



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

**INFLUENCIA DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA
SOBRE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA
METROPOLITANA**

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en
Psicología**

GRECIA EDITH FARFÁN RAMIREZ
(0000-003-3583-6804)

ANDREA OBLITAS MEZA
(0000-003-0587-5052)

Asesor:
Dr. Sergio Alexis Dominguez Lara
(0000-0002-2083-4278)

Lima - Perú
2022

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad determinar la influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios de Lima Metropolitana. El estudio utilizó un diseño predictivo, además la muestra estuvo conformada por 205 universitarios peruanos, en su mayoría mujeres (64.4%) con edades de 18 a 30 años ($M = 22.6$, $DE = 3.52$) y que se encuentran matriculados en el área de Ciencias Sociales (43.4%), a quienes se les aplicó la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998) en la versión adaptada al entorno peruano por Dominguez-Lara et al. (2014) que evalúa la procrastinación en dos dimensiones denominadas autorregulación de actividades y postergación de actividades y la Escala de Autoeficacia Académica Percibida Específicas en Situaciones Académicas (Palenzuela, 1983) en la versión adaptada al entorno peruano por Dominguez-Lara et al. (2018) que evalúa la autoeficacia académica. Los resultados señalan que la influencia de la autoeficacia académica sobre la autorregulación de actividades es de magnitud baja ($\beta = 0.423$), por otro lado, se encontró que no existe influencia de la autoeficacia académica sobre la postergación de actividades, ya que la magnitud es insignificante ($\beta = - 0.127$). En conclusión, se observa que solo hay influencia de la autoeficacia académica sobre la autorregulación académica; por lo tanto, los hallazgos brindarán nuevas líneas de intervención a nivel universitario.

Palabras claves: autoeficacia académica, procrastinación académica, universitarios.

Abstract

The purpose of this study was to determine the influence of academic self-efficacy on academic procrastination in university students in Metropolitan Lima. The study used a predictive design, also the sample consisted of 205 Peruvian university students, mostly women (64.4%) aged 18 to 30 years ($M = 22.6$, $SD = 3.52$) and enrolled in the area of Social Sciences (43.4%), to whom the Academic Procrastination Scale (Busko, 1998) was applied in the version adapted to the Peruvian setting by Dominguez-Lara et al. (2014) that assesses procrastination in two dimensions called self-regulation of activities and procrastination of activities and the Academic Self-Efficacy Scale Perceived Specifically in Academic Situations (Palenzuela, 1983) in the version adapted to the Peruvian setting by Dominguez-Lara et al. (2018) that assesses academic self-efficacy. The results indicate that the influence of academic self-efficacy on self-regulation of activities is of low magnitude ($\beta = 0.423$), on the other hand, it was found that there is no influence of academic self-efficacy on procrastination of activities, since the magnitude is insignificant ($\beta = - 0.127$). In conclusion, it is observed that there is only influence of academic self-efficacy on academic self-regulation; therefore, the findings will provide new lines of intervention at the university level.

Keywords: academic self-efficacy, academic procrastination, university students.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
MÉTODO	16
Tipo y Diseño de investigación	16
Participantes	16
Instrumentos de medición	18
Procedimiento	19
Análisis de datos	20
RESULTADOS	22
DISCUSIÓN	25
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32
ANEXOS	39

Índice de Tablas

Tabla 1. Características sociodemográficas	16
Tabla 2. Análisis descriptivos de las variables de estudio	22
Tabla 3. Análisis de regresión para la autoeficacia académica	24

Introducción

En los últimos años, la población en el mundo se vio afectada por la crisis que se dio por la covid-19, esta situación generó que los gobiernos a nivel mundial tomaran medidas que permitieran afrontar a dicha enfermedad, tales como el cierre de las instituciones educativas, aislamiento, distanciamiento social y limitaciones en cuanto al transporte. En el marco académico, las medidas adoptadas a nivel internacional y nacional fueron, la reducción de la capacidad de aforo de los estudiantes en las aulas, reducir el número de reuniones presenciales para evitar aglomeraciones, la implementación de nuevas modalidades de estudio, las clases híbridas, desinfección recurrente del ambiente y, registro y contabilización de la población con covid-19 para poder mantenerlos en cuarentana (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

En Perú, con la finalidad de asegurar la continuidad de las clases, se promulgó el Decreto Legislativo N° 1496 (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2021), el cual indica la migración total de la educación universitaria en las modalidades híbrida y no presencial. A partir de dichas modalidades educativas, se encontró que 7 de cada 10 estudiantes tuvieron problemas de conectividad a internet, asimismo, más del 50% de estudiantes no contaba con recursos electrónicos, por lo que solo 3 de cada 10 han podido recurrir a sus dispositivos móviles; otro dato importante a señalar es que el 87.9% de los estudiantes residentes en Lima, tuvieron conexión a internet en sus domicilios y pudieron acceder al servicio educativo; mientras que en la Sierra y la Selva el porcentaje fue menor, siendo el 66.9% y 62.2% respectivamente los estudiantes con dicho acceso (SUNEDU, 2021). Por otro lado, en Latinoamérica, los estudios de pregrado fueron interrumpidos de manera temporal o permanente, debido a que 1 de cada 7 estudiantes manifestó problemas económicos a causa de la pérdida de empleo como de la reducción de

ingresos en los hogares; en el caso de Perú, el 49% de estudiantes tuvieron problemas de índole económico, donde el 14% adquirió una deuda y al 9% se les otorgó una beca para continuar, teniendo un total de 18.1% que interrumpió sus estudios a nivel nacional (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2021).

A fines del año 2021 e inicios de 2022, el MINEDU aprobó el retorno a las clases presenciales o semipresenciales en las universidades tanto públicas como privadas mediante Resolución Ministerial N° 108-2022-MINEDU (Serna, 2022), la cual se dio de forma gradual y flexible, a través de modalidades híbridas y en cumplimiento con las medidas contra la covid-19 (El Peruano, 2022). Estos cambios buscaron asegurar que aquellas asignaturas que requerían de ambientes especializados pudiesen desarrollarse con la nueva normalidad, considerando tres escenarios: el primero, abarcó clases simultáneas que buscaban rotar la asistencia de los estudiantes; el segundo, estuvo enfocado en el desarrollo de aquellas asignaturas que requerían de una modalidad presencial, no presencial o mixta; y, el tercero, buscó que el estudiante cuente con la posibilidad de elección de la forma del aprendizaje o dictado (El Peruano, 2022).

Álvarez (2010) indica que se vive una realidad en la que la tecnología logra ocupar un papel muy importante en la vida de todos, lo que lleva a la sociedad a vivir de manera automática, sin enfocarse por completo a sus tareas diarias, a vivir con prisa y a distribuir de manera inadecuada su tiempo, lo que trae como consecuencia a que las personas no cumplan con sus metas trazadas; las personas se ven imposibilitadas o limitadas a cumplir con sus intereses de manera productiva, ya que posponen o aplazan el término de alguna meta o tarea propuesta generando comportamientos procrastinadores.

Así mismo, la educación virtual o las clases híbridas, permiten mayor flexibilización en el manejo de los tiempos, espacios, distancias, y brinda mayores y mejores oportunidades de aprendizaje (Oliveros et al., 2018) y aunque han utilizado este estilo de clases para poder

cumplir con los objetivos académicos, su adaptación trajo diversos problemas en los estudiantes, en especial en el rendimiento académico, generada por la procrastinación, ya que los alumnos se fueron adaptando a una nueva normalidad, a esto se sumó la falta de control o seguimiento educativo de algunos docentes. Además, los alumnos mostraron un mayor desinterés por cumplir las actividades escolares o asistir a las clases, cabe señalar que, esto no solo se debe considerar como una dificultad en la gestión académica a través del tiempo (procrastinación), sino que se tiene que abordar en mayor medida, desde una mirada socioemocional, con la finalidad de evitar el desarrollo de estados anímicos negativos como la ansiedad, frustración o mala toma de decisiones que a su vez se traducen en un problema para el bienestar psicológico (Tapullima-Mori y Ramírez-García, 2022).

En muchas ocasiones la procrastinación puede llegar a aumentar debido al poco cuidado del bienestar psicológico del sujeto, aun cuando pueda existir una diferencia entre procrastinación pasiva y activa, por ejemplo, cuando una persona presenta procrastinación positiva prefiere realizar sus actividades bajo presión, realizando sus tareas a última hora, lo que no significa que el estudiante obtenga resultados negativos en sus ámbitos estudiantiles (Chun y Choi, 2010). Según los estudios de Ramos-Galarza et al. (2017) en Latinoamérica, existen altos niveles de procrastinación asociados con el internet y su mal uso, generando un mal rendimiento académico y un escaso bienestar emocional.

En algunos casos, los estudiantes con el pasar del tiempo, desarrollan distintos factores personales o estrategias de afrontamiento ante las exigencias de la vida universitaria; sin embargo, dichas estrategias se tornan inadecuadas y pueden causar un decaimiento en el desempeño académico y en sus propios objetivos; llegando a manifestarse la procrastinación académica (Garzón y Gil, 2016).

Por otro lado, Natividad (2014) menciona que el concepto *procrastinación* se mantiene presente en distintos tiempos y distintas culturas. En un inicio se definió como una

conducta divertida e ilógica, además de holgazana y frívola; sin embargo, en la actualidad es definida de manera más específica, como la conducta de aplazar las tareas o actividades ya planificadas. Por lo tanto, la *procrastinación académica* es la dilación de responsabilidades académicas de manera voluntaria; un ejemplo claro es cuando el estudiante intenta realizar una tarea en un tiempo específico, pero no encuentra motivación para realizarla, por la falta de autorregulación académica o nivel alto de ansiedad al desempeño (Condori y Mamani, 2016; Ferrari y Emmons, 1995).

Ayala et al. (2020) hacen mención que la *procrastinación académica* tiene como dimensiones la autorregulación académica y postergación de actividades, de los cuales, la *autorregulación académica* se entiende como un comportamiento estratégico de aprendizaje, se considera un mecanismo intrapsicológico que se evidencia en el comportamiento y pensamientos dirigidos a administrar los propios recursos, a fin de obtener un objetivo en el aprendizaje (Ayala et al., 2020; Baumeister et al., 2007; Pintrich, 2000; Pozo et al., 2001).

La *autorregulación académica* no es una aptitud mental, sino un proceso autodirigido, por el cual los alumnos convierten sus destrezas mentales en académicas. Por consiguiente, se entiende que es un proceso activo y constructivo, por medio del cual los alumnos determinan los objetivos, supervisan su aprendizaje y controlan su comportamiento, motivación y cognición. Por tanto, la autorregulación académica es un acto regulador que el universitario efectúa durante varias etapas en su formación académica. Para esto se necesita; primero, el conocimiento de lo que se hace y se sabe; en otras palabras, el conocimiento al que se llega por medio de la metacognición. Es decir, un alumno es poco probable que se autorregule académicamente si no conoce acerca sí mismo, sus emociones y sus métodos de aprendizaje (Ayala et al., 2020; Baumeister et al., 2007; Pintrich, 2000; Pozo et al., 2001).

Por otra parte, la *postergación de actividades* mide el grado en que los estudiantes retrasan o posponen las tareas académicas y estas las cambian por actividades más atractivas

para ellos que no demanden mucha dificultad, y que no traiga como consecuencia una insatisfacción o malestar subjetivo. Entonces, esta decisión es intencionada y fugaz, lleva al alumno a posponer sin necesidad o dejar sin terminar alguna actividad académica; esta tarea es reemplazada por una actividad de poca importancia, teniendo consciencia de que las consecuencias serán negativas. Por eso, hay una gran tendencia a retrasar algunas responsabilidades académicas, por lo que esto afectaría a los estudiantes en su ámbito académico, ya que no hacen entrega sus trabajos en el tiempo estimado o requerido por el profesor, en la mayoría de las veces genera estrés, baja autoeficacia y ansiedad, por la entrega de trabajos; por consiguiente, esto llevará al alumno a obtener una calificación negativa (Ayala et al., 2020; Dominguez-Lara, 2014; Palacios y Palos, 2007; Rothblum et al., 1986).

Por lo tanto, es necesario entender el impacto que tiene el hecho de postergar una tarea académica, considerando los diferentes motivos que los estudiantes universitarios tienen para alargar el inicio y/o la culminación de sus actividades, ya que al pasar el tiempo evitan retomar aquello que dejaron inconcluso, por consiguiente, esto genera un impacto a corto, mediano y largo plazo (Onwuegbuzie, 2004; Quant y Sánchez, 2012; Sánchez, 2010).

Con relación al párrafo anterior, el impacto que posee la procrastinación en distintos escenarios es importante, ya que se la relaciona con el fracaso académico y las consecuencias emocionales (Alegre, 2014). En el contexto económico, el hecho de procrastinar conlleva a aplazar tareas, por lo tanto, el desempeño no es el mismo, lo que podría traer como consecuencia no aprobar cursos y aumentar los ciclos, por lo cual resulta un gasto a largo plazo por la cantidad de años que llevará el culminar la carrera universitaria. En lo académico, afecta al rendimiento académico, ya que poseen menor tiempo que sus compañeros para culminar la tarea de forma adecuada y, además, la percepción de emociones producto de la activación fisiológica está relacionada con menor rendimiento académico (Alegre, 2014; Manchado y Hervías, 2021). Con respecto a lo personal, posee un impacto en

su propio merito con el menor grado de confianza para completar sus actividades académicas, el estudiante se evalúa de manera negativa afectando su salud física y mental (Natividad, 2014). En lo psicológico, la literatura evidencia que a mayor procrastinación los estudiantes presentarán mayores niveles de ansiedad acompañadas de reacciones fisiológicas debido a la exposición de las exigencias académicas (Gil-Tapia y Botello-Príncipe, 2018); asimismo, según datos recientes se relaciona también con el estrés académico, ya que los estudiantes realizan o culminan sus tareas a último momento y/o pasada la fecha de entrega (Natividad, 2014).

Adicional a ello, en cuanto a la procrastinación académica, Steel (2007) considera que un 80% a 95% de los alumnos procrastinan, un 75% se juzgan a sí mismos como estudiantes procrastinadores y un 50% pospone sus actividades continuamente. Según Natividad (2014) la procrastinación académica podría perjudicar a más de un 90% de estudiantes universitarios; aunque no todos los estudiantes lo manifiestan a un nivel grave, la gran mayoría posee efectos negativos en su autoeficacia académica, lo que se puede percibir en su rendimiento académico.

Es importante también considerar cómo se puede conseguir el interés del alumnado por las actividades académicas para lograr el involucramiento de este. Por ello, se debe buscar que a través de la experiencia puedan construir un aprendizaje de mejor calidad, que sean capaces de autodirigirlo y transferirlo a otros ámbitos de su vida (Alegre, 2016), entonces, una de las características personales que es de gran importancia, señalada en estudios internacionales, es la autoeficacia académica; y que, según indica la literatura se relaciona con la procrastinación académica (Baka y Khan, 2016; Malkoç y Kesen, 2018; Uribe et al., 2020), ya que gracias a esta característica el estudiante puede auto-percibirse y opinar de sí mismo, así como de sus capacidades para poder enfrentarse a una tarea y llevarla a cabo con éxito académico (Guay et al., 2010).

La autoeficacia según Bandura (1995) es la percepción personal de las propias capacidades en una situación determinada, estas presentan gran influencia en el ser humano, ya que, actúan sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos, por lo tanto, la autoeficacia es un valor predictivo para la conducta humana, por ello la conducta puede ser pronosticada por las creencias que las personas mismas tienen sobre sus habilidades, que por lo que en realidad pueden llegar a hacer.

De igual manera, Dominguez (2018), guiándose del marco general de autoeficacia de Bandura (1977), menciona que la autoeficacia académica es la evaluación de la capacidad de cada estudiante para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para gestionar y hacer frente a situaciones relacionadas con su disciplina académica. Esto es relevante porque la autoeficacia académica es el mejor predictor del éxito académico y está relacionada con la ansiedad ante los exámenes. Esto significa que las personas con un mayor sentido de la autoeficacia académica son más capaces de afrontar el estrés de los exámenes. En este sentido, los estudiantes pueden optar por utilizar estrategias orientadas al aprendizaje o buscar el apoyo de otros a la hora de evaluar su competencia en los cursos dado su potencial de éxito en los exámenes.

Asimismo, la *autoeficacia académica* (Bandura, 1997; Palenzuela, 1983) es la percepción que tiene el alumno sobre sus propias capacidades para enfrentar la vida universitaria, por ello tiene un rol importante para el inicio y conclusión de conductas académicas. Además, Bandura (1997) menciona que las personas poseen juicios acerca de sus capacidades y que ello, determina la elección de tareas a realizar, el esfuerzo y persistencia (Natividad, 2014). En esa misma línea, Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) mencionan que son los estudiantes quienes plantean, establecen y ejecutan sus actividades en relación con el nivel de autoeficacia que tenga cada uno. Por consiguiente, se hace hincapié en que para concretar una actividad no solamente involucra, planificar y controlar las conductas, sino que

también es necesario contar con niveles adecuados de autoeficacia académica para que el estudiante cuente con estrategias de aprendizaje, mantenga su atención ante distracciones, complete las tareas y forme parte de los procesos de aprendizaje (Zimmerman et al., 1992; citado por Natividad, 2014).

Por ello, Navarro-Loli y Dominguez-Lara (2018) refieren que la autoeficacia académica influye en el desempeño de una tarea específica y que tan persistente puede llegar a ser. Por lo tanto, los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades de autoevaluación para realizar actividades propias del campo educativo como tareas, exámenes, organización, entre otros. Esto se relaciona directamente con los rasgos de personalidad; como, por ejemplo, la responsabilidad, el apoyo percibido del maestro y la resiliencia académica; y viceversa con aspectos relacionados con la salud como el estrés, la depresión y la ansiedad. Además, es un predictor importante del rendimiento académico y del autoconcepto académico (Navarro-Loli y Dominguez-Lara, 2018).

Para entender mejor el desarrollo de la autoeficacia académica, debemos también entender las fuentes de autoeficacia:

En primer lugar, Bandura (1995) menciona que el *manejo exitoso de las experiencias* son los logros previos en un área en particular que tiene la persona. El logro genera una gran confianza en la eficacia personal y los fracasos crean lo contrario, la autoeficacia no se genera con éxitos sencillos debido a que el alumno se puede adaptar y podría llegar a desanimarse con facilidad ante el fracaso; por ello, la autoeficacia se forma con experiencia, el vencer obstáculos con perseverancia, esto ocurre por ejemplo, cuando los estudiantes están convencidos de que tienen lo necesario para tener éxito en su área académica, perseveran a pesar de los contratiempos y se recuperan de manera rápida de sus tropiezos; además cuando los estudiantes tienen dificultades en algún curso generan estrategias para poder afrontarlas. Estas estrategias, pueden ser empleadas en posibles situaciones similares; en segundo lugar,

están las *experiencias vicarias* proporcionadas por modelos sociales, esto quiere decir que, si los estudiantes ven a personas similares llegar a tener éxito mediante la constancia, la creencia de que ellos también lo pueden hacer aumentará, pero por otro lado, si ven que esas personas a pesar de su mayor esfuerzo no tienen resultados, su motivación podría verse afectada, por ello la observación de modelos es de gran importancia, sobre todo cuando se quiere desarrollar autoeficacia académica en tareas poco familiarizadas, debido a que los modelos cumplen estándares sociales, lo que lleva a los estudiantes a juzgar sus propias capacidades a partir de estos modelos, que les generan y transmiten conocimientos y estrategias para resolver las demandas del ambiente académico, como por ejemplo, cuando los estudiantes ven a sus compañeros con admiración por sus logros, esto les genera motivación e intentan imitar aquellas estrategias para tener los mismos éxitos.

En tercer lugar, se habla de la *persuasión social*, los estudiantes pueden ser persuadidos a nivel verbal, se les hace mención que sus habilidades son necesarias para determinadas actividades, por lo que estos alumnos suelen realizar un mayor esfuerzo y se muestran con mayor constancia, de lo contrario hay estudiante que son convencidos de lo opuesto, por lo que se rinden con facilidad y tienen dificultades con sus actividades académicas en un grado mayor de adversidad en el cual se les dificulta desarrollar potenciales, como cuando los estudiantes se dividen las actividades de alguna tarea según quien tenga mayor habilidad para cada parte de la actividad, por lo que el alumno, al saber que tiene un mayor conocimiento se sentirá motivado y pondrá mayor esfuerzo; por último, tenemos a la fuente de *estados fisiológicos*, donde se puede desarrollar un mejoramiento a nivel físico, reducción en los niveles de estrés y hay correcciones de las interpretaciones erradas de los estados corporales, de los cuales los estudiantes se guían para medir sus capacidades, por otro lado, el mal humor influye de manera negativa en la autoeficacia mientras que el buen humor la aumenta, mayormente los estudiantes que mantienen una alta

autoeficacia académica suelen ver sus estados de activación como facilitadores que los ayudan a concluir sus actividades académicas, mientras que los alumnos que tienen dudas sobre ellos mismos tienden a ver esta activación como un debilitador, como cuando los estudiantes aprenden a conectar con su manera de pensar y sentir, para aumentar la confianza en ellos mismo, por ende mejora su estado de ánimo y su rendimiento académico; es importante resaltar que la intensidad no influye en gran medida en las reacciones emocionales, sino es el cómo las interpretan (Ruiz, 2005)

Komarraju y Nadler (2013) (citados por Dominguez-Lara y Fernández-Arata, 2019) mencionan que los estudiantes con alta autoeficacia académica mantienen una alta confianza en su desempeño; en cambio, los universitarios que tienen baja motivación para estudiar lo reflejan en su desempeño y suelen pensar que la inteligencia es innata, por lo tanto, pueden abandonar el ciclo académico en las peores circunstancias.

En cuanto a la relación entre ambas variables, Bandura (1982) menciona que la autoeficacia académica se relaciona con la motivación, y gracias a la literatura se entiende que también se relaciona con la procrastinación debido a que mientras los estudiantes más confíen en sus competencias y habilidades ante una tarea difícil, en menor proporción se presentarán los aplazamientos o dilación de los mismos, teniendo también a su vez un tiempo idóneo y adecuado, así como persistencia para lograrlo; a partir de ello, las creencias de autoeficacia ayudarán a que se produzcan sentimientos o emociones previas al desempeño, el hecho de creer que se tiene habilidades y probabilidades de tener éxito al afrontar una situación dentro de la vida universitaria, da origen a sentimientos positivos frente al desempeño; además, la autoeficacia académica ayuda a que el universitario se sienta motivado por distintas tareas o cursos a los cuales tiene afinidad, por lo que también hace que se eviten las tareas en las que no se sientan confiados, por lo tanto, ayudará a regular el tiempo que le va a dedicar a cada actividad, así como la conducta que adoptará frente a

situaciones complejas (Alegre, 2014; Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020). Adicional a ello, Alegre (2013) dice que hay una relación entre las creencias de autoeficacia y la procrastinación que exhiben los alumnos universitarios, por ejemplo, si existiera un bajo nivel de habilidad y motivación, la baja autoeficacia afectaría el inicio y la persistencia de un estudiante ante una tarea, trabajo o actividad académica.

En cuanto a los antecedentes de investigación, se encontró que Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) realizaron un estudio que tuvo como objetivo relacionar la procrastinación y la autoeficacia en el contexto académico. La muestra estuvo conformada por 178 estudiantes universitarios peruanos de 18 a 36 años (51.7% mujeres). Se utilizó la *Escala de Procrastinación Académica* compuesta por dos dimensiones: *autorregulación académica* y *postergación de actividades* (Dominguez et al., 2014), y la *Escala de Autoeficacia Percibida Específicas en Situaciones Académicas* (Dominguez et al., 2018) compuesta por nueve ítems. Los resultados evidencian que a mayor autoeficacia mayor autorregulación académica ($r = .39$). Además, se encontró también una correlación significativamente negativa entre la postergación de actividades y la autoeficacia académica ($r = -.23$). En conclusión, se encontró correlación negativa entre la postergación de actividades y la autoeficacia académica, siendo significativa, pero baja; de igual manera, hay una relación positiva entre autorregulación académica y autoeficacia académica.

Malkoç y Kesen (2018) desarrollaron un estudio que tenía como objetivo investigar las relaciones entre la autoeficacia académica, la motivación y la procrastinación académica, donde se buscó profundizar si la motivación media la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica. La presente investigación estuvo conformada por 319 estudiantes (68.34% mujeres), de una universidad privada en Estambul, Turquía. Las edades de estos estudiantes oscilaron entre los 18 y 42 años. Cabe mencionar que, 115 estudiantes eran de primer año, 125 de segundo año y 77 juniors. Se utilizó el *Aitken Procrastination Inventory*

(Aitken, 1982), que cuenta con 19 ítems y el *Academic Self-Efficacy Scale* (Jerusalem y Schwarzer, 1981), que está compuesta por 7 ítems. Los resultados mostraron que existe una correlación negativa entre la procrastinación académica con la motivación académica y la autoeficacia académica ($r = -.312$); además, la autoeficacia académica ($\beta = -.139$; $p < .05$) puede predecir significativamente la procrastinación académica. Por lo tanto, podemos concluir que la autoeficacia académica fue predictora significativa e inversa de la procrastinación.

Uribe et al. (2020) realizaron una investigación para determinar la relación que existe entre la procrastinación académica, autoestima y autoeficacia en estudiantes universitarios en dos ciudades de Perú. La muestra estuvo conformada por, 1424 alumnos (55.76% mujeres), de ocho universidades, de las cuales cinco fueron privadas y una pública en Lima; y dos públicas y una privada de Arequipa. Sus edades estaban en un rango de 17 a 19 años. Los instrumentos que se utilizaron para la investigación fueron la *Escala de Procrastinación (EPA)* (Busko, 1998) conformada por dos dimensiones: *la autorregulación académica y aplazamiento de actividades*. El otro instrumento utilizado fue la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA)* (Demeter et al, 2015) compuesta por 10 ítems. Los resultados obtenidos demostraron que existe una relación inversa significativa entre autoeficacia y procrastinación académica ($r = -.537$). Por lo que se puede concluir que sí existe una relación inversa entre la procrastinación académica y la autoeficacia.

Arias-Chávez et al. (2020) realizaron un estudio con el objetivo determinar la relación que existe entre autoeficacia y procrastinación académica en universitarios de Lima Metropolitana. Tuvieron una muestra de 712 alumnos (51.69% mujeres), de los cuales sus edades oscilaban entre los 16 y 21 años. Los instrumentos que se utilizaron fueron la *Escala de Procrastinación (EPA)* (Busko, 1998) que cuenta con 10 ítems y la *Escala de Autoeficacia*

Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPASA) (Palenzuela, 1983) que cuenta con 16 ítems. Los resultados obtenidos demuestran que existe una relación entre las variables de autoeficacia y la procrastinación académica ($r = -.139$). En conclusión, la autoeficacia se relaciona directamente en la selección de las actividades que el sujeto desea realizar, esto se da porque el individuo busca seleccionar aquellas actividades para las que se siente competente, postergando las que él se considere incapaz.

Brando-Garrido et al. (2020) tuvieron como objetivo estudiar el papel que puede presentar, como factor protector de la procrastinación académica de los estudiantes de enfermería, la competencia percibida, el afrontamiento resiliente, la autoestima y la autoeficacia. La muestra estuvo conformada por 237 estudiantes de enfermería (97.58% mujeres) de una universidad en Barcelona. Los instrumentos usados fueron la *Escala de Procrastinación de Tuckman [TPS]* (Tuckman, 1990), compuesta por 16 ítems; y la *Escala de Autoeficacia General [GSE]* (Baessler y Schwarzer, 1996), compuesta por 10 ítems. Como resultado obtuvieron que hay una correlación significativamente negativa ($r = -.24$). Por lo tanto, se concluye que existe una relación entre las variables, por lo que la procrastinación va a depender del nivel de autoeficacia del estudiante.

De acuerdo con lo mencionado, se plantea como objetivo determinar el grado de influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en alumnos universitarios de Lima Metropolitana, los objetivos específicos son los siguientes:

- Determinar el grado de influencia de la autoeficacia académica sobre la autorregulación académica en alumnos universitarios de Lima Metropolitana.
- Determinar el grado de influencia de la autoeficacia académica sobre la postergación de actividades en alumnos universitarios de Lima Metropolitana.

Considerando lo planteado, el estudio se justifica a nivel teórico, ya que no se han encontrado estudios sobre la influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios limeños, en un contexto con mayores restricciones por la pandemia covid-19. De esa manera, la presente investigación servirá como aporte, debido a que no se encuentran muchos estudios sobre las mismas variables con una muestra similar, la información obtenida podría ser sistematizada e incorporarse como conocimientos contextualizados a la realidad educativa actual, bajo la una modalidad semi presencial y/o híbrida. Existiendo, falta de conocimientos por parte de las autoridades universitarias, sistemas de gestión educativa y profesores respecto a las creencias en las capacidades que poseen los estudiantes y, por ende, esto podría significar, dificultades para dar seguimiento y reforzar o reestructurar, de ser necesario, dichas creencias y hacer que estas no influyan en sus conductas procrastinadoras. Adicional a ello, servirá como punto de partida para futuras investigaciones, por ejemplo, tomando en cuenta las variables sociodemográficas y/u otras variables.

Adicionalmente, se justifica a nivel práctico debido a que el contexto de investigación, generará que expertos del área formativa propongan a sus estudiantes estrategias de intervención que permitan desarrollar sus de autoeficacia académica, con el objetivo de mejorar los indicadores de eficiencia escolar, de manera que puedan mejorar el rendimiento académico, puesto que se considera que cuanto mayor es la autoeficacia, más firmes serán las metas que los universitarios establezcan para sí mismos. Eso genera que exista mayor probabilidad de activar emociones placenteras y conseguir mejores resultados (Paoloni y Bonetto, 2013). Siguiendo la línea, es de gran importancia que las universidades puedan desarrollar y reforzar las creencias en los alumnos, ya que eso genera que los universitarios asistan a clases con mayor expectativa de logro, además es importante llevar un control de los resultados para poder medir el avance de la propuesta (González, 2005).

Adicional a ello, si no se tiene conocimiento de la influencia que tiene la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica, las universidades podrían tener una gran cantidad de alumnos con bajo compromiso hacia su carrera, considerando también otras variables que podrían verse afectadas; como, por ejemplo, el aplazar tareas, ya que esto genera un posible retraso académico y por consiguiente un gasto económico a largo plazo. A nivel personal, la carencia de conocimientos genera baja motivación y desconfianza en sí mismo, lo que puede causar que el universitario evite pasar por situaciones académicas desconocidas y así evadir el sentimiento de fracaso. Por último, a nivel psicológico, ver compañeros fallar en sus actividades académicas puede causar una débil percepción de la eficacia, generando que haya una idea errónea de sus capacidades (Alegre, 2014).

En cuanto a la hipótesis se plantea que la autoeficacia académica influye de manera significativa en la procrastinación académica; por lo tanto, las hipótesis específicas a considerar son las siguientes:

- H1: Existe una influencia directa de la autoeficacia académica sobre la autorregulación académica en alumnos universitarios de Lima Metropolitana.
- H2: Existe una influencia inversa de la autoeficacia académica sobre la postergación de actividades en alumnos universitarios de Lima Metropolitana.

Método

Tipo y diseño de investigación

La presente investigación empleó una estrategia asociativa, pues se buscó establecer la relación entre las variables procrastinación académica y autoeficacia académica, además, se usó un diseño predictivo, debido a que el objetivo es establecer la influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica (Ato et al., 2013).

Participantes

Mediante el programa G*Power 3.1.9.9 (Faul et al., 2009), se obtuvo la cantidad necesaria de participantes, en el cual se consideró una magnitud de efecto promedio de 0.30, potencia estadística de 0.95 y un nivel de significancia de .05 indicando que la cantidad mínima necesario es de 105. En la investigación se realizó un muestreo por conveniencia en el que se obtuvo un total de 208 y debido al incumplimiento de los criterios de inclusión quedaron 205 estudiantes universitarios (64.4% mujeres) con edades de 18 a 30 años ($M = 22.6$, $DE = 3.52$), de universidades privadas y públicas de Lima Metropolitana, todos de nacionalidad peruana, que actualmente se encuentran matriculados en una mayor cantidad en el área de Ciencias Sociales (43.4%) de los cuales pertenecen al 5° ciclo (17.6%) en su mayoría solteros (95.1%) y sin empleo (54.6%).

Tabla 1

Características sociodemográficas

Variables	n	%
Estado de pareja actual		
Con pareja	81	39.5

Sin pareja	124	60.5
Universidad		
Privada	203	99.0
Pública	2	1.0
Área de carrera		
Ciencias agrícolas	3	1.5
Ciencias médicas y de la salud	12	5.9
Ciencias naturales	6	2.9
Ciencias sociales	89	43.4
Humanidades	26	12.7
Ingeniería y tecnología	69	33.7
Ciclo universitario		
II	24	11.7
III	29	14.1
IV	35	17.1
V	36	17.6
VI	20	9.8
VII	33	16.1
VIII	28	13.7

Nota: n = tamaño muestral

Por otro lado, fueron tres casos excluidos debido a que residían fuera de Lima Metropolitana, por ejemplo, la Región Callao. Los criterios de inclusión considerados fueron:

ser estudiantes universitarios con matrícula activa de pregrado, de nacionalidad peruana de segundo a octavo ciclo de una universidad pública o privada. Los criterios de exclusión fueron: alumnos cursando el primer y décimo ciclo con nacionalidad extranjera o de intercambio y que estén matriculados en una universidad fuera de Lima Metropolitana o que sean alumnos de posgrado.

Instrumentos de medición

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Se aplicó la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) adaptada por Álvarez (2010) en un contexto escolar. Considerando los ítems para un contexto universitario, se tomó la adaptación de Dominguez-Lara et al. (2014) quienes realizaron un análisis psicométrico de la escala, con el fin de obtener las primeras evidencias de confiabilidad y validez que garanticen su uso en el contexto universitario. En dicho estudio de validación se encontró que en cuanto la dimensión autoeficacia académica tuvo una confiabilidad en base al alfa de Cronbach de .821 y para la dimensión postergación de actividades .752, con respecto a la validez se empleó un análisis factorial exploratorio el cual indicó que las cargas factoriales varían entre moderadas y elevadas. Consta de 12 ítems medidos mediante una escala tipo Likert en la que su valoración varía de 1 – 5, la cual 1 es “Nunca” y 5 es “Siempre”. Con la muestra del presente estudio se obtuvo una confiabilidad en base al alfa de Cronbach de .849 para la dimensión postergación de actividades y .816 para la dimensión autorregulación académica.

Escala de Autoeficacia Académica Percibida Específicas en Situaciones Académicas (EAPESA)

La Escala de Autoeficacia Académica Percibida Específicas en Situaciones Académicas (EAPESA) fue creada por Palenzuela (1983). Para la investigación se utilizó la

versión adaptada por Dominguez-Lara et al. (2018) la cual es una herramienta de un solo factor que mide la autoeficacia académica percibida en los estudiantes, dicho estudio tiene un indicador de confiabilidad en base al alfa de Cronbach de .89 y una validez con un valor mínimo de .781 (V de Aiken). Esta escala cuenta con 9 ítems medidos con una escala Likert del 1 al 4 donde 1 es “Nunca” y 4 “Siempre”, con la muestra del presente estudio se obtuvo un indicador de confiabilidad en base al alfa de Cronbach de .912.

Procedimientos

Se procedió a contactar a los autores de los instrumentos vía correo electrónico para obtener la autorización de cada uno de ellos, tanto en el EAPESA como en el EPA (Anexo N.º 1 y 2).

Una vez que se obtuvo el permiso correspondiente, se inició con la construcción del formulario en línea a través de Google Forms, donde se transcribieron los instrumentos, la ficha sociodemográfica y el consentimiento informado. Este formulario contenía como primera instancia el consentimiento informado para acceder al resto de la encuesta, el cual incluía la presentación, el objetivo de la investigación y los correos de las investigadoras. Además, los alumnos recibieron una compensación económica por su participación. También se incluyó la ficha sociodemográfica; por último, los instrumentos de evaluación, así como unas cortas explicaciones antes de comenzar el proceso y el registro del correo electrónico para obtener mayor información si así lo quisiesen (Anexo N.º 3, 4, 5, 6 y 7).

Posteriormente, se realizó la selección de los participantes considerando las normas éticas y criterios de inclusión y exclusión; en base a lo indicado, se eligió con base en la intencionalidad y voluntariedad de los participantes.

Por ende, se envió el enlace vía redes sociales como LinkedIn, Facebook, Instagram y WhatsApp, de manera masiva. El enlace estuvo acompañado de una corta explicación para quienes estaba dirigido dichos instrumentos de evaluación, además de la gran significancia de

su colaboración en este estudio. Además, se informó que cualquier consulta acerca de algún ítem o duda, podían comunicarse a los correos electrónicos señalados y serían respondidos a la brevedad. Adicionalmente, fue necesario resaltar nuevamente que sus respuestas quedarían en el anonimato.

De la misma manera, se agradeció a los participantes por su colaboración en la investigación y se les reiteró que si desean tener más información sobre la tesis pueden comunicarse a los correos que figuran al inicio y final de la encuesta virtual.

Por último, en cuanto a los cuidados éticos, se incluyó el consentimiento informado (Art. 24), el cual hace saber a los estudiantes acerca de la confidencialidad de la información recolectada y el uso excepcional para propósitos académicos en la investigación (Colegio de Psicólogos del Perú, 2018).

Análisis de datos

Luego de que se obtuvieron los resultados de 208 participantes, posteriormente se filtró la muestra según los criterios de inclusión y exclusión, obteniendo una totalidad de 205 universitarios. Se procedió a realizar la codificación de la información obtenida en el programa Microsoft Excel, después los datos fueron importados al programa estadístico Jamovi 1.2.27 (The Jamovi Project, 2020) donde se realizaron los análisis estadísticos. Luego, se analizó la confiabilidad de los instrumentos empleados, considerando el coeficiente mínimo esperado, el tamaño de la muestra obtenida ($N = 100-300$) y la cantidad de ítems de las escalas.

Primero se encontró que, para la Escala de Procrastinación Académica, que contiene dos dimensiones, la primera dimensión, postergación de actividades, acepta un coeficiente alfa de .65; y en cuanto a la segunda, autorregulación académica, un alfa de .70. En cuanto al segundo cuestionario, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones

Académicas que cuenta con un solo factor se acepta un coeficiente alfa de .70 (Dominguez-Lara et al., 2014; Dominguez-Lara et al., 2018)

Seguidamente, se efectuó un contraste de la hipótesis de investigación, para llevarlo a cabo se usó la técnica de regresión lineal. Además, fue de suma importancia realizar el análisis de los cuatro supuestos: normalidad, para saber si los datos se aproximan a una distribución normal, esta se cumple si la curtosis es < 3 (Beauducel y Yorck, 2006); linealidad, para examinar la relación entre las variables, se estudió a través del coeficiente de Pearson y se considera significativo cuando $r \geq .20$ (Ferguson, 2009); y, por último, la independencia de errores, la cual tiene como finalidad investigar si existen factores externos o errores que puedan afectar las variables, para esto se utilizó el estadístico Durwin-Watson el cual considera valores entre 1.5 y 2.5 como aceptables

Luego, se realizó el análisis de regresión lineal utilizando el coeficiente de determinación (R^2) para reconocer la variabilidad explicada por la autoeficacia académica, un valor menor que .04, es insignificante; entre .04 y .25, bajo; entre .25 y .64, moderado; y mayor que .64, fuerte. Además, se utilizó el coeficiente de regresión estandarizado (β), que manifiesta el grado de influencia de la autoeficacia académica sobre las dimensiones de procrastinación académica. En cuanto a la valoración, si es menor que .20, es insignificante; entre .20 y .50, bajo; entre .50 y .80, moderado; y mayor que .80, fuerte (Ferguson, 2009).

Finalmente, se midió el grado de influencia respecto a la autoeficacia académica sobre las dimensiones de la procrastinación académica por medio de una descripción que se asemeja a los valores de beta (β), con la finalidad de poder verificar las hipótesis de la investigación.

Resultados

Análisis descriptivo y confiabilidad

Se efectuó un análisis descriptivo de las dimensiones de la procrastinación académica y la autoeficacia académica de los instrumentos que se utilizaron en la investigación. A través de la muestra, que fueron 205 estudiantes, se obtuvo: la desviación estándar, el promedio, el coeficiente de asimetría y la curtosis de los puntajes respectivos a cada dimensión.

En cuanto a la desviación de los datos, se halló que los valores de asimetría y curtosis están en el rango aceptable ($g_2 < 3$) para determinar que se acercan a una distribución normal. Referente a la confiabilidad, se encontraron coeficientes alfa de Cronbach con magnitudes altas ($\alpha > .70$) en los dos grupos, lo que indica un nivel adecuado de consistencia entre los ítems, esto significa que existe una baja proporción de error de medición; por lo tanto, los puntajes de las subescalas son interpretables (Tabla 2).

Tabla 2

Análisis descriptivos de las variables de estudio

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>g₁</i>	<i>g₂</i>	<i>α</i>
1. Autoeficacia	28.60	4.88	- 0.34	- 0.18	0.91
2. Autorregulación académica	33.90	5.10	- 0.46	- 0.01	0.81
3. Postergación de actividades	9.11	3.04	- 0.09	- 0.62	0.84

Nota: *M* = Media; *DE* = desviación estándar; *g₁* = asimetría; *g₂* = curtosis, *α* = coeficiente de Cronbach

Evaluación de supuestos

Con respecto a la normalidad de los datos (Tabla 2), se encontró que las dimensiones cumplen con los criterios de curtosis ($g_2 < 3$). En cuanto a la linealidad, se encontraron puntajes adecuados en las asociaciones entre las dimensiones que están dentro de lo establecido ($r \geq 0.20$). Por último, para la independencia de errores (coeficiente Durbin-Watson), las dimensiones lograron puntajes que fluctúan entre 1.91 y 1.99 considerándose estables (entre 1.5 y 2.5).

Contraste de hipótesis

En lo que se refiere a la hipótesis específica 1, que sostiene que la autoeficacia académica predomina directamente sobre la autorregulación académica en alumnos universitarios de Lima Metropolitana, se evidencia una influencia estadísticamente significativa ($F[1,203]= 44.3; p < .001$) entre la autoeficacia académica explica el 17.5% de la varianza de la autorregulación académica ($R^2 = .175$) que se considera en un nivel bajo, y se obtuvo un coeficiente de β de .423 que es considerado bajo. (Tabla 3). Por lo tanto, con base en lo anterior, la H1 recibe respaldo.

En cuanto a la hipótesis específica 2, la cual sostiene que la autoeficacia académica influye de manera inversa sobre la postergación de actividades en alumnos universitarios de Lima Metropolitana, evidencia que no hay una influencia estadísticamente significativa ($F[1,203]= 3.35; p = .069$) y la autoeficacia académica explica el 1.1% de la varianza de la postergación de actividades ($R^2 = .011$) el cual es un nivel insignificante, y se obtuvo un coeficiente de β de -.127 que es considerado insignificante (Tabla 3). Por lo tanto, en base a lo anterior, la H1 no recibe respaldo.

Tabla 3*Análisis de regresión para la autoeficacia académica*

	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Autorregulación académica	0.44	6.65	< .001
Postergación de actividades	- 0.08	-1.83	0.069

Nota: ** $p < .01$

Discusión

El estudio de la influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación es de gran importancia, ya que ayuda a que el estudiante pueda percibirse con capacidades para enfrentar cualquier tarea y llevarlas a cabo con éxito y posee un rol importante frente al inicio y conclusión de cualquier actividad académica (Bandura 1997; Palenzuela 1983 citado por Chao, 2017). Además, es importante mencionar que en el Perú un 80% a 95% procrastinan, un 75% se consideran a sí mismos como estudiantes procrastinadores y un 50% posterga constantemente (Steel, 2007). Adicional a ello, el estudiante debe utilizar sus recursos para la adaptación de estos nuevos cambios que se han generado en la vida universitaria debido al contexto pandémico; sin embargo, esta adaptación va acompañada de muchas exigencias como responsabilidades, exámenes, entre otros, por lo que suelen ser estos postergados, dificultando que dichas tareas se cumplan en las fechas programadas, teniendo como consecuencia algunos problemas a nivel académico y personal (Dominguez et al., 2014). Así pues, el objetivo general de la investigación fue determinar la influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación académica de alumnos universitarios en Lima Metropolitana.

De tal forma, los resultados encontrados permiten corroborar que solo se respalda con la hipótesis específica 1, Ayala et al. (2020) mencionan que la autorregulación se entiende como un comportamiento estratégico de aprendizaje, se considera un mecanismo intrapsicológico que se refleja en las conductas y actividades de pensamiento destinados a administrar los propios recursos personales, a fin de obtener un objetivo en el aprendizaje, la cual indica que existe una influencia directa de la autoeficacia académica sobre la autorregulación académica en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. La autoeficacia académica al ser la autoevaluación sobre las capacidades del estudiante para organizar y

llevar a cabo las acciones necesarias para gestionar situaciones académicas significa que logran tener un mayor control y son más capaces de afrontar los eventos académicos; como, por ejemplo, el estrés de los exámenes (Dominguez, 2018). En ese sentido, los universitarios utilizan estrategias orientadas al aprendizaje o buscan apoyo de otros a la hora de evaluar su competencia en los cursos dado su potencial de éxito académico (Dominguez, 2018). Esto se podría explicar con la fuente de la autoeficacia denominada manejo exitoso de las experiencias debido a que los estudiantes a medida que avanzan cada ciclo universitario se enfrentan a distintos retos y obstáculos y estas situaciones crean una fuerte convicción para la autorregulación académica, puesto que ya conoce lo que se hace y se sabe, las emociones y los métodos de aprendizaje para realizar las tareas académicas (Bandura, 1995). En base a lo referido con anterioridad, se puede decir que cuando el estudiante posee las creencias gracias a los conocimientos de las experiencias previas y/o logros, determinan sus objetivos, supervisan su aprendizaje y controlan su motivación, conducta y cognición para las tareas académicas.

Respecto a la hipótesis 2, la cual indica que existe una influencia inversa de la autoeficacia académica sobre la postergación de actividades en alumnos universitarios de Lima Metropolitana, no recibe respaldo. Es decir, las creencias que tienen los alumnos de sus capacidades para ejecutar tareas académicas no influyen en que retrase o posponga sus actividades. Esto podría darse debido a que existen otros factores externos que pueden estar interfiriendo, como que el alumno no cuente con experiencias vicarias al encontrarse en una modalidad híbrida y/o virtual por la coyuntura (SUNEDU, 2021), es decir, no posee modelos sociales cercanos y, por lo tanto, sus creencias de autoeficacia debido a esta fuente no se están desarrollando y, en consecuencia, no está influyendo en que postergue el alumno o no sus actividades. Por otro lado, Chun y Choi (2010) comentan acerca del cuidado psicológico y la procrastinación, mencionan que la postergación de actividades académicas bajo presión

no significa un resultado negativo en sus notas universitarias; sin embargo, Condori y Mamani (2016) mencionan que los estudiantes podrían estar dedicando su tiempo libre al uso de redes sociales o actividades que les parezcan más agradables, lo que se asocia con un mal uso de su tiempo y un alza en la postergación de actividades, dando como resultado un mal rendimiento académico y un escaso bienestar emocional.

Con base en los párrafos anteriores, la hipótesis general recibe un respaldo parcial, ya que según los resultados obtenidos solo recibió soporte empírico en la hipótesis específica 1 más no en la hipótesis específica 2, lo cual indica que la variable autoeficacia académica solo influye directamente en una de las dimensiones de la procrastinación académica, que vendría a ser, la autorregulación académica.

En cuanto al contraste de antecedentes, se pueden apreciar resultados similares en el estudio de Malkoç y Kesen (2018) del cual se asemejan en la edad mínima al presente estudio, siendo ambos de 18 años, así como también, los instrumentos fueron aplicados en distintas áreas de carreras; por otro lado, Uribe et al. (2020), Arias-Chávez et al. (2020) y Brando-Garrido et al. (2020) son universitarios. Respecto a Uribe et al. (2020) y Arias-Chávez et al. (2020) en su mayoría son mujeres de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana, además en cuanto a los instrumentos, utilizaron el EPA y EAPESA; por último, con respecto al estudio de Burgos-Torre y Salas-Blas (2020), es con el cual presenta mayor semejanza, ya que las características de las muestras (tamaño de la muestra, la prevalencia del sexo femenino y residencia en Lima Metropolitana) se asemejan a las del presente estudio, además en cuanto a los instrumentos que utilizaron de Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) fueron la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica para Situaciones Académicas y fueron administrados por la plataforma de Google Forms como en la presente investigación.

En cuanto al contraste con la primera hipótesis, que sostiene que la *autoeficacia académica* influye de manera directa con la *autorregulación académica*, encontrando como resultado que recibe respaldo. En tal medida, esto podría deberse a que la autoeficacia académica es la creencia que tienen los alumnos acerca de sus habilidades para realizar alguna tarea y el esfuerzo que le ponen, esto influye en la autorregulación académica, ya que fortalece al comportamiento estratégico que tendrán, lo que significa que sus pensamientos estarán dirigidos a administrar sus recursos de una manera en la que puedan cumplir con sus objetivos académicos.

En semejanza con los hallazgos de Burgos-Torre y Salas-Blas (2020), quienes indican que cuando los estudiantes tienen una buena percepción de sus habilidades académicas logran tener una mayor administración de sus propios recursos, por lo que tendrán un mayor comportamiento estratégico para la vida universitaria. Por otra parte, los hallazgos de Malkoç y Keser (2018) van en contra de los resultados encontrados en el presente estudio, ya que ellos mencionan que el juicio de las capacidades académicas solo servirá como fuente predictora para la dilación de actividades. En esta misma línea Uribe et al. (2020) indica que cuando el alumno evidencia una buena autoeficacia académica, demuestra su motivación, por lo que evita postergar sus actividades, es importante recalcar que el estudio no fue explicado a nivel dimensional, únicamente explicaron las variables de forma global. En cuanto al estudio de Arias-Chávez et al. (2020), indican que la autoeficacia académica influye en las estrategias que el estudiante opta al seleccionar sus actividades, ya que elegirá aquellas en las que se sienta más capaz, en similitud al antecedente anterior, únicamente explicaron las variables de forma global. Por último, en cuanto a la investigación de Brando-Garrido et al. (2020) indican que la dilación de actividades va a fluctuar dependiendo de que tan capaces se auto-perciben los universitarios con sus habilidades académicas.

Acerca de la segunda hipótesis, que sostiene que la *autoeficacia académica* influye de manera inversa con la *postergación de actividades*, tuvo como resultado que no recibe respaldo. En tal medida, este resultado podría darse debido a que las creencias que los alumnos universitarios de Lima Metropolitana tienen sobre sus capacidades para realizar trabajos académicos y el esfuerzo que le ponen, no influyen en su dilación de actividades, por lo que la existencia de la autoeficacia académica no será un factor relevante para la presencia de la postergación actividades.

En contraste con los resultados de Burgos-Torre y Salas-Blas (2020), los autores encontraron que mientras los universitarios tengan una buena percepción de sus capacidades académicas, los alumnos evitarán generar conductas procrastinadoras. Siguiendo la misma línea, Malkoç y Kesen (2018) indican que la autoeficacia académica va a servir como predictora de la procrastinación académica. Asimismo, Uribe et al. (2020) quienes mencionan que cuando los alumnos tienen un juicio positivo sobre sus habilidades y capacidades académicas generan buenas estrategias académicas, por lo que administran de manera adecuada sus recursos y su comportamiento estratégico, es importante volver a recalcar que únicamente explicaron las variables de forma global. En cuanto al estudio de Arias-Chávez et al. (2020), los autores indican que como los estudiantes tienen sus propios juicios en cuanto a sus habilidades y estrategias académicas, ellos mismos seleccionan las actividades en las que se sienten más capaces y dejarán al último las que consideren que tiene un grado de dificultad mayor, por lo que el grado de procrastinación será menor; al igual que el estudio anterior únicamente explicaron las variables de forma global. Por último, Brando-Garrido et al. (2020) la procrastinación académica va a depender de la percepción que tengas los estudiantes sobre sus capacidades al momento de realizar trabajos académicos, por lo que su procrastinación depende de su nivel autoeficacia.

En cuanto a la importancia de este estudio es que, con base en lo obtenido, se podrán generar estrategias hacia la autoeficacia académica, ya que esto influye en la autorregulación académica de los universitarios, por lo que se les podrá brindar herramientas e información necesaria que puedan usar para trabajar en conjunto la autoeficacia académica con las dimensiones de la procrastinación académica. Por ello, como primera línea de intervención se debe aumentar la motivación, las propias habilidades y los hábitos positivos, como leer e interpretar, realizar diseños de investigación, análisis e informes para lograr resultados en las actividades académicas, además de trabajar en las habilidades de desenvolvimiento para que logre adaptarse rápidamente a nuevos ambientes, esto le facilitará su desempeño, debido a que el estudiante puede consultar con sus compañeros y complementar conocimientos con material relevante. Como segunda línea, la percepción que tienen los estudiantes con el sistema de apoyo que brindan las universidades, ya que esto puede ayudar en la toma de futuras decisiones en cuanto a sus cursos o en la carrera, sobre todo en alumnos con características similares a la muestra del presente estudio. Esto puede generar un impacto positivo, ya que los alumnos podrán aumentar su motivación y; por lo tanto, tendrán un mejor manejo de sus habilidades, por lo cual encontrarán un equilibrio académico lo que llevará al alumno a sentirse mejor consigo mismo y obtener resultados académicos positivos (Banks et al., 2019; Foulstone y Kelly, 2018).

Con respecto a las limitaciones se tuvieron dificultades en la administración de la encuesta, ya que al ser un contexto virtual/híbrido, la aplicación no fue de manera instantánea, lo que generó que los estudiantes se demoren en concluir la realización de la encuesta, también consideramos aquellos espacios de dudas en algunos universitarios, los cuales no fueron respondidos de manera directa o instantáneamente, ya que por la virtualidad en algunas ocasiones no se contaba con buena conexión de internet o la comunicación era lenta. Además, existen ausencias de estudios que hayan investigado la influencia de la

autoeficacia académica sobre las dimensiones de la procrastinación académica, es decir, lo reportan como un constructo global y a través de diseños correlacionales.

En conclusión, hay una influencia directa por parte de la autoeficacia académica sobre la autorregulación académica, mientras que la autoeficacia académica no influye de manera inversa sobre la postergación académica.

Se recomienda realizar más investigaciones nacionales referentes a la autoeficacia académica y la procrastinación académica, para obtener mayor información a nivel nacional con las características similares a la presente muestra y así corroborar los datos obtenidos. Además, realizar investigaciones cuando el contexto pandémico vuelva a la normalidad en su totalidad. Por otro lado, se podrían tomar en cuenta otras variables psicológicas como la motivación académica (Malkoç y Kesen, 2018), autorregulación del aprendizaje (Alegre, 2016) y autorregulación emocional (Moreta-Herrera et al., 2018), de modo que, se puedan crear nuevas líneas de investigación.

Referencias Bibliográficas

- Aitken, M. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 43(3), 722–723. <https://www.proquest.com/openview/754b583d9a970a4a63a552e7cab33877/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Alegre, A. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. *Repositorio institucional Cybertesis UNMSM*. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6714>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, (13), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T, Villalba-Condori, K. y Cangalaya-Sevillano, M. (2020). Self-Efficacy and Academic Procrastination: A Study Conducted in University Students of Metropolitan Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 374-390. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/7616>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W. y Hernández, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de la Investigación*, 5(2), 40-52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1–8. <https://psycnet.apa.org/record/1999-00958-001>

- Baka, Z. y Khan, M. (2016). Relationships Between Self-Efficacy and the Academic Procrastination Behaviour Among University Students in Malaysia: A General Perspectiv. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 265-274.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v10i3.3990>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Banks, C., Hsiao, Y., Gordon, R., y Bordelon, M. (2019). High School Response to Intervention and College Academic Self-Efficacy: Influence of Intervention Experiences. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1521025118821057>
- Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent. In Kruglanski, A. & Higgins, E. (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 516–539). The Guilford Press.
- Beauducel, A. y Yorck, P. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13 (2), 186-203. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_2
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J., Gómez-Romero, M. y Tomás-Sábado, J. (2020). Relación de la procrastinación académica con la competencia percibida, el afrontamiento, la autoestima y la autoeficacia en estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 30 (6), 398-403. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.07.012>
- Burgos-Torre, K., y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8 (3), e790. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Tesis de Maestría) The University of Guelph. <https://hdl.handle.net/10214/20169>

- Chao, C. (2017). Autoeficacia Académica percibida en alumnos de secundaria en ambientes de aprendizaje autoorganizados mediados por TIC [Ponencia]. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1909.pdf>
- Chun, A. y Choi, J. (2010). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology, 145*(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Colegio de psicólogos del Perú (2015, septiembre). *Código de Ética Profesional del Psicólogo Peruano* [sipsych.org]. https://sipsych.org/wp-content/uploads/2015/09/Peru_-_Codigo_de_Etica.pdf
- Condori, Y. y Mamani, K. (2016). Adicción al Facebook y procrastinación académica en estudiantes de la facultad de ingeniería y arquitectura de la Universidad Peruana Unión, Filial Juliaca – 2015. *Revista de Investigación Universitaria, 5*(2), 1 – 6. <https://doi.org/10.17162/riu.v5i2.971>
- Demeter, K., Szabó, K., Maior, E., Farcas, S., Kálcza, J. y János, R. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 187*, 45– 49. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.009>
- Dominguez-Lara, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología - UCSP, 4*, 45-53. <http://35.161.26.73/index.php/psicologia/article/view/20/19>
- Dominguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones, 2* (2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>
- Dominguez-Lara, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica 19* (1), 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Dominguez-Lara, S. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21* (e32), 1-13. <http://doi:10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Dominguez-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/scielo.php?pid=S1729-48272014000200010&script=sci_arttext
- Dominguez-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, 27-40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior research methods*, 41 (4), 1149-1160. <https://doi:10.3758/BRM.41.4.1149>
- Ferrari, J. y Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10 (1), 135-142. <https://psycnet.apa.org/record/1995-33032-001>
- Foulstone, A. y Kelly, A. (2019). Enhancing Academic Self-Efficacy and Performance among Fourth-year Psychology Students: Findings from a Short Educational Intervention. *International Journal scholarchip of teaching & learning*, 13(2), 1-9. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2019.130209>
- Garzón, A. y Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Gil-Tapia, L. y Botello-Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS Revista De Investigación Y Casos En Salud*, 3 (2), 89-96. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2018.75>
- Gómez-Arteta, I. y Escobar-Mamani, F. (2021). Virtual education in times of pandemic: increasing social inequality in Peru. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1996>
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=307908>
- Guay, F., Ratelle, C., Roy, A. y Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 644 - 653. <https://doi:10.1016/j.lindif.2010.08.001>

- Jerusalem, M. y Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5) Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie*
- Komarraju, M. y Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25*, 67-72. <http://doi:10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Malkoç, A. y Kesen, A. (2018). Academic Self-efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research, 6 (10)*, 2087-2093. <https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Manchado, M. y Hervías, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria, 38 (2)*, 242-258. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2021). Encuesta a estudiantes de educación universitaria 2019: principales resultados. *Dirección General de Educación Superior (DIGESU)* . <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7745>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T. y Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista Psicología y Educación, 13(2)*, 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de procrastinación en estudiantes universitarios*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia, Facultad de Psicología, Unidad de Postgrado]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=88531>
- Navarro-Loli, J. y Dominguez-Lara, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education, 11 (1)*, 53-68. <https://doi.10.25115/psy.v10i1.1985>
- Oliveros, J., Fuertes, L. y Silva, C. (2018). La educación virtual como herramienta de apoyo en la educación presencial. *Documentos De Trabajo ECACEN, (1)*, 1 – 13. <https://doi:10.22490/ecacen.2559>
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 29 (1)*, 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>

- Organización Mundial de la Salud (2020, 10 de noviembre). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)* [who.int].
<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Palacios, J. y Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5–16.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9 (21), 185- 219. <https://www.researchgate.net/publication/232599327>
- Paoloni, P. y Bonetto, V. (2013). Creencias de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Propuestas para favorecer aprendizaje y motivación. *Revista Psicología Científica*, 15 (5), 1-20.
<http://www.psicologiaincientifica.com/creencias-de-autoeficacia-y-rendimiento-acad>
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451–502. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/451-529.pdf>
- Pozo, J., Monereo, C., y Castelló, M. (2001). El uso del Conocimiento. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar* (pp. 211 – 258). Madrid: Alianza Editorial. <https://www.researchgate.net/publication/261082131>
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: Concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45 – 59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., Paredes-Núñez, L., Bolaños-Pasquel, M. y Gómez-García, A. (2017). Procrastination, internet addiction, and Academic performance in Ecuadorian college students. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 275-289.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300016>
- 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>
- 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>

- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Revista Studiosita*, 5 (2), 87-94. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/604>
- Serna, R. (07 de marzo de 2022). Modifican documento normativo denominado “Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la presentación del servicio educativo para el año escolar 2022 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica, ubicadas en los ámbitos urbano y rural, en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19” y dictan otras disposiciones. *El Peruano*, p. 8.
- 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>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2021). *Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú* (Informe N.º 3). SUNEDU. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/2824150-iii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Tapullima-Mori, C. y Ramírez, G. (2022). Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios durante las clases virtuales. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1). 95-105. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i1.210>
- Tuckman, B. (1990). Group Versus Goal-Setting Effects on the Self-Regulated Performance of Students Differing in Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 58 (4), 291–298. <https://doi:10.1080/00220973.1990.10806543>
- Uribe, Y., Alegría, O., Shardin-Flores, N. y Luy-Montejo, C. (2020). Academic Procrastination, Self-Esteem and Self-Efficacy in University Students: Comparative Study in Two Peruvian Cities. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2474-2480. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.300>
- Zimmerman, B., Bandura, A., y Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

Estimado/a estudiante:

La investigación titulada “Influencia de la autoeficacia percibida sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.” es conducida por Grecia Farfán y Andrea Oblitas, bachilleres en Psicología, perteneciente a la Universidad San Ignacio de Loyola.

Este estudio se realizará en alumnos universitarios de edades entre los 18 y 30 años de nacionalidad peruana que se encuentren cursando un ciclo académico actualmente, con la finalidad de identificar cómo influye la autoeficacia percibida sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Por ello, su participación es primordial en este proceso y estaremos agradecidos si accede.

La duración de toda la evaluación no será mayor a 15 minutos. La información recopilada se tratará en forma confidencial y se usará para fines del estudio y sin ningún otro propósito.

El proceso es completamente voluntario y puede interrumpir su participación cuando lo considere pertinente.

Si desea más información del proyecto, puede enviar un mensaje a grecia.farfan@usil.pe o andrea.oblitas@usil.pe

En ese sentido, si usted está de acuerdo en participar, puede dar click al botón SIGUIENTE.

Anexo 2. Ficha sociodemográfica

<p>Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer</p> <p>Edad: _____ años</p> <p>Estado Civil:</p> <p><input type="checkbox"/> Soltero(a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Conviviente <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viudo (a)</p> <p>Estado de pareja actual:</p> <p><input type="checkbox"/> Con pareja <input type="checkbox"/> Sin pareja</p> <p>¿Trabaja actualmente?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>	<p>Nacionalidad:</p> <p><input type="checkbox"/> Peruano <input type="checkbox"/> Extranjero</p> <p>Lugar de residencia:</p> <p><input type="checkbox"/> Lima <input type="checkbox"/> Provincia</p>	<p>¿Actualmente se encuentra matriculado/a?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Estudios:</p> <p><input type="checkbox"/> Pregrado <input type="checkbox"/> Posgrado</p> <p>Universidad</p> <p><input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Pública</p> <p>Alumno de intercambio:</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>Área de carrera:</p> <p><input type="checkbox"/> Ciencias agrícolas (Ej.: agricultura, veterinaria) <input type="checkbox"/> Ciencias médicas y de la salud (Ej.: medicina, epidemiología) <input type="checkbox"/> Ciencias médicas y de la salud (Ej.: medicina, epidemiología)</p>	<p><input type="checkbox"/> Ciencias sociales (Ej.: psicología, sociología, periodismo)</p> <p><input type="checkbox"/> Humanidades (Ej.: filosofía, arte, religión)</p> <p><input type="checkbox"/> Ingeniería y tecnología (Ej.: Ing. civil, industrial)</p> <p>Ciclo:</p> <p><input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> II <input type="checkbox"/> III <input type="checkbox"/> IV <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> VI <input type="checkbox"/> VII <input type="checkbox"/> VIII <input type="checkbox"/> IX <input type="checkbox"/> X <input type="checkbox"/> XI <input type="checkbox"/> XII</p>
---	--	---	--

Anexo 3. Solicitud del instrumento EPA

Carta de solicitud para el instrumento EPA

📎 11 ▾ 🗪



Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>



Para: GRECIA EDITH FARFAN RAMIREZ

Lun 28/03/2022 11:25



⌵ Mostrar los 11 datos adjuntos (4 MB) ☁ Guardar todo en OneDrive - Universidad San Ignacio de Loyola

↓ Descargar todo

Estimada Grecia, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA

C.Ps.P. 18556

Investigador CONCYTEC: [Perfil](#)

Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/

ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>

SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56287930500>)

[iCPD](#) [https://www.fonfonfon.com/1/246244/](#)

Anexo 4. Solicitud del instrumento EAPESA

Re: Carta de solicitud para el instrumento EAPESA



Sergio Dominguez <sdominguezmpcs@gmail.com>

Tuesday, March 29, 2022 at 9:21 AM

To: ANDREA OBLITAS MEZA



[Download All](#) · [Preview All](#)

Estimada Andrea, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí; pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Preferiríamos que el cuestionario no se coloque como anexo en la tesis.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA

C.Ps.P. 18556

Investigador CONCYTEC: [Perfil](#)

Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/

ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>

SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56287930500>)