



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA

Para optar al Grado Académico de:
MAESTRO EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

Autores

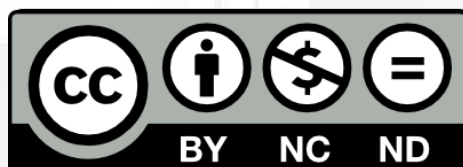
JORGE EDUARDO AGUILAR MÁLAGA
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-7947-5492

DIEGO ALONSO OVIEDO RODRÍGUEZ
CÓDIGO ORCID: 0000-0001-7351-6655

Asesor (a)

Johanna Liliana Kohler Herrera
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-0482-2971

LIMA – PERÚ
2022



Reconocimiento-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Esta licencia permite a los reutilizadores copiar y distribuir el material en cualquier medio o formato solo sin adaptarlo, solo con fines no comerciales y siempre que se le dé la atribución al creador.



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Dra. Cecilia Salgado Lévano y Dr. Orlando Cerna Dorregaray.

El graduando don **JORGE EDUARDO AGUILAR MÁLAGA**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado “**AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA**”, para obtener el Grado Académico de Maestro en Docencia y gestión universitaria.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

APROBADO POR UNANIMIDAD

Surco, 01 de julio del año dos mil veintidos



Dr. Marino Latorre Ariño
Presidente



Dra. Cecilia Salgado Lévano
Secretaria



Dr. Orlando Cerna Dorregaray
Miembro



ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el jurado integrado por los profesores Dr. Marino Latorre Ariño, Dra. Cecilia Salgado Lévano y Dr. Orlando Cerna Dorregaray.

El graduando don **DIEGO ALONSO OVIEDO RODRÍGUEZ**, sustentó su Trabajo de Investigación titulado **“AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA”**, para obtener el Grado Académico de Maestro en Docencia y gestión universitaria.

El Jurado, después de haber deliberado sobre los aspectos metodológico, temático de la investigación y sobre la calidad de la sustentación, declaró al graduando:

APROBADO POR UNANIMIDAD

Surco, 01 de julio del año dos mil veintidos



Dr. Marino Latorre Ariño
Presidente



Dra. Cecilia Salgado Lévano
Secretaria



Dr. Orlando Cerna Dorregaray
Miembro

A Dios, por bendecirnos con la vida y darnos fuerza para
desarrollar esta investigación.
A nuestras familias, por su amor y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

A nuestra asesora, la Mtra. Johanna Kohler, por su invalorable apoyo y paciencia.

A la Dra. Cecilia Salgado, por su afecto y consejos oportunos.

A nuestros estudiantes, sin quienes nunca hubiéramos emprendido este reto.

CONTENIDO

Dedicatoria	
AGRADECIMIENTO	III
Lista de tablas	VI
Lista de figuras	VII
Resumen	VIII
Abstract	VIII
INTRODUCCIÓN	10
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1. Descripción del problema	14
1.2. Formulación del problema	17
1.3. Justificación	18
II. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Antecedentes	20
2.1.1. Internacionales.....	20
2.1.2. Nacionales	23
2.2. Bases teóricas	28
2.2.1. Autoeficacia académica	28
2.2.2. Procrastinación académica	33
2.3. Definición de términos básicos	41
III. OBJETIVOS	43
3.1. Objetivo general	43
3.2. Objetivos específicos	43
IV. HIPÓTESIS	44

4.1. Hipótesis general	44
4.2 Hipótesis específicas	44
V. MÉTODO	45
5.1. Tipo de investigación.....	45
5.2. Diseño de investigación	46
5.3. Variables	48
5.4. Población y muestra	49
5.5. Instrumentos	54
5.6. Procedimiento	67
VI. RESULTADOS.....	69
6.1. Análisis descriptivo	69
6.2. Análisis inferencial	71
VII. DISCUSIÓN	75
VIII. CONCLUSIONES.....	84
IX. RECOMENDACIONES	85
REFERENCIAS	87
APÉNDICES	97

Lista de tablas

Tabla 1. Definición operacional de las variables	48
Tabla 2. Distribución de la población según carrera y sexo	50
Tabla 3. Distribución muestral según carrera y sexo.....	52
Tabla 4. Distribución de la muestra según variables sociodemográficas	53
Tabla 5. Análisis descriptivo de los ítems del Cuestionario de Autoeficacia Académica General	56
Tabla 6. Correlaciones ítem-test del Cuestionario de Autoeficacia Académica General	57
Tabla 7. Índices de bondad de ajuste para el Cuestionario de Autoeficacia Académica General: modelo de dos factores	59
Tabla 8. Consistencia interna del Cuestionario sobre Autoeficacia Académica General	59
Tabla 9. Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica	63
Tabla 10. Correlaciones ítem-test de la Escala de Procrastinación Académica	64
Tabla 11. Índices de bondad de ajuste para la Escala de Procrastinación Académica	66
Tabla 12. Consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica	67
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la autoeficacia académica	70
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la de la procrastinación académica	71
Tabla 15. Prueba de normalidad de las variables estudiadas	71
Tabla 16. Relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica	72
Tabla 17. Relación entre autoeficacia académica y autorregulación	72
Tabla 18. Relación entre autoeficacia académica y postergación	59

Lista de figuras

Figura 1. Diseño del estudio	47
Figura 2. Modelo estructural completo del Cuestionario de Autoeficacia Académica General	58
Figura 3. Modelo estructural completo de la Escala de Procrastinación Académica	65

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. El diseño de investigación fue no experimental transversal correlacional. La muestra estuvo constituida por 419 universitarios de ambos sexos (mujeres = 72.3%; varones = 27.7%), entre los 17 a 20 años de edad. El muestreo fue no probabilístico intencional. Se emplearon el Cuestionario de Autoeficacia Académica General y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados indicaron que existe una relación débil ($R = .369$) y estadísticamente significativa ($p = .000$) entre las variables estudiadas; sin embargo, el coeficiente de determinación ($R^2 = .136$) indicó que la variación de la autoeficacia académica es explicada por el 13.6% de la variación de la procrastinación académica (representada por sus dimensiones: postergación y autorregulación); es decir, existe un efecto pequeño. Se concluye que, aunque las correlaciones sean estadísticamente significativas, el efecto es débil. Se discuten las implicancias del estudio.

Palabras clave: autoeficacia académica, estudiantes universitarios, procrastinación académica, universidad privada

Abstract

The purpose of this research was to determine the relationship between academic self-efficacy and academic procrastination in students at a private university in Lima Metropolitana. The research design was non-experimental transversal correlational. The sample consisted of 419 university students of both sexes (women = 72.3%; men = 27.7%), between 17 and 20 years old. The sampling was intentional non-probabilistic. The General Academic Self-Efficacy Questionnaire and the Academic Procrastination Scale were used. The results indicated that there is a weak ($R = .369$) and statistically significant ($p = .000$) relationship between the variables studied; however, the coefficient of determination ($R^2 = .136$) indicated that the variation in academic self-efficacy is explained by 13.6% of the variation in academic procrastination (represented by its dimensions: procrastination and self-regulation);

that is, there is a small effect. It is concluded that, although the correlations are statistically significant, the effect is weak. Study implications discussed.

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

INTRODUCCIÓN

La educación superior representa un desafío para cualquier estudiante, por ser una etapa que viene acompañada de nuevas exigencias, cursos, asignaciones y actividades, las cuales demandan organización del tiempo, hábitos de estudio y pensamiento crítico. En este escenario, resulta imperioso que el estudiante cuente con autoeficacia académica a fin de poder enfrentar adecuadamente las diversas responsabilidades que va adquiriendo. De igual manera, es necesario que sea capaz de autorregular sus conductas académicas para optimizar la forma en que afronta estas exigencias estudiantiles.

Ante esta situación, surge la presente investigación con la finalidad de estudiar la autoeficacia académica y la procrastinación académica en alumnos de una universidad privada. En consecuencia, se espera dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo se relacionan la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

En tal sentido, la presente investigación se centró en los pasos del método científico para dar respuesta a la interrogante planteada y comprobar la existencia de relación entre las variables de estudio. La investigación se justifica por su potencial aporte: (i) desde una perspectiva teórica al generar un debate académico y científico, en torno principalmente a la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica, cuyos resultados, al ser sistematizados, podrán ser

incorporados como contribución al estado del arte del área en estudio; (ii) desde una perspectiva práctica, este estudio contribuirá a la comprensión de la realidad misma de los procesos que se gestan en el contexto nacional de la educación privada y, fundamentalmente aquellos que afectan la calidad de la enseñanza-aprendizaje, orientados principalmente hacia el diseño de recomendaciones que permitan mejorar la autoeficacia académica y, de esta manera, reducir la procrastinación académica; (iii) desde una perspectiva metodológica, se ha examinado las propiedades psicométricas de los instrumentos en la muestra de estudio; los mismos que podrían ser aplicados por otros investigadores con interés en el estudio de la autoeficacia académica y procrastinación académica.

En esta investigación se planteó como objetivo principal, determinar la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

La hipótesis general planteada fue que existe relación significativa entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Se siguió un diseño de investigación no experimental transversal correlacional. Asimismo, la muestra estuvo constituida por 419 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, obtenidos mediante muestreo no probabilístico intencional, a quienes se les administraron la Escala de Autoeficacia Académica General y la Escala de Procrastinación Académica. Posteriormente, se procesaron los

datos empleando el programa estadístico IBM SPSS Statistic en su versión 25, el programa IBM SPSS AMOS versión 23 y el programa Jamovi versión 1.2.2. Los hallazgos indicaron la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas.

El presente informe de investigación, para su mejor comprensión, está organizado en nueve capítulos: En el primero, se presenta el planteamiento del problema referido a la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Además, se presenta la formulación del problema de investigación y la justificación del estudio.

En el segundo capítulo, se presentan los antecedentes nacionales e internacionales que se relacionan con la investigación planteada, posteriormente las bases teóricas que muestran la definición de las variables, así como las teorías que las fundamentan y por último la definición de términos básicos utilizados en la investigación.

En el tercer capítulo, se presenta la formulación de los objetivos general y específicos. Por su parte, en el cuarto capítulo se presentan la hipótesis general y las hipótesis específicas. Por otro lado, en el quinto capítulo se presentan los aspectos metodológicos tales como el tipo y diseño de investigación, las variables, la muestra empleada, los instrumentos para medir las variables estudiadas, y el procedimiento seguido para la recolección de la información.

En el sexto capítulo, se presentan los resultados, donde se presenta el análisis estadístico realizado, tanto para describir las variables como para contrastar las hipótesis. En el séptimo capítulo se presenta la discusión, donde se analizan los hallazgos relacionados con las hipótesis y los objetivos propuestos.

En los dos últimos capítulos, octavo y noveno, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la presente investigación. Finalmente se presentan las referencias y los apéndices.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Los acelerados cambios en los múltiples ámbitos de la acción humana, generados por la globalización, han incidido en la educación y, en particular, en la educación superior. En una sociedad del conocimiento, el principal capital para el desarrollo de un país es la capacidad de proporcionar y gestionar el saber, es por ello que la universidad asume un papel protagónico en la sociedad. En este sentido, el ingreso a la vida universitaria se considera una etapa crítica en la formación estudiantil, debido a que tiene como exigencia que se administre de manera autónoma el tiempo, pensamiento crítico, desarrollo de capacidades y habilidades como parte del perfil que se espera de un profesional (Borzzone, 2017). Significa, entonces, que el ingreso a la educación de nivel superior involucra un proceso de transformación e incorporación a un mundo social y académico nuevo, en el cual las exigencias para enfrentar la vida académica exitosamente van incrementándose en la medida que se avanza en las diferentes cátedras que conforman el plan de estudio universitario.

En este contexto, cabe mencionar que la autoeficacia fue concebida por Bandura (1997) como la creencia de un individuo respecto a sus capacidades para obtener niveles de rendimiento designados, que establecen una influencia sobre los acontecimientos que se presentan en su vida diaria, por lo cual, determina la forma en que las personas suelen sentirse, pensar, comportarse y motivarse; de modo que la autoeficacia adquiere relevancia en el desempeño del estudiante. En el ámbito académico, la autoeficacia, según Veliz et al. (2016), está referida a la perspectiva que

tiene el estudiante sobre su desempeño y el éxito que obtendrá en la formación académica por medio de sus habilidades en un área determinada.

Al respecto, Alegre (2016) considera que los objetivos académicos que defina un estudiante radican esencialmente en cuán capaz se crea de lograrlos y de su habilidad para utilizar estratégicamente los recursos con que cuenta. Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020), la autoeficacia académica es una habilidad que ayuda a construir el éxito académico como parte de los logros de niveles educativos superiores, mejora además las relaciones e involucra persistir en el desarrollo personal durante tiempos difíciles y estresantes.

Sin embargo, se presentan situaciones en las cuales el estudiante suele postergar o aplazar la realización de una asignación, mediante alguna excusa para argumentar el retraso en el cumplimiento de sus deberes académicos (Alegre, 2013). En otras palabras, presentan procrastinación académica, que no es más que demorar o aplazar las actividades, como práctica que interfiere en la atención, los hábitos de estudio y motivación de los estudiantes (Moreta & Duran, 2018). De acuerdo con Díaz (2019), la procrastinación académica se refiere a la tendencia a aplazar el inicio o finalización de una tarea académica que es planificada para ser realizada en un determinado momento; en consecuencia, tiene impacto, tanto en la elaboración de las asignaciones, como en el nivel de autoeficacia del estudiante (Garzón & Gil, 2016).

En tal sentido, se han realizado investigaciones a nivel mundial con el propósito de establecer la prevalencia de la procrastinación académica en estudiantes

universitarios. Al respecto, Zhang et al. (2018) reportaron que en China el 74.1% de estudiantes universitarios aplazaron al menos una tarea académica; asimismo, García y Silva (2019) estimaron que en países anglosajones, entre un porcentaje de 80 y 95% de estudiantes universitarios, asumen en algún momento un comportamiento procrastinador; mientras que, en Latinoamérica, el 61% de los estudiantes tienden a la procrastinación y un 20% presenta procrastinación crónica. En el caso del Perú, Domínguez-Lara (2017) manifiesta que el 20.5% de los estudiantes universitarios difieren hasta el último momento cumplir con las asignaciones, el 15.09% posterga los trabajos y el 15.86% deja de lado las lecturas de las asignaturas que no le agradan.

Por lo expuesto, se hace evidente la importancia de estudiar la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada, como elemento clave para contribuir en el enriquecimiento teórico y práctico de la calidad del desempeño académico de los universitarios, fundamentalmente en el fortalecimiento de sus competencias de aprendizaje, las cuales permitirán resolver problemas específicos en contextos determinados para desarrollar un proceso de aprendizaje.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Cómo se relacionan la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

Problemas específicos

1. ¿Cuál es el nivel de autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?
2. ¿Cuál es el nivel de procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?
3. ¿Cómo se relaciona la autoeficacia académica y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?
4. ¿Cómo se relaciona la autoeficacia académica y la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana?

1.3. Justificación

Justificación teórica. Desde los postulados teóricos relacionados con la autoeficacia académica y procrastinación académica, este estudio es de gran relevancia debido a que podría contribuir con una mayor aproximación a la realidad de la praxis llevada a cabo en la organización estudiada, develando la relación existente entre ambas variables y generando de esta manera un aporte teórico para aquellas investigaciones en el área de las ciencias de la educación, al propiciar entre los investigadores una discusión, reflexión o debate de carácter académico y científico, en torno principalmente a la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica, que una vez sistematizados los resultados, podrán ser añadidos como un aporte de interés al estado del arte del área en estudio.

Justificación práctica. En cuanto a la justificación, desde una perspectiva práctica, este estudio servirá de base para que futuros investigadores puedan establecer un conjunto de recomendaciones para el desarrollo de programas estratégicos que permitan mejorar la autoeficacia académica de los estudiantes y, de esta manera, fortalecer los hábitos de estudio y reducir la procrastinación académica, mediante el cumplimiento de las diversas responsabilidades que van adquiriendo. Todo ello incide en el desempeño estudiantil y en los indicadores de desempeño propios de la universidad objeto de estudio.

Justificación metodológica. Desde una postura metodológica, se han examinado las propiedades psicométricas de los instrumentos en la muestra de estudio; los mismos que podrían ser aplicados por otros investigadores con interés en la relación entre la autoeficacia académica y procrastinación académica, lo cual constituye un aporte metodológico.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacionales

Para el registro y la reseña de las recientes y principales investigaciones que anteceden temáticamente a la presente investigación, se ha recurrido a las siguientes bases de datos: Redalyc, Scielo y repositorios de universidades extranjeras, para el período 2017-2021, los cuales se presentan a continuación.

Malkoç y Mutlu (2018) realizaron un estudio con el objetivo de investigar las relaciones entre la autoeficacia académica, la motivación académica y la procrastinación académica. El estudio fue cuantitativo y descriptivo correlacional. Para investigar tales vínculos, la muestra estuvo conformada por 319 estudiantes universitarios (218 mujeres y 101 hombres) matriculados en la Facultad de Educación de una universidad privada en Estambul, Turquía. Emplearon el Inventario de Procrastinación de Aitken, la Escala de Autoeficacia Académica y la Escala de Motivación Académica. Los resultados del estudio indicaron que la motivación académica media parcialmente la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica. Se concluyó que la autoeficacia académica ($\beta = -.139$; $p < .05$) y la motivación académica ($\beta = -.425$; $p < .001$) predijeron de manera significativa el estado de procrastinación académica que presentaron los sujetos participantes.

Cervantes et al. (2018), en su investigación sobre diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios, plantearon como objetivo determinar las diferencias en percepción de autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro académico en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. La metodología fue de nivel descriptivo-correlacional, diseño no experimental y corte transversal. La muestra se conformó por 493 estudiantes de diferentes carreras universitarias. La técnica empleada para obtener los datos fue la encuesta y se empleó como instrumento un cuestionario de 27 ítems. Los resultados de la regresión logística señalaron que el bienestar se encontraba relacionado positivamente con las relaciones entre otras personas. Se concluyó que la autoeficacia académica y la motivación de logro explicaron de forma significativa (R^2 Nagelkerke = .47) la diferencia que existe entre los alumnos que tienen un alto y un bajo nivel académico. El modelo se clasificó de buena manera al 74%, siendo adecuado para este tipo de estudio.

Rodríguez (2017), en su investigación sobre procrastinación en estudiantes universitarios, planteó como objetivo descubrir si la procrastinación académica disminuye a lo largo del tiempo, y si esta disminución se explica por el factor edad, por el factor curso, o por una combinación de ambas variables. El diseño empleado fue de nivel descriptivo y corte transversal. La muestra se tomó de 105 alumnos entre mujeres y hombres. Se administró el test Procrastination Assessment Scale Students. Se concluyó que el valor del contraste fue significativo, considerando un intervalo de confianza de no más del 95% para el nivel de procrastinación de los estudiantes universitarios con una edad de alrededor de 25 años. Los resultados evidenciaron que

el nivel de procrastinación de los alumnos no estaba asociado al curso, y que no hay interacción entre las variables curso y edad en el nivel educativo superior.

Del Rosal y Bermejo (2017), en una investigación sobre autoeficacia en estudiantes universitarios, tuvieron como objetivo principal establecer diferencias en el nivel de autoeficacia según el grado en el que se encuentran matriculados los estudiantes universitarios. El diseño de la investigación fue no experimental, de corte transversal y de nivel descriptivo. La muestra fue de 358 alumnos de primer curso de grado de la universidad. La técnica empleada para recopilar los datos fue la encuesta y como instrumento se empleó la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. Se concluyó que sí hay relación entre el autoconcepto, la autoeficacia y la autorregulación de las personas. Por ende, provocar estas competencias sería un aspecto principal para la etapa de formación inicial de los profesores, ya que fueron de referencia para los estudiantes y tienen influencia directa o indirectamente en su comportamiento. Los resultados permitieron confirmar que hay diferencias estadísticas en el nivel autoeficacia dependiendo del grado en el que estén inscritos los alumnos.

Ramos et al. (2017), en su investigación sobre la procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos, plantearon como objetivo general analizar la relación entre dichas variables. Se aplicó una metodología de enfoque mixto, de nivel correlacional y tuvo un diseño no experimental, de corte transversal. En cuanto a la muestra se trabajó con 250 estudiantes universitarios de Quito-Ecuador, entre mujeres y hombres. Los

instrumentos fueron la Escala de Adicción a Internet (EAIL) y la Escala de Procrastinación de Álvarez. Se concluyó que, aproximadamente, un 37.5% de alumnos universitarios están más de seis horas diariamente conectados en redes sociales como Facebook. Los resultados sugirieron que los maestros del sistema educativo superior creen que las dos variables estudiadas constituyen un factor que se puede incluir en el rendimiento académico.

Al revisar las diferentes investigaciones en el ámbito internacional, se puede apreciar que no se han encontrado estudios que relacionen la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Solo se halló un estudio multivariado en el que la autoeficacia solo es una de las variables del modelo predictor de la procrastinación académica, donde también se incluye a la variable motivación (Malkoç & Mutlu, 2018). Los otros estudios, solo constituyen antecedentes indirectos, en los cuales se ha relacionado la autoeficacia académica o la procrastinación con alguna otra variable, como la adicción al internet o el rendimiento académico, o se han analizado si estas variables se diferencian según la edad, el curso o el grado de estudios.

2.1.2. Nacionales

La revisión en las bases de datos de Redalyc, Scielo y repositorios de universidades públicas y privadas del Perú permitió encontrar investigaciones que trabajan las variables clima laboral y el compromiso organizacional en el período 2017-2021, los cuales se presentan a continuación.

Castillo y Duran (2021) realizaron un estudio con el objetivo de determinar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en universitarios de una institución pública. Se siguió un diseño no experimental y correlacional. La muestra estuvo conformada por 223 participantes de ambos sexos que estudiaban Ingeniería Eléctrica. Se emplearon la Escala de Procrastinación académica (EPA) y el Cuestionario de Autoeficacia. Los resultados indicaron que las variables procrastinación académica y autoeficacia se relacionaron de manera inversa, moderada y estadísticamente significativa ($Rho = -.501, p = .000$). Además, se encontró que existe una correlación inversa y débil entre postergación de actividades y autoeficacia ($Rho = -.319, p = .000$); así como una relación directa y moderada entre autorregulación académica y autoeficacia ($Rho = .424, p = .000$).

Burgos y Salas (2020) investigó la procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. Su objetivo general fue establecer la asociación entre procrastinación y autoeficacia en el contexto académico. El diseño de investigación fue no experimental, de corte transversal y correlacional. Como muestra participaron 172 estudiantes de 18 a 32 años. Los instrumentos fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) desarrollada originalmente por Busko y la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) desarrollada en España por Palenzuela. En los resultados del estudio se obtuvo que la autoeficacia académica presenta una relación directa con la autorregulación. Esta última presenta un nivel inferior a la autoeficacia; según el parámetro de relación ($r_s > 0.30$), esta se encuentra a un nivel moderado. Además, se obtuvo una relación inversa entre la postergación de actividades y autoeficacia (el grado de correlación fue < 0.30); es

decir, que cuando se presenta una postergación mayor entonces se obtendrá una autoeficacia menor.

Estrada (2020), en su investigación sobre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de una institución pública de Puerto Maldonado, planteó como objetivo general determinar la relación entre dichas variables. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, el diseño no experimental y de nivel correlacional. La muestra estuvo conformada por 239 estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta y los instrumentos fueron la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarcer, y la Escala de Procrastinación Académica de Busko. Se concluyó que los resultados mostrados detectan que el 51.1% de los alumnos tienen un nivel de autoeficacia moderado, el 19.7% poseen un nivel alto, mientras que el 13.8% un nivel bajo, el 7.5% un nivel muy alto y el 5.9% un nivel muy bajo. Se consideró que la autoeficacia de la gran parte de alumnos se encontraba en proceso, lo que se traduce a que en ocasiones conocen sus capacidades, por ende, tuvieron dificultades para llevar un orden y ejecutar acciones hacia el logro de algunos objetivos.

Robles (2020) realizó un estudio con el objetivo de investigar la relación entre autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en universitarios de una institución privada de Lima. Se siguió un diseño descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 53 estudiantes de segundo ciclo de la carrera de contabilidad, obtenidos mediante un muestreo no probabilístico de tipo disponible. Se emplearon el

Inventario de Aprendizaje Autorregulado validado por Norabuena (2011) y la Escala de Autoeficacia Académicas de Alegre (2013). Los resultados indicaron la existencia de una correlación fuerte, directa y estadísticamente significativa entre las variables autoeficacia y aprendizaje autorregulado ($Rho = .734, p < .01$).

Quispe (2018) llevó a cabo una investigación sobre niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de procrastinación académica en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa de Ate. El propósito principal fue determinar la relación que existe entre estas variables. Para ello se trabajó una metodología de enfoque cuantitativo y diseño no experimental y correlacional. La muestra la integraron 120 estudiantes de 4° y 5° de secundaria. Los instrumentos fueron la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Procrastinación Académica. Según los resultados obtenidos, se pudo evidenciar que el 49.17% de los alumnos que realizaron la encuesta señalaron un nivel alto en cuanto a su autoeficacia percibida, mientras que el 41.67% indicaron un nivel medio y el 9.17% indicaron un nivel bajo. Finalmente, se demostró que los niveles de autoeficacia percibida tienen una relación significativa con la frecuencia de procrastinación académica de los alumnos.

Chigne (2017), en su investigación sobre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, planteó como objetivo principal establecer la relación entre las variables mencionadas. Se trató de una investigación de tipo aplicada, con un diseño no experimental y correlacional. La muestra estuvo conformada por 160 estudiantes universitarios de ambos sexos. Los instrumentos fueron el Cuestionario de Autoeficacia y el Cuestionario de

Procrastinación Académica. Los resultados indicaron que, el 72.5% de estudiantes estaba en un nivel medio de autoeficacia; además, el 73.1% de estudiantes estaba en un nivel medio de procrastinación. Por otro lado, se halló una correlación estadísticamente significativa entre autoeficacia y procrastinación académica; sin embargo, la relación es baja y negativa; es decir, existe una relación inversa entre las variables estudiadas.

Domínguez (2017), en su investigación sobre procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas, tuvo como objetivo general reportar la prevalencia de dicha variable. En cuanto al diseño de investigación fue de tipo descriptivo. La muestra estuvo constituida por 517 estudiantes entre mujeres y hombres de 18 a 56 años de la carrera de Psicología. Los instrumentos fueron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de Palenzuela y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko. Los resultados indicaron que el 20.5% de los alumnos esperan hasta el último momento para elaborar las asignaciones, el 15.09% aplazan su trabajo y el 15.86% deja de un lado las lecturas de cursos que no les llaman la atención. Asimismo, se halló que la prevalencia de la procrastinación académica era significativa en los estudiantes peruanos que participaron en el estudio no se hallaron diferencias significativas entre varones y mujeres, pero se encontró una relación inversa y estadísticamente significativa con la edad y la autoeficacia (débil en ambos casos). Finalmente, se reportó que los estudiantes que no trabajaban procrastinaban más.

Se observa, al revisar los antecedentes en el ámbito nacional, un mayor interés por el estudio de las variables autoeficacia y procrastinación académica. En las

investigaciones encontradas se aprecian hallazgos que se refieren a la relación inversa y estadísticamente significativa entre las variables mencionadas, aunque esta sea baja o débil.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Autoeficacia académica

2.2.1.1. Definición de la autoeficacia académica

Bandura (1997) ha definido la autoeficacia como las creencias de un individuo respecto a los eventos que afectan su vida. De modo que el sentido de autoeficacia de uno puede proporcionar la base para la motivación, el bienestar y la realización personal.

Para efectos del presente estudio, se asumió la definición de Alegre (2016), quien define la autoeficacia académica como un constructo unidimensional que consiste en el conjunto de juicios que el individuo realiza respecto a su propia capacidad para organizar y llevar a cabo cursos de acción frente a las distintas actividades educativas que le son designadas.

Borzzone (2017) manifestó que la autoeficacia académica se puede definir como la forma en que los individuos creen en sus habilidades para instruirse y alcanzar niveles altos en su ciclo académico. En pocas palabras, tiene que ver con la percepción que tenga una persona sobre su capacidad para realizar con éxito sus tareas académicas.

Por su parte, Galleguillos y Olmedo (2017) señalaron que se refiere a la capacidad que tiene cada persona para organizarse y elaborar el proceso necesario para lograr los objetivos esperados. Asimismo, se refiere a la creencia que tiene el individuo en cuanto a su potencial para adquirir buenas calificaciones, además de los conocimientos y dominios que estos podrían obtener.

Según Castellano et al. (2016), la autoeficacia académica corresponde a la apreciación que cada alumno se realiza en cuanto a las cualidades que posee, para emprender y lograr resultados positivos en sus actividades diarias. Esta apreciación interviene tanto en los recursos cognoscitivos como en los emocionales, y el comportamiento que el estudiante adquiere al momento de hacer sus actividades académicas.

Cervantes et al. (2018) manifestaron que la autoeficacia enfatiza en las creencias de una persona sobre sus habilidades, las mismas que influyen en resultados positivos en lo que se proponga realizar y en los sucesos que puedan causar negatividad a sus vidas.

Por lo mencionado, se asume los términos de clima laboral como equivalentes a clima organizacional o clima institucional escolar, manteniendo los diferentes enfoques o interpretaciones correspondientes al tema de estudio.

2.2.1.2. Teorías de autoeficacia académica

La Teoría del aprendizaje social de Bandura sostiene que la autoeficacia representa una pieza clave para la psicología, pues al implementarse permite percibir y prever las conductas de las personas. En tal sentido, el término "autoeficacia" fue acuñado por primera vez por el psicólogo Albert Bandura en 1978. La teoría de Bandura fue postulada en su libro: *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change*, en el cual se hace énfasis en que el aprendizaje social no determina si los individuos tienen ciertas capacidades o no, sino lo que pueden adquirir. Es decir, se refiere a la creencia de cada individuo en cuanto a sus habilidades, de manera que tome en cuenta cada paso a dar para autorregular su propio aprendizaje y obtener resultados positivos, un buen rendimiento académico y dominar los temas académicos que requiera abordar (Domínguez & Fernández, 2019; Haro, 2017).

Por otro lado, Domínguez y Fernández (2019) mencionan la Teoría social cognitiva de Bandura, postulada en 1987, en la cual interviene en el área universitaria con el fin de dar mejoría y mejorar cada esfuerzo que realizan los alumnos, considerando que la autoeficacia académica es trascendental para que esos esfuerzos arrojen buenos resultados. Al respecto, Haro (2017) acotó que, según la Teoría social cognitiva de Bandura, la autoeficacia influye al momento de tomar decisiones, además de influir en cada evento y actividad donde participan los alumnos; de esta manera, elevar la motivación, beneficiar el esmero, dedicación y constancia de cada uno de ellos. Asimismo, controla cada situación que se presenta en cuanto a su estado emocional, es decir, preocupación, estrés, ansiedad y todo lo que se oponga a no dar un buen resultado ante la solución de problemáticas.

2.2.1.3. Importancia de la autoeficacia académica

Desde el punto de vista de Galleguillos y Olmedo (2017), la autoeficacia es significativa en el ser humano y más cuando se trata de los estudiantes, ya que les permite realizarse una autoevaluación para conocer su capacidad, habilidad y entusiasmo de hacer las labores o tareas que le corresponden; de esta manera, se toma en cuenta la importancia en cuanto a la motivación y aprendizaje. Asimismo, la importancia de la autoeficacia radica en que “permite tener un mejor rendimiento académico, obtener mejores resultados, enfrentar las dificultades para salir ileso de ellas y manejar emociones” (Galleguillos & Olmedo, 2017, p.157).

Asimismo, Haro (2017) manifestó que, tomando en cuenta la Teoría Social Cognitiva, los individuos proceden a realizar sus actividades de acuerdo con lo que saben, evitando las que consideran que sobrepasan sus capacidades. Por otra parte, los individuos que dicen ser eficaces, o poseer autoeficacia, dedican mucho más tiempo a sus actividades, denotando mayor esfuerzo para enfrentar los obstáculos, de modo que, su importancia se diferencia frente a aquellos que no confían en sus capacidades, y no se atreven a sobrepasar sus límites, o lo que ellos consideran como límites.

Por lo tanto, se puede decir que la autoeficacia influye en las emociones y pensamientos del ser humano, de manera que los que dudan de sus habilidades para realizar alguna actividad o consideran que es más difícil de lo realmente es, entonces poseen emociones negativas.

2.2.1.4. Factores que influyen en la autoeficacia académica

Haro (2017) planteó que la experiencia directa es una de las primordiales fuentes de información a través de la que se construye la autoeficacia. Es decir, cada éxito que se logre permite tener más confianza en sí mismo; en cambio, cuando no se logran los objetivos, esto se torna en dudas sobre las propias capacidades.

Otra fuente de información es el aprendizaje vicario, que consiste en las experiencias de otros individuos como modeladores de la propia autoeficacia. Cuando los sujetos logran el éxito, aumenta la confianza en sus capacidades, pero si no lo logran, el individuo duda de estas antes de ponerlas a prueba.

Por otro lado, la persuasión verbal, al conocer que una persona confía en las capacidades de otro para desempeñar determinada tarea, eleva la autoeficacia del individuo. De manera contraria, el saber que desconfía de dichas capacidades puede generar una disminución en la propia autoeficacia.

La última fuente de la autoeficacia la constituyen los estados fisiológicos y emocionales que los individuos experimentan al realizar alguna tarea, como la ansiedad, estrés u otros, que pueden hacerlos dudar de sus capacidades y disminuir su autoeficacia.

Teniendo en cuenta lo señalado por Castellano et al. (2016), cabe mencionar que las personas que no logran tener éxito en las actividades realizadas pueden sufrir consecuencias como la frustración, además de sentir ansiedad, depresión y nostalgia. Son muchos los individuos que sienten miedo a fracasar, esto porque piensan que no pueden lograr el éxito. Asimismo, sienten que están en situaciones difíciles, amenazantes y abrumadoras, lo que conlleva a que les resulte mucho más difícil conseguir lo que desean, solo porque la autoevaluación suele ser negativa. Lo contrario ocurre en personas con una autoeficacia elevada, las cuales, al autoevaluarse con pensamientos positivos, suelen lograr lo que se proponen, afrontando cualquier adversidad.

2.2.2. Procrastinación académica

2.2.2.1. Definición de la procrastinación académica

Para efectos del presente estudio, se asumió el concepto propuesto por Domínguez (2017), quien afirmó que la procrastinación académica puede definirse como las acciones de retrasar de manera voluntaria e innecesaria la elaboración de una tarea al punto de experimentar malestar subjetivo, y esto debido a la falta de agrado hacia la tarea, por percibirse compleja o por temor a fallar, por lo tanto, genera consecuencias que perjudican a mediano y largo plazo.

Castro y Mahamud (2017) sostuvieron que la procrastinación académica se refiere a la postergación no solo en el ámbito universitario sino también en las áreas administrativas y otras. La procrastinación comienza en la secundaria y se prolonga hasta la universidad, donde cerca de la mitad de los alumnos tienen constantemente

retrasos y problemas en la realización de sus actividades, cuya postergación innecesaria e injustificada les acarrea consecuencias que perjudican su bienestar.

Garzón y Gil (2016) indicaron que “La procrastinación es cuando aplazan responsabilidades y tareas de manera repentina, cuando en realidad se debe concluir o dar una respuesta” (p. 312). Por su parte, para Al-Momani et al. (2017) la procrastinación académica se conoce como el aplazamiento voluntario de la realización del trabajo específico a realizar a pesar de las posibles consecuencias negativas de este retraso.

Domínguez (2017) sostuvo que se caracteriza por dejar de responder o retardar alguna actividad de manera intencional, generando dificultades para el cumplimiento de metas. Se asocia a retrasos en la entrega de informes, que deberían entregarse con rapidez y se considera que “los procedimientos de autorregulación presentan fallas, y limitan la adecuada organización y manejo del tiempo” (p. 82).

En este sentido, Atalaya y García (2020) refirieron que la procrastinación se desarrolla porque las personas prefieren realizar actividades que les generen resultados satisfactorios a corto plazo, en lugar de aquellas que impliquen efectos positivos a largo plazo. Asimismo, la procrastinación se ha convertido en un factor trascendente que repercute negativamente en el aspecto académico de los estudiantes, ya que estos postergan sus tareas académicas priorizando por otras actividades de interés como los juegos, las fiestas, los paseos, entre otros.

2.2.2.2. Teorías de la procrastinación académica

De acuerdo con Ayala et al. (2020), a continuación, se mencionan algunas teorías.

- La teoría de la motivación temporal (TMT) de Steel y König, la cual plantea que para evitar la procrastinación se requiere tener un alto nivel de motivación y la expectativa de que se tendrá éxito y valorar las tareas asignadas. De otro lado, no se debe dejar la impulsividad, para así poder recuperar los retrasos en las entregas de las asignaciones académicas. De esta manera, se evitaría la procrastinación y se facilitará el aprendizaje.

- La teoría psicodinámica de Ferrari, Barnes y Steel, la cual sostiene que la crianza autoritaria del individuo motiva la procrastinación. La percepción en el adolescente de que el tiempo transcurre demasiado rápido, observando los cambios físicos en su vida, y teniendo conciencia de la imposibilidad de regresar en el tiempo, así como la tendencia a ver el futuro y el miedo a madurar propios de la edad, lo llevan a la procrastinación.

No obstante, en la presente investigación se seguirá el modelo teórico de Busko (1998), quien consideró que la procrastinación general es un antecedente de la procrastinación académica. Ello debido a que la procrastinación general es un rasgo duradero y de larga data, y la procrastinación académica sería una manifestación de este rasgo en una competencia social particular.

2.2.2.3. Factores que influyen en la procrastinación

La procrastinación, el retraso voluntario e irracional de un curso de acción previsto, ha preocupado ampliamente a las personas y a la sociedad. Se han realizado varios estudios para explicar por qué las personas procrastinan y para explorar los sustratos neuronales de la procrastinación. Primero, la investigación ha identificado muchos factores que contribuyen a la procrastinación.

Específicamente, la aversión a la tarea, los incentivos futuros y el retraso en el tiempo de estos incentivos se han confirmado como tres características destacadas de la tarea que afectan la procrastinación. Por otro lado, el autocontrol y la impulsividad se han identificado como dos rasgos más predictivos de la procrastinación.

Después de identificar los factores contribuyentes, se puede explicar la procrastinación al integrar estos factores. Además, una perspectiva de regulación de las emociones considera la procrastinación como una forma de falla en la autorregulación, que refleja dar prioridad a la reparación del estado de ánimo a corto plazo sobre el logro de objetivos a largo plazo (Zhang et al., 2019).

Asimismo, de acuerdo con Al-Momani et al. (2017), el fenómeno de la procrastinación académica está tomando un rumbo claro e influyente en el proceso académico, el cual radica en el aplazamiento innecesario de algunas de las tareas que deben ser realizadas, postergadas o abandonadas hasta el final, algunos individuos no cumplen con sus deberes por postergarlas y evitar la realización de tareas, generalmente a consecuencia de factores influyentes como miedos personales al fracaso, o por cuestionar las capacidades personales.

Según Barraza y Barraza (2018) refirieron que la procrastinación académica se ve influenciada por la necesidad de cognición, la cual se define como la motivación y preferencia que muestran las personas hacia la actividad de pensar. Además, por las configuraciones del Síndrome de Atención Cognitiva: la depresión y las metacogniciones; este síndrome, en lo particular, se constituye por un conjunto de patrones desadaptativos configurados por creencias metacognitivas específicas y planes que controlan el uso del pensamiento y la atención. Y los activos ecológicos: “siendo éstos las fortalezas o factores de mejora presentes en el medio social inmediato” (pp. 77-78).

Finalmente, como señalaron Moreta y Duran (2018), las explicaciones de las causas de la procrastinación son variadas. En este fenómeno, los estudiantes evitan o dejan para otro momento las tareas, o estas pueden ser poco controladas y desorganizadas. Entre las causas cabe mencionar el miedo al fracaso académico, la aversión a las tareas, dificultades para gestionar el tiempo, e incluso tendencia al perfeccionismo. Además, también se puede generar debido a problemas cognitivos, por considerarlas de poco valor, por las bajas recompensas que se obtendrán, por considerarlas de dificultad mayor o, incluso por el empeño que se requiere para finalizarlas, sean procesos conductuales o cognitivos que se demandan para su realización.

2.2.2.4. Clasificaciones de la procrastinación

Considerando a Moreta et al. (2018) cuando suspenden algunas tareas universitarias se denomina procrastinación académica. “La procrastinación se puede denominar crónica, cuando se posterga de forma general, es decir, no tienen patrones y se propaga en todas las situaciones y, puede ser situacional, cuando se aplazan actividades determinadas en contenidos específicos” (Moreta et al., 2018, p. 156).

Por otro lado, según Rodríguez (2017) uno de los tipos de la procrastinación incluye el tipo arousal y el tipo evitativo. El arousal consiste en prolongar las actividades que tienen asignadas para buscar nuevas experiencias o emociones; se percibe que trabajando bajo presión conseguirá mejores resultados. Mientras que el de tipo evitativo, se caracteriza por retrasar las actividades evitando enfrentarse con sus capacidades, y siempre está la duda de poder lograrlo o no; es decir, tiene miedo al fracaso y hay casos donde genera depresión y una baja autoestima. No obstante, en varias oportunidades estas clasificaciones se han puesto en duda, concluyendo que la procrastinación es siempre una demora irracional e injustificada.

2.2.2.5. Consecuencias de la procrastinación

Según Garzón y Gil (2016) mencionaron que las razones para procrastinar pueden traer múltiples consecuencias, entre ellas es el estrés y la ansiedad producido por la demora intencional.

Moreta et al. (2018) indicaron que la procrastinación no hace referencia a la falta de realización de una tarea, sino a la experiencia de la postergación y el cumplimiento en último momento, aunque se incumpla. Esto desde luego, afecta con la disminución de la sensación de bienestar. Y trae como consecuencia el estrés, las dificultades en el seguimiento de instrucciones, la impuntualidad, el bajo rendimiento escolar y los problemas de personalidad.

Para Al-Momani et al. (2017) la procrastinación aparece a través del aplazamiento de un comportamiento deseado para un tiempo posterior, lo que perjudica el logro de las metas del individuo, y en ocasiones es un comportamiento adquirido, y en otras ocasiones es una forma de resistencia o una forma de evitar el trabajo que este no considera divertido o valioso, o que no le generará ninguna consecuencia positiva. El individuo tiene la tendencia a retrasar el inicio de las tareas académicas o posponer su finalización, lo que da como consecuencia un sentimiento de tensión emocional.

2.2.2.6. Características de los procrastinadores

Para Al-Momani, et al. (2017) algunos estudios se han centrado en el comportamiento de la procrastinación. El primer tipo se determina posponiendo las tareas académicas hasta el último minuto posible. El segundo tipo, que está representado por las actividades de la vida cotidiana, es otra forma conductual de procrastinación que incluye la dificultad de programar y completar las actividades diarias, como una cita con el médico. El tercer tipo es la desgana en la toma de decisiones, y esto se evidencia en la incapacidad para tomar la decisión en su tiempo, ya sea por las situaciones o por

los temas principales o secundarios como la tendencia hacia un estudio en particular. El cuarto tipo es la procrastinación más difícil y aparece como una especie de dilación compulsiva o disfuncional, es decir, cuando el individuo sufre el impacto tanto de la procrastinación en la toma de decisiones como de la procrastinación conductual y al mismo tiempo como si estuviera paralizado al intentar vivir en la vida diaria, lo que lleva a graves consecuencias.

2.2.2.7. Dimensiones de procrastinación académica

De acuerdo con Domínguez (2017) refiere la existencia de dos dimensiones en la procrastinación académica: postergación de actividades y autorregulación académica, las cuales se explican cómo dos procesos separados, debido que un estudiante podría postergar actividades, pero también planificar cómo y cuándo las afronta; y, por otro lado, otro individuo podría no postergar la ejecución de ciertas obligaciones a pesar de tener poca capacidad para organizar sus acciones.

Autorregulación académica: es el procedimiento donde los jóvenes crean sus objetivos primordiales de aprendizaje, además, se proponen conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos, y la manera de lograrlo (Castro & Mahamud, 2017).

La autorregulación es un proceso activo y constructivo en el que el individuo monitorea y regula su motivación y comportamiento, teniendo como base el contexto en que se desenvuelve (Pintrich, 2000). Valle et al. (como se cita en Chigne, 2017), se refieren a la autorregulación en el contexto académico como un proceso en el que los

estudiantes, para conseguir sus objetivos de aprendizaje trazados, necesitan entender y modular sus propios parámetros cognitivos y de comportamiento.

Postergación de actividades: comprende las acciones de aplazar las actividades académicas, que luego, ya sea a corto o largo plazo, traerá consecuencias sociales (Castro & Mahamud, 2017).

En la procrastinación académica hay un patrón que consiste en la frecuente postergación de actividades que tienen un plazo establecido (Lay & Blunt, como se citó en Chigne, 2017). Una característica principal de la procrastinación es postergar una tarea dada y constituye un problema social. (Argumedo & Diaz, como se citó en Chigne, 2017).

2.3. Definición de términos básicos

- Autoeficacia académica: juicios que hace el individuo sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción para los tipos de ejecuciones educativas designadas (Alegre, 2016).

- Autoeficacia: los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento, estas creencias de eficacia son los mejores predictores de la conducta futura. (Rodríguez & Barraza, 2017, p. 50).

- Educación: La educación en todos sus niveles juega un papel relevante al ser el principal factor de progreso de las naciones. En prácticamente todo el mundo es

considerada el medio idóneo para formar a los ciudadanos que hoy requiere la sociedad para enfrentar los desafíos globales (García, et al., 2016, p. 105).

- Estudiante universitario: Es quien, habiendo concluido la educación secundaria, ha aprobado el proceso de admisión a una universidad, alcanzado una vacante y está matriculado en ella (Minedu, 2021).
- Procrastinación: es la tendencia a retrasar la finalización de una labor, evitando la responsabilidad, decisiones y tarea que requieren ser desarrolladas. Es un problema de autocontrol y de organización que cuesta enormes cantidades de tiempo y dinero para las personas y grupos involucrados (Marquina, et al., 2016, p. 2).
- Procrastinación académica: la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo, ya sea por falta de grado hacia la tarea, por la dificultad percibida o el miedo a fallar, con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo en el ámbito universitario (Domínguez, 2017).
- Universidad: Es la comunidad académica orientada a la investigación y a la docencia, está integrada por docentes, estudiantes y graduados. Constituye una persona jurídica de derecho privado (Minedu, 2021).

III. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

3.2. Objetivos específicos

1. Describir el nivel de autoeficacia académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
2. Identificar el nivel de procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
3. Establecer la relación entre la autoeficacia académica y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
4. Establecer la relación entre la autoeficacia académica y la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

IV. HIPÓTESIS

4.1. Hipótesis general

Existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

4.2 Hipótesis específicas

No se consideraron hipótesis descriptivas con respecto al nivel de autoeficacia académica y al nivel de procrastinación académica que se espera encontrar en los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana debido a que no se cuenta con información teórica o empírica suficiente que permita precisar a priori el valor que podrían adoptar estas variables y con ella formular hipótesis predictivas (Hernández et al., 2014).

H₁: Existe relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

H₂: Existe relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

V. MÉTODO

5.1. Tipo de investigación

El estudio corresponde a una investigación de tipo básica. De acuerdo con Tamayo (2012) es básica o fundamental, ya que está dirigida al análisis de un problema con el fin de ampliar conocimientos o enriquecer los acontecimientos teóricos, sin que esto involucre directamente posibles aplicaciones o consecuencias prácticas.

Al respecto, Escudero y Cortez (2018) expresaron que la investigación pura o básica conduce a descubrir nociones básicas, profundizar los conceptos de una ciencia, al considerarlas como el sustento inicial para el estudio de los fenómenos o hechos. De modo que, la investigación pretende enriquecer el conocimiento científico-teórico mediante sus resultados, los cuales se podrán asumir como fundamentos para posteriores trabajos de carácter aplicado.

Asimismo, el enfoque es cuantitativo, ya que se espera comprender eventos o fenómenos sobre la base de hechos reales, de forma objetiva y mediante datos numéricos. Al respecto, Hernández et al. (2014) mencionaron que se trata de un proceso secuencial y demostrativo, en donde se destina la medición numérica y el análisis estadístico procedente de la recolección de los datos para verificar una hipótesis; esto con el fin de generar lineamientos de comportamiento y probar teorías.

Bernal (2016) declaró que se sustenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, que parte de la identificación de un problema y la construcción de un marco conceptual para expresar el fundamento de la variable, al tomar en consideración los resultados y establecer conclusiones generalizadas.

En este sentido, la presente investigación es básica porque ofrece conocimientos teóricos sobre la autoeficacia académica y procrastinación académica, sin buscar una aplicación práctica inmediata. Así mismo corresponde a un estudio cuantitativo, porque se han aplicado instrumentos objetivos para medir las variables y se han utilizado pruebas estadísticas para comprobar las hipótesis.

5.2. Diseño de investigación

El diseño es no experimental, dado que se efectúa sin controlar de forma deliberada las variables; es decir, no se hicieron modificaciones de manera planificada para conocer la relación entre una variable y otra (Hernández et al., 2014).

Asimismo, el diseño es transeccional o transversal debido a que los datos fueron recopilados en un momento y tiempo únicos (Cortés & Iglesias, 2004). A su vez es correlacional, dado que la finalidad fue describir la relación entre dos variables, en términos de correlación en un momento específico (Hernández et al., 2014).

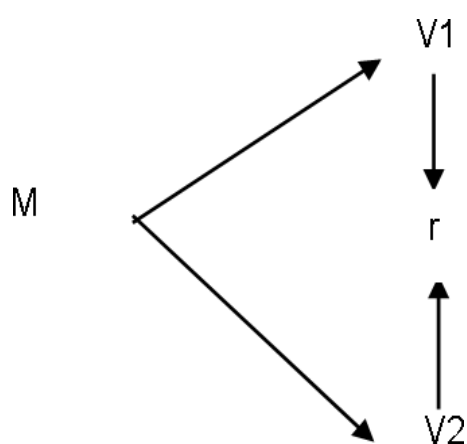
Por lo expuesto, este estudio es no experimental, dado que no se han manipulado la autoeficacia académica y procrastinación académica. Es a su vez

transversal dado a que los instrumentos que midieron dichas variables fueron aplicados en un momento determinado. Y es correlacional porque el objetivo general ha sido determinar la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

El diseño de investigación se esquematiza en la Figura 1.

Figura 1

Diseño del estudio



Nota: M = Muestra de investigación; $V1$ = Autoeficacia académica; $V2$ = Procrastinación académica; r = Correlación entre las variables (Hernández et al., 2014).

5.3. Variables

Las variables son atributivas debido a que se trata de una investigación no experimental, donde estas serán medidas para determinar el grado de relación que existe entre ambas, sin establecer relación causal.

Variable 1: Autoeficacia académica.

Variable 2: Procrastinación académica.

En la Tabla 1 se presenta la definición operacional de las variables estudiadas.

Tabla 1

Definición operacional de las variables

Variables	Definición operacional de medida
Autoeficacia académica	Puntaje obtenido en el Cuestionario de Autoeficacia Académica General (Alegre, 2014), con 9 ítems y con escala de respuesta tipo Likert para medir el constructo de manera unidimensional.
Procrastinación académica	Puntaje obtenido en la Escala de Procrastinación Académica (Domínguez, 2017), con 12 ítems y con escala de respuesta tipo Likert para medir las siguientes dimensiones: Autorregulación académica y postergación de actividades.

Variables controladas

Deseabilidad social

Se asume que los participantes desarrollaron los instrumentos de forma honesta, teniendo en cuenta que la aplicación se llevó a cabo de manera anónima.

Condiciones medioambientales

Se aplicaron los instrumentos en las mismas aulas universitarias que tenían una adecuada iluminación y ventilación, sin interferencia de estímulos distractores.

Estado de fatiga de los participantes

Se consideró una hora adecuada y coordinada previamente con los docentes, tomando en cuenta su horario de estudios.

Explicación clara de las instrucciones

Antes de la aplicación de los instrumentos, se explicaron las instrucciones a los participantes y se resolvieron dudas antes de iniciar la prueba.

5.4. Población y muestra

Población

En la presente investigación, la población estuvo conformada por 650 estudiantes de ambos sexos, de primer y segundo ciclo de las carreras de Diseño Profesional Gráfico, Diseño Profesional de Interiores y Diseño/Gestión de Moda, de la Facultad de Diseño de una universidad privada de Lima Metropolitana.

En la Tabla 2 se aprecia la distribución de la población por carrera y sexo. Se observa que la mayoría de los participantes son mujeres (72.9%). De igual modo, la mayoría de los participantes pertenecen a la carrera de Diseño Profesional Gráfico (53.5%).

Tabla 2

Distribución de la población según carrera y sexo

Carrera	Varones		Mujeres		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Diseño Profesional Gráfico	144	22.2	204	31.4	348	53.5
Diseño Profesional de Interiores	22	3.4	182	28.0	204	31.4
Diseño y Gestión de Moda	10	1.5	88	13.5	98	15.1
Total	176	27.1	474	72.9	650	100.0

Nota: *f* = frecuencia.

Muestra

La muestra fue determinada siguiendo las recomendaciones de Comrey y Lee (1992), quienes sugirieron que una muestra de 300 participantes es buena y de 500 es muy buena. En tal sentido, la muestra estuvo conformada por 419 estudiantes universitarios que aceptaron participar y estuvieron disponibles para el estudio, lo cual constituye un tamaño muestral considerado entre bueno y muy bueno.

El tipo de muestreo fue no probabilístico, siendo de juicio o criterio intencionado, cuya selección está en dependencia de la toma de decisiones de los

investigadores (Hernández et al., 2014); por ello, se tomaron en consideración los siguientes criterios.

Criterios de inclusión:

- Edades: 17 a 20 años
- Condición académica: cursar estudios en pregrado
- Ciclo de estudio: primer y/o segundo
- Carreras de procedencia: Diseño Profesional Gráfico, Diseño Profesional de Interiores y Diseño y Gestión de Moda
- Haber firmado el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- Estar matriculados en programas especializados para personas que trabajan (EPE)
- Manifiestar disconformidad con los cuestionarios o su aplicación
- Presentar errores en la resolución de los instrumentos.

En la Tabla 3 se aprecia la distribución de la población por carrera y sexo. Se observa que la mayoría de los participantes son mujeres (72.9%). De igual modo, la mayoría de los participantes pertenecen a la carrera de Diseño Profesional Gráfico (53.5%).

Tabla 3*Distribución muestral según carrera y sexo*

Carrera	Varones		Mujeres		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Diseño Profesional Gráfico	98	23.4	147	35.1	245	58.5
Diseño Profesional de Interiores	14	3.3	112	26.7	126	30.0
Diseño y Gestión de Moda	4	1.0	44	10.5	48	11.5
Total	116	27.7	303	72.3	419	100.0

Nota: f = frecuencia.

A continuación, en la Tabla 4 se presenta la distribución de la muestra según variables sociodemográficas, donde se aprecia que la mayoría de los participantes en el estudio provienen del campus Monterrico (53.5%), son mujeres (72.3%), tienen 18 años de edad (32.9%), nacieron en Lima-Callao (76.6%), son solteros (99.5%), están en segundo ciclo de estudios (77.3%), son de la carrera de diseño profesional gráfico (58.5%), no trabajan (91.2%), no asisten a un club social (82.3%), no tienen hijos o personas que dependan de ellos (97.4%) y no practican deporte regularmente (66.8%).

Tabla 4*Distribución de la muestra según variables sociodemográficas*

Variables	<i>f</i>	%
Campus		
Monterrico	224	53.5
Villa	57	13.6
San Miguel	138	32.9
Sexo		
Masculino	116	27.7
Femenino	303	72.3
Edad		
17 años	125	29.8
18 años	138	32.9
19 años	76	18.1
20 años	80	19.1
Lugar de nacimiento		
Lima-Callao	321	76.6
Provincia	91	21.7
Extranjero	7	1.7
Estado civil		
Soltero	417	99.5
Casado	2	0.5
Ciclo de estudios		
Primer ciclo	95	22.7
Segundo ciclo	324	77.3
Carrera		
Diseño profesional de interiores	126	30.1
Diseño profesional gráfico	245	58.5
Diseño y gestión en moda	48	11.5
Trabaja		
Sí	37	8.8
No	382	91.2
Asiste a un club social		
Sí	74	17.7
No	345	82.3
Tiene hijos u otros que dependan de Ud.		
Sí	11	2.6
No	408	97.4
Practica deporte regularmente		
Sí	139	33.2
No	280	66.8
Total	419	100.0

Nota: f = Frecuencia.

5.5. Instrumentos

En el presente estudio se trabajó con dos cuestionarios, uno para evaluar la autoeficacia académica y otro para evaluar la procrastinación académica. A continuación, se describen los mismos.

Instrumento N° 1: Cuestionario de Autoeficacia Académica General

Fue elaborado en España por Torre en el año 2006 (como se cita en Véliz et al., 2016).

El instrumento cuenta con nueve ítems y es unidimensional. Además, tiene una escala de respuesta tipo Likert de seis alternativas que van desde, “definitivamente en desacuerdo” hasta “definitivamente de acuerdo”.

Validez y confiabilidad del instrumento original

Torre (2007, como se cita en Véliz et al., 2016) aplicó el cuestionario a una muestra compuesta por 1179 estudiantes de la Universidad Pontificia Comillas con el fin de determinar las evidencias de validez basada en relación con otras variables. Para ello relacionó las puntuaciones del instrumento con autorregulación del estudio ($r=.482$, $p<.01$), enfoque profundo del aprendizaje ($r=.564$, $p<.01$) y enfoque superficial del aprendizaje ($r=-.109$, $p<.01$). Con respecto a la confiabilidad, fue determinada por consistencia interna, obteniéndose un coeficiente Alfa de Cronbach de .903.

Validez y confiabilidad del instrumento en el Perú

Alegre (2014) aplicó el cuestionario a una muestra compuesta por 284 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, con la finalidad de establecer la validez de constructo de la adaptación del instrumento, conformado por nueve ítems. La medida

de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor de .937, lo cual indicó un adecuado potencial explicativo, y el test de esfericidad de Bartlett obtuvo un valor significativo ($X^2 = 1540.013$; $p < .05$). Se empleó el método de componentes principales, obteniendo un solo factor que explicó el 60.31% de la varianza total, constituyéndose así en una medida unidimensional. Estos resultados permiten establecer que el Cuestionario de Autoeficacia Académica General presenta evidencias de validez de constructo. Respecto a la evidencia de confiabilidad, se determinó por el método de consistencia interna, obteniéndose un Alfa de Cronbach de .917, lo cual permite concluir que el instrumento presenta confiabilidad elevada.

Validez y confiabilidad para la investigación actual

Evidencias de validez basada en la estructura interna. En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de los ítems: media, desviación estándar, coeficiente de asimetría y coeficiente de curtosis (Hair et al., 2004). Se empleó el criterio de valores superiores +/- 1.5 para determinar rangos aceptables de asimetría y curtosis (Forero et al., 2009). Del mismo modo, se procedió a evaluar la homogeneidad de los ítems mediante las correlaciones ítem-test corregidas.

En la Tabla 5, se observa que la mayor media la obtuvo el ítem 3 ($M = 4.71$; $D.E. = 1.01$) y la media más baja fue obtenida por el ítem 8 ($M = 4.24$; $D.E. = 0.95$). Por otro lado, todos los ítems se encuentran dentro de los valores aceptables de asimetría y curtosis, al estar por debajo de +/- 1.5 (Forero et al., 2009).

Tabla 5*Análisis descriptivo de los ítems del Cuestionario de Autoeficacia Académica General*

Ítems	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>
1	4.50	1.00	-0.43	0.79
2	4.42	0.90	-0.29	0.71
3	4.71	1.01	-0.66	0.74
4	4.27	0.98	-0.29	0.69
5	4.32	0.89	-0.11	0.34
6	4.30	0.92	-0.21	0.60
7	4.40	1.06	-0.40	0.33
8	4.24	0.95	-0.51	1.29
9	4.68	1.05	-0.73	0.89

Nota: *M* = Media; *D.E.* = Desviación estándar; *g1* = Asimetría; *g2* = Curtosis.

Posteriormente, se realizó el análisis de homogeneidad calculando las correlaciones ítem-test corregidas y, de este modo, determinar el grado de asociación entre los ítems y el constructo que evalúan (Elosua, 2003). Se retuvieron solamente los ítems con una correlación superior a .20 (Kline, 1998). En la Tabla 6, se observa que todos los ítems obtuvieron correlaciones por encima de .20, en tal sentido se conservan todos dentro de la estructura del instrumento.

Tabla 6*Correlaciones ítem-test del Cuestionario de Autoeficacia Académica General*

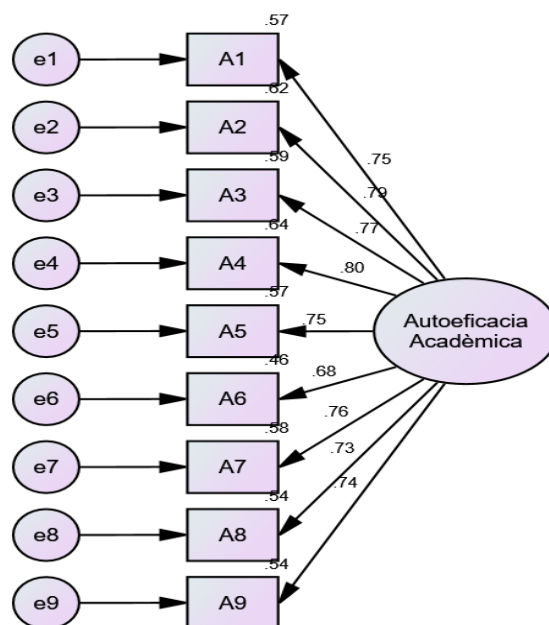
N° de ítem	r_{itc}
1.	0.714
2.	0.745
3.	0.734
4.	0.754
5.	0.712
6.	0.651
7.	0.737
8.	0.708
9.	0.707

Nota: r_{itc} = Correlación ítem-test corregida.

Finalmente, se realizó el análisis factorial confirmatorio mediante el método de extracción de Máxima Verosimilitud (ML). En la Figura 1 se presenta el modelo de medición del análisis factorial confirmatorio para los nueve ítems agrupados en un solo factor, incluyendo los coeficientes de regresión estandarizados entre ítems y factores, así como las saturaciones factoriales estandarizadas de cada uno de los ítems. Se observa que todos los ítems resultan bien explicados a partir del constructo hipotetizado, con saturaciones factoriales estandarizadas por encima de .30.

Figura 2

Modelo estructural completo del Cuestionario de Autoeficacia Académica General



Posteriormente, se evaluó el ajuste del modelo presentado en la Figura 2. Para ello, se han empleado estadísticos de bondad de ajuste absoluto (Chi cuadrado y Razón Chi-cuadrado/grados de libertad), de ajuste relativo (NFI, TLI y CFI) y de ajuste parsimonioso (PNFI); asimismo, se incluyó la Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA). En la Tabla 7 se puede observar que, solamente los indicadores de bondad de ajuste CFI y RMSEA se ubicaron dentro de los valores esperados.

Tabla 7*Índices de bondad de ajuste para el Cuestionario de Autoeficacia Académica General*

Estadístico	Índices	Valor esperado	Valor observado	Conclusión
Chi cuadrado	X^2	$p > .05$	$p < .05$	Fuera de rango
Razón Chi-cuadrado/grados de libertad	$X^2/g.l.$	<3	3.3	Fuera de rango
Índice de ajuste normalizado	NFI	$\geq .90$	.86	Fuera de rango
Índice de Tucker-Lewis	TLI	$\geq .90$	.87	Fuera de rango
Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	$\geq .90$	.90	Dentro de lo esperado
Corregido por parsimonia	PNFI	>.80	.69	Fuera de rango
Raíz del residuo cuadrático promedio RMSEA de aproximación	RMSEA	<.10	.08	Dentro de lo esperado

Evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna. En la Tabla 8, se presentan los coeficientes de fiabilidad Alfa y Omega para el Cuestionario de Autoeficacia Académica General. Se aprecia que los coeficientes Alfa y Omega alcanzaron valores superiores al margen establecido (>.70). Se considera que el instrumento es confiable.

Tabla 8*Consistencia interna del Cuestionario de Autoeficacia Académica General*

Variable	M	DE	α_s	ω
Autoeficacia Académica General	4.43	0.762	0.921	0.921

Nota. M : Media del ítem; DE : Desviación estándar del ítem; α_s : Coeficiente Alfa estandarizado; ω : Coeficiente Omega.

Instrumento N° 2: Escala de Procrastinación Académica

El instrumento original fue desarrollado por Busko, en Canadá, en 1998. Cuenta con 16 ítems organizados en dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica. Esta escala presenta cinco alternativas de respuesta tipo Likert: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre.

Validez y confiabilidad para el instrumento original.

No se han encontrado reportes de evidencias de validez del instrumento realizados por el autor. Con respecto a la confiabilidad de consistencia interna, Busko (1998) reportó un coeficiente Alfa de Cronbach de .86, demostrando así la confiabilidad del instrumento.

Validez y confiabilidad del instrumento en el Perú

Álvarez (2010) aplicó el instrumento adaptado a una muestra de 235 estudiantes de colegios estatales de Lima Metropolitana, con la finalidad de hallar evidencias de validez de constructo. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor de .80, lo cual indicó un adecuado potencial explicativo; asimismo, el test de esfericidad de Bartlett obtuvo un valor significativo ($X^2 = 701.95; p < .05$). El método de componentes principales determinó un solo factor que explicó el 23.89% de la varianza total, constituyéndose así en una medida unidimensional. Esto permitió establecer que la Escala de Procrastinación Académica presenta evidencias de validez de constructo. Respecto a la evidencia de confiabilidad, se determinó por el método de consistencia interna, obteniéndose un Alfa de Cronbach de .80, lo cual permite concluir que la escala presenta confiabilidad elevada.

Por otro lado, Domínguez et al. (2014) realizaron un estudio para determinar evidencias de validez y confiabilidad del instrumento en una muestra de 379 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. El análisis de homogeneidad de los ítems determinó que debían eliminarse cuatro reactivos debido a que no alcanzaron valores de correlación ítem-test iguales o superiores a .20. Con respecto a la validez de constructo, se obtuvo con el análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanzó un valor de .81, lo cual indicó un adecuado potencial explicativo; asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett obtuvo un valor significativo ($p < .01$). Se empleó el método paralelo de Horn, obteniendo una solución de dos factores. El análisis factorial de mínimos cuadrados no ponderados, con rotación Promin, presentó cargas factoriales moderadas y elevadas. Los dos factores hallados explicaron el 49.55% de la varianza total.

Debido a los resultados previos, Domínguez et al. (2014) decidieron realizar un análisis factorial confirmatorio, con el cual pondrían a prueba el modelo unidimensional y bidimensional de la Escala de Procrastinación Académica. Se concluyó que, el ajuste del modelo de dos factores oblicuos fue el más adecuado: $SB-\chi^2(53) = 176.3$ ($p < .01$), $CFI = 1.00$, $GFI = .97$, $AGFI = .96$, $RMR = .064$, $RMSEA$ ($IC95\%$) = .078 (.066-.091), constituyéndose así en una medida bidimensional. Estos resultados permitieron a los autores reportar que la escala presenta evidencias de la validez de constructo.

Respecto a la evidencia de confiabilidad, se determinó por el método de consistencia interna, obteniéndose un Alfa de Cronbach de .82 ($IC95\% = .79; .85$) para

autorregulación académica y .75 para postergación de actividades ($IC95\% = .71; .79$). Por su parte, los coeficientes Omega de McDonald fueron de .83 para autorregulación académica y .79 para postergación de actividades, lo cual permite concluir que la Escala de Procrastinación Académica presenta una buena confiabilidad.

Validez y confiabilidad para la investigación actual

Evidencias de validez basada en la estructura interna. En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de los ítems: media, desviación estándar, coeficiente de asimetría y coeficiente de curtosis (Hair et al., 2005). Se empleó el criterio de valores superiores ± 1.5 para determinar rangos aceptables de asimetría y curtosis (Forero et al., 2009). Del mismo modo, se procedió a evaluar la homogeneidad de los ítems mediante las correlaciones ítem-test corregidas.

En la Tabla 9, se observa que la mayor media la obtuvo el ítem 4 ($M = 4.47$; $D.E. = 0.70$) y la media más baja fue obtenida por el ítem 6 ($M = 2.91$; $D.E. = 1.09$). Por otro lado, casi todos los ítems se encuentran dentro de los valores aceptables de asimetría y curtosis, al estar por debajo de ± 1.5 (Forero et al., 2009), con excepción del ítem 4.

Tabla 9*Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica*

Ítems	<i>M</i>	<i>D.E.</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>
1	3.03	0.84	-0.25	0.14
2	3.31	0.85	-0.11	0.04
3	3.73	0.96	-0.44	-0.32
4	4.47	0.70	-1.49	3.08
5	3.69	0.82	-0.04	-0.47
6	2.91	1.09	0.04	-0.65
7	3.02	1.12	-0.10	-0.72
8	3.68	0.91	-0.51	0.18
9	3.30	0.91	0.02	-0.36
10	3.77	0.95	-0.42	-0.25
11	3.49	0.96	-0.25	-0.33
12	3.84	1.01	-0.51	-0.49

Nota: *M* = Media; *D.E.* = Desviación estándar; *g1* = Asimetría; *g2* = Curtosis.

Posteriormente, se realizó el análisis de homogeneidad de los ítems calculando las correlaciones ítem-test corregidas (Elosua, 2003). En la Tabla 10, se observa que todos los ítems obtuvieron correlaciones por encima de .20 (Kline, 1998), en tal sentido se conservan todos dentro de la estructura del instrumento.

Tabla 10*Correlaciones ítem-test de la Escala de Procrastinación Académica*

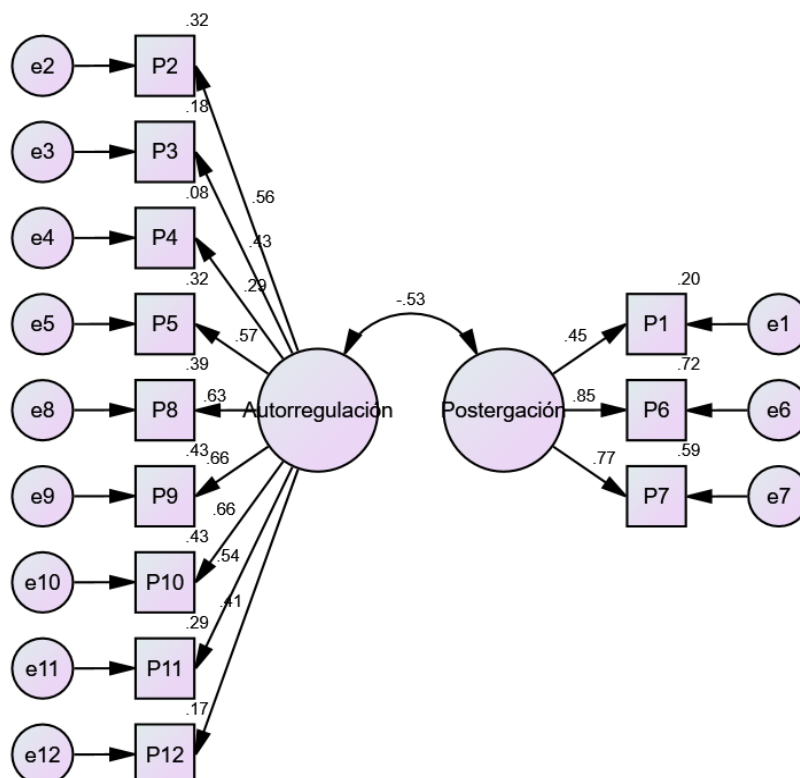
Nº	r_{itc}
Postergación de actividades	
1.	0.354
6.	0.673
7.	0.599
Autorregulación académica	
2.	0.468
3.	0.380
4.	0.249
5.	0.492
8.	0.554
9.	0.547
10.	0.576
11.	0.484
12.	0.361

Nota: r_{itc} = Correlación ítem-test corregida.

Finalmente, se realizó el análisis factorial confirmatorio mediante el método de extracción de Máxima Verosimilitud (ML). En la Figura 3, se presenta el modelo de medición del análisis factorial confirmatorio para los 12 ítems agrupados en dos factores, incluyendo los coeficientes de regresión estandarizados entre ítems y factores, así como las saturaciones factoriales estandarizadas de cada uno de los ítems. Se observa que todos los ítems resultan bien explicados a partir del constructo hipotetizado, con saturaciones factoriales estandarizadas por encima de 0.30.

Figura 2

Modelo estructural completo de la Escala de Procrastinación Académica



Posteriormente, se evaluó el ajuste del modelo presentado en la Figura 3. Para ello se han empleado estadísticos de bondad de ajuste absoluto (Chi cuadrado y Razón Chi-cuadrado/grados de libertad), de ajuste relativo (NFI, TLI y CFI) y de ajuste parsimonioso (PNFI), incluyendo la Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA). En la Tabla 11, se puede observar que, los indicadores de bondad de ajuste CFI y RMSEA, señalan que el modelo de dos dimensiones muestra, de modo general, un nivel de ajuste satisfactorio. Además, la Razón Chi-cuadrado/grados de libertad, está muy cercano al valor 3, así como los indicadores NFI y TLI, se encuentran cercanos al .90. Se consideraron estas aproximaciones a los

valores esperados, para tomar la decisión de continuar con el instrumento original, conservando su estructura. En tal sentido, se considera al instrumento válido.

Tabla 11

Índices de bondad de ajuste para la Escala de Procrastinación Académica

Estadístico	Índices	Valor esperado	Valor observado	Conclusión
Chi cuadrado	X^2	$p > .05$	$p < .05$	Fuera de rango
Razón Chi-cuadrado/grados de libertad	$X^2/g.l.$	<3	3.32	Fuera de rango
Índice de ajuste normalizado	NFI	$\geq .90$	.86	Fuera de rango
Índice de Tucker-Lewis	TLI	$\geq .90$	.87	Fuera de rango
Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	$\geq .90$	.90	Dentro de lo esperado
Corregido por parsimonia	PNFI	>.80	.69	Fuera de rango
Raíz del residuo cuadrático promedio RMSEA de aproximación	RMSEA	<.10	.07	Dentro de lo esperado

Evidencias de confiabilidad basada en la consistencia interna. En la Tabla 12, se presentan los coeficientes de fiabilidad Alfa y Omega para las dimensiones de la Escala de Procrastinación Académica. Se aprecia que los coeficientes Alfa y Omega alcanzaron valores superiores al esperado (>.70), tanto para la dimensión postergación de actividades como para la dimensión autorregulación académica, por lo que se considera que el instrumento es confiable.

Tabla 12*Consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica*

Dimensiones	<i>M</i>	<i>DE</i>	α_s	Ω
Postergación de actividades	2.99	0.813	0.710	0.742
Autorregulación académica	3.70	0.538	0.774	0.778

Nota. *M*: Media del ítem; *DE*: Desviación estándar del ítem; α_s : Coeficiente Alfa estandarizado; ω : Coeficiente Omega.

5.6. Procedimiento

A continuación, se señalan los procedimientos que se realizaron para ejecutar la presente investigación.

Coordinaciones previas

Para la realización del presente estudio, se solicitó el permiso a las autoridades universitarias respectivas. Se detalló la información sobre los fines de la investigación y se les invitó a colaborar con el estudio. Asimismo, se solicitó a los autores de los instrumentos el permiso respectivo para su uso (apéndices A y B).

Posteriormente, por intermedio de las direcciones académicas, se coordinó con los docentes para la aplicación de los instrumentos.

Presentación

Previo a la aplicación de los instrumentos, se realizó una presentación, en la cual se explicó a los participantes sobre el objetivo del estudio, los nombres de los investigadores responsables, se indicó que la participación era anónima y que los datos

serán manejados de modo estrictamente confidencial. Finalmente, se proporcionó un correo electrónico y teléfono para hacer posibles consultas a los investigadores.

Consentimiento informado

A los estudiantes se les solicitó que llenaran un consentimiento informado, en el que se les explicó los aspectos centrales de la investigación (ver apéndice C). Asimismo, se solicitó que los participantes llenaran un formato con sus datos personales (ver apéndice D).

Condiciones de aplicación

Los instrumentos fueron aplicados por los investigadores en las aulas de la universidad, de manera colectiva y durante las primeras horas del horario regular de los estudiantes, sin interferir con sus actividades académicas.

Instrucciones

Las instrucciones se indicaron de acuerdo con lo establecido por los autores de los instrumentos empleados.

VI. RESULTADOS

Los datos a nivel descriptivo fueron analizados calculando los puntajes mínimos, máximos, la media, desviación estándar y coeficientes de variación. Posteriormente, se procedió a determinar si los datos tenían distribución normal con la prueba de Shapiro Wilk, luego de ello se procedió a aplicar la prueba no paramétrica de Spearman, para establecer las diversas correlaciones entre las variables y el coeficiente de correlación múltiple. Los análisis estadísticos fueron realizados con el software IBM SPSS Statistics versión 25, el programa IBM SPSS AMOS versión 23 y el programa Jamovi versión 1.2.2.

6.1. Análisis descriptivo

En la Tabla 13 se reportan los análisis descriptivos de la variable autoeficacia académica. Cabe señalar que, al no contar con baremos para la población estudiada, se empleó la media basada en el puntaje promediado; es decir, una media basada en el puntaje directo y dividida entre el número de ítems (Robles, 2019). Se observa una tendencia hacia puntajes altos, ya que la media es de aproximadamente 40 puntos (más cercano al puntaje máximo); sin embargo, al observar la media basada en el puntaje promediado (equivalente a cuatro puntos) y tomando en cuenta la escala Likert del instrumento, los participantes concentrarían sus respuestas alrededor de la alternativa “de acuerdo”. En tal sentido, la muestra presentaría un nivel regular de autoeficacia académica. Por otro lado, el coeficiente de variación indica una dispersión de puntuaciones dentro de lo aceptable; es decir, son puntajes homogéneos.

Tabla 13*Estadísticos descriptivos de la autoeficacia académica*

Variable	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ma</i>	<i>Mb</i>	<i>DE</i>	<i>CV</i>
Autoeficacia académica	10	54	39.85	4.42	6.86	17.21

Nota: *Min* = puntaje mínimo, *Max* = puntaje máximo, *Ma* = media basada en el puntaje directo, *Mb* = media basada en el puntaje promediado, *DE* = desviación estándar, *CV* = coeficiente de variación.

En la Tabla 14 se reportan los análisis descriptivos de la variable procrastinación académica. Cabe señalar que, al no contar con baremos para la población estudiada, se empleó la media basada en el puntaje promediado; es decir, una media basada en el puntaje directo y dividida entre el número de ítems (Robles, 2019). Se observa que, en la dimensión postergación de actividades, el puntaje promedio obtenido es de aproximadamente 9 puntos (más cercano al puntaje máximo); sin embargo, al observar la media basada en el puntaje promediado (aproximadamente tres puntos) y tomando en cuenta la escala Likert del instrumento, los participantes concentrarían sus respuestas alrededor de la alternativa “a veces”. En tal sentido, la muestra presentaría un nivel regular de postergación. Por otro lado, el coeficiente de variación indica una dispersión de puntuaciones elevada; es decir, los puntajes serían heterogéneos.

Por otro lado, en la dimensión autorregulación académica, el puntaje promedio obtenido es de aproximadamente 33 puntos (más cercano al puntaje máximo); sin embargo, al observar la media basada en el puntaje promediado (aproximadamente tres puntos) y tomando en cuenta la escala Likert del instrumento, los participantes concentrarían sus respuestas alrededor de la alternativa “a veces”. En tal sentido, la muestra presentaría un nivel regular de autorregulación. Por otro lado, el coeficiente

de variación indica una dispersión de puntuaciones aceptable; es decir, los puntajes serían homogéneos.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la procrastinación académica

Dimensiones	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ma</i>	<i>Mb</i>	<i>DE</i>	<i>CV</i>
Postergación de actividades	3	15	8.96	2.99	2.44	27.23
Autorregulación académica	14	45	33.27	2.77	4.84	14.55

Nota: *Min* = puntaje mínimo, *Max* = puntaje máximo, *Ma* = media basada en el puntaje directo, *Mb* = media basada en el puntaje promediado, *DE* = desviación estándar, *CV* = coeficiente de variación.

6.2. Análisis inferencial

En la Tabla 15, se presenta el análisis de la distribución normal de las variables estudiadas. Cabe señalar que en el caso de la procrastinación académica se reportan los valores obtenidos en sus dos dimensiones. Se empleó el estadístico de Shapiro Wilk (Flores et al., 2019). Se aprecia que las variables no tienen una distribución normal ($p < .05$).

Tabla 15

Prueba de normalidad de las variables estudiadas

Variabes	<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Autoeficacia académica	0.969	419	0.000
Procrastinación académica:			
Postergación de actividades	0.981	419	0.000
Autorregulación académica	0.991	419	0.010

Nota: *gl* = grados de libertad, *p* = probabilidad de significancia estadística.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis general:

Para contrastar la hipótesis general, se empleó el coeficiente de correlación múltiple (R), que indica “la intensidad de la relación entre una variable y dos o más combinadas” (Guilford & Fruchter, 1984, p. 336), quedando sujeto a los mismos tipos de interpretación, en cuanto a magnitud e importancia que un coeficiente de correlación bivariado (Guilford & Fruchter, 1984). En tal sentido, se emplearon los criterios de Cohen (1992) para la interpretación del coeficiente obtenido: pequeño ($\leq .10$), mediano ($\geq .30$) y grande ($\geq .50$).

En la Tabla 16, se observa que existe una correlación múltiple, estadísticamente significativa ($p < .001$) y mediana ($R = .369$) entre autoeficacia académica y procrastinación académica, representada por sus dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica, por lo que se rechaza la hipótesis nula; es decir, se interpreta que, existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 16

Relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica

	Autoeficacia académica ($n=419$)	
	R	P
Procrastinación académica: Postergación de actividades y Autorregulación académica	.369	.000

Nota: R = coeficiente de correlación múltiple, p = significancia estadística.

Hipótesis específica 1:

En la Tabla 17, se aprecia que existe una correlación estadísticamente significativa ($p < .05$), mediana y directa ($r_s = .380$) entre la autoeficacia académica y la autorregulación académica; es decir, a mayor autoeficacia académica general, existirá mayor autorregulación, por lo que se rechaza la hipótesis nula; es decir, se interpreta que, existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 17

Relación entre autoeficacia académica y autorregulación académica

Autorregulación académica	Autoeficacia académica ($n=419$)	
	r_s	p
	.380	.000

Nota: r_s = Coeficiente de correlación de Spearman, p = Significancia estadística.

Hipótesis específica 2:

Los resultados que se observan en la Tabla 18 indican que existe una correlación estadísticamente significativa ($p < .001$), débil e inversa ($r_s = -.214$) entre la autoeficacia académica y la postergación de actividades; es decir, a mayor autoeficacia académica existirá menor postergación de actividades, por lo que se rechaza la hipótesis nula; es decir, se interpreta que, existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Tabla 18*Relación entre autoeficacia académica y postergación de actividades*

Postergación de actividades	Autoeficacia académica (n=419)	
	r_s	p
	-.214	.000

Nota: r_s = Coeficiente de correlación de Spearman, p = Significancia estadística..

VII. DISCUSIÓN

A continuación, se discuten los resultados obtenidos en el presente estudio, contrastando las hipótesis formuladas con los resultados obtenidos, tanto a nivel general como a nivel específico. Se han comparado los hallazgos con los antecedentes y esbozado posibles explicaciones, asimismo, se identificaron limitaciones de la presente investigación y finalmente, se presenta la importancia del estudio para la comunidad científica.

La hipótesis general de este estudio señaló que existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Al respecto, se halló que dichas variables se relacionan de manera estadísticamente significativa y mediana en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Este resultado sugiere que la procrastinación voluntaria e innecesaria en la realización de tareas, ya sea por aversión a la tarea, dificultad percibida o miedo al fracaso (Domínguez, 2017) está vinculada con la valoración de los estudiantes sobre sus propias capacidades para organizar y realizar acciones para los tipos de tareas educativas identificadas (Alegre, 2016). Los hallazgos de este estudio coinciden con los reportados por Quispe (2018), quien demostró que los niveles de autoeficacia percibida tienen una relación significativa con la frecuencia de procrastinación académica.

Los estudiantes, al recibir una tarea, inmediatamente evalúan sus capacidades y habilidades para ejecutarlas, parecería que esta evaluación limita su nivel de entusiasmo; es decir, cuando el estudiante determina que la tarea es sencilla de realizar, es más probable que la desarrolle inmediatamente; sin embargo, cuando percibe que la tarea tiene un grado de dificultad elevado, es posible que postergue su desarrollo, tanto como pueda.

Este es un aspecto sumamente importante, que los docentes deben tomar en cuenta, al momento de planificar las actividades de sus asignaturas, debido a que, al dosificar las tareas, estarían incrementando la posibilidad de que sus estudiantes las perciban como sencillas y, por lo tanto, también estarían disminuyendo la posibilidad que posterguen su desarrollo. Por añadidura, se estaría reforzando la autoeficacia del estudiante, al sentir que es capaz de resolver pequeñas tareas sencillas, en lugar de una sola tarea complicada. En este sentido, Atalaya y García (2020) refirieron que las personas prefieren realizar actividades que les generen resultados satisfactorios a corto plazo en lugar de aquellas que impliquen efectos positivos a largo plazo.

Según Galleguillos y Olmedo (2017), al reforzar esta autoeficacia de los estudiantes, se estaría ayudándolos a sentirse capaces de enfrentar las tareas que les parecían difíciles y, a su vez, poder manejar sus emociones frente a las asignaturas, mejorando así su rendimiento académico.

Este hallazgo podría explicarse debido a que el nivel de autoeficacia es importante para el inicio, la persistencia y el éxito final de una tarea, que se produce

cuando el estudiante realiza la evaluación de sus capacidades (Malkoç & Mutlu, 2018). De este modo, el estudiante podría sentirse en la capacidad de cumplir sus tareas a tiempo, a pesar de haberlas postergado. Al respecto, Alegre (como se cita en Burgos & Salas, 2020) señaló que las decisiones que toma el estudiante universitario, respecto a la postergación de sus actividades académicas, pueden ser modificadas con una buena autorregulación académica. Del mismo modo, se debe tomar en cuenta que existen variables motivadoras que podrían actuar como mediadoras para comprender mejor el vínculo entre la autoeficacia y la procrastinación académicas (Tuckman & Monetti, como se cita en Alegre, 2013).

Es en este aspecto en el que el docente tiene un rol preponderante, debiendo buscar las estrategias motivadoras necesarias y eficaces para promover la autoeficacia en sus estudiantes y reducir la procrastinación académica en ellos. Al respecto, Haro (2017) planteó que la experiencia directa es una de las primordiales fuentes de información a través de la que se construye la autoeficacia. Es decir, cada éxito que se logre permite tener más confianza en sí mismo; en cambio, cuando no se logran los objetivos, esto se torna en dudas sobre las propias capacidades. Esto podría aplicarse de manera vicaria entre estudiantes que comparten la percepción de dificultad con respecto a las tareas. Observar que los compañeros empiezan a tener éxito al resolverlas, convertiría a estos en modeladores de autoeficacia sobre los otros.

En cuanto a la hipótesis específica 1, la cual señaló que existe relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, se halló

que existe una relación estadísticamente significativa, mediana y directa entre la autoeficacia académica y la autorregulación académica; es decir, a mayor autoeficacia académica existirá mayor autorregulación académica y viceversa, en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Este resultado es consistente con lo reportado por Burgos y Salas (2020), quienes encontraron una correlación positiva entre la dimensión de autorregulación académica y la autoeficacia académica; es decir, ambas van en la misma dirección. Asimismo, Robles (2020) demostró que los estudiantes universitarios que se consideran más eficaces, al momento de tener que hacer frente a sus situaciones académicas, son los que se esforzarán más por aprender, por ende, estos autorregulan su aprendizaje con el fin de mejorar su nivel de rendimiento académico. Del mismo modo, Castillo y Duran (2021) hallaron una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y autorregulación académica.

Este hallazgo se explicaría debido a que los estudiantes que creen en sus capacidades son conscientes de su proceso de aprendizaje y, por tanto, lo controlan y regulan. Esto refuerza el argumento que las decisiones tomadas por los estudiantes universitarios, respecto a la postergación de sus actividades académicas, pueden ser modificadas con una buena autorregulación académica. Más aún, cuando consideran que trabajando bajo presión conseguirán mejores resultados (Rodríguez, 2017).

Del mismo modo, es de esperar que, los estudiantes que se autorregulan, mayormente son capaces de manejar las emociones, la ansiedad, el estrés, u otras

circunstancias que experimentan al realizar alguna tarea, las cuales podrían hacerlos dudar de sus capacidades y disminuir su autoeficacia. Por otro lado, cabe mencionar que las personas que no logran tener éxito en las actividades realizadas pueden sufrir consecuencias como la frustración, además de sentir ansiedad, depresión y nostalgia (Castellano et al., 2016), lo que, a su vez, los conduciría al aplazamiento voluntario de la realización del trabajo específico a entregar, a pesar de las posibles consecuencias negativas de este retraso.

Los estudiantes que sienten miedo a fracasar suelen pensar que no pueden lograr el éxito. Asimismo, sienten que están en situaciones difíciles, amenazantes y abrumadoras, lo que conlleva a que les resulte mucho más difícil conseguir lo que desean, solo porque tienen ideas negativas. Lo contrario ocurre en personas con una autoeficacia elevada, las cuales, al autoevaluarse con pensamientos positivos, suelen lograr lo que se proponen, afrontando cualquier adversidad.

Steel y König (como se cita en Ayala et al., 2020) mencionaron que para evitar la procrastinación se requiere tener un alto nivel de motivación y la expectativa de que se tendrá éxito y valorar las tareas asignadas. En tal sentido, para lograr este nivel motivacional requerido, se tendría que contar también con una buena capacidad de autorregularse. Por ello, se hace necesario promover en los estudiantes que sean capaces de elaborar sus objetivos primordiales de aprendizaje, además, que sean capaces de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos (Castro & Mahamud, 2017).

La autorregulación es un proceso activo y constructivo en el que el individuo monitorea su motivación y comportamiento, teniendo como base el contexto en que se desenvuelve (Pintrich, 2000). Es por ello que, para conseguir sus objetivos de aprendizaje trazados, los estudiantes necesitan entender y modular sus propios parámetros cognitivos y de comportamiento (Valle et al., como se cita en Chigne, 2017).

Según Bandura (1999), la percepción de las creencias en las propias capacidades para manejar situaciones influye en la manera de pensar y motivarse, lo cual permite superar los obstáculos que se presentan.

Asimismo, Torre (2007) indica que la manera en que los estudiantes perciben su propia capacidad se transforma en una capacidad generativa que influye en la conducta futura, patrones de pensamiento y reacciones emocionales, lo que finalmente afecta la forma en que los individuos realizan sus tareas.

Por otro lado, con respecto a la hipótesis específica 2, en la cual se indicó que existe relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia académica y la postergación de actividades en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, se halló que existe una relación estadísticamente significativa, débil e inversa entre la autoeficacia académica y la postergación de actividades; es decir, a mayor autoeficacia académica existirá menor postergación de actividades, y viceversa en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Este resultado coincide con los hallazgos de Burgos y Salas (2020), quienes reportaron que la postergación de actividades está correlacionada negativamente con la autoeficacia. Del mismo modo, Castillo y Duran (2021) hallaron una relación estadísticamente significativa entre autoeficacia y postergación de actividades.

Este hallazgo podría explicarse debido a que cada estudiante posee una apreciación en cuanto a sus cualidades para emprender y lograr resultados positivos en sus actividades diarias (Castellano et al., 2016), de manera que la persona tiende a elegir aquellas actividades para las que se considera capaz y deja de lado aquellas para las que se considera inhábil. Esto trae como consecuencia que existan situaciones en las cuales los estudiantes postergan o aplazan la realización de una asignación, mediante alguna excusa para argumentar el retraso en el cumplimiento de sus deberes académicos (Alegre, 2013).

En tal sentido, se requiere una serie de acciones conjuntas en las instituciones educativas, para prevenir que los estudiantes lleguen a posponer las tareas académicas y que esto se expanda a sus actividades cotidianas, lo cual provocaría que la persona tenga dificultad en completar las actividades diarias y manifieste desgano para tomar decisiones a tiempo, lo cual le traería graves consecuencias.

La postergación de un comportamiento esperado (en este caso el desarrollo de una tarea) perjudica el logro de las metas del estudiante, en ocasiones como un comportamiento adquirido, y en otras como una forma de resistencia o una forma de evitar el trabajo que él no considera divertido, valioso, ni con consecuencias positivas

(Al-Momani et al., 2017). El estudiante tiene la tendencia a retrasar el inicio de las tareas académicas o posponer su finalización, lo que da como consecuencia un sentimiento de tensión emocional que podría convertirse en el inicio de una depresión.

Las causas de la postergación de las tareas son variadas. Estas van desde el miedo al fracaso académico, la aversión a las tareas, dificultades para gestionar el tiempo e incluso tendencia al perfeccionismo. Además, también se puede generar debido a problemas cognitivos, por considerarlas de poco valor, por las bajas recompensas que se obtendrán, por considerarlas de dificultad mayor o incluso por el esfuerzo que se requiere para finalizarlas, ya sean a nivel conductual o cognitivo (Moreta & Duran, 2018).

Es precisamente, por lo mencionado, que la autoeficacia juega un rol principal en la prevención de la procrastinación, debido a que esta influye en las emociones y pensamientos del ser humano, de manera que los que dudan de sus habilidades para realizar alguna actividad o consideran que es más difícil de lo que realmente es, tendrían más probabilidades de postergar sus actividades. En este sentido, los niveles altos de autoeficacia constituirían un factor protector para evitar la procrastinación.

Cabe señalar que esta investigación tuvo algunas limitaciones, tales como, en primer lugar, el muestreo fue de tipo no probabilístico, lo cual no permite generalizar los resultados a otros contextos fuera de la universidad donde se realizó el estudio. En segundo lugar, los instrumentos no poseen escala de mentiras, por lo que las respuestas podrían verse afectadas de algún modo por la deseabilidad social.

En cuanto a la importancia del estudio, cabe señalar que los hallazgos presentados, con respecto a la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica, podrán ser considerados como un aporte de interés al estado del arte en esta área en estudio y añadidos como parte del cuerpo teórico relacionado con estas variables.

Por otro lado, este estudio sirve de base para realizar recomendaciones para el desarrollo de programas estratégicos que permitan mejorar la autoeficacia académica de los estudiantes y, de esta manera, reducir la procrastinación académica. Todo ello repercutirá en el desempeño estudiantil y en los indicadores de desempeño propios de la universidad en donde se ejecutó este estudio.

Finalmente, este estudio es importante porque promueve el interés por continuar investigando la autoeficacia académica y procrastinación académica con métodos más robustos y muestras diversas, con la finalidad de obtener mayores índices de ajuste aceptables, lo cual es relevante dado que la educación superior es una etapa desafiante para cualquier estudiante, ya que implica nuevas exigencias, cursos, tareas y actividades. Es imprescindible potenciar su autoeficacia académica, ya que la desorganización, la procrastinación y la postergación constante pueden llevar a la acumulación de tareas y a su no finalización, lo que afectará su rendimiento académico y, a su vez, repercutirá en los indicadores de rendimiento de las universidades y por ende del país.

VIII. CONCLUSIONES

1. Existe una relación estadísticamente significativa y mediana entre autoeficacia académica y procrastinación académica, representada por sus dos dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
2. Existe una relación estadísticamente significativa, mediana y directa entre la autoeficacia académica y la autorregulación académica; es decir, a mayor autoeficacia académica existirá mayor autorregulación académica en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
3. Existe una relación estadísticamente significativa, débil e inversa entre la autoeficacia académica y la postergación de actividades; es decir, a mayor autoeficacia académica existirá menor postergación de actividades, en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.

IX. RECOMENDACIONES

1. Analizar la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica con estudiantes de diferentes carreras y universidades peruanas, empleando un muestreo probabilístico que permita generalizar los resultados.
2. Determinar la evidencia de validez basada en la estructura interna del Cuestionario de Autoeficacia Académica y de la Escala de Procrastinación Académica, con estudiantes de diferentes carreras y universidades peruanas, con el fin de brindar un aporte a la psicometría nacional.
3. Construir instrumentos psicométricos, para medir la autoeficacia académica y la procrastinación académica, que correspondan a la realidad sociocultural del contexto de la universidad peruana, con la finalidad de lograr resultados más precisos.
4. Realizar estudios multivariados que analicen modelos integrados por las variables autoeficacia académica y procrastinación académica, así como otras variables que puedan ser mediadoras, tales como, por ejemplo, la motivación académica, el *engagement* académico, la autoestima, el estrés y variables sociodemográficas, entre otras que se hallen en la literatura.

5. Realizar investigaciones intraculturales sobre las variables de estudio en universidades del interior del país, con el fin de obtener datos más precisos y confiables de lo que ocurre en el Perú.

6. Implementar estudios cuasiexperimentales dirigidos a aplicar programas o planes para desarrollar la autoeficacia académica en los estudiantes y prevenir de este modo, la procrastinación académica, lo que resulta clave en su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.2](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.2)
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120.
- 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 doctoral]. Repositorio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6714/Alegre_ba.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Al-Momani, F., Al-Rabadi, W., & Freihat, A. (2017). Self-concept and its relationship with academic procrastination among the secondary stage students at Ajloun governorate “evaluation study”. *Journal of Education and Practice*, 8(23), 1-16. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/38319/39393>
- Álvarez, O. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, X(13), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>

- Atalaya, C., & García, L. (2020). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 2(2), 363-378.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M., & Campos, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Muro de la Investigación*, 20(2), 40- 52.
https://www.researchgate.net/publication/340522162_La_procrastinacion_academica_teorias_elementos_y_modelos
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161.
[https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barraza, A., & Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 75-99. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v9n1/2007-1833-rpcc-9-01-75.pdf>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Borzzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.
<https://www.redalyc.org/pdf/798/79849735013.pdf>
- Burgos, K., & Salas, E. (2020). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Revista Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-16. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/790/1125/>

- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Thesis for degree of master]. University of Guelph.
https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/20169/Busko_DeborahA_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castellano, V., Latorre, D., Mateus, S., & Navarro, C. (2016). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/56221>
- Castillo, S. B., & Duran, N. I. (2021). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de la carrera de ingeniería eléctrica de una universidad pública de Lima – 2020* [Tesis de licenciatura]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte.
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/28092/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, S. & Mahamud, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 25(2), 189-197.
<http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/354/>
- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A., & Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología*

desde el Caribe, 35(1), 7-17.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21359522001>

Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017* [Tesis de maestría].

Repositorio de la Universidad César Vallejo.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8556/Chigne_MCO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Coe, R., & Merino, C. (2003). Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología, 21*(1), 145-177.

<https://doi.org/10.18800/psico.200301.006>

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum.

<https://doi.org/10.4324/9781315827506>

Cortés, M. & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre la metodología de la investigación*. Universidad Autónoma del Carme.

Del Rosal, I., & Bermejo, M. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 115-123.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852544012.pdf>

Díaz, J. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación—e Avaliação*

Psicológica, 51(2), 43-60. https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-02/4_Pre_51.pdf

- Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Domínguez-Lara, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad pre-examen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura*, 31(X), 181-193.
<https://doi.org/10.24265/cultura.2017.v31.10>
- Domínguez, S. A., Villegas, G., & Centeno, S. B. (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, S., & Fernández, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Redie*, 21(32), 1-13.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v21/1607-4041-redie-21-e32.pdf>
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
<http://www.psicothema.com/pi?pii=1063>
- Escudero, C., & Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. UTMACH.
- Estrada, E. (2020). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Revista Horizonte de la Ciencia*,

10(20), 195-205.

<http://167.114.2.69/index.php/horizontedelaciencia/article/view/777/980>

Flores, P., Muñoz, L., & Sánchez, T. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no normalidad. *Perfiles*, 21(1), 4-11.

http://dspace.esoch.edu.ec/bitstream/123456789/11192/1/per_n21_v1_05.pdf

Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 16(4), 625-641.

<https://doi.org/10.1080/10705510903203573>

Galleguillos, P., & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *Reidocrea*, 6(14), 156-169. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45469/6-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, V., & Silva, M. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura*, 11(2), 122-137.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802019000200122

García, B., García, M., Morales, C., Serna, A., & Martínez, S. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00104.pdf>

Garzón, A., & Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49682/50135>

Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1984). *Estadística aplicada a la psicología y la educación*. McGraw-Hill Latinoamericana S. A.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2004). *Análisis multivariante*. Pearson.

Haro, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *RIDU*, 11(2), 50-74. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n2/a05v11n2.pdf>

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

Kline, P. (1998). *The new psychometrics: science, psychology and measurement*. Routledge.

Malkoç, A., & Mutlu, 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>

Marquina, R., Gómez, L., Salas, C., Santibáñez, S., & Rumiche, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1), 1-7. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/view/747/585>

- Minedu. (2021). Resolución Viceministerial N° 015-2021-MINEDU
<https://actualidadgubernamental.pe/norma/resolucion-viceministerial-015-2021-minedu/4752798f-343f-442f-bbaf-82ef581778c2>
- Moreta, R., & Duran, T. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236–247.
<https://revistas.ucn.cl/index.php/saludysociedad/article/view/3321/3040>
- Moreta, R., Durán, T., & Villegas, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166.
<https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Quispe, G. (2018). *Niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la I.E. n°1263* [Tesis de maestría]. Repositorio de la Universidad San Martín de Porres.
http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/3538/quispe_agi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos, C., Jadan, J., Paredes, L., Bolaños, M., & Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 275-289.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173554750016.pdf>

- Robles, A. P. (2019). *Autoeficacia y satisfacción laboral en docentes de una institución educativa privada de Lima* [Tesis de licenciatura]. Repositorio de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/633468/RoblesA_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una universidad en Lima. *Revista de Investigación Psicológica*, X(24), 37-52.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, A. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80454273004.pdf>
- Rodríguez, A., & Barraza, A. (2017). *Autoeficacia académica y dependencia emocional en estudiantes de licenciatura*. PSICOANALÍTICA S.C.
<http://es//redie.org.mx/posts/autoeficaciaacademica.pdf>
- Tamayo, M. (2012). *El Proceso de la investigación científica*. Limusa S.A.
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
- Unicef. (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América Latina y el Caribe*.
https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf

- Véliz, A., Dorner, A., & Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *EDUCADI*, 1(1), 97-109.
<http://portalrevistas.uct.cl/index.php/educadi/article/view/1003>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & 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(4), 817-830.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Zhang, S., Liu, P., & Feng, T. (2019). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. Wiley interdisciplinary reviews. *Cognitive Science*, 10(4), e1492.
<https://doi.org/10.1002/wcs.1492>

APÉNDICES

Apéndice A. Autorización para uso de Cuestionario de autoeficacia académica general

El lun., 11 jun. 2018 4:53 a. m., Juan Carlos Torre Punte <jctorre@comillas.edu> escribió:

Estimados Jorge y Diego:

En primer lugar, gracias por tener en cuenta mi cuestionario de Autoeficacia para su investigación. Con mucho gusto les autorizo para hacerlo.

En nuestro caso, "curso" se refiere a año académico, que en España abarca más o menos de septiembre de un año a junio del otro. Pueden cambiar en este caso "curso" por "ciclo" y poner algo así como "los cursos de este ciclo". El sentido es el mismo.

El instrumento es unidimensional, una vez realizado el análisis factorial. En un adjunto encontrarán algunos datos estadísticos sobre él. No hay ítems inversos.

Por otra parte, no sé qué cuestionario de "procrastinación" están usando, pero les adjunto uno que traduje hace tiempo, aunque no lo tengo validado con muestra española.

También les adjunto algunos artículos sobre "procrastinación", por si les sirve. Al menos uno relaciona ambas variables.

Si lo tienen a bien, estaría interesado en recibir los resultados cuantitativos de su estudio, pues la relación entre autoeficacia y procrastinación me interesa mucho.

Un saludo,

Juan Carlos Torre Punte

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Pontificia Comillas

Calle Universidad Comillas, 3

28049 Madrid

Tel: +34 91 734 39 50 (Ext. 2549)

Fax: + 34 91 734 45 70

jctorre@comillas.edu

[El texto citado está oculto]

Apéndice B. Autorización para uso de Escala de procrastinación académica

De: **Sergio Dominguez** <sdominguezmpcs@gmail.com>
Date: sáb., 14 jul. 2018 12:00
Subject: Re: CONSULTA INSTRUMENTO PROCRASTINACION ACADÉMICA
To: jorge aguilar <jaguilarm3877@gmail.com>

Buenas tardes, estimados Jorge y Diego. Ante todo, muchas gracias por la consideración al trabajo realizado.

Te comparto la escala (el formato de respuesta es el que figura ahí), clave, así como algunos artículos donde fue utilizada.

Asimismo, dado que evaluarás autoeficacia académica, te comparto una escala (con su clave de respuesta) con artículo de validación. Si es de tu interés esta última, el lunes te puedo enviar algunas investigaciones donde la he utilizado.

Quedo atento a cualquier consulta.

Saludos cordiales.

Apéndice C. Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es dar a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por Jorge Aguilar Málaga y Diego Oviedo Rodríguez, como estudiantes de la Maestría en Docencia y Gestión Universitaria de la Universidad Marcelino Champagnat. La meta de este estudio es establecer la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder dos cuestionarios, de 9 y 12 preguntas respectivamente. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las respuestas, los cuestionarios se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante los cuestionarios le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a los investigadores o de no responderlas.

De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar a Jorge Aguilar Málaga al correo jaguilarm3877@gmail.com.

Desde ya le agradecemos su participación.

.....

Jorge Aguilar Málaga

.....

Diego Oviedo Rodríguez

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Jorge Aguilar Málaga y Diego Oviedo Rodríguez. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es establecer la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada.

Me han indicado también que tendré que responder dos cuestionarios, de 9 y 12 preguntas respectivamente, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo brinde en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme de la misma cuando así lo decida, sin que esto genere perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que puedo pedir información sobre esta investigación, para lo cual puedo contactar a Jorge Aguilar Málaga al correo jaguilarm3877@gmail.com.

.....

Nombre del Participante

.....

Firma del Participante

.....

Fecha

Apéndice D

DATOS PERSONALES

Sexo:

Masculino ()

Femenino ()

Edad: _____

Lugar de nacimiento: _____

Estado civil: _____

Ciclo de estudio:

Primer ciclo ()

Segundo ciclo ()

Carrera:

Diseño Profesional de Interiores ()

Diseño Profesional Gráfico ()

Diseño y Gestión en Moda ()

¿Actualmente se encuentra trabajando?

SI ()

NO ()

¿Asiste con frecuencia a un club social?

SI ()

NO ()

¿Tiene hijos u otra persona que dependa de ud?

SI ()

NO ()

¿Practica algún deporte de manera regular?

SI ()

NO ()