



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

TESIS

Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un
Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Calidad de vida, resiliencia y bienestar psicológico.

PRESENTADO POR:

Mamani Sanca, Wilber

<https://orcid.org/0009-0008-9860-7148>

**TESIS DESARROLLADA PARA OPTAR EL TÍTULO
PROFESIONAL DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

DOCENTE ASESOR

Dr. Aparcana Hernández, Jose Carlos

<https://orcid.org/0000-0001-7398-6817>

Chincha, Perú, 2026

Constancia de aprobación



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE INVESTIGACIÓN

MG. JOSÉ YOMIL PEREZ GOMEZ

Decano (e) de la Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad Autónoma de Ica.

Presente. -

De mi especial consideración:

Sirva la presente para saludarlo e informarle que **MAMANI SANCA WILBER** estudiante de la Facultad de ciencias de la Salud, del programa Académico de Psicología, ha cumplido con elaborar su:

PLAN DE TESIS

TESIS

TITULADO: "AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PÚBLICO, JULIACA - PUNO 2025"

Por lo tanto, queda expedito para continuar con el procedimiento correspondiente, remito la presente constancia adjuntando mi firma en señal de conformidad.

Agradezco por anticipado la atención a la presente, aprovecho la ocasión para expresar los sentimientos de mi especial consideración y deferencia personal.

Cordialmente,

Ica 04/03/2026



Jose Carlos Aparcana Hernández

Dr APARCANA HERNANDEZ José Carlos

DNI: 21553760

CODIGO ORCID: 0000-0001-7398-6817

Declaratoria de autenticidad



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

DECLARATORIA DE AUTENCIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Yo, Wilber Mamani Sanca, identificado con DNI N° 45650611, en mi condición de Bachiller del programa de estudios de Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Salud, en la Universidad Autónoma de Ica y que habiendo desarrollado la Tesis titulada: "AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICO, JULIACA - PUNO 2025",

declaro bajo juramento que:

- La investigación realizada es de mi autoría
- La tesis no ha cometido falta alguna a las conductas responsables de investigación, por lo que, no se ha cometido plagio, ni autoplagio en su elaboración.
- La información presentada en la tesis se ha elaborado respetando las normas de redacción para la citación y referenciación de las fuentes de información consultadas.
- Así mismo, el estudio no ha sido publicado anteriormente, ni parcial, ni totalmente con fines de obtención de algún grado académico o título profesional.
- La investigación cumple con el porcentaje de similitud establecido según la normatividad vigente de la Universidad (no mayor al 28%), el porcentaje de similitud alcanzado en el estudio es del:

11 %

Autorizo a la universidad autónoma de Ica, de identificar plagio, autoplagio, falsedad de información o adulteración de estos, se proceda según lo indicado por la normatividad vigente de la universidad, asumiendo las consecuencias o sanciones que se deriven de alguna de estas malas conductas.

Chincha Alta, 09 de marzo de 2026

Wilber Mamani Sanca
DNI N° 45650611



CERTIFICACIÓN A LA VUELTA



0124690448



**NOTARIA
SALLUCA HUARAYA ROGER
SERVICIO DE AUTENTICACIÓN E IDENTIFICACIÓN BIOMÉTRICA**



INFORMACIÓN PERSONAL

DNI	45650611
Primer Apellido	MAMANI
Segundo Apellido	SANCA
Nombres	WILBER

CORRESPONDE

La primera impresión dactilar capturada corresponde al DNI consultado. La segunda impresión dactilar capturada corresponde al DNI consultado.



**MAMANI SANCA, WILBER
DNI 45650611**

INFORMACIÓN DE CONSULTA DACTILAR

Operador: 77147533 - Flor De Lirio Sucapuca Chambi
Fecha de Transacción: 10-03-2026 16:09:50
Entidad: 10107214386 - SALLUCA HUARAYA ROGER

VERIFICACIÓN DE CONSULTA

Puede verificar la información en línea en:
<https://serviciosbiometricos.reniec.gov.pe/identifica3/verification.do>
Número de Consulta: 0124690448



CERTIFICO: QUE LA FIRMA QUE ANTECEDE CORRESPONDE A : **MAMANI SANCA, WILBER** IDENTIFICADO CON D.N.I. N° **45650611**, **CONSTANCIA:** EL NOTARIO QUE CERTIFICA NO ASUME RESPONSABILIDAD SOBRE EL CONTENIDO DEL DOCUMENTO, ASI MISMO SE DEJA EXPRESA CONSTANCIA DE HABER VERIFICADO LA IDENTIDAD DEL SOLICITANTE, UTILIZANDO LA COMPARACION BIOMETRICA DE LAS HUELLAS DACTILARES, A TRAVES DEL SERVICIO QUE BRINDA EL RENIEC. DE LO QUE DOY FE. JULIACA 10 DE MARZO DEL 2026. // jw //



**ROGER SALLUCA HUARAYA
ABOGADO NOTARIO DE SAN ROMÁN
JULIACA**

DEDICATORIA

A mis padres, Martha y Doroteo, por su apoyo incondicional y por ser el pilar de mi vida.

A mis hermanas, por su compañía constante y ese aliento moral que me sostuvo en cada paso de esta etapa.

Y a mis sobrinas, Dayhana y Ariana, con todo mi cariño.

Wilber

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Autónoma de Ica por brindarme la oportunidad de obtener la licenciatura en psicología.

Al Instituto Superior Tecnológico Público “Manuel Núñez Butrón” Juliaca, por las facilidades brindadas para ejecutar el presente trabajo de investigación.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025. La metodología se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo – correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por 191 estudiantes, con una muestra de 128 participantes evaluados mediante la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados descriptivos mostraron un predominio del nivel alto en autoeficacia con el 39.8%, y el nivel promedio en la procrastinación académica con el 45.3%. En cuanto al análisis inferencial, se halló un nivel de significancia de Sig.= ,000 y un coeficiente de correlación de Spearman de Rho= -0,670. Se concluye que existe una relación inversa y significativa entre las variables, lo cual indica que, a mayores niveles de autoeficacia, disminuye la conducta procrastinadora en los estudiantes.

Palabras clave: Autoeficacia académica, Procrastinación académica, Estudiantes, Educación superior.

ABSTRACT

This research aimed to determine the relationship between self-efficacy and academic procrastination in students at a public higher education institution in Juliaca, Puno - 2025. The methodology employed a quantitative, basic, descriptive-correlational approach with a non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of 191 students, with a sample of 128 participants assessed using the Academic Situation-Specific Perceived Self-Efficacy Scale (EAPESA) and the Academic Procrastination Scale (EPA). Descriptive results showed a predominance of high self-efficacy (39.8%) and average academic procrastination (45.3%). Inferential analysis yielded a significance level of $p = .000$ and a Spearman's rank correlation coefficient of $Rho = -0.670$. It is concluded that there is an inverse and significant relationship between the variables, which indicates that at higher levels of self-efficacy, procrastinating behavior decreases in students.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination, Students, Higher Education.

ÍNDICE

Portada	i
Constancia de aprobación	ii
Declaratoria de autenticidad	iii
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Índice general	ix
Índice de tablas	xi
Índice de figuras	xii
I. INTRODUCCIÓN	13
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
2.1. Descripción del Problema	15
2.2. Pregunta de Investigación General	17
2.3. Preguntas de Investigación Específicas	17
2.4. Objetivo general y específicos	17
2.5. Justificación e importancia	18
2.6. Alcance y limitaciones	20
III. MARCO TEÓRICO	22
3.1. Antecedentes	22
3.2. Bases teóricas	27
3.3. Marco conceptual	54
IV. METODOLOGÍA	56
4.1. Tipo y nivel de Investigación	56
4.2. Diseño de la Investigación	56
4.3. Hipótesis general y específicas	57
4.4. Identificación de las variables	58
4.5. Matriz de operacionalización de variables	60

4.6.	Población – Muestra	62
4.7.	Técnicas e instrumentos de recolección de Información	67
4.8.	Técnica de análisis y procesamiento de datos	73
V.	RESULTADOS	74
5.1	Presentación de resultados – descriptivos	74
5.2	Presentación de resultados – tablas cruzadas	81
VI.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	85
6.1.	Análisis resultados – prueba de hipótesis	85
VII.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	90
7.1.	Análisis resultados – prueba de hipótesis	90
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	98
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
	ANEXOS	116
	Anexo 1: Matriz de consistencia	117
	Anexo 2: Instrumento de recolección de datos	118
	Anexo 3: Ficha de validación de instrumentos de medición	120
	Anexo 4: Autorización para el uso de instrumentos	126
	Anexo 5: Oficio y carta de presentación	128
	Anexo 6: Solicitud de aplicación de investigación	130
	Anexo 7: Consentimiento informado	131
	Anexo 8: Constancia de aplicación de investigación	132
	Anexo 9: Análisis de confiabilidad y Base de datos	133
	Anexo 10: Informe de Turnitin 11% de similitud	138
	Anexo 11: Evidencias fotográficas	142

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Baremos de la Escala de Procrastinación Académica y sus dimensiones	59
Tabla 2	Población de estudio	62
Tabla 3	Distribución de la población y muestra por ciclos académicos	65
Tabla 4	Datos sociodemográficos según el sexo en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	74
Tabla 5	Datos sociodemográficos según la edad en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	75
Tabla 6	Datos sociodemográficos según el Ciclo en Estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	76
Tabla 7	Niveles de autoeficacia en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	77
Tabla 8	Niveles de Procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	78
Tabla 9	Niveles de la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	79
Tabla 10	Niveles de la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	80
Tabla 11	Tabla cruzada entre autoeficacia y procrastinación académica	81
Tabla 12	Tabla cruzada entre autoeficacia y autorregulación académica	82
Tabla 13	Tabla cruzada entre autoeficacia y postergación de actividades	83
Tabla 14	Prueba de normalidad de las variables de estudio	85
Tabla 15	Interpretación del coeficiente de correlación de Spearman.	86
Tabla 16	Correlación entre autoeficacia y procrastinación académica	87
Tabla 17	Correlación entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica	88

Tabla 18	Correlación entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades	89
-----------------	---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Datos sociodemográficos según el sexo en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	74
Figura 2	Datos sociodemográficos según la edad en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	75
Figura 3	Datos sociodemográficos según el Ciclo en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	76
Figura 4	Niveles de autoeficacia en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	77
Figura 5	Niveles de Procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	78
Figura 6	Niveles de la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	79
Figura 7	Niveles de la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	80
Figura 8	Autoeficacia y Procrastinación Académica	81
Figura 9	Autoeficacia y Autorregulación Académica	82
Figura 10	Autoeficacia y Postergación de Actividades	84

I. INTRODUCCIÓN

La educación es un componente clave para llevar una vida productiva, y la sociedad actual exige habilidades cognitivas y de autorregulación para adaptarse a una variedad de exigencias y tareas profesionales. Al mismo tiempo, la creciente necesidad de habilidades especializadas y sofisticadas en el mercado laboral actual es en parte responsable de la progresiva implicación en la educación superior (Meneghel et al., 2021).

En la actualidad, la educación superior exige que los estudiantes gestionen su tiempo, regulen sus emociones y mantengan una creencia sólida en su capacidad para enfrentar tareas académicas complejas. En este escenario, la autoeficacia académica, definida como la confianza que posee el estudiante en su propia capacidad para organizar y ejecutar acciones que le permitan alcanzar metas académicas (Bandura, 1997) se ha convertido en un predictor clave del rendimiento y bienestar universitario. Por el contrario, la procrastinación académica, entendida como la postergación voluntaria, sistemática e injustificada de actividades académicas necesarias que el estudiante sustituye por tareas placenteras o irrelevantes a pesar de conocer sus consecuencias negativas (Matalinares et al., 2017), ha mostrado una prevalencia creciente entre la población estudiantil.

En el ámbito académico, las creencias y valoraciones que cada individuo posee sobre su capacidad para planificar y llevar a cabo actividades en el ámbito académico se conocen como autoeficacia (Domínguez-Lara, 2018). Para la estimación de la autoeficacia en un estudiante, es necesario considerar e integrar sus opiniones sobre las propias capacidades, la dificultad de la tarea, la carga de trabajo requerido, el apoyo externo recibido y la naturaleza de sus éxitos o fracasos (Contreras et al., 2005).

Con relación a la procrastinación académica, Álvarez (2010) sostiene que esta conducta distorsiona la importancia de completar las tareas de manera planificada y sistemática, proceso que resulta fundamental para alcanzar objetivos personales. Asimismo, este autor señala que la

procrastinación implica retrasar actividades aun cuando existe la posibilidad de finalizarlas en el momento oportuno. Al respecto, existe evidencia que indica que los estudiantes que posponen sus responsabilidades suelen postergar el cumplimiento mediante justificaciones y la negación de la responsabilidad por la omisión de las tareas propuestas (Ramos et al., 2017).

La propuesta de investigación está organizada conforme a la estructura establecida por la universidad autónoma de Ica, la misma que está organizada de la siguiente manera: En el Capítulo I, se observa la introducción del tema de investigación del cual detalla en cómo se desarrollará el estudio.

En el Capítulo II, se describe el Planteamiento del problema, aborda la descripción del Problema, la formulación del problema, Objetivo general y específicos, pregunta de investigación general, justificación e importancia, así como el alcance y las limitaciones que se enfrentan.

En el Capítulo III, abarca el Marco Teórico, que incluye los antecedentes de la investigación, internacional, nacional y local, además la base teórica relacionada a las variables de estudio, y el marco conceptual.

En el Capítulo IV, corresponde a la metodología, tipo, nivel y diseño de investigación, así mismo las hipótesis, además se identifica las variables y la operacionalización de variables, la población y la muestra; también abarca la técnica e instrumento de recolección de información y técnica de análisis y procesamiento de datos.

En el Capítulo V, corresponde a los resultados, se presentan los resultados descriptivos y resultados en tablas cruzadas, representados por tablas y figuras.

En el Capítulo VI, corresponde al Análisis de los resultados, donde se examinó la prueba de normalidad y pruebas de hipótesis. Y en el Capítulo VII, corresponde a Discusión de resultados, y finalmente tenemos a las conclusiones y recomendaciones del estudio, así como la integración de las referencias bibliográficas y anexos.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Descripción del Problema

El ingreso a la educación superior representa una transición crítica hacia la vida adulta. Se trata de un periodo fundamental en el cual el estudiante debe adaptarse a nuevas exigencias académicas mediante el desarrollo de sistemas de aprendizaje autónomos, las cuales resultan aplicables tanto a su esfera personal como profesional (Burgos & Salas, 2020). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO] (2022), sostiene que una educación que cumpla con criterios mínimos de calidad es esencial para fomentar el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades, así como una adaptación socioemocional suficiente para afrontar las diferentes exigencias de la vida universitaria.

En este sentido, la autoeficacia académica adquiere un rol protagónico, pues actúa como un predictor determinante del rendimiento académico y un indicador clave de la procrastinación (Rossi & Rossi, 2022). La literatura académica disponible indica que la procrastinación académica se considera una conducta compleja de gran interés científico, ya que múltiples estudios han encontrado una alta tasa de incidencia en la población universitaria alcanzando el 30 % y el 60 % (López et al., 2020). Particularmente, la procrastinación crónica afecta significativamente a la población joven, con prevalencias que alcanzan hasta el 50% de los estudiantes (Díaz, 2019; García & Silva, 2019).

A nivel internacional, diversas investigaciones dan cuenta de esta problemática. En Malacia, se reportó que el 28,5% de los estudiantes es propenso a retrasar sus tareas académicas frecuentemente (Uma et al., 2020). Asimismo, en Estados Unidos se reportó que al menos el 20% de los universitarios suele procrastinar, mientras que el 80% manifiesta comportamientos asociados a dicha conducta (Tice y Baumeister, como se citaron en Araya et al., 2023). Por su parte, en contexto asiático específicamente en Indonesia, se ha registrado que el 55% de los

estudiantes de medicina postergan sus actividades académicas (Putri et al., 2021).

A nivel latinoamericano, Morales (2021) reportó que el 53,3% de estudiantes universitarios muestran un alto grado de procrastinación. En Bolivia, la cifra alcanza al 58,5 % de los estudiantes universitarios, quienes manifiestan un nivel de procrastinación moderado al ejecutar sus tareas académicas (Ocaña & Rivera, 2022).

A nivel nacional, la situación resulta especialmente preocupante. Contreras (2021) halló que el 70% de los estudiantes presenta conductas procrastinadoras de manera frecuente. Esta tendencia se mantiene vigente en el 2024, periodo en el que se observa que el 38,9% de los universitarios manifiestan un nivel moderado de procrastinación, mientras que un 17,8% exhibe un nivel alto (Pizarro et al., 2024).

A nivel local, en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, los indicadores reflejan una problemática compleja. Investigaciones recientes evidencian una correlación negativa baja, pero significativa, entre autoeficacia académica y síntomas de la salud mental tales como la depresión, ansiedad y estrés, con una incidencia marcada en la población femenina (Chique et al., 2024).

Sin embargo, a pesar de la magnitud de estos hallazgos, se identificó una brecha de conocimiento significativa: la ausencia de investigaciones sistemáticas que analicen la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de institutos de educación superior públicos de Juliaca, Puno. Esta carencia de evidencia empírica local limita la capacidad de los gestores educativos y psicólogos institucionales para diseñar estrategias de intervención y programas de autorregulación que respondan fielmente a la realidad sociocultural de la región. Por consiguiente, resultó imperativo abordar esta problemática mediante un estudio que determine la dinámica entre ambas variables, considerando las particularidades de una

población estudiantil que enfrenta desafíos geográficos, económicos y académicos únicos en el contexto peruano.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se formulan las siguientes preguntas de investigación.

2.2. Pregunta de Investigación General

¿Cuál es la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025?

2.3. Preguntas de Investigación Específicas

- PE1. ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025?
- PE2. ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025?

2.4. Objetivo general y específicos

Determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Objetivos específicos

- OE1. Determinar la relación entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.
- OE2. Determinar la relación entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

2.5. Justificación e importancia

Justificación

Teórica: El presente estudio tiene justificación teórica ya que a partir de los resultados obtenidos permiten verificar y respaldar la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica. De esta forma, los nuevos conocimientos generados en el contexto temporal, geográfico y sociocultural específico de este estudio, diferenciados de investigaciones previas, enriquecerán y fortalecerán la línea de investigación sobre esta problemática. Además podrán servir como antecedentes para futuras investigaciones en esta población.

Metodológica: La adopción de un enfoque cuantitativo, de tipo básica y diseño no experimental-transversal, resulta idónea para este estudio, ya que permite la recolección de datos objetivos y su posterior análisis estadístico sin alterar el entorno natural de los estudiantes. El alcance descriptivo proporciona una caracterización detallada de los niveles de autoeficacia y procrastinación en la muestra, mientras que el nivel correlacional es fundamental para determinar el grado de asociación entre ambas variables.

Para asegurar la validez y confiabilidad de la medición, se emplearon instrumentos estandarizados y validados: la Escala de Autoeficacia Percibida de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), ambas en las versiones adaptadas por Domínguez Lara. El uso de estas herramientas, bajo este diseño metodológico, garantiza una base sólida para obtener resultados representativos, permitiendo que las conclusiones y recomendaciones prácticas se sustenten estrictamente en evidencia empírica y en el rigor científico que demanda la investigación académica.

Práctica: El estudio es aplicable en la práctica, ya que los resultados permiten identificar intervenciones específicas que pueden mejorar el bienestar y el rendimiento de los estudiantes. Comprender cómo la

autoeficacia influye en la procrastinación académica abrirá la puerta a la implementación de programas de intervención más efectivos, como el desarrollo de habilidades de autoconfianza, gestión del tiempo y establecimiento de metas. Dichos programas, basados en evidencia empírica, podrían reducir la procrastinación, mejorar el rendimiento académico y promover el bienestar psicológico de los estudiantes.

Importancia

En cuanto a la **relevancia**, la investigación radica en el abordaje de dos fenómenos críticos en el ámbito de la educación superior: la autoeficacia y la procrastinación académica, fenómenos que afectan el rendimiento académico, la salud mental y la calidad de vida de los estudiantes. Por tal motivo, resulta de suma importancia esta investigación, ya que permitirá evaluar si existe relación entre autoeficacia y procrastinación académica, para comprender la realidad de la población objeto de estudio

En cuanto a la **pertinencia**, el estudio responde a una necesidad contextual, ya que se desarrolla en una institución de educación superior de distrito de Juliaca, donde se identifica una ausencia de estudios previos que vinculen estas variables, en consecuencia, el estudio busca reducir este vacío de conocimiento, consolidando un línea de investigación local que sirva de referente para futuros estudios y ampliando los antecedentes respecto a las variables.

En cuanto al **Impacto social**, dado que la procrastinación es un problema que empeora cada año, repercute en el rendimiento y las capacidades académicas de los estudiantes, lo que provoca frustración y tasas deserción, además de fomentar el retraso del logro académico. Finalmente, es un comportamiento desadaptativo prevalente que afecta a la población de educación superior.

En sintonía con las metas globales, esta investigación se alinea con la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (2015), contribuyendo específicamente a dos pilares fundamentales. En primer lugar,

se vincula con el Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS 4 (Educación de Calidad), al identificar y proponer soluciones ante barreras como la procrastinación, que limitan el aprendizaje integral y el derecho a una formación académica de excelencia.

En segundo lugar, el estudio responde al ODS 3 (Salud y Bienestar), reconociendo que la autoeficacia actúa como un factor protector de la salud mental. Al abordar y mitigar comportamientos desadaptativos que generan estrés y ansiedad en los estudiantes, la investigación promueve un equilibrio emocional indispensable para el desarrollo humano. De este modo, el trabajo trasciende el aula para convertirse en una herramienta que fomenta estilos de vida sostenibles y un bienestar duradero en la población estudiantil.

2.6. Alcance y limitaciones

Alcances

Se consideraron los siguientes alcances:

Alcance metodológico: La investigación asume un alcance correlacional, ya que su objetivo es examinar la relación entre las variables: autoeficacia y Procrastinación académica.

Alcance social: La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes del programa académico de contabilidad del Instituto Tecnológico Público “Manuel Núñez Butrón” - Juliaca. La muestra incluyó tanto a mujeres como varones, con un rango de edad comprendido entre los 18 y 32 años.

Alcance geográfico: El estudio se llevó a cabo en las instalaciones del Instituto Tecnológico Público “Manuel Núñez Butrón” – Juliaca, Institución ubicada en el distrito de Juliaca, provincia de San Román, departamento de Puno.

Alcance temporal: El estudio se desarrolló en el periodo comprendido entre setiembre de 2025 y febrero de 2026.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones de este estudio destaca su diseño no experimental de corte transversal, el cual, si bien permitió identificar relaciones significativas entre las variables estudiadas, no posibilita establecer vínculos de causalidad entre la autoeficacia y la procrastinación académica. Asimismo, al tratarse de una muestra específica compuesta por 128 estudiantes de un solo instituto de Juliaca, los resultados no pueden generalizarse a otras poblaciones de estudiantes de educación superior con contextos socioculturales distintos.

Otra limitación significativa fue la coincidencia de la fase de recolección de datos con el cierre del año académico. La carga de actividades institucionales programadas para los estudiantes restringió la disponibilidad de tiempo y dificultó la aplicación simultánea de los instrumentos en las diversas aulas. No obstante, para superar esta dificultad, fue necesaria la adaptación a los horarios disponibles de los estudiantes, reprogramando la aplicación de los instrumentos en los momentos en que era posible realizarlas.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes

Antecedentes internacionales

Buenaño y Flores (2023), En Ambato - Ecuador, en su investigación se plantearon como objetivo determinar la relación entre postergación de actividades y autorregulación académica que son parte de la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional y transversal, sobre una población de 309 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizaron EPA y EAPESA. Los resultados: el 47,9% presenta un nivel medio en la dimensión postergación de actividades. Mientras que el 49,2% se situó en un nivel medio de autorregulación. Asimismo, se halló una correlación negativa entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades ($Rho=-,147$, $p<0,010$), y una correlación positiva con la dimensión autorregulación ($Rho=,397$, $p<0,001$). Conclusión: los autores determinaron que a mayor autoeficacia, menor es la tendencia a postergar actividades y mayor es la capacidad de autorregulación.

Ocaña y Rivera (2022), En Riobamba - Ecuador, en su investigación se plantearon como objetivo analizar la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño transversal de tipo bibliográfica y de campo con nivel descriptivo. La población estuvo conformada por 415 estudiantes de la carrera de Comunicación Social, a quienes se les aplicaron la Escala de Autoeficacia de Juan Bendezú Huapaya (EA) y la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA). Los resultados indicaron que el 62% de los estudiantes presentó un nivel medio de autoeficacia, mientras que el 58,5% manifestó un nivel moderado de procrastinación académica. En conclusión los autores determinaron una conexión significativa entre ambas variables en los estudiantes.

Villarruel y Cueva (2023), En Ambato - Ecuador, en su investigación se plantearon como objetivo identificar la relación entre la flexibilidad psicológica y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. El estudio fue de nivel descriptivo y correlacional, con una muestra conformada por 185 universitarios. Para la recolección de datos, se utilizaron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y el Cuestionario de Aceptación y Acción–II (AAQ-II). Los resultados mostraron una puntuación media general de autoeficacia académica $M=69,7$, con una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones de mujeres $M=67,7$ y hombres $M=75,3$, siendo estos últimos quienes reportaron niveles superiores. En conclusión, los hallazgos reflejan una correlación negativa leve entre la flexibilidad psicológica y la autoeficacia.

Uma et al. (2020), En Malasia, en su investigación se plantearon como objetivo evaluar el nivel de procrastinación y autoeficacia, así como sus factores relacionados, en estudiantes de pregrado de odontología. El estudio fue de tipo transversal y conto con una muestra de 361 estudiantes. Para la recolección de datos, se aplicaron la Escala de Procrastinación de Lay de 20 ítems y una Escala de Autoeficacia General de 10 ítems. Los resultados revelaron una alta prevalencia de procrastinación en el 28,5% de los estudiantes, además la puntuación media de autoeficacia fue de 29,5%. Asimismo, se halló una correlación negativa la procrastinación académica y la autoeficacia ($r = -,238$ y $p < 0,001$). En conclusión, los autores determinaron que en estudiantes con alta carga cognitiva y práctica clínica, existe una relación inversa significativa entre la capacidad de gestión del tiempo y la confianza en sus propias capacidades.

Moreno y Chicaiza (2024), En Ambato - Ecuador, en su investigación se plantearon como objetivo identificar la relación latente entre la autoeficacia general y la procrastinación académica. El estudio fue de nivel descriptivo y comparativo y de corte transversal, la Población estuvo constituida por 615 estudiantes. Para la recolección de datos, se emplearon la Escala de Autoeficacia General y Escala de Procrastinación Académica. Los resultados:

revelaron niveles de autoeficacia general en un rango moderado – alto y una autorregulación académica alta; por el contrario, la media de la postergación de actividades se situó en un valor bajo – moderado. Asimismo, se halló que la autoeficacia se correlacionó de manera positiva y moderada con la autorregulación académica ($r = ,550$; $p < ,001$) y de forma negativa débil con la postergación de actividades ($r = -,116$; $p < ,005$). En conclusión, los autores determinaron que la autoeficacia mantiene una relación significativa con ambas dimensiones de la procrastinación académica.

Antecedentes nacionales

Pillaca (2024), En Lima, en su investigación se planteó como objetivo determinar la relación entre el autoconcepto y la autoeficacia académica con la procrastinación en estudiantes de una Universidad Privada de Lima. El estudio fue de enfoque cuantitativo, básico y descriptivo-correlacional, conto con una muestra de 300 estudiantes. Para la recolección de datos, se emplearon la escala de Autoconcepto AF-5, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados indicaron que el 47,7% de los participantes mostro un nivel medio de autoconcepto, el 46,3% posee un nivel bajo de autoeficacia y el 53,7% presenta un nivel bajo de Procrastinación académica. Asimismo, se halló una correlación negativa de grado moderado y significativa entre la autoeficacia y procrastinación académica ($r = -,680$; $p < ,05$). En conclusión, los resultados evidenciaron que tanto el autoconcepto como la autoeficacia mantienen una relación inversa con la procrastinación académica.

Bringas (2024), En Lima, en su investigación se planteó como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana. El estudio fue de enfoque cuantitativo y nivel descriptivo-correlacional con un diseño no experimental de corte transversal. Conto con la participación de 165 estudiantes. Para la recolección de datos

se utilizaron la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Academias (EAPESA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados indicaron que el 51,5% de los participantes presento un nivel medio de autoeficacia, mientras que el 59,1% manifestó una tendencia media a la procrastinación académica. Asimismo, se halló una relación significativa e inversa de grado bajo entre las variables ($r = -,274$, $p < 0,05$). En conclusión, el estudio evidencio que a menores niveles de confianza en las capacidades académicas, mayor es la presencia de conductas de postergación en los estudiantes de primer año de psicología. .

Cherres (2024), En Lima, en su investigación se planteó como objetivo establecer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Norte, 2023. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal, con una muestra de 345 estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizaron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica para Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados indicaron que el 31,6 % de los participantes presento una autoeficacia baja, mientras que el 28,7% manifestó un nivel alto de Procrastinación. Asimismo se halló una correlación inversa y significativa de magnitud moderada entre las variables ($r = -,436$; $p < 0,05$). En conclusión, el autor determino que a mayor nivel de autoeficacia percibida, se asocia con una disminución de la conducta procrastinadora.

Huarachi (2024), En Lima, en su investigación se planteó como objetivo establecer la correlación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada de Villa El Salvador. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional y de corte transversal con un diseño no experimental, contó una muestra de 317 estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizaron la Escala de Autoeficacia Académica y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados indicaron que el 36,9% de los participantes presento un nivel alto de autoeficacia, mientras que el

32,5% manifestó un nivel alto de Procrastinación. Asimismo, se halló que las variables guardan una relación inversa de grado moderado y estadísticamente significativa ($r = -,595$; $p = ,000$). En conclusión el autor confirmó la existencia de una relación negativa entre autoeficacia y procrastinación académica en el grupo de estudiantes.

Traver (2024), En Lima, en su investigación se planteó como objetivo determinar la relación entre la procrastinación y autoeficacia académica que se encontraban en estudiantes de una universidad de Lima Sur. El estudio, fue de enfoque cuantitativo y nivel correlacional con un diseño no experimental de corte transversal, con una muestra de 340 estudiantes. Para la recolección de datos, se emplearon la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Los Resultados indicaron que el 47,6% de los participantes obtuvo un nivel moderado de Procrastinación, mientras que el 52,6% alcanzó un nivel medio de autoeficacia. Asimismo, se halló una correlación negativa de grado moderado y estadísticamente significativa entre las variables ($r = -,457$; $p = 0,001 < .05$). En conclusión, el autor determinó que a menor nivel de procrastinación académica corresponde un mayor nivel de autoeficacia académica y viceversa.

Antecedentes locales

Calisaya (2024), En Lima, en su investigación se planteó como objetivo determinar si el apoyo social y la autoeficacia académica predicen la procrastinación académica en universitarios de Juliaca. El estudio, fue de diseño predictivo y corte transversal, con la participación de 484 estudiantes. Para la recolección de datos, se utilizaron la Escala de apoyo social (EPAS), la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), y la Escala de procrastinación académica (EPA). Los resultados del análisis de regresión lineal múltiple revelaron que tanto el apoyo social ($\beta = -.085$ $p < .01$), como la autoeficacia académica ($\beta = -.439$, $p <$

.01), predicen significativamente el 21,6% de la variable procrastinación académica. En conclusión el autor determino que ambos factores son predictores determinantes, subrayando que una mayor autoeficacia reduce significativamente la probabilidad de conductas procrastinadoras en el contexto universitario.

Respecto a los antecedentes en el ámbito regional y local, tras una revisión exhaustiva en los repositorios institucionales de las universidades y centros de educación superior de la región Puno y la ciudad de Juliaca, se ha determinado la inexistencia de estudios recientes que vinculen de manera directa las variables autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de institutos tecnológicos. Esta ausencia de evidencia local resalta el carácter novedoso y la pertinencia de la presente investigación, la cual busca cubrir dicho vacío informativo y proporcionar datos empíricos que sirvan de base para futuras intervenciones psicoeducativas en el contexto técnico-profesional de la región.

3.2. Bases teóricas

Autoeficacia

Definición de Autoeficacia.

El concepto de autoeficacia fue presentado inicialmente por Bandura (1977). Bajo este enfoque, se sostiene que cada persona evalúa sus propias fortalezas y capacidades, lo cual determina la manera en que pueda alcanzar sus objetivos. Asimismo, Bandura señala que la autoeficacia influye no solo en la motivación, sino también en los procesos cognitivos y emocionales con los que las personas afrontan los retos y actúan en diferentes contextos.

En tal sentido se entiende por autoeficacia a la evaluación que cada individuo realiza de sus propias capacidades, las cuales emplea para planificar y ejecutar acciones orientadas a alcanzar un rendimiento esperado (Bandura, 1987). Asimismo, el autor sostiene que esta percepción tiene un impacto significativo en los niveles de motivación y los estados emocionales, lo que sugiere que el comportamiento humano esta mediado principalmente

por las creencias de competencia personal más que por las condiciones objetivas de la realidad (Bandura, 1997).

Según Vinaccia et al. (2005), La autoeficacia no se limita únicamente a la percepción de los logros posibles, sino que se refiere a los recursos que los individuos tienen a su disposición y a las expectativas sobre su propia capacidad para emplearlos en la ejecución de tareas específicas.

En la actualidad, de acuerdo con Schunk y DiBenedetto (2021), plantea que la autoeficacia reside en la seguridad que tiene el sujeto de alcanzar objetivos de aprendizaje o acción previamente establecidos. Bajo la perspectiva de estos autores, existe una brecha significativa en el desempeño según el nivel de autoeficacia. Mientras que los individuos con baja percepción de competencias tienden a la evitación, que a aquellos que perciben como más eficaces demuestran una mayor disposición para asumir retos, invierten un esfuerzo superior y exhiben una persistencia resiliente ante la adversidad, lo que deriva en resultados consistentemente más favorables.

Asimismo, la autoeficacia se define como la capacidad que condiciona la disposición de los individuos para asumir actividades desafiantes. Esta influye en rasgos como la tenacidad, la persistencia y el esfuerzo adicional necesarios para superar obstáculos de manera exitosa (Asghar et al., 2022).

Definición Autoeficacia Académica

Bandura (1997), describió la autoeficacia como las creencias de una persona sobre su capacidad para enfrentar los acontecimientos de la vida. Por consiguiente, la motivación, el bienestar y la realización personal pueden derivarse del sentido de autoeficacia de cada individuo.

Para efectos del presente estudio, se asumió la definición de Domínguez-Lara (2018), quien define la autoeficacia académica como el conjunto de juicios que cada persona realiza sobre su propia capacidad para planificar y ejecutar las acciones necesarias para manejar y gestionar las circunstancias relacionadas con el ámbito académico.

Robles-Mori (2020), define la autoeficacia académica como, la autopercepción de los estudiantes sobre su propia capacidad para tener éxito académico; estas evaluaciones se fundamentan en el nivel de expectativas que el alumno posee respecto a su capacidad.

Según García y Rivera (2021), estas representan las creencias y juicios sobre la capacidad del estudiante para cumplir de manera efectiva con las exigencias académicas. En consecuencia, este ámbito trasciende el aula, pues la vida del estudiantado es moldeada por factores internos y externos, tales como el núcleo familiar, el sector productivo y los vínculos sociales establecidos durante la formación universitaria.

En la actualidad, la autoeficacia académica se considera un pilar fundamental en el entorno educativo, dado que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, además de fortalecer la motivación y la autorregulación personal, elementos que, en conjunto, optimiza el aprendizaje. En ese sentido, los estudiantes reconocen la relevancia de su motivación y sus esquemas de pensamiento para alcanzar sus objetivos (Huamaní et al., 2024).

Perspectiva histórica de la autoeficacia

Siguiendo la perspectiva histórica se puede considerar que este término fue introducido por el psicólogo Albert Bandura en 1977, en su artículo "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (Autoeficacia: Hacia una teoría unificadora del cambio conductual), introduce el término de autoeficacia dentro de la teoría cognitivo social para explicar por qué las personas con la misma habilidad muestran comportamientos distintos ante tareas idénticas, es donde propuso que, "La autoeficacia se refiere a las creencias de las personas sobre su capacidad para ejercer control sobre sus propios niveles de funcionamiento y sobre los eventos que afectan sus vidas" (Bandura, 1977, p. 195).

A partir de los años 80 y 90, el concepto fue adaptado al ámbito educativo, centrándose en la percepción que tienen los estudiantes sobre su

capacidad para organizar y ejecutar acciones relacionadas con el aprendizaje académico. Investigadores como Dale Schunk y Frank Pajares comenzaron a estudiar cómo las creencias de autoeficacia influían en el rendimiento académico, la motivación y el aprendizaje. Schunk, por ejemplo, demostró que los estudiantes con alta autoeficacia académica tendían a esforzarse más, persistir ante dificultades y obtener mejores resultados académicos (Schunk y Pajares, 2002).

En 1996, Pajares, en su artículo titulado "Self-efficacy beliefs in academic settings", donde revisó extensamente la literatura y consolidó la importancia de la autoeficacia en el contexto educativo. Argumentó que "Las creencias de autoeficacia predicen el logro académico con mayor potencia que variables como la autoestima, el concepto académico o incluso la habilidad previa" (Pajares, 1996, p. 563).

En 1997, Bandura propone 4 fuentes de desarrollo de la autoeficacia: logros de ejecución: fuente más influyente, basado en el éxito o fracaso al realizar una tarea. Los éxitos repetidos aumentan la autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos la disminuyen; experiencias vicarias: La observación así otras personas realizando una tarea exitosamente, observar a un compañero lograr un objetivo puede convencer al observador de que él también puede hacerlo; persuasión verbal, recibir apoyo por otros puede ayudar a hacerlo y estados fisiológicos y emocionales, Las reacciones emocionales y físicas positivas se asocian a mejor autoeficacia; Como resultado, cuando estas fuentes funcionan correctamente, la sensación de autoeficacia de los estudiantes universitarios se refuerza de inmediato, lo que aumenta sus expectativas de terminar las tareas con perseverancia, motivación y esfuerzo (Bandura, 1997).

Según Palenzuela (1982), la base de la autoeficacia es la autopercepción de una persona, o psicología del self, que fue propuesta por William James en 1890. James dividió el concepto del self en tres partes: el self en relación con uno mismo, o la conciencia del entorno, el cuerpo y las

posesiones; el self en relación con la sociedad, o lo que los demás piensan de uno mismo, los valores propios y las normas de convivencia; y el self espiritual, o la conciencia de las propias expectativas en la vida (Quiroz, 2023)

Para Domínguez-Lara (2018), la autoeficacia describe cómo cada individuo percibe sus propias habilidades y capacidades, que son esenciales para completar las tareas requeridas en el ámbito académico.

Dimensiones de autoeficacia.

Los fundamentos teóricos de la autoeficacia propuestos por Bandura (1977) como una faceta independiente de la teoría cognitiva social, sirvieron de base para que Palenzuela (1983) desarrollara la escala y los ítems diseñados para medir la autoeficacia académica. Bajo esta premisa, la motivación y la conducta humana son influenciadas por el pensamiento e integran diversas expectativas. Entre estas destacan las de autoeficacia percibida, que consiste en la convicción del sujeto sobre su capacidad para ejecutar las acciones necesarias y obtener los resultados deseados (Olivari & Urra, 2007).

Unidimensionalidad de la autoeficacia.

Para Palenzuela (1983), la autoeficacia académica posee una naturaleza unidimensional, vinculada al estilo cognitivo del individuo. Bajo este enfoque, el estudiante manifiesta una confianza intrínseca en su capacidad para gestionar tareas y desafíos, independientemente de su complejidad. Estos sujetos suelen demostrar una alta eficiencia en la adquisición de conocimientos y una firme convicción de sus competencias, lo que les permite afrontar obstáculos y orientar sus acciones hacia la consecución de logros académicos.

Posteriormente, Domínguez-Lara et al. (2012), utilizaron el análisis factorial para confirmar la unidimensionalidad de la escala referida. Los autores hallaron que los reactivos convergen en un único factor, lo que ratifica la estructura del instrumento al superar los umbrales establecidos;

esto resulto en una varianza explicada del 55 % y un coeficiente alfa de Cronbach de 0,89.

Enfoque teórico de la autoeficacia

La teoría cognitiva social, propuesta por Albert Bandura postula que el funcionamiento humano se fundamenta en un modelo de reciprocidad trídica. En este sistema, operan tres elementos en constante interacción: el factor personal, que integra procesos cognitivos y afectivos; el factor conductual, referido a las acciones ejecutadas; y el factor ambiental. Que comprende las influencias y respuestas del entorno social ante el comportamiento del individuo (Schunk & DiBenedetto, 2021)

Para Adanaqué (2016), se sustenta en la Teoría Social Cognitiva de Bandura, Afirma que la capacidad de una persona para evaluar cómo interactúa con su entorno y los resultados de esas interacciones está estrechamente relacionada con su grado de autoeficacia. El principio fundamental de esta teoría es que una persona experimenta una retroalimentación positiva de autocomplacencia si sus interacciones con el entorno le proporcionan buenos resultados, es decir, si logra sus objetivos. La sensación de autoeficacia se desarrolla como resultado de que esta retroalimentación positiva se arraiga en el marco cognitivo de la persona. Esta emoción abarca no solo el conocimiento de que ha logrado un resultado satisfactorio, sino también la información y las habilidades que posee para lograr un resultado satisfactorio en cualquier actividad que realice.

Características de la autoeficacia

De acuerdo con León (2016), quien retoma los planteamientos de Bandura, la autoeficacia se distingue por las siguientes características:

- Percepción de capacidad de agencia: consiste en el juicio que el individuo posee sobre su aptitud para actuar; específicamente, se refiere a la diversidad de acciones que puede coordinar para

alcanzar objetivos concretos, integrando de manera estratégica los conocimientos y habilidades disponibles (León, 2016).

- Grado de control sobre el entorno: El sentido de autoeficacia se manifiesta en el nivel de seguridad o inseguridad que el individuo proyecta al ejecutar una actividad específica. Dicha actitud refleja el dominio percibido sobre las variables del entorno y el desarrollo alcanzado en sus competencias personales para afrontar el desafío (León, 2016).
- Influencia de las experiencias previas: Los individuos evalúan su nivel de autoeficacia a partir de antecedentes y circunstancias en los que debieron ejecutar tareas específicas o resolver problemas complejos. En este proceso, valoran como su bagaje de conocimientos y habilidades permitió una gestión exitosa de dichas situaciones. Por lo tanto, el sentido de competencia se fortalece proporcionalmente al incremento de experiencias de éxito acumuladas (León, 2016).
- Capacidad de autorreflexión: El desarrollo de la autoeficacia se fundamenta en la aptitud reflexiva del individuo, proceso que permite procesar información precisa sobre sus conocimientos habilidades y el éxito alcanzado en ejecuciones previas. En consecuencia, una evaluación favorable de estas capacidades se traducen en niveles superiores de autoeficacia (León, 2016).
- Proyección y orientación profesional: el nivel de autoeficacia determina significativamente la perspectiva del individuo sobre su crecimiento futuro. Bajo esta premisa, quienes manifiestan una mayor autoeficacia tienden a establecer metas profesionales más ambiciosas y persistentes, vinculando su confianza actual con la planificación de su trayectoria de vida (León, 2016).

Perspectiva Filosófica de la Autoeficacia

Aunque el concepto se origina en la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), se entrelaza con temas perennes de la filosofía como la naturaleza de la acción humana, la agencia y la autoconfianza. Filosóficamente, la autoeficacia se sitúa en la intersección de la epistemología (creencias sobre la propia capacidad) y la ética de la acción (cómo estas creencias impulsan el comportamiento y la persistencia). Las creencias de autoeficacia son juzgadas como fuerzas críticas que tienen un alto valor predictivo de la conducta humana, influyendo en los pensamientos, sentimientos y comportamientos de un individuo, a veces incluso más que la habilidad real (Bandura, 1995, Pajares, 2002, citado en Ruiz, 2005). Esto resalta una perspectiva fenomenológica y pragmática, donde la percepción subjetiva de la capacidad (la creencia) es el motor primario de la acción y el rendimiento.

Recientes investigaciones en el ámbito académico y psicológico, aunque se centran en la aplicación empírica del concepto, implican sutiles debates filosóficos sobre la consistencia y el origen de estas creencias. Por ejemplo, algunos estudios en psicología han sugerido que las creencias en la autoeficacia académica pueden ser inconsistentes si carecen de respaldo empírico y teórico, lo que puede llevar a un "sesgo de autoeficacia" y a juicios erróneos (Ninataype, 2025). Esta observación plantea una pregunta filosófica: ¿hasta qué punto es válida una creencia de autoeficacia si no se alinea con una capacidad demostrada o es simplemente un autoengaño? En este sentido, la autoeficacia se relaciona con el concepto de confianza en uno mismo de la filosofía antigua y moderna, donde se enfatiza que la confianza no debe ser un mero deseo, sino una convicción firme basada en la experiencia y la razón. La idea de que "solo aquellos que se atreven a fallar grandemente pueden lograr mucho" (Kennedy, 1966) subraya el papel de la autoeficacia como una virtud de coraje y persistencia ante el riesgo y la adversidad, elementos centrales en la filosofía existencialista de la acción.

La formación y el desarrollo de la autoeficacia se describen a través de cuatro fuentes clave (logros personales, experiencias vicarias, persuasión social y estados fisiológicos emocionales) (Bandura, 1997, citado en Alva et al., 2024). Filosóficamente, esto apunta a que la agencia personal se construye en un contexto social (persuasión social, experiencias vicarias), lo cual es un eco de la filosofía social y política que ve al individuo inextricablemente unido a su comunidad. Se argumenta que, para que la autoeficacia sea efectiva, debe ir de la mano con la autorregulación de la motivación y el manejo de pensamientos perturbadores y reacciones emocionales (Ruiz, 2005). Este enfoque en la autorregulación y la resiliencia (Alva et al., 2024) evoca a la filosofía estoica, donde la capacidad de controlar las propias reacciones internas y persistir frente a las dificultades externas es la clave para una vida virtuosa y exitosa.

Perspectiva epistemológica de la Autoeficacia

La epistemología de la autoeficacia se fundamenta en la Teoría Social Cognitiva de Albert Bandura, quien estableció este constructo como un juicio cognitivo fundamental sobre la propia capacidad para ejecutar cursos de acción que producirán logros determinados.

Bandura (1997), definió la autoeficacia como "las creencias en la capacidad de uno mismo para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras" (p. 3). Epistemológicamente, esto implica que la autoeficacia no es un reflejo pasivo de la habilidad real, sino una creencia causalmente activa que determina: Qué desafíos se abordan y cuáles se evitan, Cuánto esfuerzo se invertirá en una tarea. Cuánta persistencia se mostrará ante los obstáculos y el fracaso.

Fuentes básicas de la autoeficacia.

La autoeficacia se nutre de cuatro fuentes de información, mediante las cuales el individuo constituye y valida sus creencias de capacidad (Bandura, 1997). Estas fuentes operan como evidencia empírica y cognitiva que las

personas procesan para configurar, consolidar o reevaluar sus juicios de competencia ante diversas tareas:

a. Experiencias de Logro

La ejecución de una tarea constituye la evidencia más sólida sobre la capacidad personal. En este sentido el conocimiento se valida mediante la experiencia directa y los resultados empíricos obtenidos. Como señala el autor "La manera más efectiva de crear un fuerte sentido de eficacia es a través de experiencias de dominio" (Bandura, 1997, p. 79).

b. Experiencias Vicarias

Esta fuente se fundamenta en la observación del éxito en terceros, donde el conocimiento se valida mediante la inferencia social y la comparación con los pares. Como sostiene la teoría: "Al observar a personas similares a uno mismo tener éxito mediante el esfuerzo sostenido, los observadores llegan a creer que también poseen la capacidad de dominar actividades comparables" (Bandura, 1997, p. 86).

c. Persuasión Verbal

Esta fuente consiste en el proceso de ser convencido por terceros sobre la posesión de las habilidades necesarias para alcanzar el éxito. En este caso el conocimiento se basa en el testimonio y la credibilidad de la fuente de autoridad. Como afirma el autor: "La persuasión verbal se utiliza en muchos entornos para tratar de fortalecer la creencia de las personas en que tienen lo que se necesita para triunfar" (Bandura, 1997, p. 101).

d. Estados Fisiológicos y Afectivos

Esta fuente se refiere a la Interpretación de las reacciones corporales como signos de debilidad o fortaleza. En este proceso el conocimiento se fundamenta en la valoración de la información interna y los síntomas físicos ante el desafío. Como indica la teoría: "Las personas confían en cierta medida en los estados somáticos y emocionales al juzgar sus capacidades" (Bandura, 1997, p. 106)

Efectos de la autoeficacia en los procesos psicológicos que influyen en la conducta.

Basándose en la teoría de Bandura, Prieto (2007), describe cuatro procesos psicológicos, las cuales se describen en las siguientes líneas.

a. Procesos cognitivos:

Los sujetos definen sus metas personales basándose, principalmente, en las percepciones que poseen sobre su propia competencia. En consecuencia, tienden a descartar aquellas tareas que consideran fuera de su alcance, orientando su esfuerzo hacia conductas en las que se sienten capaces de alcanzar un desempeño destacado. (Bandura, 1986).

En ese sentido, una elevada autoeficacia impulsa a los individuos a establecer objetivos más desafiantes; sin embargo, logran alcanzar dichos objetivos mediante una persistencia superior y el mantenimiento de una perspectiva optimista frente a las adversidades. Como resultado, este proceso deriva en un incremento de la productividad y el fortalecimiento de la competencia personal (Rozalén, 2009).

b. Procesos motivacionales

La percepción de eficacia es determinante para una adecuada autorregulación de la motivación, la cual se manifiesta a través de tres mecanismos fundamentales. En primer lugar, las atribuciones causales operan de forma distinta según el nivel de autoeficacia: las personas con alta seguridad en sus capacidades atribuyen el fracaso a un esfuerzo insuficiente o a factores externos adversos, mientras que aquellas con baja autoeficacia lo asocian a una carencia de habilidad personal. En segundo lugar, las expectativas de resultados, se fundamentan en la premisa de que, si la ejecución de una tarea con resultados positivos, estas adquieren un valor significativo para el estudiante. Dicha valoración no solo potencia su motivación inmediata, sino que facilita a la construcción de nuevas expectativas con respecto a otras tareas. Finalmente, la representación de metas permite al individuo planificar y evaluar su progreso, estableciendo una

comparación constante entre los logros alcanzados y la satisfacción percibida (Ñiquen, 2023).

c. Procesos afectivos:

Según los planteamientos de Rozalén (2009), las reacciones emocionales como las configuraciones del pensamiento están intrínsecamente ligadas a la autoeficacia del sujeto. Bajo esta premisa, la autopercepción de competencia actúa como un filtro que determina la intensidad y la naturaleza de las respuestas cognitivas y afectivas ante diversas situaciones.

En efecto, los individuos que se perciben incapaces de gestionar situaciones complejas, piensan mucho sobre ello y consideran su entorno como una fuente de amenaza constante. Por el contrario, aquellos sujetos con altos niveles de autoeficacia mantienen la convicción de poder controlar los escenarios conflictivos, preservando la estabilidad emocional incluso bajo condiciones de elevado estrés.

d. Procesos de selección:

Implica que el individuo ejerce su capacidad de elección orientándose hacia actividades en las que percibe un mayor dominio y seguridad personal. Para ello, evalúa de manera estratégica factores como la disponibilidad de tiempo, la complejidad del desafío y las demandas del contexto, seleccionando aquellos entornos que considera compatibles con sus facultades (Ñiquen, 2023).

Procrastinación

Definición de Procrastinación

De acuerdo con Busko (1998), la procrastinación se define como la incapacidad del individuo para gestionar de manera racional el inicio de las tareas que debe ejecutar. Asimismo, este autor sostiene que dicho aplazamiento puede consolidarse como un rasgo de personalidad,

manifestándose de forma recurrente en aquellos sujetos con una tendencia persistente hacia la postergación.

Domínguez-Lara (2016a), define este constructo como el acto de retrasar de forma voluntaria e innecesariamente, el cumplimiento de tareas o actividades académicas importantes. Este comportamiento se atribuye a diversos factores, tales como desafíos percibidos, al rechazo hacia la asignatura, o el docente, e incluso la búsqueda de un incremento en los niveles de adrenalina al trabajar bajo presión. De acuerdo con el autor, la procrastinación genera un estado de malestar caracterizado por pensamientos y emociones incómodas para el estudiante.

Complementando esta visión, Manchado y Hervias (2021), sostienen que la procrastinación “hace referencia a la demora o el retraso de responsabilidades personales que tienen plazos temporales preestablecidos, a pesar de ser consciente de la importancia de esas responsabilidades y de las repercusiones negativas de retrasarlas” (p. 245).

Según Vergara et al. (2022), el término procrastinación proviene del latín procrastinare, cuyo significado es posponer o diferir. Se define como la conducta de postergar voluntariamente actividades primordiales para sustituirlas por otras más agradables o irrelevantes.

Por su parte Otero et al. (2023), retomando a Ferrari et al. (1995), interpretan la procrastinación como el acto de posponer la finalización de una tarea, lo que generalmente genera una sensación de insatisfacción o incomodidad. Esto se complementa con lo expuesto por Chávez et al. (2024), quienes la define como el “acto voluntario de posponer de manera injustificada una acción planificada” (p. 2). A su vez, de acuerdo con Suárez (2023), esta conducta constituye un problema de gestión del tiempo que perpetúa la práctica perjudicial de retrasar deberes, afectando los contextos social, profesional y familiar.

Definición de Procrastinación Académica

Para efectos del presente estudio, se asumió la definición de Domínguez-Lara et al. (2014), quienes definen a la procrastinación académica como la postergación en la ejecución de deberes para priorizar actividades recreativas que brindan una satisfacción inmediata. Este aplazamiento es desencadenado por factores subjetivos y se manifiesta en una serie de comportamientos que evidencian la demora al iniciar o entregar trabajos académicos; esto conlleva al incumplimiento de los plazos establecidos por los docentes y afecta, en última instancia, el rendimiento académico del estudiante.

De acuerdo con Delgado et al. (2021), la procrastinación académica se entiende como la “tendencia a postergar actividades o tareas para fechas futuras, ya que el estudiante suele distraerse con otras actividades” (p. 4).

Esto se complementa con lo expuesto por Zumárraga y Cevallos (2021) quienes conciben la procrastinación académica como un efecto negativo de la deficiente administración del tiempo y la falta de autorregulación en el estudiantado universitario, especialmente ante tareas que resultan exigentes (Domínguez-Lara, 2016a). Esta conducta aparece cuando el estudiante deciden aplazar el inicio de una actividad académica como (tareas, lecturas, trabajos, preparación para exámenes, etc.) para completarla en el último momento, cuando se exceden los límites temporales establecidos o, incluso, cuando se evita la responsabilidad de manera indefinida (Álvarez, 2010; Steel y Klingsieck, 2016).

Además, puede entenderse como una conducta inadecuada que se manifiesta a través de la evasión, aplazamiento intencional o la elusión de responsabilidades ante actividades educativas. Del mismo modo, se define como la decisión consciente o innecesaria de demorar el cumplimiento de labores académicas para evitar la experimentación de malestar emocional. Asimismo, se considera una tendencia recurrente a diferir, sin una lógica

aparente, la ejecución de acciones vinculadas a deberes académicas que el propio individuo valora como relevantes (Furlan et al., 2025).

Es fundamental diferenciar la procrastinación de la simple evitación en la toma de decisiones, puesto que este comportamiento consiste en retrasar actividades que ya han sido planificadas. Por ello, se define como una demora irracional de la conducta; es decir, la postergación voluntaria de una acción o decisión ya prevista, aun teniendo conciencia de que dicho retraso traerá consecuencias negativas. En el entorno educativo, este fenómeno se denomina procrastinación académica, y se considera un problema que interfiere directamente con el éxito académico (Lunahuana, 2025).

Perspectiva histórica Procrastinación

A lo largo de la historia, la procrastinación ha existido en diversos contextos y épocas. En las culturas antiguas, la procrastinación se justificaba desde diversas perspectivas y, antes de la revolución industrial, se consideraba un comportamiento legítimo. Sin embargo, hoy en día se considera un mal hábito tanto para las personas como para las empresas y los niveles de productividad de la sociedad. Steel (2007), menciona que antiguamente la procrastinación solía ser socialmente aceptable e incluso justificada. Sin embargo, en la era moderna, cuando la aplicación de habilidades productivas se convirtió en la fuente del avance económico y financiero de la sociedad, la procrastinación comenzó a verse de manera negativa.

Álvarez (2010), sostiene que la procrastinación es un hábito que comienza en la juventud y se desarrolla hasta la madurez, perjudicando tanto el rendimiento profesional como el académico.

El concepto de la procrastinación existe desde el año 3000 a. C. Según las investigaciones de Steel (2007), este término era utilizado por los egipcios para describir la tendencia de las personas a evitar el trabajo y ser perezosas. Con el fin de establecer plazos para la presentación de reclamaciones, Hammurabi, rey de Babilonia en 1790 a. C., tuvo en cuenta la procrastinación. Consideraba que las quejas obstaculizaban los

procedimientos y debían abordarse. Según Steel, un egiptólogo llamado Leprohon interpretó un jeroglífico de alrededor del 1400 a. C. que instaba a las personas a dejar de retrasar las tareas para poder irse a casa a tiempo.

Según Álvarez (2010), la procrastinación también se tenía en cuenta en Roma, y en tiempos de conflicto, esta idea y este comportamiento se empleaban para detectar la presencia de adversarios. También se sabe que el poeta Hesíodo escribió en el año 800 a. C. una conocida frase sobre no posponer el trabajo de hoy para mañana o pasado mañana, ya que no completar las tareas puede conducir al desastre. Cicerón afirmaba que la lentitud y la procrastinación eran dos de los rasgos más despreciables de las personas en el año 44 a. c. (Angarita, 2012).

En el siglo XVI según la revisión teórica de Atalaya y García (2019), la procrastinación como un acto de posponer las tareas antes se consideraba un mal hábito. El sacerdote griego Anthony Walker creía que la procrastinación era una mala actitud y una falta de determinación, y que debía condenarse y combatirse en el siglo XVII.

Dimensiones de Procrastinación Académica

Según, Domínguez-Lara, et al. (2014), consideraron dos dimensiones:

Autorregulación académica.

Se define como la capacidad del estudiante para gestionar sus emociones y mantener la motivación necesaria para terminar sus tareas. Según Domínguez-Lara et al. (2014), esta dimensión se contrapone a la segunda (postergación de actividades), dado que constituyen procesos diferenciados; es decir, aunque los estudiantes pueden posponer sus actividades, también posee la capacidad de planificar el momento y la forma de ejecutarlas. Generalmente, un desempeño elevado en esta dimensión guarda una correlación positiva con la segunda dimensión.

Se considera positivo para el rendimiento académico, ya que integra medidas orientadas a prevenir la procrastinación y a regular las disfunciones

conductuales. Su propósito fundamental es promover el logro de objetivos y el cumplimiento de las obligaciones académicas (Domínguez-Lara et al., 2014).

Considerada uno de los dos componentes principales vinculados a la procrastinación académica, la autorregulación se reconoce en el contexto escolar como un factor mediante el cual los estudiantes establecen sus metas para controlar y ajustar sus procesos cognitivos, impulsos y conducta. Asimismo, puede definirse como una acción de control personal empleada en diversas circunstancias del entorno educativo. De igual modo, constituye un mecanismo mediante el cual los educandos despliegan conciencia sobre su propio aprendizaje al ejecutar sus responsabilidades académicas (Vergara et al., 2022).

En el ámbito educativo, la autorregulación se entiende como un mecanismo dinámico mediante el cual los estudiantes supervisan y rigen sus procesos cognitivos, metas personales y acciones para alcanzar sus objetivos. Por el contrario, la demora en la ejecución de tareas representa una dificultad vinculada a la gestión personal y la planificación interna, lo que genera un efecto perjudicial en aquellos estudiantes que tienden a posponer sus responsabilidades (Median et al., 2023).

De acuerdo con, Zimmerman (2000), la autorregulación se considera como un conjunto de habilidades de automanejo de contingencias ambientales, pero también incluye el conocimiento y el sentido de control personal para ejecutar estas habilidades en contextos relevantes. La define como “aquellos pensamientos, sentimientos y acciones que se planean y se adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales” (p. 14).

Zimmerman (2000), propone 3 elementos en este modelo: la conducta, la persona y el ambiente, con la regulación de los siguientes aspectos:

a) conductual, que incluye la auto-observación, así como el ajuste estratégico de los procesos del desempeño, tales como el método propio de aprendizaje;

b) ambiental, se refiere a la observación y el ajuste de condiciones o resultados ambientales, y

c) encubierta, incluye el monitoreo de estados cognitivos y afectivos, utilizando estrategias como la relajación para el control del estrés o la evocación de imágenes mentales para fortalecer la memoria y la motivación.

Sin embargo, para que esta interacción tríadica sea efectiva, debe operar de manera dinámica a través de un proceso cíclico de tres fases, Zimmerman (2000), menciona que la autorregulación no es un evento aislado, sino un proceso cíclico compuesto por tres fases interconectadas:

a) Fase de Previsión: Es el momento inicial donde el estudiante establece metas y activa sus creencias de autoeficacia. Si el estudiante duda de sus capacidades en esta etapa, es altamente probable que surja la procrastinación como mecanismo de evitación.

b) Fase de Desempeño: Durante la ejecución, el estudiante debe monitorear su conducta y controlar su ambiente para mantener el enfoque, evitando distracciones que posterguen la actividad.

c) Fase de Autorreflexión: Tras la tarea, el estudiante evalúa sus resultados. Es un componente crítico de la autorregulación, ya que las conclusiones que el estudiante saca sobre su propio éxito o fracaso determinan su nivel de autoeficacia para la próxima fase de previsión. Una autorreflexión deficiente o excesivamente crítica es un antecedente directo de la procrastinación académica.

Postergación de actividades.

Esta dimensión se asocia con la limitada responsabilidad y una resistencia al cumplimiento de las obligaciones académicas. Bajo estas condiciones, los estudiantes suelen descuidar sus tareas para priorizar actividades de

carácter recreativo o distractores que ofrecen gratificación inmediata (Domínguez-Lara et al., 2014).

Esta conducta se manifiesta cuando los estudiantes postergan sus deberes académicos en favor de actividades que les proporcionan gratificación inmediata. Diversos factores influyen en este aplazamiento; al respecto, Natividad (2014) señala que la procrastinación constituye una tendencia conductual que impacta negativamente en el éxito académico a largo plazo. Debido a que estas acciones son observables y cuantificables, el autor subraya que la postergación es el principal atributo de la procrastinación académica.

Se define como una serie de actitudes orientadas a postergar los deberes académicos. En ese sentido, la dilación se describe como el retraso voluntario de responsabilidades académicas que deben cumplirse en plazos establecidos. Asimismo, aplazar la culminación de una tarea no constituye un acto trivial; por el contrario, refleja una tendencia de los estudiantes a restar importancia a la organización y programación de sus labores, lo que deriva en distracciones con actividades inmediatas de menor prioridad (Vergara et al., 2022).

Modelos teóricos de Procrastinación

Atalaya y García (2019) señalan que la procrastinación se ha abordado desde cuatro perspectivas teóricas principales: psicodinámico, motivacional, conductual y cognitiva.

Modelo psicodinámico

De acuerdo con este modelo, la procrastinación tiene sus orígenes en la infancia y está estrechamente vinculada con una tendencia evitativa hacia las responsabilidades. En esta etapa, la ansiedad actúa como un mecanismo de alerta para el ego, percibiendo a las tareas como una amenaza debido a su nivel de complejidad. Posteriormente, en la adolescencia, este comportamiento puede manifestarse como una forma de rebeldía o inmadurez frente a la autoridad; en este sentido, el adolescente desafía los

límites de la procrastinación como respuesta a las altas expectativas de rendimiento académico impuestas por sus progenitores (Ferrari et al., 1995).

Este modelo fue el primero en examinar las actitudes asociadas con el aplazamiento de tareas, destacando el miedo al fracaso como un factor determinante. Bajo esta perspectiva, la procrastinación se caracteriza como un temor resultante de dinámicas familiares disfuncionales que no favorecen el desarrollo del individuo. Esta situación ocurre con frecuencia cuando los padres enfatizan las dificultades y los reos de manera crítica, lo cual afecta negativamente la autoestima de sus hijos (Atalaya y García, 2019).

En este sentido, la familia constituye el pilar fundamental en la formación del individuo. Por consiguiente, un estilo de crianza caracterizado por la rigidez o la presión excesiva hacia la consecución de metas inalcanzables puede resultar contraproducente, fomentando mecanismos de evitación como la procrastinación en lugar de promover el éxito académico.

Modelo motivacional

Según Ramírez y Carranza (2013), sostienen que ciertos rasgos de personalidad permiten predecir el nivel de esfuerzo que un individuo dedicará a sus objetivos, así como su comportamiento ante los obstáculos o a la necesidad de desistir. Bajo esta perspectiva, los estudiantes que procrastinan experimentan una pérdida de motivación y desarrollan una actitud de insatisfacción hacia sus metas; en consecuencia, tienden a desistir ante tareas que exigen un alto grado de compromiso o laboriosidad. Por lo tanto, estos estudiantes muestran una mayor inclinación a posponer sus actividades académicas como mecanismo de respuesta ante la exigencia percibida.

Por su parte Steel y König (2006) presentan la Teoría de la Motivación Temporal (TMT), la cual fusiona las teorías económicas con la motivacional, destacando factores relevantes como la motivación, las expectativas, el valor, la impulsividad y el retraso. Según los autores, para evitar la procrastinación es esencial contar con la motivación elevada, acompañada de expectativas

de éxito, y un valor adecuado para la actividad en cuestión. No obstante también se debe considerar la impulsividad, la cual influye en la tendencia a posponer y desorganizar el tiempo de ejecución. Si se logra equilibrar positivamente estos elementos, la procrastinación se reduce; sin embargo, si no se alcanza estos parámetros, la postergación se convierte en un obstáculo para el desarrollo educativo y el proceso de aprendizaje.

Modelo conductual

Bajo este modelo, la procrastinación se define como la tendencia del individuo a postergar actividades que generan beneficios a largo plazo, optando por conductas que proporcionan gratificaciones inmediatas. Según esta hipótesis, vinculada al concepto de refuerzo, el sistema cognitivo busca estados de bienestar mediante acciones con cualidades gratificantes instantáneas, un fenómeno que algunos autores denominan «recompensa engañosa» (Skinner, 1971). En este sentido, el alivio de la ansiedad al evitar una tarea difícil actúa como un reforzador negativo que perpetúa el ciclo de la postergación.

En otras palabras, las personas aprenden de sus primeras experiencias y las refuerzan con el tiempo. Retrasar los intentos de terminar una tarea es el resultado de posponer una actividad a cambio de una recompensa a corto plazo. Esto lleva a la conclusión de que los estudiantes que procrastinan están acostumbrados a retrasar las tareas académicas que requieren mucho tiempo y son incómodas en favor de otro pasatiempo que implica un desarrollo rápido y ofrece recompensas o incentivos instantáneos.

Bajo esta misma perspectiva, se concluye que los procrastinadores son individuos que, debido al reforzamiento de sus conductas, se han habituado a posponer tareas que requieren un tiempo considerable, optan por actividades que ofrecen un progreso inmediato y que proporciona incentivos a corto plazo (Atalaya y García, 2019).

Modelo cognitivo

El modelo cognitivo sostiene que el individuo mantiene creencias irracionales respecto a las repercusiones de completar una tarea de manera adecuada. Estas creencias se traducen en la formulación de metas excesivamente altas e ilógicas, que resultan inalcanzables. Como estrategia para evitar el malestar emocional derivado de las consecuencias de no cumplir con dichas expectativas, el sujeto pospone el inicio de la actividad hasta que se vuelve imposible llevarla a cabo correctamente. De esta manera, evita confrontar sus propias habilidades y capacidades (Ellis y Knaus, 1977).

Según Atalaya y García (2019), señalan que los individuos que procrastinan reflexionan de manera persistente sobre su tendencia a postergar, lo que deriva en procesos mentales inadaptados y un procesamiento deficiente de la información. Al intentar ejecutar una tarea, esta condición genera efectos adversos, tales como una sensación de incapacidad y el temor al rechazo social.

En otros términos, una proporción considerable de estudiantes universitarios reconocen sus obligaciones y las consecuencias de omitirlas; no obstante, persiste en la postergación de sus deberes. Durante este proceso, suelen manifestar una autocrítica severa, finalizando sus compromisos académicos en una proximidad crítica a la fecha límite. Esta dinámica genera un estado de irritación y el compromiso recurrente de modificar su conducta, aunque, en la práctica, el ciclo de postergación tiende a repetirse sistemáticamente.

Modelo de Procrastinación según Ann Busko

El estudio se basa en la teoría propuesta por Busko (1998), quien creó una escala para medir la procrastinación académica (EPA). Según este modelo, se define como la tendencia a postergar deberes, ya sea mediante el retraso en el inicio de la actividad necesaria, la sustitución de la misma por otras conductas o, simplemente, la omisión de su finalización en el tiempo previsto. Los hallazgos en su investigación sugieren que la procrastinación académica

se encuentra precedida por la procrastinación general, entendida como un rasgo persistente de la personalidad; asimismo, destaca que el perfeccionismo actúa como un factor influyente en la consolidación de dicha tendencia general.

La procrastinación, bajo la perspectiva de Busko (1998), se concibe como un constructo unidimensional centrado en el aplazamiento de tareas. En este modelo, tanto la preparación académica como los factores emocionales afectan directamente en la capacidad del estudiante para regular su conducta, afectando tanto la tendencia a postergar como la habilidad para planificar y ejecutar sus actividades en los tiempos previstos.

En una adaptación del trabajo de Busko en el contexto peruano, Domínguez-Lara et al. (2014), demostraron la existencia de una segunda subdimensión denominada autorregulación académica, la cual refiere a los estilos de planificación de actividades de los estudiantes. Esta capacidad de planificación está vinculada estrechamente con la presencia o ausencia de conductas procrastinadoras, actuando además un predictor de dicha manifestación. En ese sentido, los grupos con niveles superiores de autorregulación académica presentan una menor tendencia a incurrir en comportamientos postergación de forma constante durante su trayectoria universitaria.

Causas de Procrastinación Académica

Guzmán (2013), sostiene que este fenómeno se fundamenta en dos elementos determinantes:

- **Distribución Temporal de Refuerzos y Castigos.**

La relevancia percibida para completar una tarea de inmediato disminuye conforme aumenta la distancia temporal respecto a la entrega. Por esta razón, el estudiantado suele posponer sus responsabilidades hasta el último momento, cuando la proximidad de las recompensas o sanciones es inminente. De acuerdo con el

autor, el estudiante decide aplazar sus deberes en favor de actividades más gratificantes que ofrecen una satisfacción inmediata, al ser consciente del margen de tiempo disponible antes de la fecha límite.

– **Reacción Aversiva Frente a la Tarea.**

Se refiere al nivel de desagrado que experimenta el individuo al enfrentarse a una determinada tarea. Dicha reacción de evitación o huida surge debido a experiencias pasadas desagradables o a la ausencia de refuerzos naturales, lo que provoca que las tareas sean percibidas como aburridas o desmotivadoras. Existe una relación directa entre esta aversión y la procrastinación, ya que se opta por actividades placenteras en lugar de la tarea actual; en consecuencia, cuanto más desagradable sea la percepción de la actividad, mayor será la probabilidad de postergarla.

Este argumento, se vincula con los hallazgos de Ackerman y Gross (2007), quienes señalan que la procrastinación también se debe a los métodos y estilos de enseñanza aplicados por los educadores. En su análisis, determina que mientras más tediosas y difíciles resulten las tareas, aumenta la probabilidad de que los estudiantes las pospongan o no las completen.

Tipos de procrastinación académica

Según Rodríguez y Clariana (2017), la procrastinación se clasifica en dos categorías principales según su frecuencia. La procrastinación crónica se define como una actitud persistente y recurrente de retrasar las responsabilidades; por el contrario, la esporádica se manifiesta de forma ocasional y limitada a tareas académicas específicas.

Por otro lado, Chigne (2017), basándose en los aportes de Ferrari y de otros autores, identifica tres tipos de procrastinación académica fundamentadas en la motivación del estudiante:

Procrastinación académica por activación: este tipo es impulsado por estudiantes que buscan niveles elevados de adrenalina, abajo la premisa de que la presión y el estrés optimizan la capacidad de atención y respuesta, incrementando la productividad percibida. En consecuencia, el estudiante posterga deliberadamente sus labores académicas hasta disponer de un margen de tiempo mínimo; este comportamiento genera un estado de alerta que, sumado al temor al fracaso, actúa como el motor principal para cumplir con sus obligaciones. Se considera, por lo tanto, una modalidad de postergación elegida de manera consiente (Chigne, 2017).

Procrastinación académica por evasión: Ocurre cuando los estudiantes no creen que puedan realizar bien sus tareas porque no confían en sus propias habilidades y capacidades para ejecutar con éxito sus tareas. Aplazan sus deberes mediante el uso de excusas debido al miedo intrínseco al fracaso. A diferencia del tipo anterior, la acumulación de actividades no genera motivación, sino que deriva en estado de estrés y síntomas depresivos; esto reduce la autoestima y fomenta una mentalidad procrastinadora que suele trascender al ámbito personal y social (Chigne, 2017).

Procrastinación académica por decisión: Se origina principalmente por la incapacidad del estudiante para concretar una idea y por un análisis excesivo y pausado de las opciones disponibles. En este caso, el estudiante no se percibe incapaz de completar la tarea, pero presenta dificultades para mantener la atención sostenida debido a distracciones internas (pensamientos propios) o externas. Esto conlleva a posponer las tareas prioritarias en favor de actividades de menor relevancia (Chigne, 2017).

Características de la procrastinación académica

Respecto a los rasgos distintivos de la procrastinación, Vergara et al. (2022) señalan tres particularidades esenciales que definen este comportamiento:

- Preferencia por actividades placenteras: Existe una tendencia marcada a elegir ocupaciones que resultan gratificantes para los

estudiantes, en contraste con aquellas percibidas como desagradables. Esta inclinación genera una conducta de evitación activa hacia las tareas académicas que demandan un mayor esfuerzo o que no ofrecen una recompensa inmediata (Vergara et al., 2022).

- Persistencia del hábito y afecto negativo: El acostumbrarse a diferir responsabilidades consolida un patrón conductual difícil de romper. Por ello, cuando el estudiante intenta abandonar este hábito, suelen emerger actitudes y pensamientos negativos que dificultan la transición hacia una gestión del tiempo más efectiva, reforzando el ciclo de la postergación (Vergara et al., 2022).
- Temor al error y creencias irracionales: Una característica crítica es el miedo al fracaso, el cual se combina con ideas ilógicas forjadas por la carencia de autoconfianza. El estudiante percibe que no posee las destrezas necesarias para ejecutar ciertos deberes que serán juzgados por terceros, lo que paraliza su capacidad de inicio y ejecución (Vergara et al., 2022).

Perspectiva filosófica de la procrastinación

Desde un punto de vista filosófico, invita a reflexionar sobre la esencia de la voluntad y el comportamiento humanos. Según Piers Steel (2007), la procrastinación es un conflicto interno entre el retraso impulsado por la razón y el deseo instantáneo. Según este punto de vista, la procrastinación se convierte en un dilema ético en el que la persona debe elegir entre satisfacer sus deseos actuales y cumplir sus compromisos futuros. Desde los antiguos griegos hasta los filósofos modernos, los pensadores han debatido a lo largo de la historia este conflicto entre el deber y la voluntad. Como resultado, plantea cuestiones más profundas sobre la naturaleza de la libertad y la responsabilidad personal, más allá de ser simplemente un problema de gestión del tiempo (Steel y Klingsieck, 2016).

También se puede examinar a la luz del concepto de temporalidad y cómo las personas experimentan el tiempo en su vida cotidiana. En este sentido, escritores como Martin Heidegger han analizado cómo las personas se relacionan con el tiempo y cómo esta relación afecta sus decisiones y comportamientos. La procrastinación, que se define como el retraso de tareas cruciales en el presente, puede interpretarse como una expresión de cómo las personas afronta la temporalidad y la brevedad de la vida. Esta reflexión sobre el tiempo y la procrastinación cuestiona no solo nuestro comportamiento personal, sino también nuestra comprensión del tiempo como aspecto básico de la experiencia humana (Olleras et al., 2022)

Perspectiva epistemológica de la procrastinación

Estudiar la procrastinación desde un punto de vista epistémico implica considerarla como un fenómeno multifacético que va más allá de la simple gestión del tiempo. La importancia de comprender la procrastinación como un problema multifacético con componentes cognitivos, emocionales y conductuales ha sido destacada por autores como Joseph Ferrari. De este modo, la psicología cognitiva puede utilizarse para investigar la procrastinación con el fin de comprender los procesos cerebrales subyacentes que dan lugar al retraso de actividades cruciales. Del mismo modo, la psicología social puede utilizarse para examinar cómo los factores sociales y ambientales, como la presión de los compañeros o el sentido de las normas sociales sobre el tiempo y la productividad, afectan a la procrastinación (Da Costa et al., 2024).

Además, puede estudiarse desde una perspectiva epistemológica que reconoce su relación con otros fenómenos psicológicos, como la ansiedad y la autoeficacia. Autores como Timothy Pychyl han señalado que puede tratarse de una forma de lidiar con la ansiedad relacionada con el rendimiento y la autoevaluación. En este sentido, puede entenderse como un mecanismo de afrontamiento utilizado por personas que experimentan dificultades para regular sus emociones y gestionar la incertidumbre. Desde

esta perspectiva, su estudio nos permite profundizar en la comprensión de la naturaleza humana y los procesos psicológicos que intervienen en la toma de decisiones y la autorregulación del comportamiento (Gamarra, 2022).

3.3. Marco conceptual

Actividades académicas: de acuerdo con Pascarella y Terenzini (2005), "Las actividades académicas comprenden el tiempo dedicado por los estudiantes a sus estudios, incluyendo no solo el tiempo de contacto directo en el aula sino también el tiempo de estudio independiente, la realización de tareas, la preparación de exámenes y proyectos, y el uso de recursos de aprendizaje" (p. 18).

Actividades recreativas: para Colque (2024), "Las actividades recreativas son consideradas como todas aquellas acciones que lleva a cabo el individuo con la finalidad de divertirse o relajarse de sus responsabilidades habituales, realizándolas de manera voluntaria y con bastante entusiasmo; incluyendo dentro de estas a los juegos, el ejercicio físico, ocio y otros más " (p. 15).

Agencia Humana: Para Bandura (2001) la agencia humana implica que las personas no son solo productos de su entorno o de fuerzas internas biológicas, sino que son contribuyentes activos de su propia experiencia. Un individuo con agencia es capaz de autorregularse, reflexionar y actuar con un propósito definido.

Autoestima: Navarro (2009) menciona que la autoestima es la valoración que hacemos de nosotros mismos, las conclusiones que sacamos sobre quiénes somos, cómo vivimos y el conjunto de características físicas, mentales y espirituales que conforman nuestra personalidad. Moldea nuestras vidas y determina cómo nos vemos y valoramos a nosotros mismos.

Autorregulación: La autorregulación, ha sido definida como la capacidad de regular el comportamiento, los pensamientos y las emociones que las personas dirigen para alcanzar sus propias metas a través del control y manejo de sus conductas y emociones, esta función cerebral incluye el

dominio de capacidades biológicas, cognitivas, emocionales, sociales y prosociales (Portilla, 2017).

Capacidades: para el Ministerio de Educación [MINEDU] (2016), Los recursos para actuar de manera competente se denominan capacidades. Estos recursos son las actitudes, habilidades e información que los estudiantes aplican a una circunstancia particular. Solo tienen sentido cuando se utilizan en una circunstancia particular.

Competencia: Para Muñoz, et al., (2001) “se puede entender por competencia el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica” (p. 15).

Habilidades académicas: para Mendieta y saenz. (2017), “Son aquellas destrezas que abarcan desde la planificación del tiempo disponible para estudiar y hacer las tareas y trabajos, la organización de un horario y las técnicas de estudio que uno emplee” (p. 13).

Motivación: De acuerdo con Santrock (2002) la motivación es La recopilación de explicaciones sobre las acciones de las personas. El comportamiento motivado es intenso, enfocado y persistente.

Rendimiento Académico: para Albán y Calero (2017), “se considerar como un estimado de lo que un alum-no ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; es la capacidad del alumno para responder al proceso educativo en función a objetivos o competencias” (p. 215).

IV. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, puesto que se orientó a medir las variables (autoeficacia, procrastinación académica) y establecer relaciones estadísticas entre ellas para contrastar las hipótesis formuladas. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque cuantitativo se basa en mediciones numéricas, recuentos y análisis estadísticos para establecer patrones de comportamiento y comprobar teorías. Este método permitió examinar la realidad objetiva de forma secuencial, deductiva y probatoria mediante la recopilación sistemática de datos.

4.1. Tipo y nivel de Investigación

Esta investigación fue de tipo básica, dado que su propósito principal es la obtención y recopilación de datos que permitan construir una base de conocimiento, integrando nuevos hallazgos a la información existente. Este enfoque prioriza el avance de la ciencia y la formulación de marcos conceptuales que expliquen la realidad, dejando en segundo plano la utilidad práctica o técnica de los resultados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

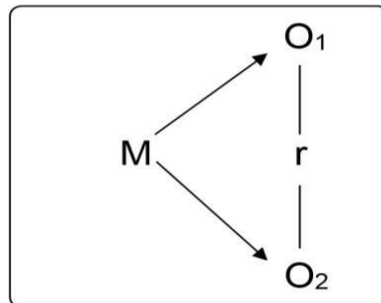
Se empleó un nivel correlacional debido a que el estudio se orientó a examinar la relación entre dos fenómenos de la realidad. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señala que el objetivo de este tipo de investigación es comprender cómo se relacionan entre sí dos o más variables en un contexto determinado, permitiendo determinar si las variaciones en una de ellas están asociadas con cambios en la otra.

4.2. Diseño de la Investigación

El diseño de la presente investigación fue de tipo no experimental, debido a que no se realizó una manipulación deliberada de las variables. El estudio se limitó a la observación, medición y análisis de fenómenos (variables) en su contexto natural (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Asimismo, la investigación es de corte transversal, cuyo propósito es examinar la información recopilada sobre las variables en una población o muestra dentro de un tiempo predeterminado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Este enfoque permitió capturar de manera precisa el estado de la autoeficacia y la procrastinación académica en un momento determinado del ciclo académico, prescindiendo un seguimiento longitudinal.

Finalmente, la investigación se enmarca en un diseño descriptivo-correlacional, dado que, además de describir los niveles de cada variable, busca establecer la relación existente entre ellas. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de diseño permite describe fenómenos y, al mismo tiempo, determina el grado de relación entre dos o más variables en un grupo de sujetos. En consecuencia, el estudio permitió identificar si la autoeficacia se relaciona con la procrastinación académica en los estudiantes.



Dónde:

M = Muestra

O1= Autoeficacia Académica

O2= Procrastinación Académica

r = Relación

4.3. Hipótesis general y específicas

Hipótesis General

Existe relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Hipótesis Específicas

- HE1. Existe relación entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.
- HE2. Existe relación entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

4.4. Identificación de las variables

Variable 1: Autoeficacia Académica

Definición conceptual: se define como la evaluación que cada estudiante realiza de su propia capacidad para planificar y llevar a cabo las acciones necesarias para manejar y enfrentar las situaciones propias del contexto académico (Domínguez-Lara et al., 2012).

Definición operacional. La variable se midió a través de una estructura unidimensional compuesta por 9 ítems, siguiendo la propuesta de Domínguez-Lara et al. (2012). El instrumento utilizó una escala de respuestas tipo Likert con cuatro opciones: Nunca (1), Algunas Veces (2), bastantes Veces (3) y Siempre (4). Para la interpretación de los resultados, se emplearon baremos elaborados mediante percentiles basados en los valores normativos de Domínguez-Lara (2016b), estableciendo los siguientes niveles: de 9 a 17 puntos (bajo), de 18 a 26 puntos (promedio) y de 27 a 36 puntos (alto).

Dimensiones

Unidimensional

Variable 2: Procrastinación Académica

Definición conceptual: se define como la predisposición constante al retraso y la postergación de las responsabilidades académicas, lo cual impide que estas se lleven a cabo dentro del tiempo establecido (Domínguez-Lara et al., 2014).

Definición operacional. La variable se midió a través de la escala de procrastinación académica (EPA), conformada por 12 ítems distribuidos en dos dimensiones: Autorregulación académica (Ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12) y Postergación de actividades (Ítems 1, 6 y 7). La calificación se realizó mediante una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).

El procesamiento de los puntajes se efectuó de forma diferenciada: la calificación fue directa para los ítems de postergación de actividades e inversa para los de autorregulación académica, obteniéndose un puntaje total mediante la suma directa de los reactivos tras su recodificación. Las categorías de la variable y sus dimensiones se establecieron en función de los valores normativos adaptados de Domínguez-Lara (2016a), quedando distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 1

Baremos de la Escala de Procrastinación Académica y sus dimensiones

Niveles	Procrastinación Académica	Autorregulación académica	Postergación de actividades
Bajo	12 – 27	9 – 20	3 – 6
Promedio	28 – 43	21 – 32	7 – 10
Alto	44 - 60	33 – 45	11 - 15

Dimensiones

- D1. Autorregulación académica
- D2. Postergación de actividades

4.5. Matriz de operacionalización de variables

Matriz de operacionalización de la variable Autoeficacia

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE VALORES	NIVELES Y RANGOS	TIPO DE VARIABLE ESTADÍSTICA
Autoeficacia académica	Unidimensional	– Expectativa de éxito académico			Alto	Ordinal
		– Percepción de competencia académica	1, 2, 3,	Nunca (1)	(27 – 36)	
		– Seguridad en situaciones evaluativas	4, 5, 6, 7, 8 y 9	Algunas Veces (2) Bastantes Veces (3)	Promedio (18 – 26)	
		– Autopercepción de comprensión de contenidos		Siempre (4)	Bajo (9 – 17)	

Matriz de operacionalización de la variable Procrastinación Académica

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE VALORES	NIVELES Y RANGOS	TIPO DE VARIABLE ESTADÍSTICA
Procrastinación académica	D1 Autorregulación Académica	– Planificación de tareas	2, 3, 4,	Tipo Likert (1)	Alto (44 - 60)	Ordinal
		– Gestión del tiempo de estudio	5, 8, 9, 10, 11 y 12	Nunca (2)		
		– Persistencia académica		Pocas Veces (3)		
	D2 Postergación de Actividades	– Retraso en inicio de deberes	1, 6, 7	A Veces (4)	Bajo (12 - 27)	
		– Postergación de evaluaciones		Casi Siempre (5)		
				Siempre		

4.6. Población - muestra

Población

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la población o universo se define como la totalidad de los elementos que comparten características particulares y delimitadas para un estudio.

La población de la investigación estuvo conformada por 191 estudiantes del programa académico de contabilidad de un Instituto de Educación Superior Público, ubicado en Juliaca (Puno). Se integró a estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 18 y 32 años, abarcando del I al VI ciclo académico. La distribución detallada de estos participantes se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2

Población de Estudio

Nº	Ciclo	Nº de Estudiantes	Porcentaje (%)
1	I	42	21,99%
2	II	30	15,71%
3	III	34	17,80%
4	IV	29	15,18%
5	V	27	14,14%
6	VI	29	15,18%
Total		191	100,00%

Nota. Datos tomados de la nómina de matriculados 2025 - II

Muestra

Según Ñaupas et al. (2018), la muestra es una “porción de la población que por lo tanto tienen las características necesarias para la investigación, es suficientemente clara para que no haya confusión alguna” (p. 334).

Para determinar el tamaño de la muestra en la presente investigación, se empleó la fórmula estadística para poblaciones finitas, procedimiento que, según Aguilar-Barojas (2005), es el indicado cuando se conoce el total de unidades que integran el universo y se busca un nivel de confianza específico. Este procedimiento permitió asegurar la representatividad de los datos empleando un nivel de confianza del 95% ($Z = 1.96$) y un margen de error del 5% ($e = 0.05$). La expresión matemática y sus componentes se detallan a continuación:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Dónde:

n = Es el tamaño de la muestra resultante

N = Es el tamaño de la Población (191 estudiantes).

Z = Es el nivel de confianza (1.96), es decir, 95% de confianza

e = Es el margen de error (0.05) 5% de error

p = Probabilidad de éxito (0.5)

q = Probabilidad de fracaso (0.5)

Reemplazado los valores se obtiene como resultado:

$$n = \frac{191 * 1,96^2 * 0.5 * 0.5}{0,05^2 * (191 - 1) + 1,96^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = 128$$

La muestra de estudio estuvo conformada por 128 Estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Muestreo

Ñaupas et al. (2014), menciona que el muestreo “es una técnica de base estadístico-matemática que consiste en extraer de un universo o población (N), una muestra (n).” (p. 246).

Se utilizó un muestreo de tipo probabilístico, donde la selección de los participantes se realizó de manera aleatoria mediante el método de muestreo estratificado con afijación proporcional. Para este fin, se definieron como estratos los ciclos académicos del I al VI; asimismo, se aplicó criterios de inclusión y exclusión para garantizar la validez de la muestra. El empleo de este método permitió asegurar que cada ciclo estuviera representado proporcionalmente, mitigando posibles sesgos en la recolección de datos.

Para determinar la composición de la muestra, se trabajó mediante estratos representados por cada ciclo académico. Con la finalidad de garantizar una representatividad equitativa de los grupos, se aplicó la técnica de afijación proporcional. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que este procedimiento asegura que la muestra preserve la estructura original de la población en relación a las variables de interés; por consiguiente, el tamaño de cada estrato se determinó en función de su peso porcentual dentro del universo total. Para el cálculo correspondiente, se utilizó la siguiente expresión matemática:

El cálculo es por afijación proporcional:

$$n_h = \frac{n}{N} * N_h$$

Dónde:

n_h : Tamaño de la muestra para el estrato (cada ciclo académico).

n : Tamaño total de la muestra (128 estudiantes).

N : Tamaño total de la población (191 estudiantes).

N_h : Tamaño de la población en el estrato (total de estudiantes por cada ciclo).

Reemplazado los valores se obtiene como resultado:

$$n_h = \frac{128}{191} * N_h$$

$$n_h = 0.67016 * N_h$$

Tabla 3*Distribución de la población y muestra por ciclos académicos*

Nº Estrato	Ciclo Académico	Población (Nh)	Factor de Proporción (n/N)	Muestra Resultante (nh)
1	I	42	0.67016	28
2	II	30	0.67016	20
3	III	34	0.67016	23
4	IV	29	0.67016	19
5	V	27	0.67016	18
6	VI	29	0.67016	20
TOTAL		191		128

Criterios de inclusión

- Estudiantes de ambos sexos matriculados en el periodo académico 2025-II.
- Estudiantes pertenecientes al programa académico de Contabilidad.
- Estudiantes que manifiesten su participación voluntaria mediante la firma del Consentimiento Informado.
- Estudiantes que asistan regularmente a clases.

Criterio de exclusión

- Estudiantes que se encuentren en situación de reserva de matrícula.
- Estudiantes que, por motivos de salud o fuerza mayor, no se encuentren presentes el día de la recolección de datos.
- Estudiantes que presenten cuestionarios con más del 10% de ítems sin responder.

Consideraciones éticas

Principio de Autonomía:

Se refiere al respeto por los derechos de cada participante a tomar sus propias decisiones de participar o no del estudio, en el estudio esta se concretó con el consentimiento informado (Arguedas, 2010).

Principio de Justicia:

Este principio tiene que ver con asegura una participación equitativa de todas las personas que participaron en la investigación, sin discriminación, para que los resultados beneficien a toda la muestra. (Arguedas, 2010).

Principio de Beneficencia:

Se entiende como la obligación de hacer los mejores esfuerzos para asegurar el bienestar de los sujetos de investigación, tratando de maximizar los posibles beneficios probables y minimizar los daños probables. Este principio se refleja en las evaluaciones de riesgo/beneficio (Arguedas, 2010)

Principio de No maleficencia:

Se entiende como la obligación de no dañar y el deber de evitar causar daño a los participantes del estudio, siendo este un componente del principio de beneficencia (Arguedas, 2010).

Comité de ética:

Según, Resolución De Consejo Universitario N° 223-2025-UAI-CU/P, de fecha, 16 de mayo del 2025 de la Universidad Autónoma de Ica. Con el fin de garantizar el cumplimiento de las normas éticas, legales y reglamentarias, el comité de ética se encargará de evaluar y supervisar las iniciativas de investigación. Su objetivo principal es garantizar que se revisen los métodos de investigación para proteger los derechos, el bienestar y la seguridad de los participantes. (Universidad Autónoma de Ica [UAI], 2025).

4.7. Técnicas e instrumentos de recolección de Información

Técnica de recolección de datos.

Encuesta

Espinoza (2019), señala que: “La encuesta se caracteriza por facilitar el contacto con la muestra dada su sencilla, práctica y versátil aplicación. Y es que puede llevarse a cabo vía telefónica, por correo; así como también en modalidad presencial o vía internet” (p. 177).

A efectos de llevar a cabo el recojo de información, para la presente investigación, se utilizó la encuesta como técnica de recolección de datos, la cual permitió obtener información directa de los estudiantes. Asimismo, como método de medición, se empleó la psicometría, bajo el enfoque de la Teoría Clásica de los Test (TCT), asegurando que los constructos sean medidos con adecuados niveles de validez y confiabilidad (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Instrumentos de recolección de datos.

Según Carrasco (2017), los instrumento de recolección de datos son reactivos, estímulos, o el conjunto de preguntas o ítems debidamente organizados. Estos tienen como propósito permitir la obtención y el registro de respuestas, opiniones, actitudes y diversas características de los sujetos u objetos de estudio, bajo condiciones controladas y planificadas por el investigador.

Se utilizaron instrumentos de medición psicométrica bajo el formato de cuestionarios autoinformados. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señala que este formato el cuestionario se entrega directamente a los participantes, quienes proporcionan sus respuestas de manera autónoma y sin la intervención de terceros. Por otro lado, el modo autoadministrado puede aplicarse de forma individual, grupal o siendo enviado a través de medios electrónicos.

Específicamente, se empleó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) y la Escala de procrastinación académica (EPA), las cuales cuentan con propiedades psicométricas de validez y confiabilidad para la población universitaria peruana.

Ficha técnica del instrumento de la variable: Autoeficacia Académica

Nombre del instrumento original	Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).
Autor	David López Palenzuela
Año y país de publicación	1983, España
Nombre del instrumento adaptado al Perú	Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).
Autor (es)	Sergio Alexis Domínguez Lara, Graciela Villegas García, Carlos Yauri, Eduardo Mattos y Fernando Ramírez
Año y país	2012, Perú
Dimensiones	Unidimensional
Número de ítems	Contiene 9 ítems.
Forma de Aplicación:	Individual o colectiva
Tiempo de aplicación	De 8-10 minutos aproximadamente.
Destinatario:	Estudiantes universitarios de 16 a 42 años.
Calificación:	Las opciones de respuesta se presentan en una escala de tipo Likert con variaciones que oscilan de 1 a 4: Nunca (1), Algunas Veces (2), Bastantes Veces (3) y Siempre (4).
Código ISSN	ISSN-e 2311-7397, ISSN 2306-0565
Link o DOI	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8541584
Propiedades	Validez: validez factorial fue obtenida a

psicométricas del instrumento original	través de un programa de análisis factorial exploratorio.
Propiedades psicométricas del instrumento adaptado	<p>Confiabilidad: alfa de Cronbach, $\alpha = .89$</p> <p>Validez: Se sometió al criterio de 8 jueces AFC: $SB-\chi^2 = (27) 97.422$; CFI = .994; RMSEA = .054; SRMR = .033; AVE = .596.</p>
Experiencias psicométricas del instrumento	<p>Confiabilidad: alfa de Cronbach, obteniéndose un indicador de 0.89 con un intervalo de confianza de 0.878 a 0.916.</p> <p>Por Bringas (2024) en su trabajo titulado: autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de primer año de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana</p> <p>Validez: Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se realizó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.933, y la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 723.485$, $p < 0.01$).</p> <p>Confiabilidad: alfa de Cronbach $\alpha = .903$</p> <p>Por Traver (2024) en su trabajo titulado: procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad de lima sur</p> <p>Validez: Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) ofrece un valor Chi cuadrado 38.883 (27), .065 a su vez evidencia todos los índices de bondad (CFI y TLI > .95; RSMEA y SRMR < .08)</p> <p>Confiabilidad: mayor a >0,80</p> <p>Por De La Cruz y Livia (2025) en su trabajo titulado: la autoeficacia académica y la inteligencia emocional de los estudiantes de</p>

una universidad privada del distrito de san
juan de Lurigancho, 2024”

Validez: de contenido, se presentaron
intervalos por encima de .70”.

Confiabilidad: se obtuvo $\alpha = .89$.

Ficha técnica del instrumento de la variable: Procrastinación Académicas

Nombre del instrumento original	Scale of academic procrastination
Autor	Deborah Ann Busko
Año y país de publicación	1998, Canadá
Nombre del instrumento traducido :	Escala de Procrastinación Académica (EPA)
Autor	Óscar Ricardo Álvarez Blas
Año y país	2010, Perú
Nombre del instrumento adaptado al Perú	Escala de procrastinación académica (EPA)
Autor	Sergio Alexis Domínguez Lara, Graciela Villegas García y Sharon Brigitte Centeno Leyva
Año y país	2014, Perú
Dimensiones	- Autorregulación académica: 9 Ítems positivos (2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11 y 12). - Postergación de actividades: 3 ítems negativos (1, 8 y 9).
Número de ítems	Contiene 12 ítems.
Forma de Aplicación:	Individual y Colectiva.
Tiempo de aplicación	De 8 - 10 minutos aproximadamente.

Destinatario:	Estudiantes universitarios de 16 a 40 años.
Calificación:	Se utiliza una escala Likert del 1 al 5 para mostrar las opciones de respuesta: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).
Código ISSN	1729-4827
Link o DOI	https://www.redalyc.org/pdf/686/68632617010.pdf
Propiedades psicométricas del instrumento original	<p>Validez: se estableció mediante el análisis de las cargas factoriales y el ajuste del modelo. El modelo tuvo un buen ajuste a los datos con un índice de bondad de ajuste (GFI) de .98.</p> <p>Confiabilidad: Alfa de Cronbach $\alpha = 0.86$, en 16 reactivos.</p>
Propiedades psicométricas del instrumento traducido	<p>Validez: análisis factorial exploratorio (AFE): a) KMO, Alcanza un valor de 0.80, calificado como adecuado, b) el test de esfericidad de Bartlett significativo (Chi-cuadrado = 701.95 $p < .05$),</p> <p>Confiabilidad: Alfa de Cronbach, de $\alpha=.80$</p>
Propiedades psicométricas del instrumento adaptado	<p>Validez: análisis factorial exploratorio, KMO, cuyo resultado fue de .812, calificado como adecuado, junto a un resultado de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$)</p> <p>Confiabilidad: alfa de Cronbach, $\alpha=.821$ y coeficiente Omega: .829 para Autorregulación académica y .794 para Postergación de actividades.</p>

**Experiencias
psicométricas del
instrumento**

Por Bringas (2024) en su trabajo titulado: Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de primer año de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana

Validez: Análisis Factorial exploratorio (AFE) se realizó la prueba Kaiser-Meyer- Olkin (KMO)=.817, y la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 539.826$, $p < 0.01$).

Confiabilidad: alfa de Cronbach, $\alpha=.819$

Por Traver (2024) en su trabajo titulado: procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad de lima sur

Validez: Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) ofrece un valor Chi cuadrado 118.548 (53), .001, a su vez evidencia todos los índices de bondad (CFI y TLI > .95; RSMEA y SRMR < .08)

Confiabilidad: mayor a >0,80

Por Flores y Huamani (2020) en su trabajo titulado: Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes de economía de la universidad nacional de Huancavelica - 2020.

Validez: por medio de criterio de jueces, se obtuvo un coeficiente de V de Aiken de 0.833

Confiabilidad: alfa de Cronbach

obteniéndose un indicador de: ($\alpha=.765$)

4.8. Técnica de análisis y procesamiento de datos

El procesamiento de la información se efectuó a partir de los datos recolectados mediante los instrumentos aplicados. En una primera fase, se realizó el análisis descriptivo para organizar y resumir las características de la muestra; posteriormente, se procedió con el análisis inferencial. Los datos fueron tabulados inicialmente en una hoja de cálculo de Microsoft Excel y, posteriormente, procesados mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics, versión 27.

Para determinar la prueba estadística pertinente, se aplicó el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, considerando que el tamaño de la muestra ($n = 128$) superaba los 50 participantes. Al identificar que los datos presentaban una distribución no normal ($\text{sig.} < ,05$), se optó por el uso de estadística no paramétrica, empleando el coeficiente de correlación Rho de Spearman para la contratación de la hipótesis general y las hipótesis específicas.

V. RESULTADOS

5.1. Presentación de resultados – descriptivos

Datos sociodemográficos

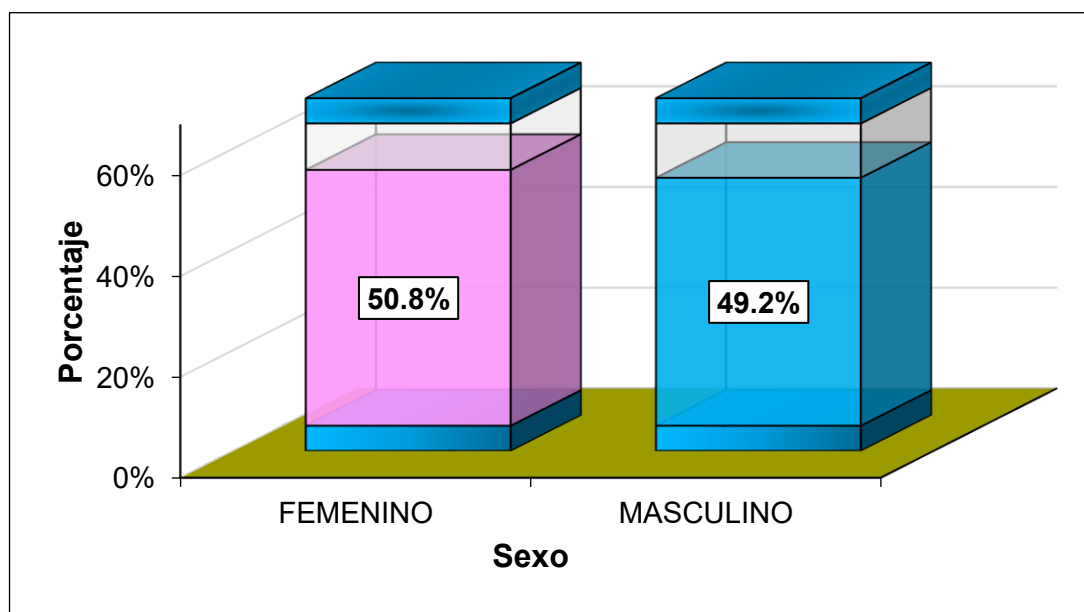
Tabla 4

Datos sociodemográficos según el sexo en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	65	50,8%
Masculino	63	49,2%
TOTAL	128	100,0%

Figura 1

Datos sociodemográficos según el sexo en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.



En la **Tabla 4** y **Figura 1**, Se evidencia los datos sociodemográficos de los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, según el sexo, en donde se observa que el 50,8% de la muestra corresponde al sexo femenino y 49,2% al sexo masculino.

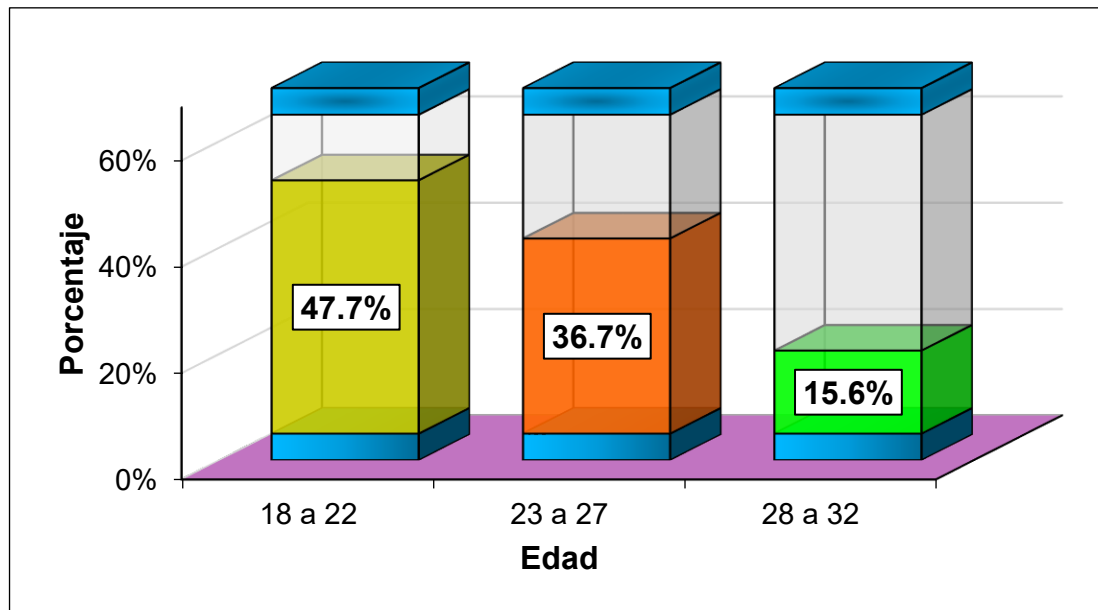
Tabla 5

Datos sociodemográficos según la edad en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18 a 22	61	47,7%
23 a 27	47	36,7%
28 a 32	20	15,6%
TOTAL	128	100,0%

Figura 2

Datos sociodemográficos según la edad en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.



En la Tabla 5 y Figura 2, Se evidencia los datos sociodemográficos de los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, según la edad, en donde se observa que el 47,7% tiene entre 18 y 22 años, el 36,7% entre 23 y 27 años y solo el 15,6% tiene entre 28 y 32 años.

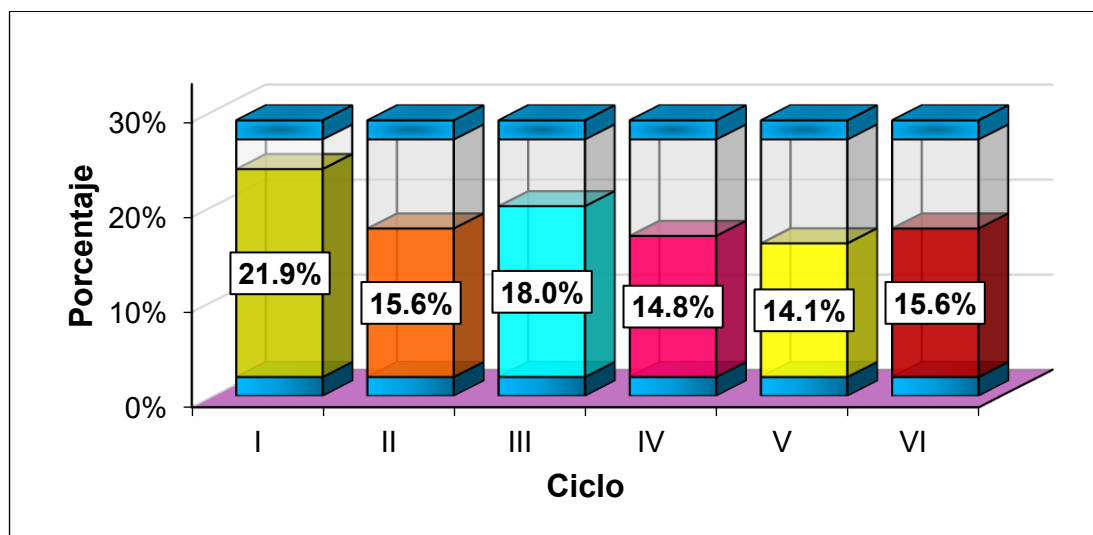
Tabla 6

Datos sociodemográficos según el Ciclo Académico en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Ciclo	Frecuencia	Porcentaje
I	28	21,9%
II	20	15,6%
III	23	18,0%
IV	19	14,8%
V	18	14,1%
VI	20	15,6%
TOTAL	128	100,0%

Figura 3

Datos sociodemográficos según el Ciclo en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.



En la **Tabla 6** y **Figura 3**, Se evidencia los datos sociodemográficos de los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, según el ciclo académico, en donde se observa que el 21,9% de los estudiantes pertenece al primer ciclo, el 15,6% al segundo, 18,0% al tercero, el 14,8% al cuarto, el 14,1% al quinto y el 15,6% al sexto ciclo.

Variable 1 Autoeficacia

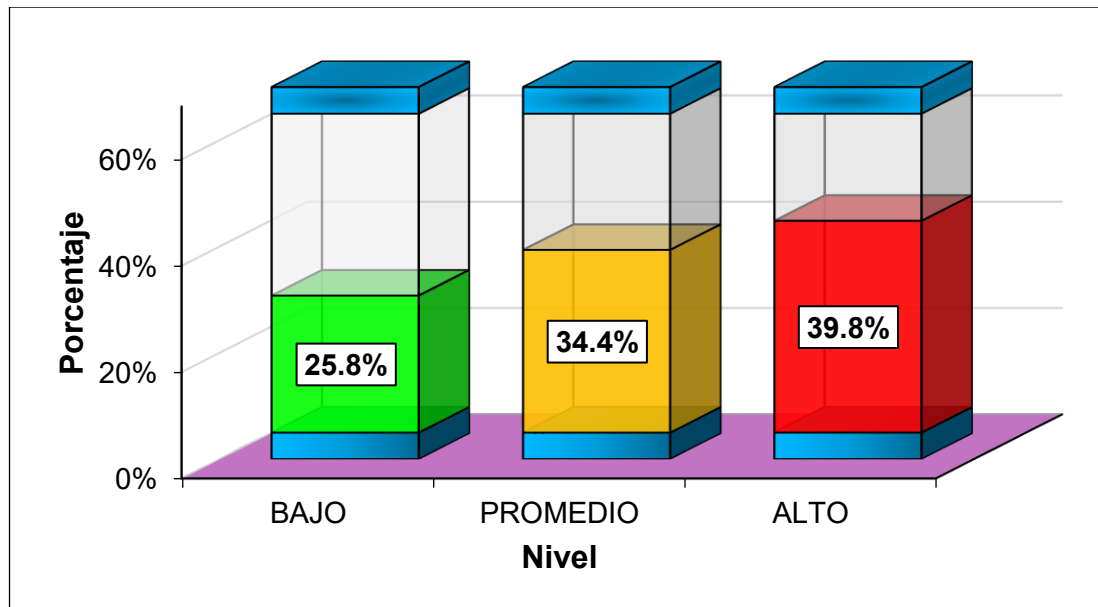
Tabla 7

Niveles de autoeficacia en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	33	25,8%
Promedio	44	34,4%
Alto	51	39,8%
TOTAL	128	100,0%

Figura 4

Niveles de autoeficacia en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.



En la **Tabla 7** y **Figura 4**, Se presentan los resultados sobre los Niveles de autoeficacia académica en los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público de Juliaca. Se observa que el 39,8% de los estudiantes presentan un nivel alto de autoeficacia, el 34,4% presenta un nivel promedio y el 25,8% manifiesta tener un nivel bajo de autoeficacia.

Variable 2 Procrastinación Académica

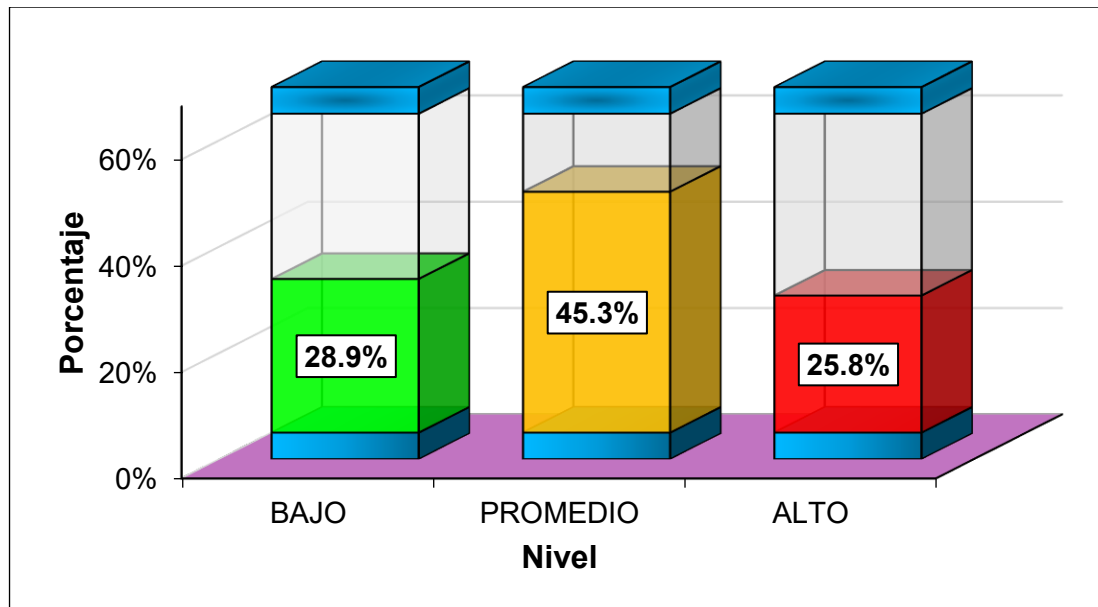
Tabla 8

Niveles de Procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	37	28,9%
Promedio	58	45,3%
Alto	33	25,8%
TOTAL	128	100,0%

Figura 5

Niveles de Procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.



En la **Tabla 8** y **Figura 5**, Se presentan los resultados sobre los Niveles de Procrastinación Académica en los Estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público de Juliaca. Se observa que el 45,3% de los estudiantes presentan un nivel promedio de Procrastinación Académica, el 28,9% presenta un nivel bajo y el 25,8% manifiesta tener un nivel alto.

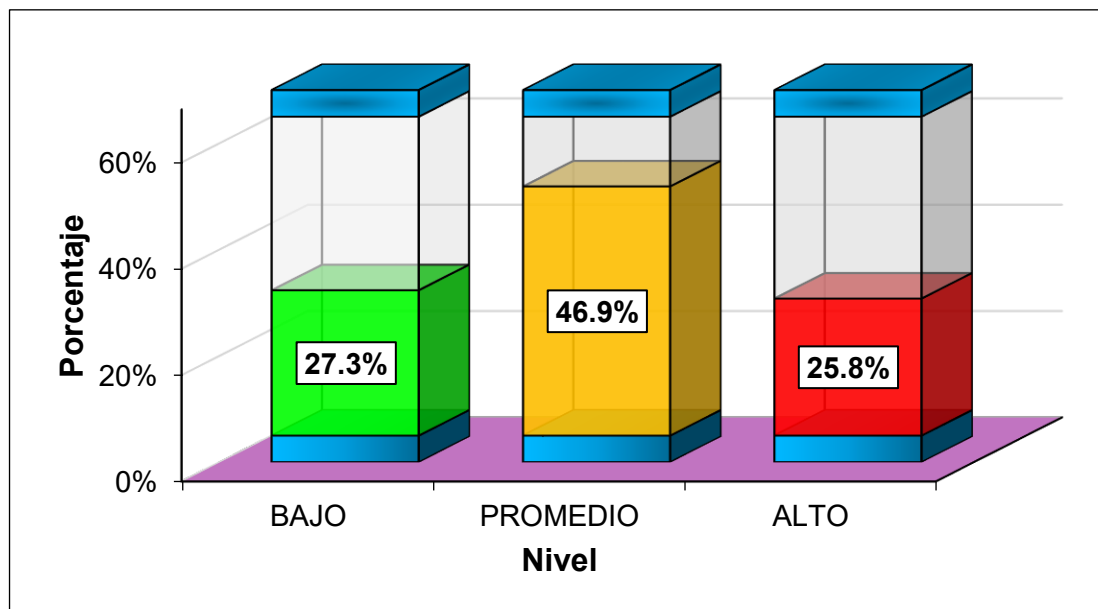
Tabla 9

Niveles de la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	35	27,3%
Promedio	60	46,9%
Alto	33	25,8%
TOTAL	128	100,0%

Figura 6

Niveles de la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.



En la **Tabla 9** y **Figura 6**, Se presentan los resultados sobre los Niveles de la dimensión autorregulación académica en los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público de Juliaca. Se observa que el 46,9% de los estudiantes presentan un nivel promedio en la dimensión autorregulación académica, el 27,3% presenta un nivel bajo y el 25,8% manifiesta tener un nivel alto.

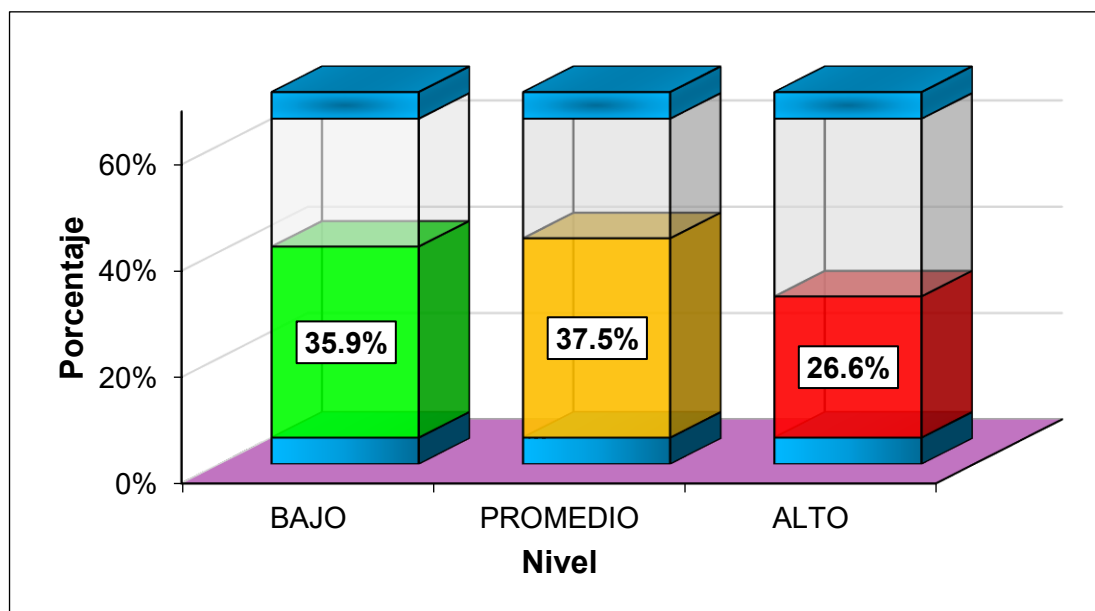
Tabla 10

Niveles de la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	46	35,9%
Promedio	48	37,5%
Alto	34	26,6%
TOTAL	128	100,0%

Figura 7

Niveles de la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.



En la Tabla 10 y Figura 7, Se presentan los resultados sobre los niveles de la dimensión postergación de actividades en los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público de Juliaca. Se observa que el 37,5% de los estudiantes presentan un nivel promedio en la dimensión postergación de actividades, el 35,9% presenta un nivel bajo y el 26,6% manifiesta tener un nivel alto.

5.2. Presentación de resultados – tablas cruzadas

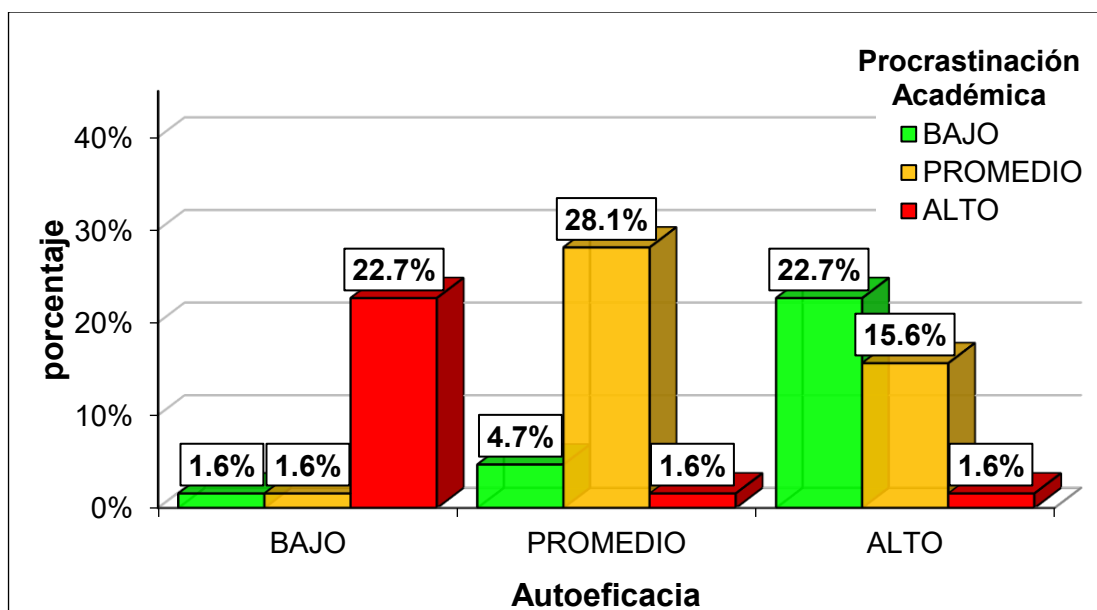
Tabla 11

Tabla cruzada entre autoeficacia y procrastinación académica

		Nivel	Procrastinación Académica			TOTAL
			Bajo	Promedio	Alto	
Autoeficacia	Bajo	Recuento	2	2	29	33
		% del total	1,6%	1,6%	22,7%	25,8%
	Promedio	Recuento	6	36	2	44
		% del total	4,7%	28,1%	1,6%	34,4%
	Alto	Recuento	29	20	2	51
		% del total	22,7%	15,6%	1,6%	39,8%
TOTAL			37	58	33	128
			28,9%	45,3%	25,8%	100,0%

Figura 8

Autoeficacia y Procrastinación Académica



En la Tabla 11 y Figura 8, se observa que dentro del 25,8% con nivel bajo de autoeficacia académica, el 1,6% obtuvo un nivel bajo en procrastinación académica, el 1,6% nivel promedio y el 22,7% un nivel alto; dentro del 34,4%

con nivel promedio de autoeficacia, el 4,7% obtuvo un nivel bajo en Procrastinación académica, el 28,1% nivel promedio y el 1.6% nivel alto; dentro del 39,8% con nivel alto de autoeficacia, el 22,7% obtuvo un nivel bajo en Procrastinación académica, el 15.6% nivel promedio y el 1.6% nivel alto.

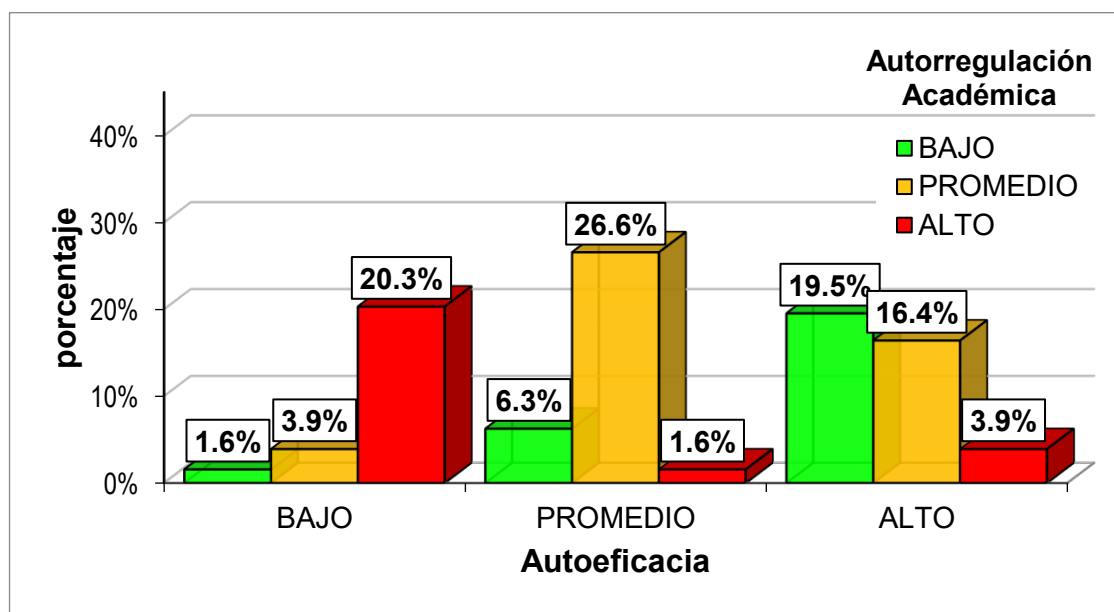
Tabla 12

Tabla cruzada entre autoeficacia y autorregulación académica

Niveles		Autorregulación Académica			TOTAL	
		Bajo	Promedio	Alto		
Autoeficacia	Bajo	Recuento	2	5	26	33
		% del total	1,6%	3,9%	20,3%	25,8%
	Promedio	Recuento	8	34	2	44
		% del total	6,3%	26,6%	1,6%	34,4%
	Alto	Recuento	25	21	5	51
		% del total	19,5%	16,4%	3,9%	39,8%
TOTAL			35	60	33	128
			27,3%	46,9%	25,8%	100,0%

Figura 9

Autoeficacia y Autorregulación académica



En la Tabla 12 y Figura 9, se observa que dentro del 25,8% con nivel bajo de autoeficacia académica, el 1,6% obtuvo un nivel bajo en autorregulación académica, el 3,9% nivel promedio y el 20,3% un nivel alto; dentro del 34,4% con nivel promedio de autoeficacia, el 6,3% obtuvo un nivel bajo en Autorregulación Académica, el 26,6% nivel promedio y el 1,6% nivel alto; dentro del 39,8% con nivel alto de autoeficacia, el 19,5% obtuvo un nivel bajo en Autorregulación Académica, el 16,4% nivel promedio y el 3,9% nivel alto.

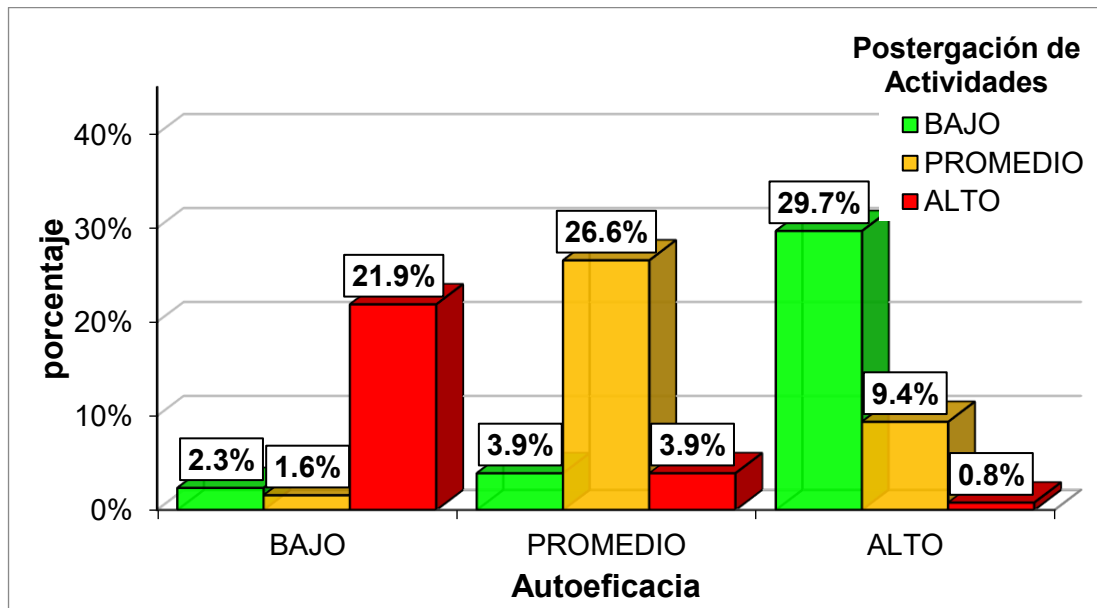
Tabla 13

Tabla cruzada entre autoeficacia y postergación de actividades

		Niveles	Postergación de Actividades			TOTAL
			Bajo	Promedio	Alto	
Autoeficacia	Bajo	Recuento	3	2	28	33
		% del total	2,3%	1,6%	21,9%	25,8%
	Promedio	Recuento	5	34	5	44
		% del total	3,9%	26,6%	3,9%	34,4%
	Alto	Recuento	38	12	1	51
		% del total	29,7%	9,4%	0,8%	39,8%
TOTAL			46	48	34	128
			35,9%	37,5%	26,6%	100,0%

Figura 10

Autoeficacia y Postergación de actividades



En la Tabla 13 y Figura 10, se observa que dentro del 25,8% con nivel bajo de autoeficacia académica, el 2,3% obtuvo un nivel bajo en postergación de actividades, el 1,6% nivel promedio y el 21,9% un nivel alto; dentro del 34,4% con nivel promedio de autoeficacia, el 3,9% obtuvo un nivel bajo en Postergación de Actividades, el 26,6% nivel promedio y el 3,9% nivel alto; dentro del 39,8% con nivel alto de autoeficacia, el 29,7% obtuvo un nivel bajo en Postergación de Actividades, el 9,4% nivel promedio y el 0,8% nivel alto.

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1. Análisis resultados – prueba de hipótesis

Análisis inferencial

Prueba de normalidad.

Ha: Hipótesis alterna

Ha: Los datos no presentan una distribución normal.

H0: Hipótesis nula

H0: Los datos presentan una distribución normal.

Nivel de significancia = 0,05 (5%)

Tabla 14

Prueba de normalidad de las variables de estudio

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia Académica	,145	128	,000
Procrastinación Académica	,096	128	,006
Autorregulación académica	,086	128	,020
Postergación de Actividades	,149	128	,000

En la Tabla 14, se presentan los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, donde se observan que los valores de significancia son inferiores a 0,05, este hallazgo indica que los datos no siguen una distribución normal y, por lo tanto, se considera que los datos son no paramétricos. En consecuencia, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para analizar la correlación entre las variables, al ser la prueba estadística idónea para este tipo de distribución.

Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis general

Hipótesis de investigación

Existe relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Hipótesis estadísticas

Ha: Hipótesis alterna

Ha: Existe relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

H0: Hipótesis nula

H0: No Existe relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Nivel de significancia = 0,05 (5%)

Valores de correlación:

Tabla 15

Interpretación del coeficiente de correlación de Spearman.

Valor de Rho	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-0.7 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.2 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja

0.2 a 0.39	Correlación positiva baja
0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.7 a 0.89	Correlación positiva alta
0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Fuente: Campos y Martínez (2015, p. 185).

Regla de decisión: Si el p-valor es $\leq 0,05$ en este caso se rechaza la nula (H_0) y se acepta la alterna (H_a), pero Si p valor $> 0,05$ en este caso se acepta la nula (H_0) y rechazamos la alterna (H_a).

Tabla 16

Correlación entre autoeficacia y procrastinación académica

		Procrastinación Académica	
		Coefficiente de correlación	-,670
Rho de Spearman	Autoeficacia	Sig. (bilateral)	,000
		N	128

En la Tabla 16, se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica ($p= 0,000 < 0.05$). Asimismo, el coeficiente Rho de Spearman (-,670) lo cual indica una correlación inversa de grado moderado entre las variables. En consecuencia, se rechaza la Hipótesis nula (H_0) y se acepta la Hipótesis alterna (H_a).

Prueba de hipótesis específica 1

Ha: Hipótesis alterna

Ha: Existe relación entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

H0: Hipótesis nula

H0: No Existe relación entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Tabla 17

Correlación entre autoeficacia y la dimensión autorregulación académica

		Autorregulación Académica	
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	-,592
		Sig. (bilateral)	,000
		N	128

En la **Tabla 17**, se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia y dimensión autorregulación académica ($p=0.000 < 0.05$). Asimismo, el coeficiente Rho de Spearman (-,592) lo cual indica una correlación inversa de grado moderado. En consecuencia, se rechaza la Hipótesis nula (H0) y se acepta la Hipótesis alterna (Ha).

Prueba de hipótesis específica 2

Ha: Hipótesis alterna

Ha: Existe relación entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

H0: Hipótesis nula

H0: No Existe relación entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.

Tabla 18*Correlación entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades*

		Postergación de Actividades	
Rho de Spearman	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	-,678
		Sig. (bilateral)	,000
		N	128

En la Tabla 18, se observa que existe una relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia y dimensión postergación de actividades ($p=0.000 < 0.05$). Asimismo, el coeficiente Rho de Spearman (-,678) lo cual indica una correlación inversa de grado moderado entre las variables. En consecuencia, se rechaza la Hipótesis nula (H_0) y se acepta la Hipótesis alterna (H_a).

VII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

7.1. Análisis resultados – prueba de hipótesis

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025. Los resultados confirman la existencia de una relación significativa e inversa entre ambas variables, este hallazgo permite aceptar la hipótesis de investigación, demostrando que a mayores niveles de autoeficacia, los estudiantes presentan una menor tendencia a la procrastinación académica y viceversa.

Entre las fortalezas de este estudio encontramos el apoyo brindado por el director del instituto, el jefe de contabilidad, quienes permitieron el acceso para realizar la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Además, los docentes (tutores) mostraron una actitud empática y dispuesta a colaborar, lo que favoreció el desarrollo de la aplicación de los instrumentos. Por su parte, los estudiantes fueron muy receptivos y colaborativos durante todo el proceso, lo que facilitó la recolección de datos y aseguró una participación activa en la investigación.

Por otro lado, una de las debilidades de la investigación fue la dificultad para coordinar la aplicación de los instrumentos en los diferentes ciclos debido a que los estudiantes se encontraban al final del año académico, lo que coincidió con varias actividades programadas por la institución. Para superar ello, fue necesario ajustar la aplicación de los instrumentos a los horarios disponibles, reprogramándolas según las oportunidades que surgían.

Según los resultados descriptivos en lo que concierne a la autoeficacia académica, predomina el nivel alto con el 39,8%, este grupo evidencia una fuerte convicción en sus propias capacidades para organizar y ejecutar las acciones necesarias en su actividad académica. Psicológicamente, esta elevada confianza les permite afrontar tareas complejas con mayor

motivación, persistencia y menor ansiedad, interpretando los desafíos como oportunidades de dominio personal. Al creer firmemente en su competencia, estos estudiantes gestionan eficazmente su autorregulación, lo que reduce drásticamente sus conductas de procrastinación.

Mientras que en el nivel promedio con el 34,4%, los estudiantes muestra una autoeficacia académica contingente, lo que significa que su confianza fluctúa según el entorno y la complejidad de la tarea. Al carecer de una creencia sólida en sus capacidades, su motivación depende fuertemente de la retroalimentación externa y del clima de aula. Un ambiente exigente sin apoyo puede disminuir rápidamente su rendimiento, mientras que uno estimulante lo eleva. Psicológicamente, son vulnerables a la comparación social, por lo que requieren logros de ejecución que consoliden su seguridad interna. En síntesis, su éxito académico está supeditado al contexto educativo más que a una convicción personal firme.

Por otro lado, el 25,8% de los estudiantes exhibe una baja autoeficacia, caracterizada por una profunda desconfianza en sus propias capacidades académicas. Psicológicamente, este perfil se vincula a una indefensión aprendida, estado en el que el individuo percibe que sus acciones no influyen en los resultados obtenidos. Ante tareas exigentes, estos estudiantes perciben una brecha insalvable entre sus competencias y las demandas del entorno, lo que detona ansiedad y conductas de evitación. En consecuencia, su autoconcepto se fundamenta en una convicción de incompetencia, atribuyendo sistemáticamente sus fracasos a una falta de capacidad intrínseca y estable.

En los resultados descriptivos en lo que concierne a la procrastinación académica, predominó el nivel promedio con el 45,3%, lo que refleja que los estudiantes utilizan la procrastinación de forma intermitente. Desde la perspectiva psicológica, este comportamiento suele vincularse a la postergación por presión. Estos individuos tienden a movilizar sus recursos cognitivos solo cuando la cercanía de una fecha límite genera un nivel de

activación (estrés) suficiente para vencer la inercia. Si bien logran cumplir con las demandas, este patrón genera un desgaste emocional considerable y una calidad de aprendizaje superficial debido a la urgencia de la ejecución. Psicológicamente, dependen de reforzadores externos y un entorno estimulante para iniciar la acción, careciendo de una automotivación sólida y constante. En síntesis, su hábito de postergar fluctúa fuertemente según la presión del contexto y la inminencia del riesgo académico.

El 28,9% de los estudiantes presento un nivel bajo de procrastinación académica, lo que reflejo una alta capacidad de autorregulación y una autoeficacia sólida desde la perspectiva psicológica. Este grupo se caracteriza por una fuerte motivación intrínseca, iniciando sus tareas con antelación sin depender de la presión de fechas límite inminentes. Al planificar eficazmente, gestionan el estrés de manera eficiente, evitando el desgaste emocional asociado a la urgencia y logrando una mayor calidad en su aprendizaje. Psicológicamente, poseen herramientas cognitivas robustas para enfrentar el aburrimiento o la ansiedad, convirtiendo las demandas exigentes en retos manejables. Su comportamiento refleja una convicción firme en sus propias capacidades para superar obstáculos académicos, reduciendo drásticamente las conductas de evitación.

Por otro lado, el 25,8% de los estudiantes presenta un nivel alto de procrastinación académica, lo que evidencia una disfunción severa en los procesos de autorregulación. Este comportamiento está impulsado principalmente por una ansiedad cognitiva elevada y un temor paralizante al fracaso. Psicológicamente, este perfil utiliza la evitación como mecanismo de defensa para salvaguardar un autoconcepto frágil, prefiriendo postergar la tarea antes que enfrentar la posibilidad de confirmar su percepción de incompetencia. Asimismo, estos individuos exhiben indefensión aprendida, al creer firmemente que sus esfuerzos carecen de impacto sobre los resultados obtenidos. Su baja tolerancia a la frustración y la incapacidad para postergar la gratificación inmediata resultan en una postergación crónica hasta que el riesgo académico se vuelve insostenible.

Respecto a la contrastación de la hipótesis general, se determinó la existencia de una relación entre autoeficacia y procrastinación académica, con un valor de significancia de ,000 ($p < ,05$) y un coeficiente de correlación de Spearman de ($Rho = -,670$), lo que permite aceptar la hipótesis de investigación. Estos hallazgos convergen con los resultados de Pillaca (2024) en Lima, donde reportó una correlación inversa, de grado moderado y estadísticamente significativa ($Rho = -,680$; $p < ,05$). Del mismo modo, existe concordancia con Huarachi (2024) en Lima, cuyos resultados indicaron una correlación inversa moderada ($Rho = -,595$; $p < ,05$), y con Cherres (2024) en Lima, quien identificó una relación inversa moderada y estadísticamente significativa ($Rho = -,436$; $p < ,05$), el hecho de que estos estudios emplearan escalas adaptadas al contexto peruano refuerza la validez externa y la consistencia de los resultados obtenidos en la presente investigación.

Por otro lado, los resultados de la presente investigación, divergen de lo reportado por Bringas (2024), en Lima, quien halló una correlación inversa, de grado bajo ($Rho = -,274$; $p < ,05$), al igual que, Buenazo y Flores (2023) en Ambato, quienes identificaron una relación negativa de grado bajo, ($Rho = -,147$; $p < ,05$). Resulta particularmente la discrepancia con el estudio de Morales (2022) en Lima, donde se encontró una correlación positiva de grado moderado ($Rho = ,417$; $p < ,05$), lo cual se contrapone a la dirección de la relación hallada en esta muestra de Juliaca. Estas diferencias podrían explicarse por las variaciones en las características sociodemográficas de los estudiantes y las exigencias académicas de las instituciones evaluadas.

Este resultado se sustenta en la Teoría Cognitivo-Social de Bandura (1997), la cual postula que la autoeficacia actúa como un mecanismo regulador de los procesos motivacionales y afectivos. Desde esta perspectiva, un estudiante con una sólida percepción de autoeficacia no requiere recurrir a la procrastinación, ya que posee la convicción de que su esfuerzo y habilidades se traducen en éxito académico. Por el contrario, aquel que duda de sus capacidades suele utilizar la postergación como un mecanismo de defensa o refugio ante la ansiedad y el temor al fracaso que le

suscita la demanda académica, confirmado así la relación inversa hallada en la presente muestra.

En relación con la hipótesis específica 1: se determinó la existencia de una relación entre autoeficacia y la dimensión de autorregulación académica con un valor de significancia de ,000 ($p < ,05$) y un coeficiente de correlación de Spearman de ($Rho = -,592$), lo cual permite aceptar la hipótesis propuesta. Estos hallazgos convergen con los resultados de Cherres (2024), en Lima, quien identificó una correlación inversa de grado moderado y estadísticamente significativa ($Rho = -,464$; $p < ,05$).

No obstante, los resultados de esta investigación divergen de lo reportado por Huarachi (2024) en Lima, quien halló una correlación inversa de grado bajo ($Rho = -,173$; $p < ,05$). Asimismo, se observa una discrepancia significativa con los estudios de Morales (2022), en Lima, quien reportó una correlación positiva de grado moderado ($Rho = ,404$; $p < ,05$), en la misma línea Bringas (2024), en Lima, donde reportó una correlación positiva de grado bajo ($Rho = ,262$; $p < ,05$), al igual que Buenazo y Flores (2023) y Moreno y Chicaiza (2024) en Ambato, quienes encontraron correlaciones positivas de grado moderado ($Rho = ,397$ y $Rho = ,550$; $p < ,05$). Estas divergencias sugieren que la relación entre la autoeficacia y la autorregulación no es universal y puede verse influenciada por factores contextuales, pedagógicos o el perfil motivacional específico de los estudiantes de distintas regiones.

Estos hallazgos encuentran sustento en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997), específicamente bajo el constructo de agencia humana. Al demostrarse una relación inversa de grado moderado, se evidencia que la autoeficacia actúa como un motor de la acción y la autorregulación. De acuerdo con Bandura, si un estudiante no se percibe capaz de alcanzar un objetivo académico, carece de los incentivos necesarios para actuar; esto explica por qué, en los participantes con bajos niveles de autoeficacia, el

sistema de autorregulación se debilita, cediendo espacio a la postergación como respuesta ante la falta de confianza en sus propias capacidades.

Complementariamente, desde la Teoría de la Utilidad Temporal de Steel (2007), se entiende a la procrastinación como una falla de autorregulación donde el individuo cede al impulso del placer inmediato frente a metas de largo plazo. Steel propone un modelo donde la Expectativa (autoeficacia) es un determinante crítico de la motivación. El resultado obtenido de $Rho = -.592$, respalda empíricamente esta teoría: cuando la expectativa de éxito es baja, la utilidad de la tarea disminuye drásticamente, provocando una ruptura en la autorregulación que conduce al estudiante a elegir actividades distractoras. En consecuencia, la correlación hallada sugiere que la confianza en las propias capacidades es el factor que permite al estudiante mitigar la impulsividad y mantener el enfoque en sus objetivos académicos.

Finalmente, los resultados se alinean con el Modelo Multifásico de Aprendizaje Autorregulado de Zimmerman (2000). Según este autor, la autorregulación ocurre en un ciclo de tres fases: Previsión, Desempeño y Autorreflexión. La autoeficacia se ubica en la fase de Previsión, actuando como el motor inicial del proceso. El hallazgo de esta investigación demuestra que, si esta fase inicial es deficiente debido a una baja percepción de competencia, las fases de desempeño (el control ejecutivo de la tarea) no logran ejecutarse con éxito. El coeficiente de $p = -.592$ valida que la autorregulación académica es un proceso dependiente de la motivación inicial; sin una valoración positiva de las propias competencias, el ciclo de aprendizaje se interrumpe prematuramente, dando paso a conductas evitativas.

En cuanto a la hipótesis específica 2: se determinó la existencia de una relación entre autoeficacia y la dimensión postergación de actividades, con un valor de significancia de ,000 ($p < .05$) y un coeficiente de correlación de Spearman de ($Rho = -.678$), lo cual permite aceptar la hipótesis planteada.

Estos hallazgos convergen con los resultados de Huarachi (2024), en Lima, quien identificó una correlación inversa de grado moderado y estadísticamente significativa ($Rho = -,612$; $p < ,05$). Esta coincidencia sugiere que la creencia en las capacidades personales es un factor determinante para reducir el hábito de dilatar las tareas académicas pendientes.

No obstante, los resultados obtenidos divergen de lo reportado por Bringas (2024) en Lima, quien halló una correlación inversa de grado bajo, ($Rho = -,149$, $p < ,05$). Del mismo modo que Buenazo y Flores (2023) en Ambato, quienes encontraron una correlación negativa de grado bajo, ($Rho = -,147$; $p < ,05$), y Morales (2022), en Lima, quien halló una correlación negativa de grado bajo ($Rho = -,157$; $p < ,05$), resulta notable la contradicción con el estudio de Cherres (2024), en Lima, quien identificó una correlación positiva de grado bajo ($Rho = ,172$; $p < ,05$).

Estos hallazgos encuentran sustento en la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997), la cual sostiene que los individuos tienden a evitar aquellas tareas que perciben que exceden sus capacidades. Bajo esta premisa, la dimensión "Postergación de actividades" se interpreta, en esencia, como una conducta de evitación. El resultado obtenido permite inferir que la postergación no constituye una falta de voluntad o "flojera", sino una respuesta defensiva ante la amenaza percibida. De este modo, Los estudiantes de la muestra que manifiestan mayores niveles de postergación son aquellos que, en congruencia con la teoría, dudan de su eficacia para manejar las demandas académicas. En consecuencia, fortalecer la autoeficacia no solo mejora el rendimiento, sino que elimina la necesidad funcional de "huir" de la tarea mediante el retraso de su ejecución.

Además, los resultados se alinean con el enfoque de Zimmerman (2000), bajo el cual la postergación representa una ruptura entre la fase de Previsión y la de Desempeño. Los hallazgos sugieren que la autoeficacia actúa como un puente cognitivo que permite pasar de la intención a la acción efectiva. El resultado obtenido demuestra que gran parte del retraso en las

actividades académicas se origina cuando el estudiante queda "atrapado" en la duda inicial sobre su capacidad; al carecer de una autoeficacia sólida en la fase de previsión, se ve incapacitado para iniciar la ejecución de la tarea, confirmando que la seguridad personal es el requisito indispensable para activar el control del desempeño., siendo incapaz de iniciar la ejecución de la tarea.

Finalmente, en concordancia con la Teoría de la Utilidad Temporal de Steel (2007), la postergación se identifica como el síntoma visible de una baja motivación. En este modelo la Expectativa (entendida como el grado de capacidad percibida) constituye el numerador de la ecuación de la motivación; por tanto, el resultado obtenido confirma que cuando la autoeficacia es alta, la "utilidad" percibida de la tarea aumenta, permitiendo al estudiante mitigar la impulsividad de postergar. Por el contrario, si el estudiante anticipa un fracaso debido a una baja autoeficacia, la postergación se convierte en un refugio funcional para evitar confrontar dicho desenlace, validando así la robusta relación inversa hallada en esta investigación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

PRIMERA. Se determinó que existe una relación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025; con Sig.= ,000 y Rho= -,670, relación inversa, de grado moderado. Los resultados sugieren que fortalecer la confianza del estudiante en sus habilidades académicas podría ser una estrategia efectiva para reducir drásticamente las conductas de postergación.

SEGUNDA. Se determinó que existe una relación inversa y significativa de entre la autoeficacia y la autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025; con Sig.= ,000 y Rho= -,592, relación inversa, de grado moderado. Los estudiantes que se perciben como muy capaces tienden a mostrar niveles más bajos de procesos de planificación, monitoreo y evaluación de su aprendizaje.

TERCERA. Se determinó que existe una relación inversa y significativa entre la autoeficacia y la postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno; con Sig.= ,000 y Rho= -,678, relación inversa, de grado moderado. Este hallazgo demuestra que la creencia de los estudiantes en sus propias capacidades académicas actúa como un factor protector frente al hábito de retrasar el inicio o la finalización de sus responsabilidades académicas.

RECOMENDACIONES

PRIMERA. Al director y coordinadores académicos Se recomienda el diseño e implementación de programas de "Modelado de Éxito", donde se expongan casos reales de estudiantes que han superado retos académicos similares. Para fortalecer las fuentes de autoeficacia vicaria en los estudiantes, logrando que estos se sientan más capaces y, por ende, se reduzca significativamente la tendencia a evadir las responsabilidades académicas (procrastinación).

SEGUNDA. A los docentes, tutores académicos y psicólogos educativos de la institución. Se recomienda implementar sesiones de "Contraste de Realidad y Metacognición", donde los estudiantes deban realizar una autoevaluación de su desempeño esperado frente al desempeño real obtenido en tareas de alta complejidad. Para equilibrar la alta percepción de capacidad (autoeficacia) con una conciencia real de la necesidad de planificar y monitorear (autorregulación). El objetivo es evitar que el exceso de confianza nuble la importancia de los procesos organizativos, asegurando que el talento percibido se respalde con una ejecución metódica y estratégica del estudio.

TERCERA. A la oficina de Bienestar y servicios de psicología estudiantil. Se recomienda la creación de talleres prácticos sobre "Gestión de la Ansiedad y Autoeficacia Percibida" aplicados a las tareas de alta demanda. Para brindar herramientas emocionales que impidan que el estudiante postergue sus actividades por inseguridad, asegurando que la confianza en sus habilidades se traduzca en un inicio inmediato y constante de sus deberes académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, D. S. & Gross, B. L. (2007). I Can Start That JME Manuscript Next Week, Can't I? The Task Characteristics Behind Why Faculty Procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 97-110. <https://doi.org/10.1177/0273475307302012>
- Adanaqué Rufasto, M. V. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/7401>
- Aguilar-Barojas, S., (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48711206>
- Albán Obando, J., & Calero Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Alva Miguel, W. H., Wong Fajardo, E. M., Zúñiga Reynoso, C., & Matos Huaman, C. (2024). Autoeficacia y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior pertenecientes a una universidad de Lima metropolitana. 2023. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 12(1), 66-82. <https://doi.org/10.35383/educare.v12i1.1023>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13, 159 - 177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>

- Angarita Becerra, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85–94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>
- Araya Castillo, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Yáñez Jara, V., Ganga Contreras, F., y Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behavioral Sciences*, 13(2), 128. <https://doi.org/10.3390/bs13020128>
- Arguedas Arguedas, O., (2010). Aspectos éticos en investigación genética. *Acta Médica Costarricense*, 52(4), 199-202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43414899004>
- Asghar, F., Mahmood, S., Iqbal Khan, K., Gohar Qureshi, M., y Fakhri, M. (2022). Eminence of leader humility for follower creativity during COVID-19: the role of self-efficacy and proactive personality. *Frontiers in Psychology*, 12, 790517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790517>
- Atalaya, C. y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología* 22(2), pp. 363-378 <https://DOI:10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, 23-28. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>
- Bandura, A. (1987) *Social foundations of thought and action* (M. Zaplana, Trad. 1.ª Ed.). Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1986).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bringas Ruiz, E. M. (2024). *Autoeficacia y Procrastinación Académica en Estudiantes de Primer Año de Psicología de una Universidad Pública de Lima Metropolitana*. [Tesis de grado, Universidad nacional Federico Villareal]. Repositorio Institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/8913>
- Buenaño Guevara, K. L., & Flores Hernández, V. F. (2023). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(2), 2268–2280. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.755>
- Burgos Torre, K. & Salas Blass, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría, University of Guelph]. Repositorio institucional de la University of Guelph. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/20169>
- Calisaya Sana, D. M. (2024). *Apoyo social percibido y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en universitarios de Juliaca*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional UPEU. <https://hdl.handle.net/20.500.12840/8308>
- Campos Francisco, W., y Martínez Rebollar, A. (2015). Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores. *Revista Mexicana De Ingeniería Biomédica*, 36(3), 181–190. <https://doi.org/10.17488/RMIB.36.3.4>

- Carrasco, S. (2017). *Metodología de la investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos.
- Chávez Fernández, S., Haro Rodríguez, Y. M., Machaca-Calcina, L. G. y Rengifo, C. E. A. (2024). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Perú. *Ciencias Psicológicas*, 18(1), e3333. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3333>
- Cherres Castañeda, E. L. (2024). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Norte, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/42099>
- Chigne Moscoso, C. O. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8556>
- Chique Aguilar, J., Riquelme Mercado, G., Aza Tacca, R., & Ramos-Vilca, J. (2024). Autoeficacia Académica y Salud Mental en Estudiantes de Una Universidad Pública. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(4), 77-88. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/12148/17663>.
- Colque, O. (2024). *Actividades recreativas y formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación – UNMSM 2023*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/24058>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v1n2/v1n2a07.pdf>

- Contreras, I. E. (2021). *Procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada en Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la UPN. <https://hdl.handle.net/11537/27953>
- Da Costa, J., Menezes, D., Galdino, A. y Martins, A. (2024). Anti-Procrastination Strategies, Techniques and Tools and Their Interrelation with Self-Regulation and Self-Efficacy. *Journal of Education and Learning*; 13 (1), 72-91. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1415363>
- De La Cruz, R. F., & Livia, R. M. (2025). *La autoeficacia académica y la inteligencia emocional de los estudiantes de una universidad privada del distrito de San Juan de Lurigancho, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la UPN. <https://hdl.handle.net/11537/45765>
- Delgado Tenorio, A. L., Oyanguren Casas, N. A., Reyes González, A. A., Zegarra, Ángel C., & Cueva, M. E. (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos Y Representaciones*, 9(3), e1372. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372>
- Díaz, J. (2019). Procrastinación: Una revisión de sus medidas y sus correlatos. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 51(2), 43–60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Domínguez Lara, S. A. (2016a). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1) 27-38. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Domínguez Lara, S. A. (2016b). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765070>

Domínguez Lara, S. A. (2018). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista De Psicología*, 4, 43-54.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>

Domínguez, S. Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología - Universidad Católica San Pablo*, 2(1), 27-39.
<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8/7>

Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293 - 304.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living.

Espinoza, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Conrado*, 15(69), 171-180.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990

Ferrari, J. R., Johnson, J., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance : theory, research, and treatment*. Plenum.

Flores Galindo, L., & Huamaní Castro, P. (2020). *Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes de economía de la Universidad Nacional de Huancavelica - 2020*. [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio de la UPLA
<https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/2377>

Furlan, L., Pesarini, P., Cuevas, L., & Martínez, G. (2025). Efficacy of an Intervention to Reduce Academic Procrastination and Test Anxiety.

Acta Colombiana de Psicología, 28(25), 1-15.
<https://doi.org/10.14718/ACP.2025.28.3>

Gamarra, N. (2022). *Estrés académico y la procrastinación en estudiantes del noveno ciclo de Enfermería de la Universidad Norbert Wiener, Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio de la Universidad Norbert Wiener.
<https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/7816>

García Méndez, R. M., y Rivera Ledesma, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-28. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>

García, V. y Silva, M. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura*, 11(2), 122-137. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1673>

Guzmán, D. (2013). Procrastinación una mirada clínica. *Máster de Psicología Clínica y de la Salud*.
https://www.academia.edu/13227195/Procrastinación_TEMA.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Huamaní De la Cruz, R. E., Palacios Garay, J. P., y Quintana Otero, R. N. (2024). Autoeficacia académica y autorregulación emocional en la educación superior. *Revista Ecuatoriana De Psicología*, 7(17), 39-49.
<https://doi.org/10.33996/repsi.v7i17.108>

Huarachi Ruiz, F. A. (2024). *Autoeficacia académica y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Villa El Salvador, 2024* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma

del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.
<https://hdl.handle.net/20.500.13067/3906>

Kennedy, R. F. (1966, 6 de junio). *Day of Affirmation Address* [Discurso]. University of Cape Town, Ciudad Del Cabo, Sudáfrica. *American Rhetoric*.
<https://www.americanrhetoric.com/speeches/rfkcapetown.htm>

León Palomino, L. (2016). *Autoeficacia académica de los estudiantes del nivel superior en la provincia de Satipo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo]. Repositorio UNCP <https://repositorio.uncp.edu.pe/items/3b06ca12-6edd-42b9-a545-067ca7105d7c>

López López, A., Toca, L., González, J., Borja, P. y Alonso, M. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto. *Clínica Contemporánea*, 11(1), 1-17.
<https://www.proquest.com/docview/2477227724/fulltextPDF/F36AF233971E41B9PQ/12?accountid=14747>

Lunahuana, M. (2025). Social media addiction and academic procrastination in university students of Lima. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 25(1), 122-142. <https://doi.org/10.21134/967>

Manchado Porras, M., & Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243-258.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18066677016>

Matalinares Calvet, M.L., Díaz Acosta, A.G., Rivas Díaz, L.H., Dioses Chocano, A.S., Arenas Iparraguirre, C.A., Raymundo Villalba, O., Baca Peruano, D., Uceda Espinoza, J., Yaringaño Limache, J., y Fernández, E. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. (2017). *Horizonte de la Ciencia*, 7(13), 63-81.

<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/313>

Median, M., Mera, C., Montoya, A., Ruíz, G., y Zambrano, V. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9421-9444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068

Mendieta Delgado, D.E. Y Saenz Calderón, D.R (2017). *Habilidades Académicas y Estilos de Aprendizajes en Estudiantes de la Institución Educativa “Mariano Dámaso Beraún” – Amarilis - 2016*. [Tesis de grado, Universidad Nacional Hermilio Valdizan]. Repositorio Institucional UNHEVAL. <https://repositorio.unheval.edu.pe/item/d35904b5-ce03-416f-93c3-1d19942c4c74>

Meneghel, I., Boix, Q., y Salanova, M. (2021). Resiliencia y Autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1(18), 153-171. Doi: <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

Ministerio de Educación MINEDU (CNEB). (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Morales Reyes, A. J. (2021). Procrastinación en estudiantes del nivel superior. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 5(2). 59-70. DOI: <https://doi.org/10.36314/cunori.v5i2.169>

Moreno Montero, E., & Chicaiza Nugra, A. (2024). Relación latente entre autoeficacia y procrastinación académica en universitarios del Ecuador. *Veritas & Research*, 6(2), 179-190. [https://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path\[\]=183](https://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path[]=183)

- Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Natividad, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional UV. <http://hdl.handle.net/10550/37168>
- Navarro Suanes, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. Temas para la Educación. *En Revista digital para profesionales de la enseñanza*. No. 5 noviembre 2009. ISSN 1989-4023. Dep. Legal.; GR 2786-2008. Andalucía, España.
- Ninataype, M. (2025). Sesgo de Autoeficacia Académica y Juicios Erróneos en Psicología. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2314 – 2327. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3832>
- Ñaupas, H. Mejía, E. Novoa, E. & Villagomez, A. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis, 4a. Edición. Bogotá: Ediciones de la U, 2014. <https://universoabierto.org/2021/03/30/metodologia-de-lainvestigacioncuantitativa-cualitativa-y-redaccion-de-la-tesis/>
- Ñaupas, H. Valdivia, M. R. Palacios, J. J. & Romero, H. E.L. (2018). Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis, 5a. Edición. Bogotá: Ediciones de la U, 2018. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/MethodologiaInvestigacionNaupas.pdf
- Ñiquen Calderón, B. N. (2023). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Chiclayo, 2022*. [Tesis de pregrado, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/12225>

- Ocaña Alvarado, C. Rivera Chávez, B. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda, 2022*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador]. Repositorio Digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9299>
- Olivari, C. y Urra, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Revista Ciencia y enfermería*, 13(1), 9-15. <https://dx.doi.org/10.4067/S071795532007000100002>
- Olleras, J., Dagwayan, M., Dejacto, A., Mangay, J., Ebarsabal, M., Díaz, D., Putian, P., Lendio, A., Nadera, J. (2022). Psych Educ Multidisc J, 2 (5), 444-454,10.5281/zenodo.6791776, ISSN 2822-4353
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). La educación en situaciones de crisis. <https://www.unesco.org/es/education/emergencies>
- Otero Potosi, S., Fuertes Narváez, M. E., Casanova Imbaquingo, L., Arichábala Vallejos, D., & Freire Reyes, K. (2023). La Procrastinación: Una Exploración Teórica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 76-93. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6065
- Pajares, F. (1996). Creencias de autoeficacia en entornos académicos. *Revista de Investigación Educativa*, 66 (4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>

Pascarella, T. y Terenzin, P. (2005). *Cómo afecta la universidad a los estudiantes: una tercera década de investigación* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass. (2021). *Revista de Asuntos Estudiantiles en África*, 2 (2). <https://doi.org/10.14426/jsaa.v2i2.70>

Pillaca Cáceres, J. A. (2024). *El Autoconcepto, la Autoeficacia académica en relación con la Procrastinación de los jóvenes estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional UTP. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/10182>

Pizarro Osorio, G. R., Mendoza Zúñiga, M., Pizarro Osorio, B. L., Larico Uchamaco, G. R., Mamani Roque, M., Mamani Roque, M. R., Aguilar Velásquez, R. A., Huamani Calloapaza, T. C., y Pachacutec Quispicho, R. (2024). Self-efficacy and academic procrastination in a sample of university students: A correlational study. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 1057. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20241057>

Portilla, M. A. (2017). La autorregulación: un horizonte de posibilidades. *Educación*, 23, 9–13. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1163>

Prieto Navarro, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea, 199 pp. *Estudios Sobre Educación*, 13, 207. <https://doi.org/10.15581/004.13.25279>

Putri Daryani D., Nugrahayu E. Y., & Sulistiawati S. (2021). The prevalence of academic procrastination among students at medicine faculty mulawarman university. *Jurnal Ilmu Kesehatan*. 9(2), 118–126, <https://doi.org/10.30650/jik.v9i2.3109>

Quiroz Avilés, M. T. (2023). *Autoeficacia y compromiso académico como factores predictores de la procrastinación en estudiantes de una*

universidad pública de Lima Perú [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villareal]. Repositorio Institucional UNFV. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/7781>

- Ramírez, A., & Carranza, R. (2013). Procrastination and demographic characteristics associated with college students. (2013). *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. <https://doi.org/10.17162/au.v3i2.284>
- Ramos Galarza, C., Jadán Guerrero, J., Paredes Núñez, L., Bolaños Pasquel, M., & Gómez García, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (3), 275-289. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173554750016>
- Robles-Mori, H., (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances en Psicología*, 28(1), 99–107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rocha, R. (2013). Innovación tecnológica en las universidades públicas del municipio Maracaibo. Universidad privado Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0094733/cap03.pdf>
- Rodríguez, A. & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>.
- Rossi Valverde, R. M. y Rossi Ortiz, R. G. (2022). Grado de relación entre autoeficacia y rendimiento académico en una universidad privada. *Revista andina de educación*. 5(2) (mayo-octubre, 2022): 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.7>
- Rozalén Castillo, M. (2009). *Creencias de autoeficacia y coaching. Cómo mejorar la productividad de las personas*. Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa, 22-45.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24709w/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf

Ruiz Dodobara, F., (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in motivation science*, 8, 153-179. *El Sevier*.
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>

Schunk, D. H., y Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: *Academic Press*. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>

Skinner, F. (1971). *Ciencia y Conducta humana*. Barcelona: Editorial Fontanella S.A 1969. <https://psicohr.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/b.f.-skinner-ciencia-y-conducta-humana.pdf>

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. B. (2016). Academic procrastination: *Psychological antecedents revisited*. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>

Steel, P., y König, C. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889–913. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.22527462>

Suárez Sarmiento, J. A. (2023). Teorías sobre la procrastinación y su incidencia en el ámbito educativo. *Revista Científica Saperes Universitas*, 6(1), 42-59. <https://doi.org/10.53485/rsu.v6i1.337>

- Traver Sánchez, B. B. (2024). *Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de una universidad de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/3332>
- Uma, Eswara; Lee, Chia Hua; Shapi ai, Siti Nor Hidayu Binti Mohd; Binti Mat Nor, Anis Nabila; Soe, Htoo Htoo Kyaw; Varghese, Eby. (2020) Procrastinación académica y autoeficacia en un grupo de estudiantes de odontología en Malasia. *Revista de Educación y Promoción de la Salud* 9(1): p 326, DOI: 10.4103/jehp.jehp_195_20 https://journals.lww.com/jehp/fulltext/2020/09000/academic_procrastination_and_self_efficacy_among_a.324.aspx
- Universidad Autónoma de Ica [UAI]. (2025) *Código de Ética e Integridad Científica*; Resolución De Consejo Universitario N° 223-2025-UAI-CU/P, de fecha, 16 de mayo del 2025 <https://portal.autonomadeica.com/wp-content/uploads/2025/09/RCU-N%C2%B0-223-2025-CODIGO-DE-ETICA-E-INTEGRIDAD-CIENTIFICA-V2.pdf>
- Vergara, L., Bernett, M., Navarro, J., Serpa, A., Serpa, A., & Martínez, I. (2022). Academic procrastination in secondary and high school students. *Revista Innova Educación*, 5(1), 88-99. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.006>
- Villarruel Gavilanes, F., & Cueva Rubio, M. A. (2023). Flexibilidad psicológica y autoeficacia académica en estudiantes universitarios: Psychological flexibility and academic self-efficacy in college students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 2392–2402. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.765>
- Vinaccia, S., Contreras, F., Londoño, L., Cadena, J., y Anaya, J. (2005). Autoeficacia, desesperanza aprendida e incapacidad funcional en pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. *International Journal*

of Clinical and Health Psychology, 5 (1), 129 - 142.
<https://www.redalyc.org/pdf/337/33701008.pdf>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). San Diego, California: Academic Press.

Zumárraga Espinosa, M. R., & Cevallos Pozo, G. M. (2021). Evaluación Psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en Personas Universitarias de Quito-ecuador. *Revista Educación*, 1(1), 1-21.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca – Puno 2025

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
Problema General:	Objetivo General:	Hipótesis General:	<p>Variable 1: Autoeficacia académica</p> <p><u>Dimensiones:</u></p> <p>Unidimensional</p> <p>Variable 2: Procrastinación académica</p> <p><u>Dimensiones:</u></p> <p>Autorregulación académica</p> <p>Postergación de actividades</p>	<p>Tipo: Básica</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental, transversal.</p> <p>Población: 191 estudiantes</p> <p>Muestra: 128 estudiantes</p> <p>Muestreo: Probabilístico estratificado.</p> <p>Instrumentos de medición:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). – Escala de Procrastinación Académica (EPA)
¿Cuál es la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025?	Determinar la relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.	Existe relación entre autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025.		
Problemas Específicos:	Objetivos Específicos:	Hipótesis Específicas:		
1. ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025?	1. Determinar la relación entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025	1. Existe relación entre la autoeficacia y la dimensión autorregulación académica en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025		
2. ¿Cuál es la relación entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025?	2. Determinar la relación entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025	2. Existe relación entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades en estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025		

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS (EAPESA)

Nombre:			
Sexo:			
Ciclo:		Fecha:	

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados, por favor, marca con una (X), la opción que creas conveniente, tomando en consideración la siguiente escala de valores:

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre

Nº	Enunciados	Nunca	Algunas veces	Bastante s veces	Siempre
1	Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.				
2	Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.				
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.				
4	Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes.				
5	No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica.				
6	Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica.				
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico.				
8	Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso sacar buenas notas.				
9	Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos.				

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Nombre:			
Sexo:			
Ciclo:		Fecha:	

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados, por favor, marca con una (X), la opción que creas conveniente, tomando en consideración la siguiente escala de valores:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Nº	Enunciados	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
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	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7	Postergo 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.					

Anexo 3: Ficha de validación de instrumentos de medición

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS (EAPESA)

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PÚBLICO - JULIACA - PUNO 2025.

Nombre del Experto: APARCANA HERNANDEZ JOSÉ CARLOS

II. ASPECTOS A VALIDAR EN EL CUESTIONARIO

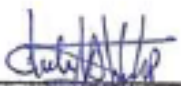
Nº	Aspectos a Evaluar	Descripción	Evaluación Cumple / No cumple	Preguntas a corregir
1	Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	Si cumple	
2	Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	Si cumple	
3	Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	Si cumple	
4	Organización	Existe una organización lógica y sintáctica en el cuestionario	Si cumple	
5	Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	Si cumple	
6	Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	Si cumple	
7	Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	Si cumple	
8	Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	Si cumple	
9	Estructura	La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación	Si cumple	
10	Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	Si cumple	

III. OBSERVACIONES GENERALES

El instrumento cumple con los criterios de validez, por lo tanto, es aplicable.

Nombre:

Nº DNI:


José Carlos Aparcana Hernández
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Código ORCID N.º 0000-0001-7398-6817

DNI. N.º 21553760

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PÚBLICO - JULIACA - PUNO 2025.

Nombre del Experto: APARCANA HERNANDEZ JOSÉ CARLOS

II. ASPECTOS A VALIDAR EN EL CUESTIONARIO

Nº	Aspectos a Evaluar	Descripción	Evaluación Cumple / No cumple	Preguntas a corregir
1	Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	Si cumple	
2	Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	Si cumple	
3	Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	Si cumple	
4	Organización	Existe una organización lógica y sintáctica en el cuestionario	Si cumple	
5	Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	Si cumple	
6	Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	Si cumple	
7	Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	Si cumple	
8	Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	Si cumple	
9	Estructura	La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación	Si cumple	
10	Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	Si cumple	

III. OBSERVACIONES GENERALES

El instrumento cumple con los criterios de validez, por lo tanto, es aplicable.

Nombre:

Nº DNI:


José Carlos Aparcana Hernández
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Código ORCID N.º 0000-0001-7398-6817

DNI. N.º 21553760

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS
(EAPESA)

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PÚBLICO - JULIACA - PUNO 2025.

Nombre del Experto: JORGE CIPRIAN APARICIO

II. ASPECTOS A VALIDAR EN EL CUESTIONARIO

Nº	Aspectos a Evaluar	Descripción	Evaluación Cumple / No cumple	Preguntas a corregir
1	Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	Si cumple	
2	Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	Si cumple	
3	Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	Si cumple	
4	Organización	Existe una organización lógica y sintáctica en el cuestionario	Si cumple	
5	Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	Si cumple	
6	Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	Si cumple	
7	Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	Si cumple	
8	Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	Si cumple	
9	Estructura	La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación	Si cumple	
10	Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	Si cumple	

III. OBSERVACIONES GENERALES

La Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA) cumple con los criterios metodológicos evaluados, por lo que es viable para su aplicación en la investigación.

Nombre: Jorge Ciprian Aparicio
 Nº DNI: 43514638




<https://orcid.org/0009-0001-1489-0329>

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PÚBLICO - JULIACA - PUNO 2025.

Nombre del Experto: JORGE CIPRIAN APARICIO

II. ASPECTOS A VALIDAR EN EL CUESTIONARIO

Nº	Aspectos a Evaluar	Descripción	Evaluación Cumple / No cumple	Preguntas a corregir
1	Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	Si cumple	
2	Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	Si cumple	
3	Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	Si cumple	
4	Organización	Existe una organización lógica y sintáctica en el cuestionario	Si cumple	
5	Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	Si cumple	
6	Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	Si cumple	
7	Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	Si cumple	
8	Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	Si cumple	
9	Estructura	La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación	Si cumple	
10	Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	Si cumple	

III. OBSERVACIONES GENERALES

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) cumple con los criterios metodológicos evaluados, por lo que es viable para su aplicación en la investigación.

Nombre: Jorge Ciprian Aparicio

Nº DNI: 43514638




Mag. Jorge Ciprian Aparicio
PSICÓLOGO
C.P.S.P. 48053

<https://orcid.org/0009-0001-1489-0329>

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS (EAPESA)

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICO - JULIACA - PUNO 2025.

Nombre del Experto: NANCY CARCAUSTO MAMANI

II. ASPECTOS A VALIDAR EN EL CUESTIONARIO

Nº	Aspectos a Evaluar	Descripción	Evaluación Cumple / No cumple	Preguntas a corregir
1	Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	Si cumple	
2	Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	Si cumple	
3	Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	Si cumple	
4	Organización	Existe una organización lógica y sintáctica en el cuestionario	Si cumple	
5	Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	Si cumple	
6	Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	Si cumple	
7	Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	Si cumple	
8	Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	Si cumple	
9	Estructura	La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación	Si cumple	
10	Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	Si cumple	

III. OBSERVACIONES GENERALES

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue validada mediante juicio de expertos y análisis de confiabilidad, evidenciando adecuados niveles de validez de contenido y consistencia interna. Los resultados obtenidos confirman que el instrumento cumple con los criterios metodológicos necesarios, por lo que es válido y confiable para su aplicación en la presente investigación.

Nombre: NANCY CARCAUSTO MAMANI
Nº DNI: 72431563



Mg. Nancy Carcausto Mamani
PSICÓLOGA
C P s P 51611

<https://orcid.org/0009-0001-1489-0329>

INFORME DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

I. DATOS GENERALES

Título de la Investigación: AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICO - JULIACA - PUNO 2025.

Nombre del Experto: NANCY CARCAUSTO MAMANI

II. ASPECTOS A VALIDAR EN EL CUESTIONARIO

Nº	Aspectos a Evaluar	Descripción	Evaluación Cumple / No cumple	Preguntas a corregir
1	Claridad	Las preguntas están elaboradas usando un lenguaje apropiado	Si cumple	
2	Objetividad	Las preguntas están expresadas en aspectos observables	Si cumple	
3	Conveniencia	Las preguntas están adecuadas al tema a ser investigado	Si cumple	
4	Organización	Existe una organización lógica y sintáctica en el cuestionario	Si cumple	
5	Suficiencia	El cuestionario comprende todos los indicadores en cantidad y calidad	Si cumple	
6	Intencionalidad	El cuestionario es adecuado para medir los indicadores de la investigación	Si cumple	
7	Consistencia	Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema investigado	Si cumple	
8	Coherencia	Existe relación entre las preguntas e indicadores	Si cumple	
9	Estructura	La estructura del cuestionario responde a las preguntas de la investigación	Si cumple	
10	Pertinencia	El cuestionario es útil y oportuno para la investigación	Si cumple	

III. OBSERVACIONES GENERALES

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue validada mediante juicio de expertos y análisis de confiabilidad, evidenciando adecuados niveles de validez de contenido y consistencia interna. Los resultados obtenidos confirman que el instrumento cumple con los criterios metodológicos necesarios, por lo que es válido y confiable para su aplicación en la presente investigación.

Nombre: NANCY CARCAUSTO MAMANI

Nº DNI: 72431563



<https://orcid.org/0009-0001-1489-0329>

Anexo 4: Autorización de uso de instrumento

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA
DE AUTOEFICACIA PARA SITUACIONES ACADÉMICAS
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERUANOS
PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF SELF-EFFICACY FOR ACADEMIC
SITUATIONS SCALE IN PERUVIAN COLLEGE STUDENTS

Sergio Dominguez y Graciela Villegas
Facultad de Psicología y Trabajo Social
de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima (Perú).

Carlos Yauri, Eduardo Mattos y Fernando Ramírez
Estudiantes de pregrado de la Facultad de Psicología y Trabajo Social
de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima (Perú).

SOLICITO AUTORIZACIÓN PARA EL USO DEL INSTRUMENTO: Propiedades Psicométricas de una Escala de Autoeficacia para Situaciones Académicas en Estudiantes Universitarios Peruanos (EAPESA).



SOLICITO AUTORIZACIÓN PARA EL USO DEL INSTRUMENTO: LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)



Wilber <wmamsan6@gmail.com>
para sdominguezmpcs

vie, 12 dic, 3:26 p.m. (hace 4 días) ☆ 😊 ↶ ⋮

Estimado, Dr. Don
Buen día.
Espero que este n
lca. Le escribo pa
Solicitarle autoriz
una muestra de l

de: **Wilber** <wmamsan6@gmail.com>
para: sdominguezmpcs@gmail.com
fecha: 12 dic 2025, 3:26 p.m.
asunto: SOLICITO AUTORIZACIÓN PARA EL USO DEL INSTRUMENTO: LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)
enviado por: gmail.com

Psicología de la Universidad Autónoma de
mica (EPA): Validación de una Escala en

Un archivo adjunto • Analizado por Gmail Agregar a Drive



Liberabit. Revista de Psicología
ISSN: 1729-4827
liberabit@psicologia.usmp.edu.pe
Universidad de San Martín de Porres
Perú

Dominguez Lara, Sergio Alexis; Villegas García, Graciela; Centeno Leyva, Sharon Brigitte
PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA: VALIDACIÓN DE UNA ESCALA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA
Liberabit. Revista de Psicología, vol. 20, núm. 2, 2014, pp. 293-304
Universidad de San Martín de Porres
Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68632617010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Anexo 5: Oficio y carta de presentación



“Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana”

Chincha Alta, 05 de Enero del 2025

OFICIO N°0060-2025-UAI-FCS

MSC. HERNÁN HÉCTOR HUAMAN ARRATIA
DIRECTOR GENERAL
INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO PÚBLICO "MANUEL NÚÑEZ
BUTRÓN" - JULIACA
Presente. -

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarle cordialmente.

La Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Ica tiene como principal objetivo formar profesionales con un perfil científico y humanístico, sensibles con los problemas de la sociedad y con vocación de servicio, este compromiso lo interiorizamos a través de nuestros programas académicos, bajo la excelencia en la formación académica, y trabajando transversalmente con nuestros pilares como son la **investigación**, responsabilidad social y bienestar universitario en inserción laboral.

En tal sentido, nuestro estudiante se encuentra en el desarrollo de tesis para la obtención del título profesional, para los programas académicos de Enfermería, Psicología y Obstetricia. estudiante ha tenido a bien seleccionar temas de estudio de interés con la realidad local y regional, tomando en cuenta a la institución que usted dirige.

Como parte de la exigencia del proceso de investigación, se debe contar con la **autorización** de la Institución elegida, para que estudiante pueda proceder a realizar el estudio, recabar información y aplicar su instrumento de investigación, misma que a través del presente documento solicitamos.

Adjuntamos la carta de presentación del estudiante con el tema de investigación propuesto y quedamos a la espera de su aprobación.

Sin otro particular y con la seguridad de merecer su atención, me suscribo, no sin antes reiterarle los sentimientos de mi especial consideración.

Atentamente



Mag. Jose Yomil Perez Gomez
DECANO (E)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD



CARTA DE PRESENTACIÓN

El Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Ica, que suscribe

Hace Constar:

Que, **MAMANI SANCA, Wilber** identificad con código de estudiante **0045650611** del Programa Académico de **PSICOLOGÍA**, quien viene desarrollando la tesis denominada: **"AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICO, JULIACA - PUNO 2025"**

Se expide el presente documento, a fin de que el encargado, tenga a bien autorizar a en mención, a recoger los datos y aplicar su instrumento para su investigación, comprometiéndose a actuar con respeto y transparencia dentro de ella, así como a entregar una copia de la investigación cuando esté finalmente sustentada y aprobada, para los fines que se estimen necesarios.

Chincha Alta, 05 de Enero del 2025



Mag. Jose Yomil Perez Gomez
DECANO (E)
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA



Anexo 6: Solicitud de aplicación de investigación

"Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

Juliaca, 01 de Diciembre de 2025

SEÑOR:

MSc. Hernán Héctor Huaman Arratia

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO PÚBLICO "MANUEL NÚÑEZ BUTRÓN" - JULIACA

Presente. -

ASUNTO: SOLICITO PERMISO PARA CONSIDERAR MUESTRA DE ESTUDIO

De mi consideración:

Por medio del presente documento, yo, Wilber Mamani Sanca, en mi calidad de Egresado de la Escuela Profesional de Psicología, y en el marco de la elaboración de mi trabajo de investigación, me dirijo a usted para solicitar su autorización para considerar a un grupo de estudiantes de su prestigiosa institución como muestra de estudio para el desarrollo de la investigación titulada: "Autoeficacia y Procrastinación Académica en Estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025", el cual realizo como parte de los requisitos para optar el título profesional en la Universidad Autónoma de Ica.

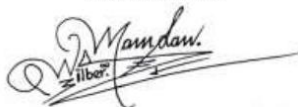
El estudio tiene como objetivo principal determinar la Autoeficacia y Procrastinación Académica en Estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025, y se enmarca en un enfoque cuantitativo, garantizando en todo momento el respeto por los principios éticos de la investigación, tales como el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes.

Agradeceré profundamente contar con su apoyo y autorización para realizar esta investigación.

Quedo atento a su respuesta y a cualquier requerimiento adicional que considere necesario. Puede comunicarse conmigo al 942686813 o al correo electrónico wmamsan6@gmail.com

Sin otro particular, me despido cordialmente.

Atentamente.



Wilber Mamani Sanca
wmamsan6@gmail.com
Cel: 942686813



7: Consentimiento informado



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la Investigación: **“Autoeficacia y Procrastinación Académica en Estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025”**

Institución : Universidad Autónoma de Ica.

Responsables : Mamani Sanca Wilber
Estudiantes del programa académico de Psicología

Objetivo de la investigación: Por la presente lo estamos invitando a participar de la investigación que tiene como finalidad de determinar la relación entre Autoeficacia y Procrastinación Académica en Estudiantes de un Instituto de Educación Superior Público, Juliaca - Puno 2025. Al participar del estudio, deberá resolver los cuestionarios (EAPESA) 9 ítems y (EPA) 12 ítems, los cuales serán respondidos de forma anónima.

Procedimiento: Si acepta ser partícipe de este estudio, usted deberá llenar los cuestionarios denominados “Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA).” y “Escala de procrastinación académica (EPA)”, el cual deberá ser resueltos en un tiempo de 10 minutos cada uno, dicho cuestionario será entregado de manera física.

Confidencialidad de la información: El manejo de la información es a través de códigos asignados a cada participante, por ello, el responsable de la investigación garantizan que se respetará el derecho de confidencialidad e identidad de cada uno de los participantes, no mostrándose datos que permitan la identificación de las personas que formaron parte de la muestra de estudio.

Consentimiento: Yo, en pleno uso de mis facultades mentales y comprensivas, he leído la información suministrada por el Investigador, y acepto, voluntariamente, participar del estudio, habiéndome informado sobre el propósito de la investigación, así mismo, autorizo la toma de fotos (evidencia fotográfica), durante la resolución del instrumento de recolección de datos.

Juliaca, de, de 2025

Firma:

Apellidos y nombres:

DNI:

Anexo 8: Constancia de aplicación de investigación



PERÚ

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

GOBIERNO
REGIONAL PUNO

DIRECCIÓN
REGIONAL DE
EDUCACIÓN PUNO

I.E.S.T.P. "MANUEL
NÚÑEZ BUTRÓN"
JULIACA



R.M. Nº 131-83-ED
REVALIDADO R.D. Nº 0134-2006 -ED

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

EL QUE SUSCRIBE DIRECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR TECNOLÓGICO PÚBLICO "MANUEL NÚÑEZ BUTRÓN" –
JULIACA

HACE CONSTAR

Que, el señor: **WILBER MAMANI SANCA**,
Bachiller en Psicología, ha realizado la aplicación de los instrumentos: Escala
de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)
y Escala de Procrastinación Académica (EPA), a los estudiantes del Programa
de Estudios de Contabilidad – Turno: Noche, para su investigación titulada:
**"AUTOEFICACIA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES
DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICO, JULIACA -
PUNO 2025"** a fin de obtener el título de licenciado en psicología.

Se expide la presente constancia, a solicitud
del interesado para los fines que estime por conveniente.

Juliaca, 14 de enero de 2026



.....
Ing. Victor Fidel Pando Beltrán
DIRECTOR GENERAL
I.E.S.T.P. "MANUEL NÚÑEZ BUTRÓN"
JULIACA

Anexo 9: Análisis de confiabilidad y Base de datos

Confiabilidad de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,927	9

Confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)

ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,954	12

BASE DE DATOS: AUTOEFICACIA ACADÉMICA

AUTOEFICACIA ACADÉMICA									
ENCUESTADO	UNIDIMENSIONAL								
	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9
Estudiante 1	3	2	2	3	3	3	3	2	3
Estudiante 2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
Estudiante 3	2	3	3	3	4	3	3	3	3
Estudiante 4	2	2	2	2	2	2	3	2	2
Estudiante 5	3	2	3	3	3	4	3	3	3
Estudiante 6	3	4	4	3	3	4	3	3	4
Estudiante 7	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Estudiante 8	2	2	2	2	3	3	2	1	2
Estudiante 9	2	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 10	4	3	2	3	3	3	2	4	3
Estudiante 11	3	3	3	3	3	3	2	4	3
Estudiante 12	4	4	4	3	4	4	4	3	4
Estudiante 13	3	3	3	2	2	2	3	2	1
Estudiante 14	2	3	3	3	2	3	2	2	3
Estudiante 15	4	2	3	3	2	3	3	4	3
Estudiante 16	3	2	4	4	1	4	3	2	3
Estudiante 17	2	2	2	3	3	2	4	3	2
Estudiante 18	3	3	3	3	3	4	4	3	3
Estudiante 19	2	2	3	3	3	3	4	2	3
Estudiante 20	2	2	2	2	4	4	4	2	4
Estudiante 21	2	1	2	1	1	2	2	2	2
Estudiante 22	3	3	3	3	3	3	3	4	3
Estudiante 23	2	3	2	2	1	1	1	1	2
Estudiante 24	3	3	2	3	2	2	2	2	3
Estudiante 25	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 26	4	2	2	2	4	2	4	1	4
Estudiante 27	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Estudiante 28	2	1	2	1	2	2	2	2	2
Estudiante 29	4	4	4	3	3	3	3	4	4
Estudiante 30	3	1	3	2	2	3	3	3	3
Estudiante 31	3	3	3	3	4	3	3	3	3
Estudiante 32	2	2	2	1	1	2	2	2	2
Estudiante 33	2	1	1	2	2	2	2	2	2
Estudiante 34	2	2	1	2	1	2	2	2	2
Estudiante 35	3	3	3	2	2	2	2	2	3
Estudiante 36	2	1	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 37	3	3	3	2	2	2	3	3	3
Estudiante 38	2	2	3	3	2	2	2	2	2
Estudiante 39	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 40	3	3	2	2	2	3	3	2	2
Estudiante 41	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Estudiante 42	4	4	4	3	3	3	3	3	4
Estudiante 43	2	2	2	2	3	3	2	2	2
Estudiante 44	3	2	3	2	3	2	3	2	2
Estudiante 45	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 46	2	1	1	1	2	2	2	2	2
Estudiante 47	3	4	3	4	4	4	4	3	4
Estudiante 48	3	3	2	3	4	4	3	3	3
Estudiante 49	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Estudiante 50	2	3	3	4	4	4	4	3	3
Estudiante 51	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Estudiante 52	2	1	2	1	1	1	2	2	3
Estudiante 53	3	3	2	2	3	3	3	2	2
Estudiante 54	3	3	4	4	4	3	3	3	3
Estudiante 55	2	1	2	2	1	1	1	1	2
Estudiante 56	3	3	3	2	4	4	3	3	3
Estudiante 57	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Estudiante 58	3	3	3	2	2	2	2	3	3
Estudiante 59	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 60	3	2	1	2	1	1	1	2	2
Estudiante 61	2	2	3	2	3	2	3	3	3

RESUMEN	
AUTOEFICACIA ACADÉMICA	
TOTAL	
24	PROMEDIO
16	BAJO
27	ALTO
19	PROMEDIO
27	ALTO
31	ALTO
12	BAJO
19	PROMEDIO
34	ALTO
27	ALTO
27	ALTO
34	ALTO
21	PROMEDIO
23	PROMEDIO
27	ALTO
26	PROMEDIO
23	PROMEDIO
29	ALTO
25	PROMEDIO
26	PROMEDIO
15	BAJO
28	ALTO
15	BAJO
22	PROMEDIO
9	BAJO
25	PROMEDIO
23	PROMEDIO
16	BAJO
32	ALTO
23	PROMEDIO
28	ALTO
16	BAJO
16	BAJO
16	BAJO
22	PROMEDIO
17	BAJO
24	PROMEDIO
20	PROMEDIO
27	ALTO
22	PROMEDIO
21	PROMEDIO
31	ALTO
20	PROMEDIO
22	PROMEDIO
35	ALTO
15	BAJO
33	ALTO
28	ALTO
16	BAJO
30	ALTO
28	ALTO
15	BAJO
23	PROMEDIO
30	ALTO
13	BAJO
28	ALTO
28	ALTO
23	PROMEDIO
17	BAJO
15	BAJO
23	PROMEDIO

Estudiante 62	3	2	1	2	1	1	2	2	1
Estudiante 63	4	3	3	3	2	3	4	3	3
Estudiante 64	3	3	3	4	2	3	3	3	3
Estudiante 65	2	2	2	2	3	3	2	2	2
Estudiante 66	3	3	2	2	2	2	2	3	3
Estudiante 67	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 68	2	3	2	3	3	2	2	3	3
Estudiante 69	2	2	2	2	1	1	1	2	2
Estudiante 70	3	3	3	3	4	3	3	3	3
Estudiante 71	2	2	2	2	2	3	3	3	3
Estudiante 72	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Estudiante 73	3	4	3	3	4	4	3	4	4
Estudiante 74	2	2	2	2	2	3	3	2	2
Estudiante 75	2	2	2	3	2	3	2	2	2
Estudiante 76	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 77	2	2	2	3	3	3	3	3	2
Estudiante 78	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Estudiante 79	3	2	3	4	3	3	3	3	3
Estudiante 80	2	2	1	2	2	2	2	1	2
Estudiante 81	3	3	2	3	3	4	3	3	3
Estudiante 82	3	3	2	3	3	3	3	3	3
Estudiante 83	2	2	3	3	2	2	2	2	2
Estudiante 84	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 85	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 86	2	2	2	2	2	3	3	3	2
Estudiante 87	4	4	4	4	3	3	3	3	2
Estudiante 88	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Estudiante 89	3	2	2	3	3	2	3	2	2
Estudiante 90	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Estudiante 91	4	4	4	4	4	3	3	3	3
Estudiante 92	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Estudiante 93	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 94	3	2	4	3	3	3	3	3	3
Estudiante 95	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 96	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 97	2	2	2	2	3	2	2	3	3
Estudiante 98	2	1	2	2	1	1	1	2	2
Estudiante 99	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Estudiante 100	3	2	2	2	3	2	2	4	3
Estudiante 101	2	2	3	3	3	3	3	4	4
Estudiante 102	1	1	2	2	2	2	1	1	1
Estudiante 103	3	2	4	3	4	3	4	3	4
Estudiante 104	3	3	3	3	3	3	3	3	4
Estudiante 105	3	2	2	3	3	3	4	4	4
Estudiante 106	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Estudiante 107	2	2	3	3	4	4	3	3	3
Estudiante 108	3	3	3	3	4	2	3	3	3
Estudiante 109	3	3	3	4	3	3	4	3	3
Estudiante 110	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Estudiante 111	3	3	2	2	2	3	3	2	3
Estudiante 112	3	3	3	3	4	3	3	3	3
Estudiante 113	4	1	3	4	3	2	1	1	2
Estudiante 114	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 115	2	2	2	3	3	3	2	2	2
Estudiante 116	3	3	3	3	4	3	3	2	3
Estudiante 117	2	1	1	1	1	2	1	2	3
Estudiante 118	2	2	1	2	1	3	4	3	3
Estudiante 119	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 120	2	2	2	1	2	1	2	2	2
Estudiante 121	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Estudiante 122	4	4	3	3	3	3	4	3	4
Estudiante 123	2	1	1	2	2	2	2	2	2
Estudiante 124	3	4	4	3	3	3	4	3	4
Estudiante 125	2	1	1	2	1	1	1	2	4
Estudiante 126	2	2	3	2	3	3	4	3	2
Estudiante 127	2	1	2	2	1	1	2	2	2
Estudiante 128	2	2	3	2	3	2	3	3	3

15	BAJO
28	ALTO
27	ALTO
20	PROMEDIO
22	PROMEDIO
27	ALTO
23	PROMEDIO
15	BAJO
28	ALTO
22	PROMEDIO
28	ALTO
32	ALTO
20	PROMEDIO
20	PROMEDIO
27	ALTO
23	PROMEDIO
16	BAJO
27	ALTO
16	BAJO
27	ALTO
26	PROMEDIO
20	PROMEDIO
27	ALTO
27	ALTO
21	PROMEDIO
30	ALTO
15	BAJO
22	PROMEDIO
26	PROMEDIO
32	ALTO
11	BAJO
27	ALTO
27	ALTO
10	BAJO
27	ALTO
21	PROMEDIO
14	BAJO
16	BAJO
23	PROMEDIO
27	ALTO
13	BAJO
30	ALTO
28	ALTO
28	ALTO
15	BAJO
27	ALTO
27	ALTO
29	ALTO
16	BAJO
23	PROMEDIO
28	ALTO
21	PROMEDIO
36	ALTO
21	PROMEDIO
27	ALTO
14	BAJO
21	PROMEDIO
28	ALTO
16	BAJO
24	PROMEDIO
31	ALTO
16	BAJO
31	ALTO
15	BAJO
24	PROMEDIO
15	BAJO
23	PROMEDIO

BASE DE DATOS: PROCRASTINACION ACADÉMICA

PROCRASTINACION ACADÉMICA												
ENCUESTADO	D1 AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA										D2 POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	
	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 1	Ítem 6	Ítem 7
Estudiante 1	2	1	1	2	2	2	1	3	2	3	4	4
Estudiante 2	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4
Estudiante 3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Estudiante 4	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2
Estudiante 5	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2
Estudiante 6	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	3	3
Estudiante 7	4	4	4	4	5	5	5	5	2	4	4	4
Estudiante 8	4	5	1	1	3	4	3	3	3	4	1	4
Estudiante 9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	4	2
Estudiante 10	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	1	1
Estudiante 11	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 12	2	1	1	2	2	2	2	2	2	4	3	2
Estudiante 13	4	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
Estudiante 14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 15	1	3	1	1	1	1	1	1	2	4	3	3
Estudiante 16	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
Estudiante 17	4	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	1
Estudiante 18	2	2	1	1	3	3	2	2	3	2	1	1
Estudiante 19	4	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2
Estudiante 20	4	1	1	1	1	3	2	3	4	3	1	1
Estudiante 21	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 22	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2
Estudiante 23	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 24	2	3	2	2	3	2	2	2	2	5	4	4
Estudiante 25	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	5	5
Estudiante 26	3	2	5	2	2	2	2	3	2	3	2	2
Estudiante 27	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
Estudiante 28	5	4	3	3	3	3	3	4	3	5	4	4
Estudiante 29	3	4	3	4	2	2	3	3	2	2	1	1
Estudiante 30	3	2	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3
Estudiante 31	4	3	5	3	4	3	3	4	4	2	2	2
Estudiante 32	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5
Estudiante 33	1	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	3
Estudiante 34	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4
Estudiante 35	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3
Estudiante 36	4	4	3	2	3	4	5	5	5	4	5	5
Estudiante 37	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2	3	3
Estudiante 38	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Estudiante 39	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 40	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Estudiante 41	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3
Estudiante 42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Estudiante 43	4	5	5	5	5	5	5	4	4	3	3	3
Estudiante 44	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3
Estudiante 45	2	3	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2
Estudiante 46	3	3	4	3	4	4	4	4	5	5	5	4
Estudiante 47	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2
Estudiante 48	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Estudiante 49	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Estudiante 50	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1
Estudiante 51	2	1	3	3	3	2	2	2	2	1	1	1
Estudiante 52	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5
Estudiante 53	3	4	4	3	3	4	3	4	3	2	3	3
Estudiante 54	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2
Estudiante 55	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	5	5
Estudiante 56	4	5	5	5	4	5	5	5	5	2	2	2
Estudiante 57	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2
Estudiante 58	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Estudiante 59	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4
Estudiante 60	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4

RESUMEN			
PROCRASTINACION ACADÉMICA			
D2	D1	TOTAL	
16	11	27	BAJO
43	12	55	ALTO
25	9	34	PROMEDIO
22	8	30	PROMEDIO
23	8	31	PROMEDIO
34	8	42	PROMEDIO
38	12	50	ALTO
27	9	36	PROMEDIO
18	7	25	BAJO
25	4	29	PROMEDIO
21	6	27	BAJO
16	9	25	BAJO
26	8	34	PROMEDIO
27	9	36	PROMEDIO
12	10	22	BAJO
10	5	15	BAJO
21	5	26	BAJO
19	4	23	BAJO
25	7	32	PROMEDIO
20	5	25	BAJO
34	12	46	ALTO
13	6	19	BAJO
39	12	51	ALTO
20	13	33	PROMEDIO
30	14	44	ALTO
23	7	30	PROMEDIO
19	6	25	BAJO
31	13	44	ALTO
26	4	30	PROMEDIO
30	9	39	PROMEDIO
33	6	39	PROMEDIO
35	15	50	ALTO
17	10	27	BAJO
42	12	54	ALTO
25	8	33	PROMEDIO
35	14	49	ALTO
31	8	39	PROMEDIO
29	8	37	PROMEDIO
18	6	24	BAJO
26	9	35	PROMEDIO
23	8	31	PROMEDIO
9	6	15	BAJO
42	9	51	ALTO
20	9	29	PROMEDIO
21	5	26	BAJO
34	14	48	ALTO
13	6	19	BAJO
26	9	35	PROMEDIO
43	15	58	ALTO
15	4	19	BAJO
20	3	23	BAJO
35	14	49	ALTO
31	8	39	PROMEDIO
25	7	32	PROMEDIO
32	14	46	ALTO
43	6	49	ALTO
13	6	19	BAJO
27	8	35	PROMEDIO
34	12	46	ALTO
42	12	54	ALTO

Estudiante 61	3	4	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3
Estudiante 62	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4
Estudiante 63	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1
Estudiante 64	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Estudiante 65	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3
Estudiante 66	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3
Estudiante 67	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2
Estudiante 68	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 69	3	3	3	2	5	5	5	5	5	4	5	5
Estudiante 70	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 71	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 72	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	1
Estudiante 73	4	4	5	4	5	4	5	5	5	3	5	5
Estudiante 74	2	2	2	2	3	3	2	2	2	4	4	4
Estudiante 75	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estudiante 76	3	4	4	4	2	3	3	4	4	3	3	3
Estudiante 77	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3
Estudiante 78	4	3	4	5	3	3	3	3	3	4	4	4
Estudiante 79	2	1	1	1	3	3	3	3	3	2	1	1
Estudiante 80	5	5	3	4	3	3	4	4	3	4	5	5
Estudiante 81	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1
Estudiante 82	2	1	1	2	3	3	3	3	3	2	2	2
Estudiante 83	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4
Estudiante 84	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 85	4	4	3	4	3	3	4	4	4	1	2	2
Estudiante 86	2	2	1	3	2	3	3	3	3	3	2	3
Estudiante 87	1	1	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2
Estudiante 88	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Estudiante 89	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3
Estudiante 90	4	4	4	4	4	5	5	5	4	3	2	2
Estudiante 91	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2
Estudiante 92	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	3	3
Estudiante 93	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2
Estudiante 94	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2
Estudiante 95	4	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4
Estudiante 96	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 97	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3
Estudiante 98	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Estudiante 99	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
Estudiante 100	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3
Estudiante 101	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Estudiante 102	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	5	5
Estudiante 103	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2
Estudiante 104	1	1	2	1	3	2	2	1	1	2	2	2
Estudiante 105	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2
Estudiante 106	5	5	5	5	4	5	5	5	4	1	1	1
Estudiante 107	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Estudiante 108	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Estudiante 109	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2
Estudiante 110	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4
Estudiante 111	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3
Estudiante 112	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Estudiante 113	3	3	3	3	3	4	4	4	1	3	3	3
Estudiante 114	3	2	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Estudiante 115	4	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3
Estudiante 116	4	3	4	3	4	4	3	3	3	2	3	3
Estudiante 117	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
Estudiante 118	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3
Estudiante 119	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2
Estudiante 120	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
Estudiante 121	2	2	3	3	2	2	2	2	2	4	4	4
Estudiante 122	4	3	2	1	3	2	2	3	2	3	3	3
Estudiante 123	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1
Estudiante 124	2	2	2	2	3	4	3	3	3	2	2	2
Estudiante 125	3	5	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4
Estudiante 126	3	3	1	2	2	3	2	3	2	3	3	3
Estudiante 127	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
Estudiante 128	3	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3

30	8	38	PROMEDIO
42	12	54	ALTO
14	4	18	BAJO
14	4	18	BAJO
22	8	30	PROMEDIO
23	8	31	PROMEDIO
14	6	20	BAJO
24	9	33	PROMEDIO
36	14	50	ALTO
23	9	32	PROMEDIO
24	9	33	PROMEDIO
24	4	28	PROMEDIO
41	13	54	ALTO
20	12	32	PROMEDIO
27	9	36	PROMEDIO
31	9	40	PROMEDIO
29	9	38	PROMEDIO
31	12	43	PROMEDIO
20	4	24	BAJO
34	14	48	ALTO
15	4	19	BAJO
21	6	27	BAJO
26	11	37	PROMEDIO
18	6	24	BAJO
33	5	38	PROMEDIO
22	8	30	PROMEDIO
22	5	27	BAJO
45	15	60	ALTO
29	8	37	PROMEDIO
39	7	46	ALTO
13	5	18	BAJO
43	9	52	ALTO
14	6	20	BAJO
23	6	29	PROMEDIO
38	12	50	ALTO
20	6	26	BAJO
24	9	33	PROMEDIO
12	6	18	BAJO
36	15	51	ALTO
25	9	34	PROMEDIO
15	4	19	BAJO
29	14	43	PROMEDIO
21	6	27	BAJO
14	6	20	BAJO
23	6	29	PROMEDIO
43	3	46	ALTO
9	3	12	BAJO
12	6	18	BAJO
23	6	29	PROMEDIO
34	12	46	ALTO
24	8	32	PROMEDIO
9	6	15	BAJO
28	9	37	PROMEDIO
23	6	29	PROMEDIO
28	9	37	PROMEDIO
31	8	39	PROMEDIO
34	12	46	ALTO
22	9	31	PROMEDIO
22	6	28	PROMEDIO
34	12	46	ALTO
20	12	32	PROMEDIO
22	9	31	PROMEDIO
45	3	48	ALTO
24	6	30	PROMEDIO
34	12	46	ALTO
21	9	30	PROMEDIO
34	12	46	ALTO
23	9	32	PROMEDIO

Anexo 10: Informe de Turnitin 11% de similitud



1-TESIS_MAMANI SANCA WILBER.docx

sivec 27.02

sivec 27.02

Universidad Autónoma de Ica

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:563301527

Fecha de entrega

3 mar 2026, 4:14 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

4 mar 2026, 12:43 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

1-TESIS_MAMANI SANCA WILBER.docx

Tamaño del archivo

9.2 MB

131 páginas

22.981 palabras

135.206 caracteres






11% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe


- ▶ Bibliografía
- ▶ Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

- 10%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
96 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 10% Fuentes de Internet
- 2% Publicaciones
- 4% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	hdl.handle.net	2%
2	Internet	repositorio.autonoma.edu.pe	1%
3	Internet	repositorio.unfv.edu.pe	1%
4	Internet	repositorio.autonoma.edu.pe	<1%
5	Internet	repositorio.usmp.edu.pe	<1%
6	Internet	www.ti.autonoma.edu.pe	<1%
7	Internet	repositorio.umch.edu.pe	<1%
8	Internet	repositorio.unsaac.edu.pe	<1%
9	Publicación	Cruz Martinez, Rudy Genaro. "Gestión educativa y compromisos de gestión escola...	<1%
10	Publicación	Vilca Mamani, Percy Elvis. "Coaching educativo y la satisfacción laboral en los doc...	<1%
11	Internet	revistas.uncp.edu.pe	<1%

12	Internet	tesis.usat.edu.pe	<1%
13	Trabajos entregados	Universidad Nacional Federico Villarreal on 2025-03-14	<1%
14	Trabajos entregados	Universidad César Vallejo on 2016-04-30	<1%
15	Internet	repositorio.continental.edu.pe	<1%
16	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2016-10-25	<1%
17	Trabajos entregados	Universidad Privada San Juan Bautista on 2025-07-15	<1%
18	Trabajos entregados	Universidad Tecnológica del Peru on 2026-01-06	<1%
19	Trabajos entregados	Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga on 2024-11-27	<1%
20	Internet	repositorio.escolamilitar.edu.pe	<1%
21	Trabajos entregados	POSGRADO on 2025-09-08	<1%
22	Publicación	Angélica Garzón Umerenkova, Javier Gil Flores, Manuel Rafael De Besa Gutiérrez. ...	<1%
23	Publicación	Gallegos Loayza, Jesus Efrain. "Interacción del liderazgo transformacional y el pa...	<1%
24	Publicación	Pineda Gutierrez, Ivan Omar. "Relación entre el estrés académico y la motivación ...	<1%
25	Trabajos entregados	Universidad Cooperativa de Colombia on 2023-05-12	<1%

Anexo 11: Evidencias fotográficas



