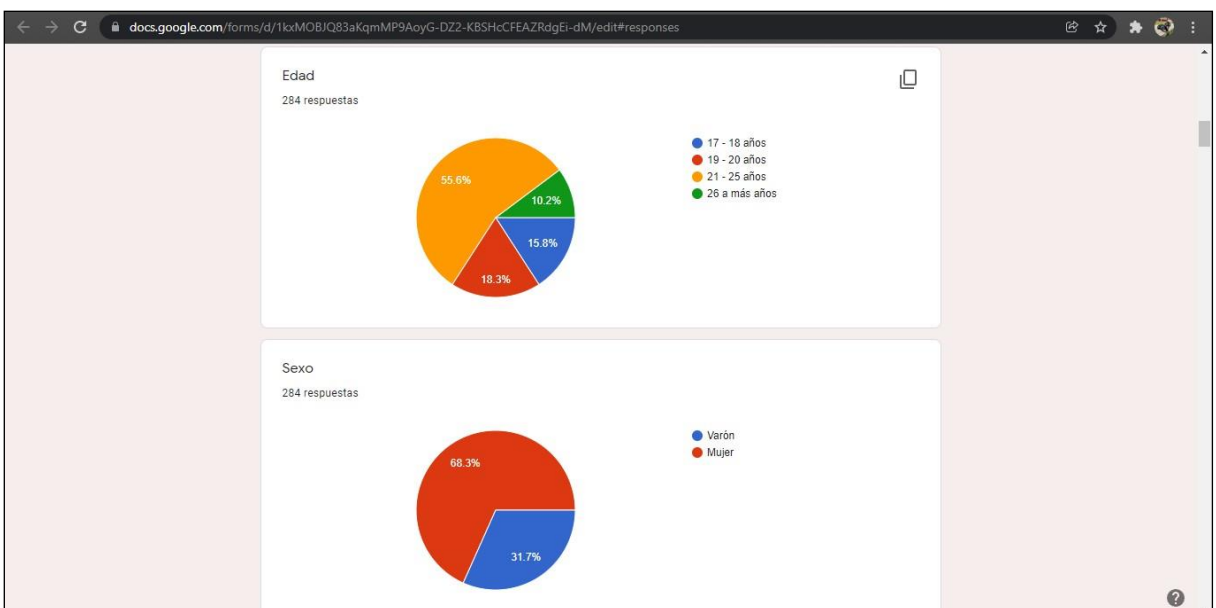


Imagen 5: Cuestionario Google forms

Estudio de retroalimentación - Google Chrome
 ev.turnitin.com/app/carta/en_us/?lang=en_us&u=1110228578&student_user=1&o=1731622835&s=

feedback studio KEVIN YAMIR CAICEDO CUMPA TESIS

**PROCRASTINACIÓN Y AUTOEFICACIA
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
DE UNA UNIVERSIDAD DE CHICLAYO, 2021.**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA**

Autores:
 Barrantes Arbulú Pierina Lisbeth
 ORCID: 0000-0001-9712-2351
 Caicedo Cumpa Kevin Yamir
 ORCID: 0000-0002-6583-1310

Asesor:
 Dr. Castillo Hidalgo Efrén Gabriel
 ORCID: 0000-0002-0247-8724

Línea de investigación
 Comunicación y desarrollo humano

Resumen del partido

20%

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	6% >
2	repositorio.usp.edu.pe Fuente de Internet	5% >
3	Sometido a Universida... Trabajo de estudiante	2% >
4	repositorio.upn.edu.pe Fuente de Internet	1% >
5	Sometido a Universida... Trabajo de estudiante	1% >
6	Sometido a Universida... Trabajo de estudiante	1% >
7	revistas.uncp.edu.pe Fuente de Internet	<1% >

Página: 1 de 46 Número de palabras: 11166 Informe de solo texto Alta resolución Sobre

Imagen 6: Porcentaje Turnitin

6.6. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, he aceptado voluntariamente la invitación de participar en la investigación titulada **PROCRASTINACIÓN Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD DE CHICLAYO, 2021.**

Me han informado claramente sobre los responsables de la investigación, y a qué institución pertenecen. Asimismo, me han explicado sobre el propósito de la investigación, y que responderé a unos cuestionarios, de aproximadamente 5 minutos.

También sé, que la información que proporcionaré es confidencial, y solo será utilizada para los fines de la investigación. La entrevista será grabada, y luego de ser transcrita, será destruida.

Me han informado de los riesgos y beneficios. Me han dicho y sé, que mi participación es voluntaria y confidencial; por ello, solo me identificaré con un seudónimo que ha sido elegido según mi voluntad y decisión.

La persona que me ha leído el presente documento que se llama CONSENTIMIENTO INFORMADO, me ha dicho que en cualquier momento puedo retirarme de la investigación.

Asimismo, me han dicho, que me darán una copia del presente documento. Y como prueba que entendí lo que me han leído y explicado, firmo el presente documento.

Mi seudónimo:

Mi firma:

Fecha: