



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN
ADOLESCENTES ESCOLARES DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA DE SAN JUAN DE
MIRAFLORES

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA CON
MENCIÓN EN TERAPIA INFANTIL Y DEL
ADOLESCENTE

MARIELLA ELIZABETH VALDEZ RAMIREZ

LIMA – PERÚ

2025

ASESORA

Dra. Militza Carmen Virginia Álvarez Machuca

JURADO DE TESIS

DR. GIANCARLO OJEDA MERCADO
PRESIDENTE

MG. SUSANA ELIZABETH MAMANI GUERRA
VOCAL

MG. ELENA ESTHER YAYA CASTAÑEDA
SECRETARIA

DEDICATORIA:

A mis padres, por su amor incondicional y apoyo
constante en cada decisión. Gracias por
motivarme a dar lo mejor de mí y por brindarme
una familia amorosa que me ha permitido
alcanzar esta meta.

AGRADECIMIENTOS:

A Dios, por permitirme continuar con mis
proyectos de vida.

A mis padres, por siempre apoyar mis decisiones.

A las personas especiales que me apoyaron y
motivaron en todo el proceso de la investigación.

Gracias por su amor.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO:

Tesis autofinanciada

FORMATO PARA LA DECLARACIÓN DE AUTOR			
FECHA	23	agosto	2024
APELLIDOS Y NOMBRES DEL ESTUDIANTE	Valdez Ramírez, Mariella Elizabeth		
PROGRAMA DE POSGRADO	Maestría en Psicología Clínica con Mención en Terapia Infantil y del Adolescente		
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS	26	agosto	2019
TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES		
MODALIDAD	Tesis		
Declaración del Autor			
El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	987600170		
E-mail	mariella.valdez@upch.pe		


 Firma del egresado
DNI 47973220

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	OBJETIVOS	10
III.	HIPÓTESIS	11
IV.	MARCO TEÓRICO	12
V.	METODOLOGÍA	30
VI.	RESULTADOS	41
VII.	DISCUSIÓN	48
VIII.	CONCLUSIONES	56
IX.	RECOMENDACIONES	59
X.	REFERENCIAS	61
XI.	ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Operacionalización de las variables de estudio</i>	32
Tabla 2. <i>Días de visita a los salones</i>	37
Tabla 3. <i>Niveles de autoeficacia según etapa adolescente</i>	41
Tabla 4. <i>Niveles de autoeficacia según sexo</i>	42
Tabla 5. <i>Niveles de procrastinación académica según etapa adolescente</i>	43
Tabla 6. <i>Niveles de procrastinación académica según sexo</i>	44
Tabla 7. <i>Relación entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica</i>	45
Tabla 8. <i>Relación entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades</i>	46
Tabla 9. <i>Relación entre autoeficacia y procrastinación académica</i>	47

Resumen

El presente estudio, de diseño básico, transversal y correlacional, tuvo como objetivo establecer la relación entre las variables autoeficacia y procrastinación académica. La muestra estuvo conformada por 230 estudiantes, de 1ro a 5to de secundaria, de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores. Para evaluar las variables, se utilizaron la Escala de Procrastinación Académica EPA de Busko (1998) y la Escala de Autoeficacia General EAG de Baessler y Schwarzer (1996), adaptada por Anicama y Cirilo (2011) y para calcular la correlación se utilizó el Coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados mostraron una correlación negativa moderada y significativa entre autoeficacia y procrastinación académica ($Rho = -0.296$, $p = 0.000$), confirmando la hipótesis general. Además, se observa mayor prevalencia de adolescentes que presentan nivel bajo de autoeficacia y así como también, mayor prevalencia del nivel medio de procrastinación académica en ambos sexos y en las etapas de adolescencia temprana, media y tardía. Finalmente, se identifica una correlación negativa moderada entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica ($p = -0.352$) y una correlación no significativa entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades ($p = 0.402$).

Palabras clave: Autoeficacia, procrastinación académica, escolares

Abstract

This study, with a basic, cross-sectional, and correlational design, aimed to establish the relationship between the variables of self-efficacy and academic procrastination. The sample consisted of 230 students, from 1st to 5th year of secondary school, from a public educational institution in San Juan de Miraflores. To assess the variables, the Academic Procrastination Scale (EPA) by Busko (1998) and the General Self-Efficacy Scale (EAG) by Baessler and Schwarzer (1996), adapted by Anicama and Cirilo (2011), were used. To calculate the correlation, the Spearman Rank Correlation Coefficient was applied. The results showed a moderate, significant negative correlation between self-efficacy and academic procrastination ($Rho = -0.296$, $p = 0.000$), confirming the general hypothesis. Additionally, a higher prevalence of adolescents with low self-efficacy was observed, along with a higher prevalence of medium-level academic procrastination in both genders and across early, middle, and late adolescence stages. Finally, a moderate negative correlation was identified between self-efficacy and the academic self-regulation dimension ($p = -0.352$), while a non-significant correlation was found between self-efficacy and the procrastination dimension ($p = 0.402$).

Keywords: Self-efficacy, academic procrastination, students

I. INTRODUCCIÓN

La conducta procrastinadora está generando preocupación dentro del ámbito educativo y también dentro del ámbito clínico por sus consecuencias. Actualmente, resulta común la demanda de habilidades y de conocimientos, la capacidad de autogestionar los tiempos y responsabilidades y la disposición para abordar las actividades académicas para poder tener éxito en el colegio y en la vida. En la secundaria, los estudiantes se encuentran en una etapa de transición, pasan de ser niños dependientes del cuidado de sus padres, a ser adultos independientes con responsabilidad de sus propias decisiones, además de prepararse físicamente para reproducirse, por ese motivo, van experimentando cambios complejos a nivel físico, emocional, social, moral y cognitivo, donde se va forjando la construcción de la identidad de acuerdo a las experiencias del contexto, todo ello los hace verse a sí mismos y tener una idea de lo que son capaces de hacer o no, y si por esa idea dejan las tareas “para después”, lo que se llama conducta procrastinadora, puede convertirse un impedimento para la lograr sus objetivos.

La procrastinación académica consiste en postergar las tareas escolares de manera constante, a pesar de ser consciente de que esto puede traer consecuencias negativas, afectando tanto el rendimiento académico como la salud mental, lo que puede llevar a experimentar altos niveles de estrés y ansiedad (Steel, 2007; Tuckman y Hinkle, 2002). En este contexto, la autoeficacia general, que se refiere a la creencia de la persona sobre su capacidad para realizar y culminar con éxito ciertas actividades (Bandura, 1977), está relacionada con el rendimiento académico y la motivación (Pajares, 1996). Además, varios estudios han indicado una relación entre

la autoeficacia y la procrastinación académica (Pozo-Pozo y Morrieta-Herrera, 2023; Parra, 2023; Córdova, 2022; Ferreyra, 2022; Estrada, 2021; Mostaf, 2018). Por ello, esta investigación tiene como objetivo el análisis de la relación entre las variables autoeficacia y procrastinación académica en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

A continuación, se expone una exploración de la literatura científica acerca de la variable procrastinación académica y la variable autoeficacia, así mismo, se muestra investigaciones realizadas en contextos similares con ambas variables y por último se muestra la metodología, resultados, conclusiones y recomendaciones de la presente investigación.

1.1. Identificación y planteamiento del problema

El desarrollo de habilidades durante la etapa estudiantil es un pilar fundamental en la formación integral de los adolescentes en nuestro país, ya que dichas habilidades se manifiestan en el contexto social en donde se desenvuelven, este contexto estudiantil en una institución educativa pública, puede traer múltiples desafíos como el acoso escolar (Herrera et al., 2023), baja autoestima (Ramos, 2021), baja motivación académica (Supo y Vicente, 2022) y depresión (Rodríguez, 2021), puesto que el distrito de San Juan de Miraflores, que se encuentra en la parte sur de Lima Metropolitana, está dentro del ranking donde existe mayor convulsión social y mantiene un predominio socioeconómico de los sectores C y D (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018), aunado a este problema, los padres, que lideran estas familias, tienden a pasar la mayor parte del día trabajando, lo que devendría en la baja frecuencia de la supervisión de los tiempos libres de sus hijos, por consiguiente, los adolescentes autogestionan su tiempo y la realización de sus actividades, que muchas veces dejan de lado, incurriendo en una conducta procrastinadora, es por ello que, en este contexto, la procrastinación se convierte en una tendencia muy común y frecuente (Badia, Dezcallar y Cladellas, 2018) y en adolescentes escolares también se practica, por ello debe ser estudiada.

Un estudio en Lima Metropolitana reveló que el 20% de escolares de nivel secundario procrastinaban (n=235) sin diferencias significativas en el sexo (Álvarez, 2010), así mismo Valle (2017), en una muestra de 130 escolares entre 12 a 17 años, halló que el 32.3% practicaban la procrastinación. En el marco de la crisis sanitaria

por COVID 19, Córdova et al. (2022) hallaron en una muestra de 178 escolares entre 14 a 17 años de estudiantes de secundaria, en modalidad virtual de Ecuador, niveles altos de procrastinación (94.9%) condicionado por el uso de distractores como el uso excesivo de redes sociales y nuevas tecnologías, así mismo, Monier (2022) halló que el 87.3% de estudiantes (n = 10) en un colegio de Puente Piedra en Lima, presentan un nivel medio de postergación de actividades.

Esta conducta procrastinadora está relacionada con variables que pueden mermar la calidad de vida de un estudiante y su funcionamiento escolar como el de presentar pensamientos sobre el comportamiento de postergación cuando más se acerca el momento de entregar la actividad (Stainton, Lay y Flett, 2000). Este retraso va provocando un estado de ansiedad debido a que las obligaciones quedan inconclusas al acercarse la fecha de entrega o de vencimiento (Angarita, 2012), también está relacionada a un bajo rendimiento académico (Natividad, 2014) (Semb, Glick, y Spence, 1979, como se cita en Steel, 2007, p. 69), si su práctica es frecuente termina mermando la autonomía de la persona que incumple con sus deberes de la vida diaria, afectando su interacción social y desenvolvimiento (Busko, 1998), es por ello que, esta variable, está relacionada con la depresión (Rothblum, 1984, como se cita en Tice y Roy, 1997).

Los factores que pueden llevar a tener la conducta procrastinadora implican la interacción de componentes cognitivos, emocionales y conductuales, como una dificultad en la gestión del tiempo; entre otros factores se encuentra el miedo al fracaso y los bajos niveles de autoeficacia (William, Stark y Fost, 2008) y la creencia

de no tener la capacidad de realizar las actividades encomendadas en el colegio, como sostiene Bandura (1992), la manera en que las personas perciben y experimentan sus propias emociones y pensamientos, tienen influencia en su comportamiento, además sostiene, que la autoeficacia personal, actúa como influencia importante para el logro académico, ya que los estudiantes se comprometen a una tarea según su juicio sobre sus propias capacidades para llevarla a cabo (Bandura, 1997); además que en las investigaciones realizadas por Bandura entre el año 1993 y el año 2000, menciona que la autoeficacia está implicada en el inicio, persistencia y culmen de la tarea (Bruning et al., 2004); mientras más confíen los estudiantes en sus capacidades y habilidades para culminar y lograr el éxito una actividad que la asume como difícil, con menos frecuencia aplazará las tareas, y por el contrario iniciará en un tiempo adecuado con perseverancia para lograrlo (Bandura, 1982).

Los escolares de Lima Metropolitana presentan niveles bajos de la autoeficacia académica, como lo muestra el estudio de Gamarra (2018) donde encuentra que el 55.5% de escolares entre 1ro a 5to de secundaria (n = 171) mostraban nivel bajo y promedio bajo de autoeficacia, mientras que el 44.5% (n = 137) mostraba nivel promedio alto y alto; por otro lado, en el distrito de Pitipo, en la provincia de Ferreñafe de Lambayeque, Marroquín (2022) identificó que 10.8% de estudiantes de secundaria (n = 11) presentaban nivel bajo, el 48.3% (n = 48) nivel medio y el 40.8% (n = 41) nivel alto, por otro lado, en otra provincia del Perú, Huancayo, Lazo (2017) encontró un nivel alto de autoeficacia en un 11% de la muestra (n = 17), un nivel medio en un 18% (n = 28) y nivel bajo en un 71% (n =

111), finalmente, en el contexto universitario de Lima ($n = 730$), el 17.4% presenta percepción de baja autoeficacia académica y el 61.2% promedio (Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2019). Estos bajos niveles tienen un impacto negativo en el área académica y social de los estudiantes.

Así mismo, los directivos manifiestan, mediante los resultados objetivos de las notas académicas y los comentarios de los profesores, que encuentran una problemática que se manifiesta, que es que no presentan las tareas a tiempo o no las llegan a presentar, provocando que constantemente se aplacen las fechas de entrega.

Ante la información mencionada es importante conocer la relación de la procrastinación académica con la variable autoeficacia en estudiantes de un colegio de San Juan de Miraflores, ya que es una variable cognitiva que fomenta el inicio de actividades, y la baja percepción de autoeficacia conllevaría a que se realicen conductas procrastinadoras en el ámbito académico, siendo la postergación de actividades, resultado de una dificultad en el autocontrol personal que motiva el aplazamiento del comienzo y desarrollo de las tareas planificadas, a pesar de que se conozcan las consecuencias desfavorables de no realizarla, generando a corto o largo plazo afectación en el área académica, personal y social (Atalaya y García, 2019), y posteriormente pueden llevar a la deserción académica, como indica la Encuesta Nacional de Hogares, que reveló que el 23.6% de los estudiantes que abandonaron sus estudios manifestaron falta de motivación para continuar (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2015).

Ambos factores descritos son de relevancia para el desarrollo escolar y personal de los adolescentes escolares, es importante entonces, comprender su relación ya que el obtener estos datos nos puede ayudar a identificar estrategias efectivas de prevención e intervención, es por ello por lo que en este estudio se plantea conocer la interacción de la autoeficacia y procrastinación académica en adolescentes escolares.

1.2. Justificación e importancia del problema

Este estudio presenta relevancia en el aspecto teórico, práctico y social, tal como lo proponen Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2018). La pertinencia teórica se enfoca en su capacidad para aportar al conocimiento académico, la práctica se refiere a cómo sus resultados pueden ayudar a resolver problemas concretos en el ámbito de estudio y, por último, la pertinencia social está enfocada en el impacto positivo que podría tener en la mejora de las condiciones de vida de los evaluados.

El presente estudio tiene pertinencia teórica, porque el análisis de los resultados ayuda a llenar un vacío e incrementar el conocimiento de la variable autoeficacia y procrastinación académica en el contexto educativo específico de San Juan de Miraflores, es novedosa al abordar estas variables en una población escolar de Lima Sur, un área geográfica y socioeconómica que ha sido menos explorada en estudios previos y así también puede ser usado de antecedentes para futuras investigaciones en esta población.

También, presenta una pertinencia práctica, puesto que los resultados de la relación de estas variables, sirven a las autoridades y docentes del centro educativo para promover intervenciones efectivas de prevención de la procrastinación académica y baja autoeficacia.

Finalmente, este estudio presenta una pertinencia social, ya que aborda factores importantes en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes, como la autoeficacia y la procrastinación académica permitiendo una visión más clara de estos aspectos y sus implicaciones en el contexto escolar investigado. A partir de los resultados, se podrán elaborar políticas educativas institucionales orientadas a fortalecer la autoeficacia, transformándola en un factor protector que promueva un desarrollo académico y emocional adecuado en los escolares.

1.3.Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta lo mencionado, surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores?

1.4.Limitaciones de la investigación

Esta investigación presentó limitaciones teóricas, puesto que no se encontraron antecedentes específicos que abordaran directamente la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de nivel secundaria del distrito de San Juan de Miraflores. Por ello, se tomaron como referencia investigaciones realizadas, pero en contextos similares. Además, aunque se explora la relación entre ambas variables, este estudio no permite establecer una influencia directa entre las variables debido a su diseño correlacional. Así mismo, presentó limitaciones de generalización de resultados, puesto que se utilizó un muestreo no probabilístico además que la muestra se tomó a estudiantes de un solo colegio del distrito.

II. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Establecer la relación entre autoeficacia y la procrastinación académica en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

2.2. Objetivos específicos

1. Identificar el nivel de autoeficacia en adolescentes escolares según etapa de vida de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
2. Identificar el nivel de autoeficacia en adolescentes escolares según sexo en una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
3. Identificar el nivel de procrastinación académica en adolescentes escolares según etapa de vida en una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
4. Identificar el nivel de procrastinación académica en adolescentes escolares según sexo de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
5. Determinar la relación entre la variable autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.
6. Determinar la relación entre la variable autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

III. HIPÓTESIS

3.1. Hipótesis general

Existe una relación negativa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

3.2. Hipótesis específicas

- I. Existe una relación positiva y significativa entre la autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

- II. Existe una relación negativa y significativa entre la autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores.

IV. MARCO TEÓRICO

4.1. Revisión teórica de las variables

Adolescencia

La adolescencia es una etapa, comprendida entre los 10 a 19 años, en la que las personas atraviesan por cambios físicos, emocionales y sociales que impactan en su rendimiento social, escolar, familiar, personal, entre otros, en esta etapa también desarrollan su identidad y relaciones con los demás involucrándose en la sociedad y toman decisiones para su futuro (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1986). El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) clasifica esta etapa en tres periodos: adolescencia temprana, adolescencia media y adolescencia tardía.

La adolescencia temprana se da desde los 10 a 13 años, en esta etapa, los adolescentes experimentan sobre todo los cambios físicos debido a la activación del eje hipotálamo-hipófiso-gonadal. Este proceso desencadena la pubertad, con el desarrollo de caracteres sexuales secundarios como crecimiento de los vellos púbicos, el desarrollo mamario, la primera menstruación, el aumento del tamaño testicular, la sudoración, el acné, etc. (Marshall y Tanner, 1986); a nivel social, pueden desear relacionarse cada vez más con sus pares buscando aceptación e integración en su entorno, finalmente, a nivel cognitivo, se marca el inicio del desarrollo de la corteza prefrontal, responsable del razonamiento y la toma de

decisiones, aunque esta aún es inmadura, lo que puede limitar el control de impulsos (Rodríguez-Fernández et al., 2016).

En la adolescencia media, comprendida entre los 14 y 16 años, presentan cambios más evidentes, las mujeres, en mayoría, alcanzan su estatura adulta más temprano que los hombres, y su cuerpo presenta un mayor porcentaje de grasa corporal, mientras que los chicos tienen una mayor masa muscular y densidad ósea (Marshall y Tanner, 1986), estos cambios no solo son a nivel físico, sino emocional y social con la construcción de identidad, reflexionando sobre cómo se ven ellos mismos y también la imagen que quieren proyectar de los demás, van enfrentando situaciones en las que practican su deseo de independencia y toma de decisiones, lo que aumenta los conflictos con figuras de autoridad como padres y profesores. Neuropsicológicamente, el sistema límbico, asociado con las emociones y el comportamiento impulsivo, está altamente activo, mientras que la corteza prefrontal aún no alcanza la madurez. Esta discrepancia puede aumentar la propensión a conductas de riesgo, como señala Bustamante et al. (2022).

En la adolescencia tardía, que comprende entre los 17 hasta los 21 años, van buscando definir su identidad por medio de sus decisiones que, en mayoría, van acorde a sus planes a futuro y sus relaciones empiezan a ser más individuales o menos extensas de cantidad. Neuropsicológicamente, la corteza prefrontal está más desarrollada, lo que mejora habilidades como el control de impulsos, la planificación estratégica y la regulación emocional, esenciales para la vida adulta (Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Autoeficacia

La autoeficacia se define como la creencia en la capacidad propia para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr metas específicas (Bandura, 1986). Se refiere a los juicios, valoraciones e ideas que las personas tienen acerca de sus propias competencias para alcanzar estándares de desempeño en diversos escenarios (Fernández, 2012), lo que les proporciona la convicción y seguridad de dominar una actividad, organizar los recursos y ejecutar las acciones necesarias para realizar las tareas con éxito y alcanzar los objetivos (Bandura, 1995; Bandura et al., 2003; Baessler y Schwarzer, 1996; Hanham et al., 2021; Reeve, 2003). Estas situaciones futuras suelen ser ambiguas, impredecibles y, a menudo, estresantes (Puente, 2005), y las creencias sobre uno mismo se van formando a través de estas experiencias (Bandura, 2001)."

Así mismo, hay una diferencia con el término de optimismo irreal (Weinstein, 1987) o de ilusión positiva (Taylor, 1989), lo que significa que la autoeficacia se basa en la experiencia y en las conductas ya aprendidas.

Estas creencias elaboradas permiten evaluar las competencias personales para estructurar y llevar a cabo las acciones necesarias para enfrentar situaciones futuras, según Tuckman y Monetti (2011), la autoeficacia es la idea individual acerca del grado de éxito que se podría lograr en una posición desafiante, no depende de las capacidades, sino de la valoración que esa persona realiza sobre lo que podría lograr con esas capacidades, así mismo, Schunk (2012) indica que la autoeficacia es tener

la creencia de poder realizar algo, no es lo mismo que saber qué se debe hacer esa actividad. Para hallar la autoeficacia, las personas estiman sus capacidades y habilidades para transformarlas en comportamientos, además, la eficacia percibida es crucial para que la persona sienta que posee libertad de decidir sobre qué acción realizar para influenciar en su propia vida.

Esta autoeficacia tendría tres dimensiones, la primera de ellas sería la idea de la persona sobre el nivel de dificultad que tendría ante una tarea y cuán posible es de poder realizar, la segunda es la confianza de realizar la actividad exitosamente para cumplir con la meta propuesta y la tercera es la transferencia y generalización de logros previos (Criollo et al. 2017). Así mismo, se distinguen dos vertientes en estos procesos: por un lado, las expectativas de eficacia, que se refieren a la seguridad de que la persona puede realizar exitosamente lo necesario para alcanzar los resultados esperados; y, por otro lado, las expectativas de resultados, que implican la estimación de que un comportamiento específico conducirá a consecuencias particulares (Puente, 2005).

Se puede identificar y clasificar, que según los niveles de autoeficacia, las personas tendrán ciertos pensamientos y conductas como describe Bandura (1995, 1997): las personas con alta autoeficacia presentan una tendencia a ampliar su funcionamiento sociocognitivo en diversas áreas, perciben las actividades difíciles como cambiantes, presentan alto interés en las actividades en las que se está implicado, invierten esfuerzo en lo que hacen, mantienen los compromisos, aumentan esfuerzos ante la adversidad, son consistentes con las metas, perciben bajo

estrés y son menos vulnerables a la depresión; y las personas con baja autoeficacia: presentan una tendencia a percibir las actividades difíciles como amenazantes presentando bajo interés e invirtiendo poco esfuerzo en estas, es probable que abandonen las actividades antes de llegar a la meta o ante una dificultad, presentan alto estrés y se muestran vulnerables ante la depresión. Por tanto, las personas con autoeficacia promedio tendrían tendencias de los comportamientos descritos que permiten funcionalidad en las actividades realizadas.

Estas creencias de autoeficacia serán diferentes según el ámbito en la que esta persona se desarrolla (Bandura, 2006), y un área de desarrollo importante en los adolescentes en el área académica, Palenzuela (1983) introdujo este concepto en esta área, asumiendo que la autoeficacia académica son las creencias e interpretaciones que cada persona tiene de sus destrezas y habilidades para la planeación y realización de actividades para afrontar las tareas académicas (Domínguez-Lara, Villegas-García y Centeno-Leyva, 2014).

Las ideas de autoeficacia son parte de la teoría sociocognitiva de Bandura (1977), en su trabajo, menciona que los individuos forman ideas futuras sobre sí mismos, sobre su entorno y sobre lo que es improbable o probable que suceda, también piensan en lo que pueden o no pueden lograr. Dichas ideas futuras se basan en cuatro experiencias: a) vivencias directas, b) experiencias vicarias, c) procesos sociales y d) procesos de inferencia. Estos procesos son insumos para las ideas sobre sí mismos. Así mismo, el autor nos indica que se identifican cuatro procesos que impactan con el nivel de autoeficacia y en el desarrollo de la conducta, estos son: a)

Procesos cognitivos: los objetivos personales o metas van influenciados por estimaciones de las propias habilidades, eso quiere decir que mientras la persona tenga una idea de ser competente, podrá ponerse metas altas; b) Procesos motivacionales: las ideas de competencia elevada, van creando a la persona un pensamiento de anticipación de éxito; en tal sentido, si una persona presenta una alta autoeficacia, se sentirán más motivados ya que anticipan el éxito del resultado; c) Procesos afectivos: las creencias que tenemos acerca del entorno, pueden ser amenazantes o seguros, ello ayuda a regular las respuestas de estrés y ansiedad ante la situación, entonces, las personas con alta autoeficacia tendrán emociones más reguladas para realizar la actividad, y por último d) Procesos de selección: las personas evitarán o elegirán los entornos a desempeñarse, eso quiere decir, que las personas con baja autoeficacia, podrían evitar entornos que consideran difíciles (Bandura, 1999).

Bandura (1987) en su teoría sociocognitiva buscaba combinar los procesos cognitivos con el enfoque conductista, el cual se centraba únicamente en el entorno para explicar la conducta. La noción de refuerzo vicario, que implica observar las consecuencias de las acciones de otros y modificar el propio comportamiento en función de esas consecuencias, brinda más relevancia a los procesos internos. Bandura dilató esta idea del auto refuerzo al incorporar procesos autorregulatorios y creencias relacionadas con la autoeficacia. Según Bandura, es necesario que se desarrollen procesos internos en el individuo para percibir e interpretar el comportamiento, iniciar la conducta y regularla en función de las consecuencias vistas (Puente, 2005).

El modelo sociocognitivo asume que la eficacia se regula, refiere que las ideas unidas a experiencias previas sobre afrontamiento de retos, de sus propias experiencias, también observando cómo otras personas logran lo planteado y también a través de la retroalimentación de personas que anteriormente han logrado ese éxito, todo ello hará que existan creencias de la capacidad personal de manejar y lograr el éxito a nuevas experiencias, en este sentido, la autoeficacia se explicaría como el resultado de este aprendizaje donde la persona ha adquirido confianza y creencia de eficacia para afrontar nuevas situaciones y lograr objetivos (Bandura, 1997). Este es el modelo que asumimos en la presente investigación.

Ante lo descrito, en la etapa escolar de los adolescentes, la autoeficacia juega un rol importante, ya que los estudiantes con presencia de alta autoeficacia para la realización de las actividades académicas, persistirán ante las dificultades y participarán y pondrán más empeño que aquellos que tienen dudas de sus capacidades (Bandura, 1995), es un pronosticador del rendimiento académico (Honicke y Broadbent, 2016) y del autoconcepto académico (García et al., 2016); así mismo, se relaciona de manera inversa con la ansiedad ante los exámenes, donde los estudiantes universitarios con menor autoeficacia académica presentan mayor ansiedad ante estos (Domínguez-Lara et al., 2013), estos podrían llegar a presentar estrés, depresión y ansiedad (Castellanos et al., 2017); sin embargo, se relaciona positivamente con el rendimiento académico ($r=0.27$) (Mostof, 2018), la resiliencia académica (Cassidy, 2015), rasgo de personalidad de responsabilidad (Caprara et al., 2011), el apoyo del profesor (Aldridge et al., 2013), satisfacción personal (Anicama y Cirilo, 2011) y autoestima (García et al., 2016).

Entre todos los aspectos relacionados, encontramos a la procrastinación académica (Pozo-Pozo y Morrieta-Herrera, 2023; Parra, 2023; Córdova, 2022; Ferreyra, 2022; Estrada, 2021 y Mostaf, 2018) en este sentido McClelland (1953) citado por Rothblum (1990), supone que la procrastinación depende de factores como la percepción de dificultad, los niveles de ansiedad que se presentan cuando la persona percibe escasas posibilidades de éxitos y culpa sobre el éxito, la auto competencia, el temor a fracasar y los niveles bajos en autoeficacia (Williams, Stark y Fost, 2008). Entre todos estos factores que se relacionan se podemos destacar a la autoeficacia, sus niveles bajos se asocian con la tendencia a retrasar el inicio y a reducir la constancia del alumno ante un trabajo académico o actividad de aprendizaje (Alegre, 2013).

Procrastinación académica

La procrastinación académica entonces es un fenómeno con diversas facetas, ya que parece que incluye aspectos conductuales, afectivos y cognitivos (Vargas, 2017). Según la amplia investigación sobre procrastinación viene demostrando que hay factores que inciden en ella, no es solo un problema de organización del tiempo (Contreras-Pulache, et al. (2011), también es un proceso que involucra una interacción compleja entre factores motivacionales, cognitivos, conductuales y emocionales como baja autoestima, baja confianza en sí mismo, bajo autocontrol, depresión, hábitos desorganizados, impulsividad disfuncional, perfeccionismo, ansiedad (Rothblum, Solomon y Murakami, 1986), ansiedad ante los exámenes (Rosario, 2008), baja motivación académica (Burnam et al., 2014), así mismo, de

factores sociales como el apoyo familiar, hábitos como uso frecuente del internet (Contreras-Pulache, et al. (2011), error para la autorregulación, esto no permite organizar y manejar adecuadamente el tiempo (Balkis y Duru, 2009), Chan (2011) añade que procrastinar es una dificultad en resolver conflictos y en la toma de decisiones, durante el momento que la persona decide si culmina los deberes académicos o satisface las demandas en su contexto; así también, se distorsiona la idea de que es importante cumplir con las responsabilidades académicas de una forma programada, lo que también es bueno para el cumplimiento de objetivos en general (Álvarez, 2010).

La procrastinación se ha estudiado en distintos modelos, como el modelo psicodinámico, el modelo motivacional, del conductismo y la teoría cognitiva (Rothblum, 1990). Según el modelo psicodinámico, la procrastinación se origina en la infancia y está relacionada con la tendencia a evitar tareas, donde la ansiedad sirve como una señal de advertencia para el ego, ya que son una amenaza y difíciles de realizar y que en la adolescencia se puede deber a asuntos de rebeldía e inmadurez ante la figura de autoridad poniendo a prueba sus límites de postergación por las altas expectativas de buen rendimiento académico de sus padres. (Ferrari, et al., 1995). Por otro lado, el enfoque conductual indica que una conducta es mantenida por sus refuerzos (Skinner, 1977), entonces la conducta procrastinadora continuará manifestándose por sus consecuencias reforzantes de culminar la actividad. Las conductas procrastinadoras han sido reforzadas, además que han logrado con éxito realizar la tarea, todo eso a diversas situaciones ambientales, ello le ha dado paso a continuar con este tipo de comportamientos (Álvarez, 2010). Así mismo la teoría de

atribuciones, que relaciona la causa de dicha conducta a partir del locus de control externo e interno (Alegre, 2013) o como parte de su personalidad, por ser un mecanismo estable (Steel y Klingsieck, 2016). Finalmente, el modelo cognitivo se enfoca en que el sujeto posee creencias irracionales sobre las implicancias de culminar correctamente una actividad, se va planteando metas altas y poco lógicas, que no se logra realizar; entonces para sentir calma ante esas consecuencias afectivas, atrasan en el inicio de la actividad hasta que no sea posible realizarlas de forma adecuada evitando así, cuestionar sus propias capacidades y habilidades (Ellis y Knaus, 1977).

La Real Academia Española (2014), define a la procrastinación como “diferir” y/o “aplazar”. En la definición etimológica podemos provenir del verbo en latín *procrastināre* y del griego antiguo *akrasia*, que es hacer algo en contra de uno mismo, definiéndose como un retraso intencional de alguna actividad prevista, aunque el retraso tenga consecuencias adversas (Steel, 2007). La persona puede entrar en conflicto, entre lo que se debe de hacer lo que tiene ganas de hacer, esta evitación, de lo que se debe de hacer, se puede presentar ante una tarea considerada de poco placer, comparada con otras tareas que generarían mayor placer y grado de satisfacción (Senecal y Guay, 2003). La procrastinación tiene patrones comportamentales y cognitivos, ya que la persona intenta ejecutar la tarea, pero hay dificultad en la voluntad de iniciar, desarrollar y culminar, experimentando ansiedad y abatimiento (Ferrari, et al., 1995). Lay (1986) nos menciona dos principales razones, la primera es el miedo a fallar, donde los pensamientos de no lograr satisfacer expectativas de otras personas o de los estándares de perfección propios, o

también por una débil autoconfianza y la segunda es la evaluación hostil de la actividad, asumiendo las como aburridas o abrumadoras.

Milgram (1988) sugirió la importancia de distinguir entre procrastinación y procrastinación intencional, mientras que en la procrastinación se produce una procrastinación descuidada, en otras palabras, en este caso, el individuo retrasa la ejecución de tareas prefiriendo otras actividades poco importantes. En la procrastinación deliberada o intencional hay planificación del trabajo; es decir, los sujetos se retrasan estratégicamente. La diferencia entre un procrastinador y un no procrastinador es que este último retrasa la tarea de forma intencional, si la persona ha planeado posponer la tarea por diversos motivos, pero se está planteando realizarla, entonces no está procrastinando. Si la persona no ha destinado su tiempo para completar la tarea, entonces se trata de procrastinación (Natividad, 2014).

Según Ospina y Vergara (2015) existen tres tipos de actos procrastinadores, están los procrastinadores por indecisión por el inicio de la actividad, se organizan en varias ocasiones sin conformarse con lo que planean y al final terminan sin realizar la tarea en los plazos establecidos, en segundo lugar están los procrastinadores que evitan realizar la tarea por temor al fracaso y evaluación negativa de los demás, y por último están los procrastinadores por activación quienes buscan constantemente sensaciones intensas realizando las tareas a último momento donde se sienten motivados y realizados al mismo tiempo (Barrantes, 2018).

Si llevamos estos actos al contexto educativo, tenemos a la denominada procrastinación académica, que se encuentra tanto en la etapa escolar, pero también continúa en la etapa universitaria, esta es una inclinación con características irracionales que dirige a postergar el inicio o el término de la actividad escolar (Senecal, Julien y Guay, 2003). Es una predisposición poco racional de aplazar las actividades que tienen una fecha contemplada de entrega, con motivos diversos y con el tiempo, evitan retomar la actividad y la motivación de realizarla disminuye (Sánchez, 2010), entonces entregan proyectos fuera de fecha, incumplen con el horario, desarrollan tareas con retraso y esperan hasta el último momento para realizar la actividad académica (Ferrari, 1995). Sin embargo, hay evidencia que nos indican que estos estudiantes posteriormente se comprometen a cumplir con sus deberes, justificando sus atrapados e incumplimientos no asumiendo responsabilidad de las actividades previamente programadas (Gil y Botello, 2018). Schouwenburg (2004) menciona dos tipos, una de ellas es la procrastinación crónica, como un hábito generalizado es posponer el estudio y el otro tipo es la procrastinación esporádica, se realiza en tareas puntuales relacionada con la dificultad en gestionar el tiempo.

Domínguez et al. (2014) señala, basándose en su análisis factorial de estas variables, que la procrastinación académica se divide en dos factores principales: la autorregulación académica y la postergación de actividades. Pozo, Monereo y Castelló (2001) describen la autorregulación como un mecanismo intrapsíquico, una conducta de aprendizaje estratégica que se manifiesta en comportamientos y actividades cognitivas orientadas a manejar los recursos personales con el fin de alcanzar una meta de aprendizaje. Domínguez, Villegas y Centeno (2014) definen la

postergación de actividades como la tendencia a aplazar una actividad muchas veces o siempre, muchas veces con ansiedad, baja autoeficacia y estrés en el trabajo, y como resultado, una calificación o evaluación negativa. Por lo tanto, posponer actividades es sinónimo de procrastinación, que es una decisión consciente que lleva a procrastinar innecesariamente, dejando algunas tareas sin terminar; la persona sustituye esta tarea por otra acción de menor importancia, conociendo los efectos adversos y eventuales inconvenientes (Palacios y Palos, 2007). Por tanto, Rothblum et al. (1986) confirman que existe una alta tendencia a procrastinar algunas tareas académicas, lo que afecta a los individuos que se encuentran en el contexto académico, al presentar sus tareas en un horario no estimado, sugerido o escrito por el instructor.

4.2. Antecedentes

Ante esta pregunta de investigación se han encontrado estudios previos que relacionan ambas variables, tanto en el contexto nacional como internacional, como se muestra a continuación:

Nacionales

Parra (2023) investigó la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en un colegio en Lima Metropolitana, encuestando a 95 escolares de nivel secundario, con la Escala de Autoeficacia General de Schwarzer y Jerusalem (1995), adaptada al contexto peruano por Grimaldo (2005) y la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) adaptada al contexto peruano por Domínguez-Lara et al. (2014). Halló una relación inversa y significativa ($Rho = -0.306$) entre las variables procrastinación académica y autoeficacia en esta población estudiada.

Así mismo, Córdova (2022) halló, en un estudio con 104 estudiantes de 5to de secundaria de un colegio del distrito de Puente Piedra en Lima, una relación significativa y negativa entre autoeficacia y procrastinación académica ($Rho = -0.344$), una correlación positiva entre autorregulación académica y autoeficacia ($r = 0.323$) y finalmente una correlación inversa entre autoeficacia con la dimensión postergación de las actividades ($Rho = -0.338$). Estas variables fueron estudiadas con la Escala de autoeficacia académica de los escolares ACAES de Galleguillos y la Escala de Procrastinación académica EPA de Busko.

Marroquín (2022) encontró que la autoeficacia académica y la procrastinación muestran una correlación altamente significativa ($p < 0.001$), negativa y moderada ($r = -0.464$). El estudio fue realizado con una muestra de 150 estudiantes del distrito de Pítipu en Lambayeque y utilizó el Cuestionario de Autoeficacia Académica de Galleguillos, adaptado por Cerna en el 2019, y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de D. Ann Busko, adaptada por Álvarez en el año 2010.

Por otro lado, la relación entre estas variables también han sido investigadas en la población universitaria de Lima, como en el estudio de Ferreyra (2022), que investigó dichas variables en 79 universitarios de una universidad privada de Villa El Salvador cursantes de una carrera de Ciencias, utilizando la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Baessler y Schwarzer (1996) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptado por Domínguez-Lara en el 2016, obteniendo como resultado una correlación estadísticamente muy significativa, negativa y de grado medio ($Rho = -0.345$; $p = 0.002$) entre la variable autoeficacia y la variable procrastinación académica.

Pérez-Linares et al. (2022) llevaron a cabo un estudio de diseño predictivo-transversal para analizar cómo la autoeficacia y el estrés predicen la procrastinación académica. La muestra fue de 390 universitarios de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud en Lima, de edades entre 17 y 19 años. Usaron la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schawarzer (1996) y la Escala de procrastinación académica de Busko (1998), los resultados arrojaron que la autoeficacia predice la

procrastinación académica en un 55.6%, además que la variable autoeficacia y el estrés predicen la procrastinación académica en un 68.7%, finalmente indican que la presencia de autoeficacia explica un menor nivel de conducta procrastinadora.

Zavaleta (2021) examinó la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en una muestra de 63 estudiantes de 5to de secundaria en Trujillo utilizando el Test de autoeficacia de Jerusalem y Shwarzer (1995) y la Escala de Procrastinación académica de Busko (1998), hallando una relación inversa de magnitud pequeña ($0.10 \leq r < 0.30$) entre ambas variables ($r = -0.292$), en el estudio no evidencian el grado de significancia.

Estrada (2021) determinó la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en escolares de 7mo ciclo de educación regular. Esta investigación involucró a 239 estudiantes y se realizó en Puerto Maldonado. Usaron la escala de Autoeficacia General y la Escala de Procrastinación Académica, los cuales fueron validados para el estudio mencionado. Encontraron una relación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica ($Rho = -0.221$; $p = 0.012$), lo que indica que niveles más altos de procrastinación se asocian con niveles más bajos de autoeficacia.

Ccoto (2020) investiga la asociación entre las variables autoeficacia general y procrastinación académica en 104 estudiantes de 5to de secundaria, los instrumentos que utilizaron fueron la Escala de Autoeficacia General (1981) de Matthias Jerusalem y Ralf Schwarzer y el Inventario de Procrastinación Académica

de Busko de 1998, adaptado por Álvarez en el 2010, este estudio halló correlación positiva considerable ($r = 0.651$).

Flores y Valenzuela (2019) investigaron estas variables en una muestra de 310 universitarios del sur del Perú, hallando que existe una relación directa entre la variable de procrastinación académica y autoeficacia ($p = 0.004$), también hallaron que el 35.81% de los examinados presentaba un bajo nivel de autoeficacia junto con un alto nivel de procrastinación académica.

Internacionales

Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023) investigaron en 424 escolares de 12 a 17 años que residen en Quito, Ecuador, la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica, midiendo estas variables con la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (ATPS) de 1990, la Escala de Autoeficacia General de Schwarzer y Jerusalem (EAG) de 1995 y la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas de Palenzuela de 1983 (EAPESA), hallando una correlación significativa, negativa y baja ($r = -0.158$) entre autoeficacia general y procrastinación académica, además, indican los resultados que la autoeficacia académica mantiene relación positiva moderada con autorregulación académica ($r = 0.460$) y negativa leve con la dimensión postergación de actividades ($r = -0.213$).

En Turquía, Parmaksiz (2022) realizaron un estudio con 518 escolares que cursaban los últimos años de secundaria, descubriendo que la autoeficacia

académica, fue un mediador parcial en la relación con la variable procrastinación académica, así mismo, en el mismo país, Güngör (2020) investigó en 86 estudiantes universitarios la relación entre procrastinación académica, eficacia académica y logro académico, utilizaron la Escala de autoeficacia académica de Jerusalem y Schwazer (1981), la Escala de tendencia de procrastinación académica de Aitken (1982) y la Escala de logro académico GPA, hallando entre sus resultados una relación significativa y negativa entre las variables procrastinación académica y autoeficacia, además que la autoeficacia académica, es un factor predictor del rendimiento académico y procrastinación académica.

En la ciudad de Zagazi en Egipto, Mostaf (2018) investigó en 100 mujeres de 1er año de secundaria con problemas de aprendizaje, usando como pruebas psicométricas la Escala de Expectativa de Autoeficacia para Adolescentes (Muris, 2001), la Escala de Evaluación de Procrastinación-Estudiantes PASS (Solomon y Rothblum, 1984), hallaron una relación negativa significativa entre la procrastinación académica y las creencias de autoeficacia ($r = -0.232$).

V. METODOLOGÍA

5.1. Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación, es un estudio de tipo básico, ya que busca incrementar el conocimiento científico sobre el funcionamiento de las variables descritas.

El diseño del presente proyecto es correlacional, de estrategia asociativa ya que explora la relación funcional existente entre variables y transversal porque los datos a estudiar se recogerán en un solo momento (Ato, et al. 2013); así mismo, este estudio se manifiesta de forma descriptiva simple, ya que mide ambas variables mencionadas, en la población.

5.2. Población y muestra

La población fue de 900 adolescentes escolares entre 1ro a 5to de secundaria, de ambos sexos, que estudian en una institución educativa regular pública del distrito de San Juan de Miraflores.

Para formar parte de la investigación, se consideraron los siguientes criterios de inclusión: los participantes debían asistir regularmente al colegio, saber leer y dominar el idioma español. Los criterios de exclusión fueron: estudiantes cuyos padres no firmaron el consentimiento informado, así como aquellos estudiantes que no firmaron el asentimiento informado correspondiente.

La muestra estuvo conformada por 230 estudiantes. El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, lo que implica que los participantes fueron seleccionados de manera accesible y disponible en un centro educativo del distrito de San Juan de Miraflores. La selección de los participantes se realizó de forma presencial en sus aulas de clase, de acuerdo con su disponibilidad y disposición para participar en el estudio.

5.3. Variables

Definición conceptual de las variables

Procrastinación académica: Tendencia a postergar tareas y responsabilidades académicas a pesar de conocer las consecuencias negativas de hacerlo (Busko, 1998).

Autoeficacia: creencia generalizada de una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar metas específicas, incluso frente a obstáculos (Baessler y Schwarzer, 1996).

5.4. Definición operacional de las variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables de estudio

Variable	Instrumentos	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición Cuantitativa
Procrastinación académica	Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) EPA	Autorregulación académica	ítem 2 ítem 3 ítem 4 ítem 5 ítem 8 ítem 9 ítem 10 ítem 11 ítem 12	Cuantitativa de intervalo
		Postergación de actividades	ítem 1 ítem 6 ítem 7	
Autoeficacia	Escala General de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer (1996) adaptado por Anicama y Cirilo (2011)	Autoeficacia	ítem 1 ítem 2 ítem 4 ítem 5 ítem 7 ítem 8 ítem 9 ítem 11 ítem 12 ítem 13	Cuantitativa de intervalo
		Ítems de control	Ítem 3 Ítem 6 Ítem 10 Ítem 14	
Etapa de vida adolescente	Ficha sociodemográfica	Adolescencia temprana	1	Nominal
		Adolescencia media	2	
		Adolescencia tardía	3	
Sexo	Ficha sociodemográfica	Hombre	0	Nominal
		Mujer	1	

5.5. Métodos e instrumentos

Para evaluar la Procrastinación Académica, se utilizó la Escala de Procrastinación académica (EPA), que evalúa la tendencia del comportamiento de aplazar las tareas en el contexto académico. Este instrumento fue diseñado por Ann Busko en 1998, traducido por Álvarez (2010) y validado en el Perú para estudiantes universitarios por Domínguez-Lara, Villegas-García, y Centeno Leyva en el 2014, eliminando cuatro ítems y componiéndose de dos factores, uno llamado autorregulación académica y la otra postergación de actividades. Se compone entonces de 12 ítems y se responde por medio de una escala tipo Likert de cinco alternativas de respuesta N= Nunca, CN= Casi Nunca, AV= A veces, CS= Casi Siempre, S= Siempre y con puntuaciones del 1 al 5 consecutivamente, la dimensión de autorregulación académica se codifica de manera inversa, y en la escala de postergación de actividades, mayor puntaje indica mayor procrastinación. El tiempo de realización del cuestionario es de diez minutos aproximadamente y se tomó de forma grupal. Esta versión de 12 ítems es la que se utilizó en el presente estudio. En cuanto a la descripción de los niveles para la variable en general el puntaje de 12 a 28 indica el rango de percentil de 1 a 33 indicando un nivel bajo, el puntaje de 29 a 44 indica el rango del percentil de 34 a 66 indicando un nivel medio y finalmente un puntaje de 45 a 60 indica un percentil de 67 a 99 indicando un nivel alto.

En su versión original desarrollada por Ann Busko, la Escala de Procrastinación Académica presenta una confiabilidad de 0.86, calculada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, lo que respalda su consistencia interna. Para este

estudio, se usaron las propiedades psicométricas obtenidas por Navarro (2023), quien evaluó la confiabilidad y validez del instrumento en estudiantes de 1.º a 5.º de secundaria de Lima Sur. La confiabilidad, medida mediante el Alfa de Cronbach, mostró valores aceptables: $\alpha = .753$ para la dimensión de autorregulación académica y $\alpha = .790$ para la dimensión de postergación de actividades, reflejando una adecuada consistencia interna. Respecto a la validez, el análisis factorial confirmatorio evidenció un buen ajuste del modelo ($\chi^2 = 73.9$, $gl = 53$, $p = .03$; CFI y TLI $> .90$; RMSEA y SRMR $< .08$). Las cargas factoriales oscilaron entre .366 y .643 para la dimensión de autorregulación académica, y entre .728 y .897 para la dimensión de postergación de actividades, todas superiores a .30, lo que garantiza una estructura sólida del instrumento y respalda su capacidad para evaluar de manera válida la procrastinación académica en adolescentes. En este instrumento, al tratarse de un autoinforme, existe el riesgo de sesgos relacionados con la deseabilidad social, lo que podría influir en la veracidad de las respuestas este aspecto debe ser considerados al interpretar los resultados.

Para evaluar la autoeficacia se utilizó la Escala General de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer (EAG), un instrumento que mide la percepción que las personas tienen sobre sus habilidades para manejar diversas situaciones desafiantes en su vida. La versión original de esta escala está compuesta por 10 ítems, mientras que la versión adaptada para universitarios en el contexto peruano por Anicama y Cirilo (2011) incluye 4 ítems adicionales relacionados con el control, los cuales miden la deseabilidad social (ítems 3, 6, 10 y 14). Esta escala es unidimensional y consta de 14 ítems con respuestas tipo Likert, en las que: “en desacuerdo” equivale

a 1 punto, “algo de acuerdo” a 2 puntos, “de acuerdo” a 3 puntos, y “totalmente de acuerdo” a 4 puntos. A mayor puntaje, mayor es el nivel de autoeficacia percibida, con una puntuación total que varía entre 10 y 40. Los 4 ítems adicionales tienen una función de verificación. En cuanto a los baremos, estos fueron tomados del estudio de Gamarra (2018), quien define los percentiles de la siguiente manera: de 10 a 25, categoría bajo; de 30 a 45, categoría promedio bajo; de 50 a 75, categoría promedio alto; y de 80 a 95, categoría alto.

En cuanto a sus propiedades psicométricas la Escala General de Autoeficacia (EAG) ha demostrado alta consistencia interna en su versión original (α entre .79 y .93) y en la adaptación española ($\alpha = 0.81$), con validación de constructo mediante análisis factorial unidimensional (Baessler y Schwarzer, 1996). En su adaptación peruana, muestra confiabilidad aceptable ($\alpha = 0.75$) y validación de constructo con correlaciones de ítems entre 0.203 y 0.577. También ha demostrado ser válida y confiable para evaluar la autoeficacia en adolescentes de Lima Sur. Para este estudio, se emplearon las propiedades psicométricas de Molina (2022), que muestran una alta confiabilidad con un Alfa de Cronbach superior a 0.80. El análisis factorial reveló una estructura unifactorial que explica el 33.3% de la variabilidad, con cargas factoriales mayores a 0.30, confirmando la validez de constructo. Además, se validó el contenido y la validez concurrente con correlaciones significativas con la Escala ADACA de Auto-assertividad y una correlación inversa con la Escala de Agresión de Buss y Perry.

5.6. Procedimientos de recolección de datos

Se solicitó acceso a los estudiantes del colegio seleccionado por medio de una carta de presentación hacia la dirección del plantel, la dirección a su vez aceptó que se realice la investigación mediante la firma de un documento. Para asegurar la representatividad de la muestra, la distribución de los evaluados en los cinco grados académicos se realizó a través de una distribución igualitaria de dos salones por grado con al menos cuarenta y cinco evaluados de cada grado.

Tres días previos a la aplicación de la prueba, se visitó cada aula en las primeras horas de la mañana y se explicó el objetivo de evaluación por salón, presentando los consentimientos informados para sus padres solicitándoles que les entreguen a ellos para que lo lean y lo devuelvan firmado por sus padres. Se visitó a los estudiantes durante 5 días, para la aplicación de los cuestionarios por aula como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2*Días de visita a los salones*

Grado y sección	Día de visita	Hora de ejecución	Tiempo de ejecución
1ro A	Día 1	8:15 am	20 minutos
1ro C	Día 1	9:00 am	20 minutos
2do B	Día 2	8:15 am	20 minutos
2do D	Día 2	9:00 am	20 minutos
3ro B	Día 3	8:15 am	20 minutos
3ro C	Día 3	9:00 am	20 minutos
4to A	Día 4	8:15 am	20 minutos
4to E	Día 4	9:00 am	20 minutos
5to A	Día 5	8:15 am	20 minutos
5to D	Día 5	9:00 am	20 minutos

Se dieron instrucciones a todo el grupo de cada sección, y se siguió el mismo proceso con las demás secciones en los días correspondientes, hasta completar los cinco grados. El ingreso a las aulas se realizó entre las 8:00 a.m. y las 10:00 a.m. Al ingresar, la investigadora proporcionó las indicaciones, leyó el asentimiento informado a los participantes y, para aquellos estudiantes cuyos padres también aceptaron su participación mediante la firma del consentimiento informado, se solicitó que firmaran el asentimiento informado. A continuación, se entregaron los cuestionarios impresos en el siguiente orden: primero, la Escala de Autoeficacia y luego la Escala de Procrastinación Académica. Se explicó a los estudiantes que no había respuestas correctas o incorrectas, que debían responder de manera honesta y reflejar lo que pensaban y sentían en ese momento. También se les informó que sus respuestas serían anónimas y que solo se registró un código de identificación,

finalmente, los participantes completaron los cuestionarios. El proceso, que incluyó la firma de asentimientos y la resolución de los cuestionarios, duró aproximadamente 20 minutos por salón. Por otro lado, se les pidió a los alumnos que no tenían el consentimiento de sus padres y los que no deseaban participar en el estudio, que se sentaran juntos en las carpetas cercanas a la ventana dentro del aula y se les entregó una hoja de crucigrama.

5.7. Técnicas de análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de las variables autoeficacia y procrastinación académica, con el objetivo de identificar la distribución de los puntajes totales de cada variable. Se calcularon las frecuencias para determinar el nivel de autoeficacia de los estudiantes en cada una de las etapas de la adolescencia (temprana, media y tardía) y en ambos sexos (hombre y mujer).

Dado que la muestra consistía en más de 50 participantes, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov para evaluar si las distribuciones de las variables seguían una distribución normal. Esta prueba es adecuada para muestras grandes y ayuda a determinar si los datos cumplen con lo necesario para la aplicación de ciertas pruebas estadísticas paramétricas. Los resultados de la prueba indicaron que tanto la autoeficacia ($p = 0.003$) como la procrastinación académica ($p = 0.010$) no seguían una distribución normal. Por lo tanto, se optó por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, adecuado para variables cuantitativas con distribución no normal, para examinar la relación entre ambas variables.

Finalmente, el análisis de datos se realizó utilizando el software SPSS versión 29, cuya licencia fue proporcionada por IBM Corporation, que permitió calcular los estadísticos necesarios y llevar a cabo el análisis correlacional de manera adecuada.

5.8. Consideraciones éticas

En esta investigación se respetó los principios básicos de bioética los cuales buscan promover el bienestar humano, proteger los derechos individuales y asegurar una adecuada práctica ética en la investigación biomédica (Beauchamp & Childress, 2001).

Se respetó el principio de autonomía proporcionando un consentimiento informado a los padres o tutores y un asentimiento informado a los participantes, explicando los objetivos, los procedimientos y los posibles riesgos de la investigación, así mismo, se aseguró que lo hayan comprendido, los tutores y encuestados firmarían dichos documentos como como aceptación de participación del estudio.

Se respetó el principio de beneficencia, ya que los resultados de la investigación tienen un beneficio significativo para la población estudiada, así mismo, se ofreció una charla informativa posterior a la encuesta, enfocada en temas clave como la autoeficacia y la procrastinación académica buscando generar conocimiento sobre estos aspectos y ofrecer herramientas que podrían ser útiles para mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Se respetó el principio de no-maleficencia ya que la aplicación del cuestionario no afectó la integridad física ni la integridad emocional del encuestado además que se protege la privacidad de los datos personales, ya que las encuestas son anónimas.

Finalmente, se respetó el principio de justicia por medio de la elección imparcial y no discriminatoria de los participantes, garantizando que los riesgos y beneficios sea equitativo para todo el grupo.

VI. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en la secuencia de los objetivos planteados.

En la Tabla 3 se presentan los niveles de autoeficacia en las diferentes etapas de la adolescencia. En la adolescencia temprana, el 78.57% de los participantes se ubicaron en el nivel bajo de autoeficacia, mientras que el 21.43% se clasificó en el nivel promedio bajo, sin que se registraran casos en los niveles alto ni promedio alto. En la adolescencia media, el 67.53% presentó un nivel bajo de autoeficacia y el 32.47% un nivel promedio bajo, sin casos en niveles alto ni promedio alto. Finalmente, en la adolescencia tardía, el 61.76% obtuvo un nivel bajo y el 38.24%, un nivel promedio bajo, manteniéndose la ausencia de niveles alto y promedio alto. Por lo tanto, en las tres etapas de la adolescencia (temprana, media y tardía), no se observó un nivel alto ni promedio alto de autoeficacia, lo que refleja una escasa confianza en las habilidades académicas. La mayoría de los encuestados presentó un nivel bajo de autoeficacia, lo que muestra una percepción limitada de sus capacidades para enfrentar retos académicos. Esto indica que los estudiantes tienden a percibir las actividades difíciles como amenazas y a evitar situaciones desafiantes.

Tabla 3

Niveles de autoeficacia según etapa adolescente

Autoeficacia	Etapa adolescente							
	Temprana		Media		Tardía		Total nivel	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Promedio alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Promedio bajo	9	21.4	50	32.4	13	38.2	72	31.3
Bajo	33	78.5	104	67.5	21	61.7	158	68.7
Total por etapa	42	100.0	154	100.0	34	100.0	230	100.0

La Tabla 4 presenta los resultados de autoeficacia según el sexo. En los hombres, el 65.32% se ubica en el nivel bajo y el 34.68% en el nivel promedio bajo, sin casos en los niveles promedio alto ni alto. En las mujeres, el 72.64% presenta un nivel bajo y el 27.36% un nivel promedio bajo, sin estudiantes en los niveles alto ni promedio alto. Por lo tanto, en hombres como en mujeres muestran predominantemente una percepción limitada de sus capacidades académicas, acompañada de una tendencia a evitar retos, falta de motivación y mayor susceptibilidad al estrés. La ausencia de casos en los niveles promedio alto ni alto refleja una falta de confianza en las habilidades académicas, mostrando tendencias similares entre ambos sexos.

Tabla 4

Niveles de autoeficacia según sexo

Autoeficacia	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total nivel	
	n	%	n	%	n	%
Alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Promedio alto	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Promedio bajo	43	34.6	29	27.3	72	31.3
Bajo	81	65.3	77	72.6	158	68.7
Total sexo	124	100.0	106	100.0	230	100.0

En la Tabla 5 se detallan los niveles de procrastinación académica según la etapa de la adolescencia. En la adolescencia temprana (n = 42), el 47.62% de los encuestados se ubica en el nivel bajo, el 52.38% en el nivel medio, y no se reportan casos en el nivel alto, lo que indica un mejor manejo de las actividades académicas en comparación con las siguientes etapas, ello puede deberse a que en esta etapa todavía pueden contar con la supervisión más prolongada de sus padres o cuidadores. En la adolescencia media (n = 154), el 33.77% se encuentra en el nivel bajo, el 64.29% en el nivel medio, y el 1.95% en el nivel alto; los niveles de procrastinación suben debido a que se van enfrentando a los retos académicos de una manera más independiente siendo menos supervisados por sus padres. En la adolescencia tardía (n = 34), el 38.24% está en el nivel bajo, el 58.82% en el nivel medio, y el 2.94% en el nivel alto, se mantiene la tendencia a presentar con mayor frecuencia la conducta procrastinadora. En todas las etapas, hay una conducta habitual relacionada con dificultades en la autorregulación y planificación académica.

Tabla 5

Niveles de procrastinación académica según etapa adolescente

Procrastinación académica	Etapa adolescente							
	Temprana		Media		Tardía		Total nivel	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Alto	0	0.0	3	1.9	1	2.9	4	1.7
Medio	22	52.3	99	64.2	20	58.8	141	61.3
Bajo	20	47.6	52	33.7	13	38.2	85	36.9
Total por etapa	42	100.0	154	100.0	34	100.0	230	100.0

En la Tabla 6 se presentan los niveles de procrastinación académica según el sexo. En los hombres encuestados (n = 124), el 34.68% se encuentra en el nivel bajo, el 62.10% en el nivel medio y el 3.23% en el nivel alto, siendo el nivel medio el más frecuente. En las mujeres encuestadas (n = 106), el 39.62% se encuentra en el nivel bajo, el 60.38% en el nivel medio, y no se registran casos en el nivel alto. Por lo tanto, en ambos sexos, el nivel alto es el menos frecuente, siendo nulo en las mujeres, lo que indica un mejor manejo de la autorregulación y planificación académica en este grupo. En los hombres, sin embargo, se observa una ligera tendencia a postergar más tareas académicas, aunque en general, la procrastinación es un comportamiento común en ambos sexos.

Tabla 6

Niveles de procrastinación académica según sexo

Procrastinación académica	Sexo					
	Hombre		Mujer		Total nivel	
	n	%	n	%	n	%
Alto	4	3.2	0	0.0	4	1.7
Medio	77	62.1	64	60.3	141	61.3
Bajo	43	34.6	42	39.6	85	36.9
Total sexo	124	100.0	106	100.0	230	100.0

En la Tabla 7 se observa que el coeficiente de correlación entre autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica de la procrastinación académica es de -0.352, lo que indica una correlación negativa moderada y estadísticamente altamente significativa ($p = 0.00$). Este resultado evidencia que, a medida que aumentan los niveles de autoeficacia, los estudiantes tienden a utilizar menos estrategias rigurosas de autorregulación académica. Por el contrario, aquellos con niveles más bajos de autoeficacia podrían intentar compensar su falta de confianza implementando estrategias más controladas y planificadas para gestionar sus tareas.

Tabla 7

Relación entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica

		Autorregulación académica
	Rho de Spearman	-0.352**
Autoeficacia	Sig. (bilateral)	0.000
	N	230

(**) La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

En la Tabla 8 se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es de -0.055, lo que indica una correlación muy débil entre la variable autoeficacia y la dimensión de postergación de actividades de la procrastinación académica. Además, dado que el valor de significancia de 0.402 es mayor que el nivel estándar de 0.05, esta correlación no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, la confianza en sus habilidades no está relacionada con la tendencia a postergar tareas. Esto muestra que los niveles de autoeficacia no son un factor determinante en la procrastinación académica de los estudiantes, indicando que otros factores podrían tener un impacto más relevante en la postergación de actividades.

Tabla 8

Relación entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades

		Postergación de actividades
	Rho de Spearman	-0.055
Autoeficacia	Sig. (bilateral)	0.402
	N	230

En la tabla 9 se observa una correlación negativa moderada ($Rho = -0.296$) entre las variables autoeficacia y procrastinación académica. Esta correlación es estadísticamente altamente significativa ($p = 0.000$), lo que indica que, los estudiantes con mayores niveles de procrastinación académica tienden a tener una percepción más baja de sus capacidades académicas, mientras que aquellos con mayor autoeficacia muestran menos propensión a postergar tareas.

Tabla 9

Relación entre autoeficacia y procrastinación académica

		Procrastinación académica
	Rho de Spearman	-0.296**
Autoeficacia	Sig. (bilateral)	0.000
	N	230

VII. DISCUSIÓN

La correlación general entre autoeficacia y procrastinación académica en la muestra estudiada es negativa y moderada ($Rho = -0.296$, $p = 0.000$), ello indica que a medida que los niveles de procrastinación académica aumentan, disminuyen los niveles de autoeficacia y viceversa. Estos resultados concuerdan con investigaciones realizadas en el contexto nacional como el estudio de Parra (2023), quien encontró una relación negativa y significativa ($Rho = -0.306$) en una muestra de 95 escolares en Lima Metropolitana, dicha investigación usó los mismos instrumentos que el presente estudio. De manera similar, Córdova (2022) halló una correlación negativa ($Rho = -0.344$) en 104 estudiantes de 5to de secundaria en Puente Piedra, Lima, ambos estudios utilizaron escalas adaptadas al contexto peruano, lo que refuerza la validez de los resultados obtenidos en esta investigación. Así mismo, en las provincias del Perú, hay dos estudios que muestran resultados similares, el estudio de Marroquín (2022) en 150 escolares de Pítipo, Lambayeque, identifica que la variable autoeficacia permite pronosticar la procrastinación académica ($p < 0.001$), la autoeficacia fue evaluada con una prueba diferente, pero adaptada al contexto peruano, y la variable procrastinación académica evaluada con la misma prueba utilizada en este estudio. De igual manera, el estudio de Zavaleta (2021) con 63 estudiantes de 5to de secundaria, indican una relación negativa de pequeña ($r = -0.292$), aunque no especifica el nivel de significancia, así mismo, Pozo-Pozo y Moreta-Herrera hallaron una relación negativa significativa ($r = -0.158$) ente estas variables. Resultados similares fueron hallados en estudiantes de últimos años de secundaria ($n = 518$) de Turquía; estos resultados también van acorde con estudios

en población universitaria de Perú (Pérez-Linares et al., 2022; Ferreyra, 2022 y Estrada, 2021) y de Turquía (n = 86). Por otro lado, estos resultados difieren con los encontrados por Ccoto (2020) quien halló una correlación significativa ($p = 0.000$) positiva y alta ($r = 0.686$) entre la variable autoeficacia general y procrastinación académica en estudiantes de 5to de secundaria (n = 104), la diferencia en los resultados se puede deber a que la variable autoeficacia fue medida con una prueba diferente y se limitó a evaluar un solo grado. Los resultados de diversos estudios son coherentes con la teoría de Bandura (1995), quien indica que cuando hay mayor confianza en las habilidades propias puede haber una reducción a retrasar las tareas que son importantes (Alegre, 2013; Honicke y Broadbent, 2016). La autoeficacia parece ser un factor protector para evitar la procrastinación, ya que los estudiantes pueden sentirse más motivados al ver las tareas como desafíos manejables y superables.

Según los resultados del primer objetivo, en cuanto a los niveles de autoeficacia en adolescentes escolares según etapa de vida, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel bajo de autoeficacia en todas las etapas de la adolescencia: temprana (78.57%), media (67.76%) y tardía (61.76%) y, sin casos en niveles promedio alto ni alto, aunque en la bibliografía hasta el momento, no se encontraron resultados descriptivos de autoeficacia por etapa de adolescencia, estos resultados se alinean, con los niveles encontrados en un estudio en escolares (Córdova, 2022) donde arrojó que el 44.2% se ubica en un nivel inadecuado y el 45.2% en el nivel regular de autoeficacia. Por el contrario, son más los estudios que difieren con estos resultados en escolares de Perú, como el realizado

por Parra (2023) quien halló un predominio del nivel alto de autoeficacia (65.3%) y medio (29.5%) y solo mostrando nivel bajo en el 5.3% de la muestra (n = 95) en Lima Metropolitana usando el mismo test que se usó en la presente investigación; de igual manera Marroquín (2022) halló un predominio del nivel medio (48.33%) y alto (40.83%) y en menor proporción el nivel bajo (10.83%) en estudiantes (n = 150) de la provincia de Pitipo en Lambayeque, así mismo, Zavaleta (2021) identificó nivel medio (70%) con tendencia a ser alto en 30% en escolares de 5to de secundaria (n = 63) de Trujillo. Cabe resaltar que, las diferencias se pueden deber, a que estas investigaciones utilizaron una prueba de evaluación de autoeficacia diferente al usado en el presente estudio. Finalmente, en universitarios de 17 a 19 años (n = 390), quienes se encuentran en la etapa tardía de la adolescencia, prevalecen los niveles altos (50.26%) y medio (46.15%) (Pérez-Linares et al., 2022), estas diferencias podrían atribuirse no solo a los instrumentos utilizados, sino también al contexto educativo y a las características propias del desarrollo académico, ya que los universitarios podrían haber adquirido mayores herramientas para manejar sus creencias de autoeficacia. Bandura (1995), nos menciona que la autoeficacia es dinámica y es influenciada por experiencias previas y oportunidades de aprendizaje, un nivel bajo de autoeficacia sobre todo en la etapa temprana, podría deberse a que sus creencias recién se están fortaleciendo por las experiencias académicas que recién están empezando a vivir.

Según los resultados del segundo objetivo,, en el análisis descriptivo de la variable autoeficacia por sexo se identifica que la mayoría presenta un nivel bajo de autoeficacia, tanto en hombres (65,32%) como en mujeres (72.64%), sin casos en los

niveles promedio alto ni alto, evidenciando que los factores que influyen en la autoeficacia en esta muestra no varían significativamente entre hombres y mujeres, lo cual concuerda con el estudio de Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023) quienes no hallaron diferencias significativas ($p > 0.05$) por género en la variable autoeficacia general, aunque observaron que en el caso de los hombres, el nivel aumenta ligeramente, siendo similar que el presente estudio. Bandura (1995) nos indica que la autoeficacia es influida por experiencias previas, el contexto social y los procesos de aprendizaje, los cuales pueden estar más relacionados con las condiciones académicas y sociales compartidas por los estudiantes que con su género, factores como las expectativas académicas generales, el apoyo educativo recibido no varían sustancialmente entre hombres y mujeres en este contexto, lo que explicaría la ausencia de diferencias en la percepción de su autoeficacia.

Según los resultados del tercer objetivo, en cuanto a los niveles de procrastinación académica según etapa de vida en la adolescencia, los resultados indican que el nivel medio es el más frecuente en las etapas temprana (52.38%), media (64.29%) y tardía (58.82%), identificando además que el nivel alto es el menos prevalente, teniendo presencia nula en la etapa temprana, y mínima en la etapa media (1.95%) y tardía (2.94%), aunque hasta el momento, no se encontraron estudios previos de resultados descriptivos de autoeficacia por etapa de vida, estos resultados coinciden, con investigaciones realizadas en escolares, como los niveles encontrados por Parra (2023) en Lima Metropolitana ($n = 95$), donde cerca de la mitad (55.8%) se encuentra en nivel bajo, el 40% en nivel medio y con un nivel alto en 4.2%; así mismo, Marroquín (2022) halla que predomina el nivel medio (70.83%) y el nivel

bajo (23.33%) con una menor presencia en el nivel alto (5.83%) en escolares de Pitipo (n = 150). Por otro lado, estos niveles hallados, difieren con los encontrados por Córdova (2022) en estudiantes de 5to de secundaria de Puente Piedra (n = 104) donde el 44.2% posee una alta procrastinación seguidamente de un 50% de estudiantes que se ubican en nivel medio de procrastinación académica, resultados similares a Zavaleta (2021) donde halla que el 52% se encuentra en nivel medio con tendencia al nivel alto (48%) en una muestra de 63 escolares de 5to de secundaria de Trujillo; las diferencias se pueden deber a los diferentes estilos de exigencias académicas y formas de aprender en cada región o colegio, además usaron una prueba diferente para medir la procrastinación académica. La procrastinación académica, según Bandura (1995), está vinculada a la autoeficacia y las habilidades de autorregulación. En la adolescencia temprana, las menores exigencias académicas y de autorregulación explican la ausencia de procrastinación alta, mientras que en las etapas media y tardía, el aumento de demandas académicas y sociales favorece su incremento. Esto está relacionado con la maduración progresiva de la corteza prefrontal, responsable de la planificación y regulación de impulsos (Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Según los resultados del cuarto objetivo, en el análisis descriptivo de la variable procrastinación académica según sexo indica que el nivel medio es el más frecuente en hombres (62.1%) y mujeres (60.38%), con una ausencia de niveles altos en las mujeres y una presencia mínima en hombres (3.23%), siendo la tendencia de procrastinación similar en ambos sexos, lo cual concuerda con el estudio de Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023) donde no encontraron diferencias significativas ($p >$

0.05) por género en la variable procrastinación académica, aunque observaron que disminuye ligeramente las conductas procrastinadoras en hombres, estos resultados, podrían justificarse ya que la procrastinación académica está más vinculada a factores individuales como la autoeficacia y la autorregulación (Bandura, 1995) que a diferencias de género, siendo su uniformidad atribuible a entornos educativos y demandas académicas similares.

En cuanto la relación entre autoeficacia y autorregulación académica, el coeficiente de correlación obtenido ($Rho = -0.352$) indica una relación negativa, moderada y significativa. Este resultado indica que, ante un aumento en la autoeficacia, no necesariamente, mejora la autorregulación y viceversa. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Parra (2023) en escolares de Lima Metropolitana ($n = 95$) quien encontró una relación significativa ($p = 0.005$), inversa pero baja ($Rho = -0.285$). Por otro lado, difiere de algunos estudios, como el realizado por Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023) quien halló una relación positiva y moderada en estudiantes de secundaria de Quito, Ecuador ($n = 424$) y como el de Córdova (2022), quien encontró una correlación positiva entre autoeficacia y autorregulación ($r = 0.323$), la diferencia podría explicarse puesto que Córdova (2022) encuestó a estudiantes de 5to de secundaria, mientras que en la presente investigación se encuestó a estudiantes de 1ro a 5to de secundaria, las diferencias en la etapa educativa y el entorno podrían influir en cómo se manifiesta la relación entre autoeficacia y autorregulación, además, utilizaron una escala distinta de autoeficacia, que es la escala de autoeficacia académica de los escolares ACAES de Galleguillos. Se evidencia además que este hallazgo es contrario a la teoría de Bandura (1997) que

indica que la autoeficacia elevada debería promover un mejor manejo y organización de las tareas, lo que se traduciría en una mejor autorregulación, la correlación moderada indica que otros factores podrían estar interviniendo en la relación entre ambas variables, es posible que los estudiantes con alta autoeficacia podrían confiar tanto en sus habilidades que no necesitan planificar y regular su estudio de manera estricta y en sentido opuesto, aquellos con menor autoeficacia compensarían su falta de confianza con una mayor estructuración y control de su tiempo de las tareas académicas.

En cuanto la relación entre autoeficacia y postergación de actividades, no se halló una correlación significativa ($Rho = -0.055$, $p = 0.402$). Este resultado indica que, en esta muestra específica, la autoeficacia académica no está significativamente relacionada con la tendencia a postergar actividades y otros factores podrían estar interviniendo en la postergación de actividades como indica Garzón et al. (2019) quien menciona que la procrastinación se asocia con la baja autoestima, falta de confianza, falta de autocontrol, sintomatología depresivo, comportamiento desorganizado y en ciertos casos, impulsividad, perfeccionismo y ansiedad. En otros estudios con escolares, se evidencia correlaciones bajas entre estas variables, como el estudio de Parra (2023) y Córdova (2022) con un coeficiente de correlación de $Rho = -0.266$ y $Rho = -0.338$ respectivamente. Estos resultados son contrarios a los hallados por Zavaleta (2021) en estudiantes de 5to de secundaria de una Institución Educativa de Trujillo, donde halló una relación inversa entre la variable autoeficacia con la dimensión postergación de actividades ($r = -0.101$). También contrastan con los hallazgos de Williams, Stark y Fost (2008) quienes encontraron una relación

significativa negativa en la que cuando había presencia de baja autoeficacia se encontraba mayores niveles de procrastinación. Estas diferencias podrían deberse a diferencias los contextos educativos de la muestra.

VIII. CONCLUSIONES

Existe una correlación negativa moderada entre las variables autoeficacia y procrastinación académica ($Rho = -0.296$, $p = 0.000$), aceptando la hipótesis general la cual indica que existe una relación negativa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en adolescentes escolares de una institución educativa pública de San Juan de Miraflores, este resultado indica que los estudiantes con niveles más altos de autoeficacia tienden a procrastinar menos en sus tareas académicas, mientras que aquellos con menor autoeficacia presentan una mayor tendencia a procrastinar, siendo la autoeficacia un factor protector frente a la procrastinación académica.

La autoeficacia en las diferentes etapas de la adolescencia muestra un predominio generalizado del nivel bajo seguido del nivel promedio bajo, sin registrarse casos en los niveles promedio alto ni alto. Esto evidencia una tendencia común entre los adolescentes a percibir las tareas como amenazas y evitar situaciones desafiantes, lo que podría ser reflejo de una limitada confianza en sus capacidades. Este patrón es consistente en todas las etapas del desarrollo adolescente, aunque es más marcado en la adolescencia temprana.

Los niveles de autoeficacia según el sexo muestran una tendencia predominante hacia el nivel bajo, seguidamente de promedio bajo, en ambos grupos, sin casos en los niveles promedio alto ni alto. Estos resultados indican que,

independientemente del sexo, los adolescentes encuestados presentan una percepción reducida de autoeficacia.

Los niveles de procrastinación académica según las etapas de adolescencia, muestran una tendencia general hacia el nivel medio en todas las etapas, con un leve incremento en el nivel alto a medida que avanza la edad. Ello indica que, aunque la procrastinación académica no constituye un problema grave para la mayoría de los adolescentes, es un comportamiento común, por lo que es importante monitorear y abordar esta conducta, especialmente en las etapas media y tardía, donde podría tener mayor impacto en bienestar emocional y académico.

La procrastinación académica según sexo muestra que, es un comportamiento común tanto en hombres como en mujeres, ya que predomina el nivel medio en ambos grupos. Sin embargo, los hombres muestran una ligera tendencia a el nivel alto de procrastinación, mientras que en las mujeres no se registraron casos en este nivel.

La correlación entre la variable autoeficacia y la dimensión autorregulación académica es negativa, moderada y significativa ($Rho = -0.352$, $p = 0.000$), rechazando la hipótesis específica 1, lo que indica que los escolares con mayor confianza en sus capacidades académicas tienden a tener menores niveles de autorregulación y, viceversa, al confiar más en sus habilidades, aplican menos estrategias rigurosas de regulación y planificación, además otros factores podrían estar mediando la relación entre ambas variables.

La correlación entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades es negativa, muy débil ($Rho = -0.055$) y no significativa ($p = 0.402$), rechazando la hipótesis específica 2, lo que indica que no hay suficiente evidencia para establecer una relación relevante entre ambas variables. Esto sugiere que la conducta procrastinadora podría estar influida por otros factores más determinantes, como la ansiedad, la motivación intrínseca o las estrategias de manejo del tiempo.

IX. RECOMENDACIONES

Implementar un programa experimental dirigido a estudiantes, con el objetivo de fortalecer la percepción de autoeficacia en los grados de 5to y 6to de primaria. Esto es especialmente relevante, ya que los estudiantes que cursan el 1er año de secundaria (etapa temprana de la adolescencia) suelen presentar niveles más bajos de autoeficacia en comparación con aquellos en etapas media y tardía de la adolescencia. La transición de primaria a secundaria conlleva mayores exigencias académicas y sociales, por lo que una percepción adecuada de autoeficacia puede facilitar dicha adaptación, prevenir la procrastinación, mejorar el desempeño académico y promover el bienestar integral de los estudiantes.

Implementar un programa experimental que tenga el objetivo de reducir la conducta procrastinadora promoviendo habilidades de organización, autorregulación y cumplimiento de plazos, puesto que la procrastinación académica es un comportamiento común en los estudiantes, particularmente en la etapa media de la adolescencia (3ro y 4to de secundaria). Dicho programa debe incluir estrategias para la organización del tiempo, establecimiento de objetivos a corto, mediano y largo plazo, así como el uso de herramientas prácticas como calendarios, listas de tareas y recordatorios.

Realizar estudios para identificar variables mediadoras que expliquen la correlación moderada entre autoeficacia, procrastinación académica y autorregulación académica. Esto permitirá comprender los factores subyacentes que influyen en la relación y diseñar estrategias efectivas para fortalecerla. Una correlación moderada indica una asociación significativa que justifica un análisis más profundo.

Realizar una revisión metodológica exhaustiva para determinar la idoneidad de los instrumentos y del análisis estadístico realizado en la población estudiada. Puesto que, aunque los instrumentos han demostrado funcionalidad en contextos similares, los resultados obtenidos muestran una relación inversa entre autoeficacia y autorregulación académica, hallazgo que no concuerda con la base teórica revisada.

Replicar el estudio en la misma población, teniendo en cuenta las sugerencias planteadas, con el fin de verificar si los resultados obtenidos son consistentes. Así como, realizar investigaciones correlacionales en colegios del mismo distrito utilizando diferentes instrumentos de recolección de datos que midan las mismas variables, para corroborar los hallazgos obtenidos en la población estudiada. Este enfoque permitirá asegurar la representatividad y validez externa de los resultados, y facilitará la identificación de posibles variaciones contextuales o metodológicas que puedan influir en la relación entre autoeficacia y procrastinación académica.

X. REFERENCIAS

- Aldridge, J., Afari, E., & Fraser, B. (2013). Influence of teacher support and personal relevance on academic self-efficacy and enjoyment of mathematics lessons: A structural equation modeling approach. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 614-633. <https://doi.org/10.1037/t38960-000>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 9(13), 159–177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Anicama, J. y Cirilo, I. (2011). *Adaptación y validación de la Escala de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer en universitarios de Lima* (Informe de investigación). Universidad Nacional Federico Villarreal
- Atalaya, C. y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista De Investigación En Psicología*, 22(2), 363–378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Badia, M. del M., Dezcallar, T., & Cladellas, R. (2018). Uso lúdico de las TIC, procrastinación y género: un estudio con alumnos de educación primaria. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 36(2), 33–40. <https://doi.org/10.51698/aloma.2018.36.2.33-40>
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8. <https://psycnet.apa.org/record/1999-00958-001>
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32. http://eku.comu.edu.tr/index/5/1/mbalkis_eduru.pdf
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción: Fundamentos sociales*. Martínez Roca
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3–38). Hemisphere Publishing Corp.

- Bandura, A. (1995) Exercise of personal and collective efficacy. Bandura, A. (ed.) *Self – efficacy in Changing Societies* (pp. 1 – 45). University of Cambridge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Coord.). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Editorial Desclée de Brouve
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. <http://des.emory.edu/mfp/effguideSpanish.html>
- Bandura (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents 5* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*, 769-782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>.
- Barrantes, B. (2018). *Procrastinación académica según género y grado académico en estudiantes en una institución educativa de Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio institucional UPN. <http://hdl.handle.net/11537/14700>

Beauchamp, T., & Childress, J. (2001). *Principios de bioética*. McGraw-Hill.

Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (4ª Ed.). Pearson Educación.

Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009>

Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A Structural equation model* [Tesis de maestría, University of Guelph]. The Atrium. <https://hdl.handle.net/10214/20169>

Bustamante, L., Luzuriaga, M., & Gonzáles, A. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: Una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 389-398. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000>

Contreras-Pulache, Mori-Quispe, H., Lam-Figueroa, E., Gil-Guevara, N., Hinostroza-Camposano, E., Rojas-Bolívar, W., Espinoza-Lecca, D., Torrejón-Reyes, E., & Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología* 15(3), 1-5. <https://www.redalyc.org/pdf/2031/203122771007.pdf>

- Caprara, G., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 27. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Castellanos, V., LaTorre, D, Mateus, S, & Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-161. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.56221>
- Ccoto H. (2020). *Autoeficacia percibida y procrastinación académica en estudiantes de quinto de secundaria de la GUE "Las Mercedes" de Juliaca, 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/4245>
- Córdova, C. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica de los estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa pública de Lima, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98630>

- Córdova, J., Hidrobo, J., Hidrobo, J., Coello, M., Rueda, G., Rosero, X., Rueda, H., Mina, D., Castro, A., & Díaz, E. (2022). Procrastinación académica de adolescentes en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3658-3677. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2490
- Criollo, M., Romero, M. y Fontaines-Ruiz, F. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., Cabezas, M., Aravena, S., & De La Cruz, M. (2013). Autoeficacia académica y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista psicológica* 3(3), 13-23. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/12/11>
- Dominguez-Lara, S. (2018). 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. y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de Psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e32, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>

- Domínguez-Lara, S., Villegas-García, G., & Centeno-Leyva, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Ellis, A. & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Signet Books.
- Estrada, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la ciencia*, 11(20), 195–205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- Fernández, A. (2012) Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148-160. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1838/1782>
- Ferrari, J. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 143-156.
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press.
- Ferreya, G. (2022). *Autoeficacia y Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada del distrito de Villa El Salvador, Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio institucional Norbert Wiener. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/7881>

- Flores, C., & Valenzuela, A. (2022). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada del sur del Perú, 2019. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(24), 886–893. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.383>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2021). *¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia?*. <https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha%201%20-%20Caracter%C3%ADsticas%20de%20la%20adolescencia.pdf>
- Gamarra, Y. (2018). *Agresión y autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Pachacámac* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú <https://hdl.handle.net/20.500.13067/619>.
- García, J., Inglés, C., Herrero, Á., San Martín, N., Torregrosa, M., & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 30, 31 - 50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- 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://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682

- Gil, L. y Botello, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS Revista de Investigación y Casos en Salud*, 3(2), 89-96. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2018.75>
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia general de Baessler & Schwarzer. *Cultura*, 19, 213-229. <http://www.revistacultura.com.pe/portfolio-item/cultura-19/>
- Güngör, A. (2020). La relación entre la procrastinación académica, la autoeficacia académica y el rendimiento académico entre estudiantes universitarios. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-68. <https://dergipark.org>.
- Hanham, J., Lee, C & Teo, T. (2021). The influence of technology acceptance, academic self-efficacy, and gender on academic achievement through online tutoring. *Computers y education*, 172, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104252>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas (7ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Herrera, M., Díaz, A., & Ludeña, M. (2023). Efectos del Bullying en el bajo rendimiento escolar en los estudiantes ecuatorianos: una revisión documental. *Mentor revista de investigación educativa y deportiva* 2(4), 41-52. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i4.5309>

Homme, L. E. (1965). Perspectives in psychology. Control of coverants, the operants of the mind. *Psychological Record*, 15, 501-511.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: a systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015). *Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1369/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Indicadores económicos y sociales*. [Boletín estadístico]. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin-marzo-2018-web.pdf>

Lay, C. (1986). At least my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)

Lazo, C. (2017) *Violencia escolar y autoeficacia académica en alumnos de educación secundaria de El Tambo - Huancayo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional Digital.
<http://hdl.handle.net/20.500.12894/7325>

- Marshall, W. A., & Tanner, J. M. (1986). Variations in pattern of pubertal changes in girls. *Archives of Disease in Childhood*, 44(235), 291-303.
<https://doi.org/10.1136/adc.44.235.291>
- Marroquín, R. (2022). *Autoeficacia y ansiedad como predictores a la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una Institución educativa de Pítipo, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS.
<https://hdl.handle.net/20.500.12802/11022>
- Milgram, N. (1988). Procrastination in daily living. *Psychological Reports*, 63, 752-754.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1988.63.3.752>
- Molina, L. (2022). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia General en adolescentes de instituciones educativas de Lima Sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Perú]. Repositorio institucional UA.
<https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1977/Molina%20Lara%2c%20Luis%20Orlando.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monier, E. (2022). *Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en adolescentes de un colegio privado de Puente Piedra, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/98195>

- Mostaf, A. (2018). Academic Procrastination, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement among Middle School First Year Students with Learning Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences* 7(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1253219.pdf>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. [Tesis de doctorado, Universitat de València]. Roderic. <https://roderic.uv.es/handle/10550/37168>
- Navarro, C. (2023). *Adicción a internet y procrastinación académica en estudiantes adolescentes de una institución educativa de Lima Sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio Institucional de la Universidad Norbert Wiener.
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad*. Organización Mundial de la Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/41720>
- Ospina, J. & Vergara, C. (2015). Si no es ahora ¿cuándo?. *Dinero*, 511(28). https://issuu.com/geed./docs/tesis-procastinaci__n
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>

- Palacios, J., & Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo*, 7, 5–16. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185- 219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Parmaksiz, I. (2022). The effect of phubbing, a behavioral problem, on academic procrastination: The mediating and moderating role of academic self-efficacy. *Psychology in the Schools* (60)1, 105-121. <https://doi.org/10.1002/pits.22765>
- Parra H. (2023). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, 2022. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/119179>
- Pérez-Linares et al. (2022). Autoeficacia y estrés como predictores de la procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Trujillo. En M. Rodríguez-Barrero et al. (Eds.), *Perspectivas Interdisciplinarias de la sostenibilidad* 1(2). 250-274.
- Pozo, J., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. *Psicología de la educación escolar*, 211-234. <https://www.researchgate.net/publication/261082131>

Pozo-Pozo, D. & Moreta-Herrera, R. (2023). Autoeficacia académica y procrastinación académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq* 5, e516. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>

Puente, A. (2005). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Pirámide.

Ramos, F. (2021). Autoestima y resiliencia en adolescentes de una institución educativa de San Juan de Miraflores, 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://doi.org/10.56891/acpp.v6i1.337>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).

Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción* (3a Ed.). McGraw-Hill

Rodríguez, D. (2021). *Depresión y resiliencia en adolescentes de dos instituciones educativas de San Juan de Miraflores, 2020*. [Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/1417>

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Revista de Psicología Social*, 31(1), 78-92. <https://doi.org/10.1080/02134748.2016.1161782>

- Rosario, P. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4). <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720409.pdf>
- Rothblum, E. (1990). *Fear of failure: the psychodynamic need achievement*, In H. Leintenberg (Eds). *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 497-537). Press.
- Rothblum, E., Solomon, L. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Revista studiositas*, 5(2) 88-93. <http://hdl.handle.net/10983/604>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6.a ed.). Pearson Educación.
- Schouwenburg, H. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3–17). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Senecal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145. <https://doi.org/10.1002/ejsp.144>

- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Stainton, M., Lay, C., & Flett, G. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/Trait-Specific Cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, *15*(5), 297-312.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65-94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Supo, K. & Vicente, T. (2022). Motivación académica en estudiantes de quinto de secundaria de instituciones públicas y privadas de Lima Metropolitana, 2018 [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental.
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/12414/2/IV_FHU_501_TE_Supo_Vicente_2022.pdf
- Taylor, S. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. Basic Books.
- Tice, D. & Roy, F. (1997). Longitudinal Study of procrastination, performance, stress, and health: The Costs and Benefits of Dawling. *Psychological Science*, *8*, 454-458.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>

- Tuckman, B., & Hinkle, J. (2002). An examination of the relationships between academic procrastination and locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.
- Tuckman, B., & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Cengage Learning.
- Valle, M. (2017). Procrastinación académica en estudiantes de secundaria N° 126 “Javier Pérez de Cuéllar”, Lima - 2017. [Tesis de licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de La Vega]. Repositorio Institucional UIGV. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1671>
- Vargas, M. (2017). Academic procrastination: the case of mexican researchers in psychology. *American journal of education and learning*, 2(2), 103–120. <https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.12052>
- Weinstein, N. (1987). *Taking care: Understanding and encouraging self-protective behavior*. Cambridge University Press.
- Williams, J., Stark, S., & Fost, E. (2008). The relationships among self compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1),37-44.<https://self-compassion.org/wp-/scmotivationprocrastination.pdf>
- Zavaleta, S. (2021). *Autoeficacia y procrastinación en estudiantes de 5to de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo <https://hdl.handle.net/20.500.12692/90201>

XI. ANEXOS

ESCALA EPA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Edad:	
Sexo:	
Grado y sección:	
Fecha:	

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

N: Nunca
CN: Casi nunca
AV: A veces
CS: Casi siempre
S: Siempre

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

ESCALA EAG AUTOEFICACIA GENERAL

Edad:	
Sexo:	
Grado y sección:	
Fecha:	

En este cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente suele encarar las diferentes situaciones. Deberás indicar, marcando con una "X" la respuesta que consideres. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

N°	Item	E n d e s a c u e r d o	A l g o d e a c u e r d o	D e a c u e r d o	T o t a l m e n t e d e A c u e r d o
		D	AD	A	TA
1	Si alguien se me opone, puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero.				
2	Puedo resolver problemas difíciles siempre y cuando me esfuerce lo suficiente.				
3	Respondo inmediatamente los correos electrónicos que recibo.				
4	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué hacer.				
5	Me es fácil persistir en lo que me he puesto hasta alcanzar mis metas.				
6	Soy una persona equilibrada.				
7	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente eventos inesperados.				
8	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.				
9	Venga lo que venga, por lo general, soy capaz de manejarlo.				
10	A veces, me da un sentimiento de impotencia e invalidez.				
11	Puedo encontrar una solución para casi cualquier problema si invierto el esfuerzo necesario.				
12	Cuando me encuentro en dificultades, puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades y recursos necesarios para manejar situaciones difíciles.				
13	Al enfrentar un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas para resolverlo.				
14	Ante una situación casi siempre tomo las mejores decisiones.				

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Padres)

Título del estudio: RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES

Investigador (a) : MARIELLA ELIZABETH VALDEZ RAMÍREZ

Institución : UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA (UPCH)

Propósito del estudio:

Estamos invitando a su hijo(a) a participar en un estudio donde se evaluará la autoeficacia y la procrastinación académica. Este es un estudio desarrollado por una psicóloga egresada del programa de Maestría en Psicología Clínica de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

La autoeficacia es la idea de que tenemos que ser capaces de lograr realizar y culminar actividades rutinarias, nuevas o desafiantes en nuestras vidas (terminar la tarea escolar a tiempo, iniciar clases de Judo y pasar todos los niveles de entrenamiento, etc.). Por otro lado, la procrastinación es el acto de dejar para después cualquier tarea o pendiente que tengamos, por ejemplo, si el día de hoy el profesor dejó una tarea de ciencias de la comunicación, pero yo no tengo clases hasta la próxima semana, postergaré su realización hasta un día o minutos antes de la clase.

Procedimientos:

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo comparte el mismo deseo, se le realizará lo siguiente:

1. Para iniciar, le informamos que la presente investigación cuenta con la autorización de la institución educativa donde asiste su hijo.
2. Se les visitará en el aula entre las 8:00 a. m. y 10:00 a. m. Contamos con la autorización de los docentes del curso quienes permanecerán en el aula supervisando la presente actividad. y se le aplicará dos instrumentos de evaluación, cuya duración es de 20 minutos. Los docentes del curso que corresponde en ese rango de tiempo tienen conocimiento del estudio y se quedarán en el aula supervisando a los estudiantes.
3. Se le brindará un documento llamado Asentimiento Informado, donde su hijo expresará su deseo de participar. En caso de que no desee hacerlo, permanecerá en el aula realizando un crucigrama.
4. Se le brindará un cuestionario impreso de 14 preguntas que medirá la percepción de autoeficacia, seguidamente, se le brindará un cuestionario impreso de 10 preguntas que medirá la percepción de procrastinación académica. Cuya resolución demora 20 minutos.

Riesgos:

Ninguna de las pruebas aplicadas tiene preguntas que puedan ser sensibles y vulnerar el estado emocional de los adolescentes.

Beneficios:

Su hijo será incluido en una charla psicoeducativa llamada "Procrastinación académica, sus consecuencias y que hacer para evitarla". Esta charla se realizará de forma presencial en la misma institución educativa, durará una hora académica y no tendrá ningún costo, en un horario que no afecte a sus actividades académicas. La hora y fecha de la realización serán fijadas previamente por la dirección general de la institución educativa durante la semana de la aplicación de los cuestionarios.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por la participación de su hijo(a) en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Padres)

Título del estudio: **RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES**

Investigador (a): **MARIELLA ELIZABETH VALDEZ RAMÍREZ**

Institución: **UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA (UPCH)**

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos la información de su hijo(a) con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de su hijo(a) o de otros participantes del estudio.

Uso futuro de la información obtenida

Deseamos conservar los cuestionarios de su hijo(a) por un año. Estos cuestionarios serán usados para correlacionar las variables del estudio por medio de análisis estadísticos y posteriormente se publicarán los resultados del análisis de todos los cuestionarios anónimos en un informe de investigación.

Estos cuestionarios sólo serán identificados con códigos.

Si usted no desea que los cuestionarios de su hijo(a) permanezcan almacenados y utilizados posteriormente, su hijo(a) aún puede seguir participando del estudio.

Además, la información de los resultados será guardada y usada posteriormente para el presente estudio. Se contará con el permiso del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, cada vez que se requiera el uso de las respuestas dadas por su hijo y las demás personas evaluadas.

Autorizo a tener los resultados, de ambas pruebas, de mi hijo(a) almacenadas

SI () NO ()

Derechos del participante:

Si usted decide, de forma voluntaria, que su hijo(a) participe en el estudio, podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional u ocurriese algún efecto adverso en la investigación, por favor, pregunte al personal del estudio o llame a la investigadora Mariella Elizabeth Valdez Ramírez, al teléfono 987600170.

Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que su hijo(a) ha sido tratado injustamente puede contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe

Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(Padres)

Título del estudio: **RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES**

Investigador (a): **MARIELLA ELIZABETH VALDEZ RAMÍREZ**

Institución: **UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA (UPCH)**

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio, comprendo de las actividades en las que participará si ingresa al estudio, también entiendo que mi hijo(a) puede decidir no participar y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

**Nombres y Apellidos
Padre/madre/tutor**

Firma

Fecha y Hora

**Nombres y Apellidos
Testigo (si el
participante es
analfabeto**

Firma

Fecha y Hora

**Nombres y Apellidos
Investigador**

Firma

Fecha y Hora

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(12 a 17 años)

<i>Título del estudio :</i>	RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES
<i>Investigador (a) :</i>	MARIELLA ELIZABETH VALDEZ RAMÍREZ
<i>Institución :</i>	UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA (UPCH)

Propósito del estudio:

Te invitamos a participar en un estudio donde se evaluará la autoeficacia y la procrastinación académica. Este es un estudio desarrollado por una psicóloga egresada del programa de Maestría en Psicología Clínica de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Nos referimos a autoeficacia a la idea que tenemos que ser capaces de lograr realizar y culminar actividades rutinarias, nuevas o desafiantes en nuestras vidas, como por ejemplo afrontar una tarea escolar, si la autoeficacia es baja, el estudiante puede presentar estrés y ansiedad conllevando a que esa tarea se deje para después, ese acto se llama procrastinación.

Procedimientos:

Si decides participar en este estudio se te realizará lo siguiente:

1. Se te visitará en tu aula entre las 8:00 a. m. y 10:00 a. m., los docentes del curso que corresponde en ese rango de tiempo, tienen conocimiento del estudio y se quedarán en el aula supervisando a los estudiantes.
2. Se te brindará un documento llamado Asentimiento Informado, que, si deseas participar, firmarás en la última hoja y si no deseas participar, permanecerás en el aula, en un espacio asignado realizando un crucigrama.
3. Se te brindará un cuestionario impreso de 14 preguntas que medirá la percepción de autoeficacia, después, se te brindará un cuestionario impreso de 10 preguntas que medirá la percepción de procrastinación académica.
4. La duración total aproximada entre la explicación, firma del asentimiento informado y resolución de los cuestionarios es de 20 minutos.

Riesgos:

Marcar las respuestas de los cuestionarios para medir Procrastinación académica y Autoeficacia, no presentan riesgo para ti.

Beneficios:

Te beneficiarás de una charla psicoeducativa llamada "Procrastinación académica, sus consecuencias y que hacer para evitarla". Esta charla se realizará de forma gratuita y presencial en la institución educativa, dentro del horario de clases y durará una hora académica, la fecha de realización será durante la semana de la aplicación de los cuestionarios.

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(12 a 17 años)

Título del estudio : RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES

Investigador (a) : MARIELLA ELIZABETH VALDEZ RAMÍREZ

Institución : UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA (UPCH)

Costos y compensación

No pagarás nada por tu participación. Igualmente, no recibirás ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad:

Nosotros guardaremos tu información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en este estudio.

Uso futuro de la información obtenida

Deseamos conservar tus cuestionarios por un año, si no deseas que tus cuestionarios permanezcan almacenadas ni utilizadas posteriormente, tú aún puedes seguir participando del estudio.

Autorizo a tener mis cuestionarios almacenados SI () NO ()

Derechos del participante:

Si decides participar de forma voluntaria en el estudio, puedes retirarte de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tienes alguna duda adicional u ocurriese algún efecto adverso en la investigación, por favor pregunta al personal del estudio o llama a la investigadora Mariella Elizabeth Valdez Ramírez, al teléfono 987600170.

Si tienes preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o crees que has sido tratado injustamente puedes contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe

Asimismo, puedes ingresar a este enlace para comunicarte con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

(12 a 17 años)

Título del estudio : RELACIÓN ENTRE AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES ESCOLARES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES

Investigador (a) : MARIELLA ELIZABETH VALDEZ RAMÍREZ

Institución : UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA (UPCH)

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

**Nombres y Apellidos
Participante**

Firma

Fecha y Hora

**Nombres y Apellidos
Investigador**

Firma

Fecha y Hora