Procrastinación y Autoeficacia Académica en estudiantes de Psicología

Autor: Caminero, Manuel

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, Universidad Abierta Interamericana

Licenciatura en Psicología

Trabajo Integrador Final

Legajo: B00019977-P1

Tutora: Mercedes Fernández

Co-tutora: Lucila Vallejos

Fecha: Agosto, 2024

Índice general

Resumen **3**
Planteamiento del problema **4**
Introducción 4
Antecedentes 5
Pregunta de investigación 11
Justificación y relevancia 12
Objetivos 13
Objetivo general 13
Objetivos específicos 13
Hipótesis 13
Marco Teórico **15**
Autoeficacia 15
Autoeficacia Percibida 18
Autoeficacia Académica 19
Procrastinación 20
Procrastinación Académica 23
Metodología **25**
Diseño 25
Participantes 25
Criterios de inclusión y exclusión 25
Instrumentos 26
Procedimiento 27
Aspectos éticos 27
Resultados **28**
Descripción de la muestra 28
Correlación entre Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica 34
Comparación de la Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica según variables sociodemográficas 35
Procrastinación Académica y Sexo 36
Autoeficacia Académica y Sexo 36
Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica según la Edad 37
Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica según Estado Civil 39
Procrastinación Académica y Trabajo 41
Autoeficacia Académica y Trabajo 41
Procrastinación Académica y Tipo de Universidad 42
Autoeficacia Académica y Tipo de universidad 43
Procrastinación Académica y Etapa de la carrera 44
Autoeficacia Académica y Etapa de la carrera 45
Discusión y conclusión **46**
Referencias bibliográficas **51**
Anexos **65**

Resumen

El objetivo de este trabajo fue conocer la relación entre la Procrastinación y la Autoeficacia Académicas en estudiantes universitarios. Se trató de un estudio correlacional que incluye diferencia de grupos. Se utilizó una muestra de estudiantes de la carrera de Psicología (N=128), pertenecientes a una universidad privada (N=64) y a una pública (N=64) de la misma región geográfica.

Los instrumentos que se implementaron fueron la Adaptación Argentina de la Tuckman Procrastination Scale [ATPS] (Tuckman, 1990; Furlan et al., 2010) para Procrastinación Académica, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas [EAPESA] (Palenzuela, 1983; García-Fernández et al., 2016) para Autoeficacia Académica y un cuestionario sociodemográfico *ad hoc* para variables sociodemográficas como sexo, edad, tipo de universidad, etc.

Las escalas y el cuestionario fueron contestados a través de Google Forms y las respuestas fueron subidas al programa estadístico SPSS para poder analizarlas. Se utilizó el estadístico *Rho* de Spearman para estudiar la correlación entre Procrastinación y Autoeficacia. Para las comparaciones según sociodemográficos se empleó T de Student y F de Anova para Procrastinación, y U de Mann Whitney y H de Kruskall Wallis en el caso de Autoeficacia.

Los resultados arrojaron que la Procrastinación Académica y la Autoeficacia Académica correlacionan significativamente, de manera inversa y con un vínculo de intensidad baja. Se observaron diferencias representativas en la muestra según sexo, los hombres se percibieron con mayor Autoeficacia que las mujeres; y según el tipo de universidad, los estudiantes que asisten a universidad privada se reportaron como más autoeficaces que los de universidad pública. Se discutieron los resultados y las limitaciones del presente con vistas a futuras investigaciones.

Palabras clave: Procrastinación - Autoeficacia - estudiantes universitarios - Psicología

Planteamiento del problema

Introducción

Cada vez se está volviendo más común *dejar todo para último momento*. La tecnología se transformó en un medio indispensable para llevar adelante las tareas de la vida, acelerando y facilitando los procesos, al punto de mejorar el tiempo de ejecución. (Madroñero, 2019). No obstante, el uso diario y desenfrenado de la tecnología puede llevar a la postergación de los quehaceres (Bolaños y Rodríguez, 2017). Precisamente, la acción voluntaria de posponer algo irracionalmente, aún conociendo que esa acción será perjudicial para uno mismo, se la denomina procrastinación (Steel, 2017). En este sentido, Garzón-Umerenkova y Gil-Flores (2017) señalan que la prevalencia de la procrastinación sufre un incremento cuando se la observa en personas que estudian.

El ámbito universitario genera un desafío para los estudiantes tanto por sus exigencias diarias como por las actividades que se realizan fuera de la universidad, ya que demandan tiempo y organización (Domínguez-Lara, 2017). Según Canedo y su equipo (2019), la población universitaria atraviesa una vulnerabilidad particular gracias a las exigencias propias de la vida académica. Tales exigencias pueden promover sentimientos negativos en los universitarios al no poder responder de la forma esperada y los estudiantes pueden sentir agotamiento, cinismo y falta de eficacia en relación a las actividades académicas que tienen (Soria et al., 2005; Velásquez et al., 2008, como se citó en Canedo et al., 2019). Por ejemplo, en el caso específico de quienes cursan la Licenciatura en Psicología, se evidencia un nivel superior de estrés frente a estudiantes de otras carreras.

Durante el contexto actual de pospandemia se comenzaron a ver nuevas dinámicas y metodologías en la educación, lo que dio inicio a la aparición de las modalidades mixtas, que abarcan encuentros presenciales y virtuales (Butera, 2020). Si bien la exigencia de la presencialidad completa se está acomodando a estos nuevos

cambios, la enseñanza virtual implicaría un nivel importante de responsabilidad y control de los estudiantes (Lagos Reinoso et al., 2020). Con respecto a esto, un estudio pospandemia en población universitaria española halló que la sobrecarga de trabajo académico fue el principal motivo por el cual los participantes solicitaron atención psicológica (Fernández-Rodríguez et al. 2023).

Considerando lo expuesto hasta aquí, se deduce que las creencias de los estudiantes respecto de las habilidades para desenvolverse en el contexto universitario fueron y son fundamentales, dado que representan un factor clave en las estrategias a emplear para afrontar los nuevos desafíos. En este sentido, García-Fernández et al. (2016) señalan que el conocimiento de las propias capacidades para resolver actividades académicas presenta una relación predictiva en las estrategias de aprendizaje que los estudiantes llevan a cabo en la consecución de una tarea.

La denominada autoeficacia, es decir, el juicio sobre los recursos personales y lo que se puede lograr o no con ellos, ha demostrado ser un gran predictor del éxito académico (Alegre, 2014; Pajares, 1996). En consecuencia, este trabajo propone indagar la relación entre la Procrastinación y la Autoeficacia Académicas en estudiantes de la carrera de Psicología.

Antecedentes

Entre los antecedentes del tema se destacan cuatro estudios científicos que se llevaron a cabo en Perú, en los que se presentaron relaciones estadísticamente significativas entre la Procrastinación Académica y la Autoeficacia Académica en el contexto educacional. Tres de las investigaciones evidenciaron que existía una relación inversa entre ambas variable, es decir que a mayor procrastinación menor era la autoeficacia en los estudiantes y viceversa, mientras que solo una halló que dicha relación era directa, es decir que a mayor procrastinación mayor era la autoeficacia de los estudiantes y viceversa. A continuación, se detallan dichos estudios.

En primer lugar, Quispe (2018) se propuso como objetivo general de su tesis de maestría determinar la relación entre el Nivel de Autoeficacia percibida y la Frecuencia de Procrastinación Académica, en una muestra de N=120 estudiantes de 4° y 5° de secundaria que asistían a un instituto ubicado en el distrito de Lima, Perú. Los instrumentos que se utilizaron en el estudio fueron la Escala de Autoeficacia general y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados obtenidos evidenciaron que los Niveles de Autoeficacia percibida correlacionaron significativamente con la Frecuencia de Procrastinación Académica de los estudiantes de la muestra evaluada. Como conclusión, se probó que ambas variables se relacionaron de manera positiva y alta en las dimensiones de la Procrastinación Académica referidas al cumplimiento de tareas, los hábitos de estudio y la utilización del tiempo y del espacio.

En segundo lugar, Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) relacionaron la Procrastinación Académica con la Autoeficacia en el contexto académico y, más específicamente, buscaron comparar esas dos variables con otras de tipo sociodemográfico. La muestra fue de N=178 estudiantes de 18 a 36 años y los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas. Se encontró que la Autoeficacia académica correlacionó positivamente con la Autorregulación académica y que había correlación negativa entre Postergación de actividades y Autoeficacia académica. Asimismo, los niveles académicos presentaron diferencias en las dimensiones de ambas variables, por lo que los estudiantes que transitaban ciclos intermedios obtuvieron puntajes mayores en Postergación de actividades que los que estaban en ciclos iniciales o finales; y, según el sexo, la única diferencia fue la mayor Autorregulación académica que presentaron las mujeres. El tipo de universidad no presentó impacto en ninguna de las dos variables.

En tercer lugar, Estrada Araoz (2021) estudió la relación entre la Autoeficacia y la Procrastinación Académica. La muestra fue constituida por N=239 estudiantes que cursaban el séptimo ciclo de educación básica regular en una institución pública de Puerto Maldonado, Perú. Para ello, utilizó una encuesta para recolectar datos, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Procrastinación Académica. Los resultados evidenciaron una relación inversa entre la Autoeficacia y la Procrastinación Académica. No obstante, también se halló que existía una relación directa y significativa entre Autoeficacia y Autorregulación Académica; que la mayoría de estudiantes tienen un nivel medio de Autoeficacia; y que la mayoría de ellos demostraron alta Procrastinación Académica. Por ende, estos hallazgos determinaron que los bajos niveles de Autoeficacia estuvieron relacionados con altos niveles de Procrastinación Académica.

En cuarto lugar, Pichen-Fernandez y Turpo (2022) investigaron si el autoconcepto y la Autoeficacia Académica eran predictores de la Procrastinación Académica. Para tal fin, se sirvieron de una muestra de N=386 estudiantes universitarios, de entre 17 a 36 años de la región de La Libertad, Perú. En cuanto a los instrumentos, utilizaron la Escala de autoconcepto AF5 (ECT) para evaluar el autoconcepto académico, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) para evaluar la Autoeficacia Académica y la Escala de Procrastinación Académica para medir dicha variable. Este estudio encontró que existe una relación inversa entre Procrastinación Académica y el autoconcepto, al igual que con la Autoeficacia Académica. En cambio, entre las dos últimas la relación fue positiva. Los autores concluyeron que tanto la Autoeficacia y autoconcepto académicos predicen significativamente la variable criterio Procrastinación Académica.

Para situar las variables en una población más cercana socioculturalmente a la del presente, se presentan ahora ocho trabajos, cuatro refieren a la Autoeficacia y otros cuatro a la Procrastinación Académica.

Piergiovanni y Depaula (2018) estudiaron la relación entre la Autoeficacia (AE) General y las Estrategias de afrontamiento al estrés. Conformaron una muestra de estudiantes argentinos de la licenciatura en Psicología (N=126), de edades entre 18 y 60 años que se encontraban cursando cualquiera de los cinco años de la carrera en una universidad privada. Se les administraron la Escala de Autoeficacia General (EAG), el cuestionario de Afrontamiento al Estrés (CAE) y un cuestionario sociodemográfico para datos puntuales de los sujetos. Entre los resultados destacaron que los varones se perciben más autoeficaces que las mujeres y que los que estudian en grupos para los exámenes tienden a presentar mayor AE al igual que las personas de 29 a 58 años.

Estefani y Espíndola (2019) se propusieron analizar la relación entre la AE Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional. La muestra estuvo formada por estudiantes de la ciudad de Paraná (N=165), distribuidos en las carreras de Psicología y Psicopedagogía, cuyas edad mínima era de 18 y máxima de 28. En cuanto a los instrumentos, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) permitió medir la AE Académica y el Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) evaluó las Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional. Los resultados arrojaron que un poco más de la mitad de la muestra presentó un nivel medio de AE Académica, mientras que la otra mitad se dividió en dos: los que presentaron niveles bajos de AE Académica y los que presentaron una AE Académica alta. Respecto de la AE Académica y las Estrategias Cognitivas de Regulación Funcionales se encontró una correlación significativa, positiva y leve; en cambio entre la AE Académica y la dimensión Disfuncional de las Estrategias, la relación fue significativa, inversa y leve.

Tumino et al. (2020) examinaron la relación entre el Empoderamiento Académico y la AE Académica. Se llevó a cabo en una muestra de estudiantes universitarios de varias carreras de la región central de Argentina (N=440), en la que un

poco más de la mitad fueron mujeres y el resto hombres. Las técnicas utilizadas fueron, para la AE Académica por un lado, la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA); para el Empoderamiento Académico por el otro, el Cuestionario de Condiciones Efectivas de Aprendizajes para la dimensión Empoderamiento Estructural y el Inventario Académico de Empoderamiento Psicológico para la dimensión de Empoderamiento Psicológico. El estudio halló que el Empoderamiento Psicológico presenta un rol mediador entre el Empoderamiento Estructural y la AE, llegando a la conclusión de que las condiciones estructurales son clave para sostener el proceso de aprendizaje.

Chirullo (2022) se dedicó a realizar una adaptación de la Escala de Autoeficacia General para la población universitaria uruguaya. El autor utilizó una muestra de estudiantes universitarios en edad laboral (N=412), entre los 18 y 61 años. Las medidas aplicadas fueron cinco: la Escala de Autoeficacia General (EAG), el Inventario de Depresión de Beck (BDI), el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) y el Inventario de Extensión Temporal de Coimbra (IETC), además de un cuestionario sociodemográfico *ad hoc*. Se obtuvo que la EAG posee una consistencia interna adecuada para su uso en estudiantes universitarios uruguayos; que la AE correlaciona positivamente con Autoestima y débilmente con Extensión Temporal de Pasado; que Depresión, Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo tienen relación significativa y negativa con la AE; y que la AE muestra diferencias según la edad, el estado civil, el grado de avance en la carrera y la cantidad de personas que viven en el hogar.

En cuanto a la Procrastinación Académica (PA) en población argentina, Furlán et al. (2014) buscaron estudiar las co-morbilidades de los Síntomas Mentales, con la Ansiedad ante los Exámenes y la PA. La muestra fue conformada por estudiantes universitarios (N=219) con edades comprendidas entre los 18 y 51 años, de diferentes

carreras de la Universidad Nacional Córdoba. Se implementaron la Escala Cognitiva de Ansiedad frente a los Exámenes (S - CTAS), la adaptación argentina de la *Tuckman Procrastination Scale* (A-TPS) y el Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental (CESIM). Los resultados reflejaron que los estudiantes con altos niveles de PA y Ansiedad ante Exámenes tienden a mostrar mayor presencia de Síntomas Mentales y Físicos que los estudiantes que presentan tan solo una de éstas. La conclusión de los autores fue que la PA y la Ansiedad frente a Exámenes pueden pensarse como indicadores de vulnerabilidad vinculados a Síntomas Mentales pertenecientes a los cuadros ansiosos, del estado de ánimo y de la personalidad.

Alessio y Main (2019) exploraron la Procrastinación General y la PA junto a la Ansiedad ante Exámenes para describirlas en estudiantes. La muestra la constituyeron alumnos y alumnas de la Universidad Católica Argentina (N=171), entre los 17 y 30 años, que transitaban el primer y el último año de las carreras de Psicología y Psicopedagogía. Las autoras aplicaron la Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad (GTAI-AR), la Escala de Procrastinación General (EPG) y la Escala Argentina de Procrastinación Académica adaptada a la población (ATPS). Los hallazgos del estudio mostraron que los estudiantes de primer año de la carrera obtienen puntajes superiores en Ansiedad ante Exámenes, Procrastinación General y PA, respecto de los estudiantes de último año. A su vez, detectaron que la Ansiedad ante Exámenes se asocia con ambos tipos de Procrastinación, siendo un poco más fuerte el vínculo con la PA.

Magnín (2021) tuvo como objetivo conocer la relación entre la PA y el Estrés Académico. Para eso, seleccionó una muestra de estudiantes de segundo a quinto año de la Licenciatura en Psicología (N=64), de la sede ubicada en la ciudad de Paraná, Argentina. Los datos se recolectaron a partir de la toma de la Escala de Procrastinación de Tuckman adaptada a la población argentina, la Adaptación Argentina del Inventarios

SISCO para el Estrés Académico y un cuestionario sociodemográfico. En primer lugar, se obtuvo que la PA y el Estrés Académico tienen un vínculo significativo y positivo, es decir que al aumentar los niveles de PA también incrementan los de Estrés Académico. En segundo lugar, se halló que la dimensión de Estrés Académico que tenía una correlación más significativa con la PA fue Síntomas y Reacciones fisiológicas. Y en tercer lugar, se observó un nivel medio significativo de los participantes en PA y Estrés Académico.

Por último, Mustaca et al. (2022) evaluaron la asociación entre la Intolerancia a la Frustración y la PA, con variables sociodemográficas consideradas. Se tomó una muestra de estudiantes universitarios (N=171) que van de 18 a 49 años, de 37 carreras del Área Metropolitana de Buenos Aires, siendo casi la mitad de los participantes pertenecientes a la carrera de Psicología. Se utilizaron los siguientes instrumentos: Cuestionario sociodemográfico, la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman adaptada (EPA) y la adaptación argentina de la Escala de Intolerancia a la Frustración (EIF). Como resultado se encontraron correlaciones directas y significativas entre la PA con las dimensiones Intolerancia emocional, Derechos, Intolerancia a la incomodidad y con la Intolerancia a la Frustración total. Al tomar a la PA como variable dependiente y a las dimensiones de Intolerancia a la Frustración como independientes, se conoció que las subescalas Intolerancia a la incomodidad y Derechos representan casi la mitad de la varianza de la PA. Así concluyeron que, como se replicó en investigaciones de otros países, los factores culturales ejercen poco impacto en las relaciones entre la Intolerancia a la Frustración y la PA.

Pregunta de investigación

¿Cómo es la relación entre los diferentes niveles de Procrastinación y Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en estudiantes universitarios de Psicología?

Justificación y relevancia

Este trabajo se propone estudiar la relación entre la Procrastinación y Autoeficacia Académica en estudiantes universitarios, puesto que representa un fenómeno que ha ganado notable protagonismo en el ámbito educacional a nivel global y actualmente en nuestro continente, así como el afán por su estudio y comprensión.

En consecuencia, su relevancia teórica estaría orientada a llenar un vacío en la literatura científica acerca de la relación entre la Procrastinación Académica y la Autoeficacia Académica en Argentina, como así también a la ausencia de resultados en una muestra de la población a nivel local. Además, se considera relevante complementar el creciente interés por el estudio de la Procrastinación en estudiantes argentinos, por lo que este trabajo puede ser útil para entender el rol de la Autoeficacia al emparejarse con la procrastinación, tal como lo han hecho estudios anteriores en Latinoamérica.

A nivel práctico, el presente estudio sería un aporte para el área de la psicología, por ejemplo para aquellos que traten a adolescentes que se proyecten como futuros estudiantes universitarios; a la vez, dentro del ámbito de la educación, sería útil para, profesores, y catedráticos universitarios o directivos. Por otra parte, podría ser útil para profesionales que se dediquen a la psicología científica, la psicometría y la psicología aplicada, debido a que el estudio buscará arrojar luz sobre una realidad y poder anticipar riesgos y decisiones. Asimismo, podría promover intervenciones en distintos espacios, como por ejemplo pósters, entrevistas, tests, capacitaciones, que sirvieran de incentivo para fortalecer o reflexionar acerca de los hallazgos.

Finalmente, a nivel social, esta investigación favorecería a la concientización y prevención de comportamientos de Procrastinación Académica, a fin de visibilizar las consecuencias de la misma en el rendimiento y desempeño académico impulsando a los estudiantes a desplegar sus capacidades, para lograr efectos deseados en el contexto universitario.

Objetivos

Objetivo general

- Indagar la relación entre los niveles de Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica en estudiantes de psicología.

Objetivos específicos

- Describir las variables sociodemográficas; los niveles de Procrastinación Académica y los niveles de Autoeficacia Académica en la muestra de estudio.
- Analizar la relación entre la Procrastinación Académica y la Autoeficacia Académica en la muestra de estudio.
- Comparar la Procrastinación Académica y la Autoeficacia Académica según variables sociodemográficas (sexo, edad, gestión de la universidad, etc.) en la muestra de estudio.

Hipótesis

- **H1.** Existe una relación significativa entre la Procrastinación y la Autoeficacia Académica.
- **H2.** Existe una relación inversa entre la Procrastinación y la Autoeficacia Académica, al aumentar los niveles de una, disminuyen los de la otra.
- **H3.** Los niveles de Procrastinación muestran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes según el tipo de universidad a la que asisten.
- **H4.** Los niveles de Autoeficacia Académica muestran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes según el tipo de universidad a la que asisten.

- **H5.** Los estudiantes que se encuentran en mitad de la carrera presentan mayor Procrastinación Académica que los que se encuentran al principio o al final de la misma.

Marco Teórico

Autoeficacia

Según el Diccionario de la Real Academia Española (s.f.), la eficacia se refiere a la "capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera". El concepto de Autoeficacia es definido en primera instancia por Bandura (1994) en su teoría del aprendizaje social y hace referencia a las creencias de la persona acerca de sus capacidades para producir efectos esperados. Esta teoría defiende la idea de que las personas cuentan con mecanismos de autorregulación que permiten interferir en el control de sus pensamientos, emociones, motivación y acción (Chaves-Barboza y Rodríguez-Miranda, 2017; Tejeda Zabaleta, 2005). Estos mecanismos sociocognitivos responden al modelo de interacción triádica y determinismo recíproco, en el cual se encuentran los factores de la persona (atributos cognitivos, afectivos y biológicos), las circunstancias del ambiente y, completando la tríada, la conducta observable (Osorio Tinoco y Pereira Laverde, 2011). Así, las personas serían capaces de cambiar el entorno y el entorno cambiarlas a ellas, con la particularidad de que estos procesos, median el comportamiento y ajustan las creencias y expectativas del individuo sobre las diferentes circunstancias del ambiente. Según Salanova (2004), a mediados de los 80 Bandura fue consolidando esta teoría con sus hallazgos anteriores acerca del pensamiento autorreferencial, y cómo éste ejercía influencia en el comportamiento humano. Una descripción fiel del pensamiento del autor sobre la facultad de transformar, orientar y evaluarse a uno mismo, es reflejada por Vielma y Salas (2000) en el siguiente fragmento:

> Bandura argumenta que las personas, además de ser conocedoras y ejecutoras, son autorreactivas y con capacidad de autodirección, ya que la regulación de la motivación y de la acción actúan, en parte, a través de criterios internos y de respuestas evaluativas de las propias ejecuciones. (p. 34)

En resumen, la interacción de los elementos cognitivos, del ambiente y del comportamiento permiten al sujeto controlar su destino y autodirigir sus límites (Yarlaque Mori, 2017).

Retomando con la definición de Autoeficacia de Bandura, se toma la idea principal mencionada en el párrafo anterior y se le añaden algunos elementos que la especifican. Así, otros autores establecen que el concepto de Autoeficacia se trata de las creencias que se tienen de la propia capacidad para ejecutar con éxito una conducta que conducirá a un resultado deseado en una situación determinada (Caro, 1987; Girardi et al, 2018; Alarcón, 2020; Ruiz Dodobara, 2005; Ortiz y del Barrio Gándara, 2002; Medina y Medina, 2007; Tejedor, 2010). Por su parte, Bandura (1997a) habla del sistema de creencia de la eficacia no como un rasgo global, sino como un conjunto diferenciado de creencias sobre uno mismo relacionado a distintos sectores del funcionamiento. Considera al conocimiento de la propia eficacia como un recurso personal clave para el autodesarrollo, para una adaptación exitosa y para el cambio. Otros autores la han definido en amplio sentido como la creencia estable de la persona para el control adecuado de los diversos estresores en su vida diaria (Aguirre et al., 2015). Sin embargo, Busot (1997) argumenta que la Autoeficacia no es una característica estable de la personalidad, que es contextual, y por lo tanto determina la conducta en ocasiones específicas.

La línea teórica de Bandura (1994) aludida identifica cuatro fuentes de la Autoeficacia. La primera se refiere a las experiencias de maestría o dominio, es decir, que los éxitos construyen una robusta sensación de eficacia y los fracasos la debilitan, más aún si ésta estaba firmemente establecida. La segunda, a las experiencias vicarias brindadas por los modelos sociales, por lo que observar que personas similares a uno triunfan mediante un esfuerzo sostenido, hace que uno también crea que tiene las capacidades para realizar actividades semejantes. De igual manera, observar a los

modelados fallar pese a su esfuerzo, disminuye el juicio sobre la propia eficacia a su vez que el empeño. La tercera es la persuasión social, que se refiere al discurso de los demás respecto a la capacidad de una persona de dominar tareas específicas. Si un otro significativo expresa confianza en alguien que quiere alcanzar determinada meta, un discurso persuasivo movilizará mayor esfuerzo y sostenimiento en aquel, que preocupaciones o dudas ante el advenimiento de dificultades. La cuarta fuente está relacionada a los estados somáticos y emocionales, en tanto que si alguien los percibe como debilidades o puntos vulnerables, puede afectar su autoeficacia. En cambio, si la persona reduce sus reacciones estresantes, modifica su tendencia emocional negativa y su interpretación de los estados físicos, puede lograr el cambio en las creencias de Autoeficacia.

Por último, Ruiz Dodobara (2005) indica que la regulación del funcionamiento humano que tienen las creencias de eficacia se da a través de cuatro tipos de procesos. Los procesos cognitivos van a interferir en el planteamiento de metas y el pensamiento de posibles escenarios, de acuerdo a cómo la persona evalúe sus capacidades de logro de tales objetivos y en qué situaciones. Los procesos motivacionales, se dividen en 3, (1) las atribuciones causales, a qué atribuyen las personas sus éxitos o fracasos; (2) las expectativas de resultado, qué esperan las personas del resultado de sus conductas y por tanto si creen en su habilidad para que se dé dicho resultado o no; (3) las metas cognitivas, que se basan en la autoimposición de metas para comparar el desempeño con un estándar, lo que genera que las personas se esfuercen en pos de alcanzar lo que se fijaron como referente. Por procesos afectivos se entiende a aquellos influidos por las creencias de Autoeficacia. Estos pueden ser la ansiedad, influida por el nivel de control de las amenazas del ambiente; el nivel de activación conocido o arousal y la depresión, influidos por el control sobre los pensamientos perturbadores reiterativos. En último

lugar, los procesos selectivos van a reflejar las elecciones de las personas de ambientes y actividades de los cuales se considere hábil para dominar.

Autoeficacia Percibida

Se ha definido a la Autoeficacia Percibida como la creencia que tienen los sujetos sobre su capacidad para desempeñarse en los distintos ámbitos de su vida, en pos de alcanzar los objetivos a los que apunta (Garzón et al., 2021). En relación a esto Watanabe Sánchez (2006) postula que la Percepción de Autoeficacia no se refiere a un número de habilidades, sino a lo que la persona cree que puede hacer con esas habilidades que tiene en una determinada circunstancia. Por lo tanto, según la autora, la eficacia del funcionamiento no precisa solamente de la habilidad necesaria, sino también de la Autoeficacia para utilizarla de la mejor manera. De esa forma, la Autoeficacia Percibida puede predecir mejor la conducta, que lo que lo hace el nivel de habilidad real de la persona (Aguirre y Vauro, 2009).

Sobre los juicios de Autoeficacia, Tuckman y Monetti (2011, como se citó en Alegre, 2013) mencionan 3 dimensiones asociadas con la ejecución: la Dificultad de la tarea, sujetos lo suficiente autoeficaces suelen esquivar desafíos cuando no poseen estrategias o el conocimiento necesario; la Generalización de la propia autoeficacia, que los pensamientos sobre las habilidades puedan desplazarse de un dominio a otro o simplemente estancarse en algunas tareas específicas; y la Fuerza de los juicios de la propia eficacia, que se refiere a que si la percepción de las capacidades es baja, la persona evita realizar ciertas actividades o su ejecución es pobre al realizarlas, pero si la percepción es alta va a mantener su esfuerzo por completarla.

En síntesis, Sansinenea et al. (2008 citado en Aguirre et al., 2015) al referirse a las creencias de Autoeficacia sostiene que:

> Influyen en los pensamientos de las personas, los cursos de acción que ellas eligen para perseguir, los desafíos y metas que ellas se plantean para sí mismas y

> su compromiso con los mismos, la cantidad de esfuerzo que invierten en determinadas tareas; los resultados que esperan alcanzar por sus esfuerzos, la magnitud de su perseverancia frente a los obstáculos, su resistencia a la adversidad, el nivel de estrés y depresión que experimentan cuando se enfrentan con demandas exigentes del ambiente y los logros que alcanzan. (p. 98)

Sobre esta capacidad de cambiar el ambiente, al hablar de Autoeficacia en estudiantes, Bandura (1997b) afirma que ésta juega un influyente rol mediador en el logro académico y que contribuye al rendimiento intelectual, incluso más que las propias habilidades académicas.

Autoeficacia Académica

La Autoeficacia Académica es concebida como la autovaloración que los estudiantes tienen de sus capacidades para la realización, el desarrollo y el cumplimiento de tareas dentro del contexto educativo (Navarro-Loli y Dominguez-Lara, 2019; Garzón et al., 2021). Se entiende que la Autoeficacia Académica es específica, ya que abarca dominios particulares, en este caso, ejecuciones académicas (Galicia-Moyeda et al., 2013). Es por ello que la Autoeficacia Académica se traduce en cómo el estudiante percibe el éxito o desempeño que logrará en las actividades referidas a lo académico (Véliz et al., 2016).

Para Domínguez-Lara y Sánchez-Carreño (2017), la forma en que una persona concibe una situación académica puede tener relación estrecha con la motivación y el compromiso que tenga posteriormente, sin olvidar la influencia de estos últimos en el rendimiento. Estos autores sostienen que, al tratarse de una característica de relativa estabilidad, la misma jugaría un papel relevante en la elección y mantenimiento de estrategias de afrontamiento cognitivo, ya que el sujeto tendría en cuenta las creencias sobre sus capacidades para enfrentar situaciones conflictivas.

Diversos estudios arrojaron que la Autoeficacia Académica mantiene relación con muchos constructos. Por mencionar algunos de ellos, García-Fernández et al. (2010) afirman que la Autoeficacia y el autoconcepto son dos conceptos fuertemente ligados y que su relación es positiva. Cardoso et al. (2020) durante la pandemia del Covid-19 hallaron la asociación directa y significativa de la Autoeficacia Académica con el rendimiento escolar. Otro estudio, encontró que sujetos con alto desempeño académico difieren de sujetos con bajos niveles del mismo, en factores de la Autoeficacia Académica como la atención y la excelencia (Cervantes Arreola et al. 2016). Para determinar el éxito académico, Yupanqui-Lorenzo et al. (2021) estudiaron a la Autoeficacia Académica en conjunto con tipos de personalidad y el afecto positivo, obteniendo así una correlación alta entre ambas últimas con la primera, y específicamente en rasgos como la extraversión, la responsabilidad y la apertura. Según Narváez et al. (2018), una Autoeficacia Académica con un desarrollo e internalización adecuados, puede sentar base para un satisfactorio ajuste académico, teniendo en cuenta factores sociales de tipo externo, y factores internos como el autoestima y el autoconcepto.

Un último constructo es el de Procrastinación que, al igual que el de Procrastinación Académica, se ha investigado en relación al de Autoeficacia Académica. Investigaciones recientes han dado como hallazgo un vínculo significativo bajo e inverso entre estas variables (Chigne Moscoso, 2017; Villegas Valera, 2018). No obstante, estudios más actuales han determinado que la asociación significativa es moderada y positiva por ende, a mayor Procrastinación, mayor Autoeficacia Académica (García Solano, 2021; Lengua Mendez y Ríos Díaz, 2020).

Procrastinación

Ferrari y Tice (2000) afirman que la Procrastinación debe ser conceptualizada como una dificultad del propio comportamiento, y aproximan su definición a la falta de

tiempo empleado en practicar previo a una próxima tarea. Otra definición entiende a la Procrastinación como la ausencia de un funcionamiento autorregulado o la tendencia a posponer o evitar una actividad que está bajo control de uno, por lo que conductas crónicas de Procrastinación representan en la persona un significante impedimento de productividad (Bui, 2007; Tuckman, 1990). Siguiendo esta idea, Angarita (2012) va a sostener que la Procrastinación evoca al aplazamiento voluntario ante responsabilidades pendientes de los sujetos. Una definición de las más utilizadas es brindada por Steel (2007), al argumentar que procrastinar se trata de atrasar voluntariamente un curso de acción futuro a pesar de conocer que esto concluirá en una peor situación.

La Procrastinación puede tener distintas concepciones de acuerdo a los modelos teóricos que pretenden explicarla. Algunos autores (Carranza y Ramírez, 2013; Salazar, 2022) reúnen y sintetizan las explicaciones de reconocidas corrientes psicológicas como se muestra a continuación:

- Modelo Psicodinámico: Baker fue el encargado de estudiar este comportamiento y bajo esta mirada, subrayar que surge en la infancia y que está relacionado con el miedo al fracaso, debido al establecimiento de relaciones familiares patológicas. Este modelo se interesa por conocer las motivaciones por las cuales las personas postergan las actividades a pesar de contar con las capacidades para realizarlas, y plantea que la ansiedad le advierte al sujeto que una tarea es amenazante y por ello buscará evitarla.

- Modelo Conductual: este modelo toma la idea principal de Skinner de que una conducta se repite gracias al refuerzo otorgado por una recompensa. Es por eso que la conducta de procrastinar es retroalimentada por “premios” de satisfacción a corto plazo, en lugar de sostener o llevar adelante una tarea que dará recompensas a largo plazo. La persona que procrastina puede planear, organizar e iniciar acciones para conseguir algo

y luego abandonar la actividad desconsiderando los beneficios que implica su finalización.

- Modelo Motivacional: es un paradigma que se enfoca en alcanzar el éxito, por lo tanto el sujeto dispone su comportamiento para lograr lo que se propone. Para conseguirlo, la persona puede elegir entre dos aspectos, la esperanza de logro o el miedo al fracaso. Esto motivará al individuo a poner en juego el esfuerzo y los recursos para arribar al triunfo o, al contrario, por evitar una situación desfavorable. Tal es así, que si el miedo al fracaso es superior a la fé en el éxito, los sujetos optan por tareas que impliquen un logro asegurado en lugar de actividades de mayor complejidad que puedan representar un fracaso.

- Modelo Cognitivo: Wolters desde esta corriente, entiende a la procrastinación como un procesamiento de información disfuncional, a partir de esquemas desadaptativos de incapacidad y miedo a la exclusión social. Los individuos al reflexionar sobre este comportamiento, experimentan pensamientos obsesivos cuando no logran realizar una actividad o al aproximarse el plazo de presentación de una tarea. Según este modelo, primero la persona toma un compromiso, luego se le aparecen pensamientos quejosos sobre el progreso de la actividad y de la imposibilidad para completarla, para finalizar con la emergencia de pensamientos automáticos negativos asociados con una pobre autoeficacia.

Una de las razones por las que las personas podrían procrastinar se debería a que éstas no controlan su deseo por disfrutar de asuntos inmediatos placenteros en lugar de completar las obligaciones requeridas (Ferrari y Emmons, 1995). Según los autores, existen ocasiones en las que atrasar a propósito una decisión, por ejemplo, resulta ventajoso, por lo que se reconoce a ese atraso como “Procrastinación funcional”. Tal es así que Chu y Choi (2005) propusieron la distinción entre dos tipos de procrastinadores, los pasivos y los activos. Dentro de los primeros irían todos aquellos en el sentido

tradicional de Procrastinación, éstos no tienen intención de procrastinar, sin embargo terminan posponiendo tareas por su inhabilidad para tomar rápidas decisiones y de ese modo actuar en base a ellas. Los activos son capaces de actuar sobre sus propias decisiones a tiempo, aunque suspenden sus tareas deliberadamente y ponen su atención en otros asuntos en su lugar.

Sin embargo, una revisión sobre el constructo critica esta corriente desde su falta de sustento teórico, ya que da por sentado que la conducta procrastinadora supone una consecuencia de malestar para el individuo (Díaz-Morales, 2019). Por ejemplo, se ha estudiado que la Procrastinación puede desembocar en un bajo rendimiento académico, en emociones negativas sobre uno mismo como vergüenza y culpa, depresión y conductas que atentan a la salud, como posponer la atención y el cuidado médico (Wohl et al. 2010).

En el ámbito educativo se ha demostrado que la Procrastinación no se considera únicamente como un déficit en los hábitos de estudio o de manejo del tiempo, sino que envuelve una compleja interacción de componentes comportamentales, cognitivos y afectivos (Solomon y Rothblum, 1984).

Procrastinación Académica

La procrastinación Académica ha sido definida como la tendencia reportada por la persona a casi siempre o siempre posponer actividades académicas, y casi siempre o siempre manifestar niveles de ansiedad problemáticos por esta posposición (Rothblum et al., 1984, citado en Rothblum et al.,1986).

Respecto de otros conceptos con los que la Procrastinación Académica se puede asociar, se cuenta con el trabajo de Beswick et al. (1988) que estudiaron la Procrastinación en estudiantes con variables como la indecisión, las creencias irracionales sobre auto-valía, la baja autoestima, la depresión y la ansiedad, obteniendo

que aquellos quienes se reportaron como frecuentes procrastinadores tuvieron correlación con los resultados en las demás características.

En otro estudio, Senécal et al. (1995), pusieron a prueba el vínculo de la Procrastinación Académica respecto al miedo al fracaso y sus principales factores (ansiedad, autoestima y depresión), en comparación a la autorregulación autónoma, representado por el tipo de motivación de los estudiantes. Estos autores encontraron que los sujetos que estaban motivados por razones intrínsecas procrastinaban menos que aquellos con razones menos autónomas, e infirieron de tales resultados que la motivación tiene un papel importante sobre la conducta procrastinadora.

Por su parte, Cerniglia (2019) se interesó por encontrar asociación entre la propensión a procrastinar en estudiantes universitarios y el riesgo psicopatológico, la impulsividad y el uso problemático de internet. Se halló que las dimensiones investigadas comparten vínculo teórico y estadístico con altos coeficientes de correlación, aunque se trató de un estudio de carácter exploratorio, por tanto no se habla de relaciones unidireccionales.

Stainton et al. (2000) realizaron un estudio utilizando un inventario de cogniciones procrastinadoras. Los alumnos académicos participantes presentaron estas cogniciones asociadas tanto al rasgo de Procrastinación y comportamiento dilatorio, como a experiencia emocional negativa, por lo que los investigadores determinaron que los pensamientos procrastinadores median ambas variables.

Por último, Klassen et al. (2008) buscaron probar las relaciones de la Procrastinación Académica con la autorregulación, la Autoeficacia Académica, autoestima y autoeficacia para la autorregulación en universitarios. Los resultados arrojados indicaron que por más de que todas estas variables referidas al “self” estaban relacionadas con la Procrastinación, la autoeficacia para la autorregulación es la que mejor predice estos comportamientos en los estudiantes.

Metodología

Diseño

La investigación fue de enfoque cuantitativo, dado que pone a prueba las hipótesis mediante la información obtenida y su análisis estadístico. El diseño fue de tipo no experimental en tanto que no se manipuló ninguna de las variables, sólo se observó cómo operaban en conjunto dentro de la muestra, y de corte transversal ya que la recolección de datos se realizó una sola vez en un cierto momento de tiempo. Además, fue un estudio de alcance correlacional de diferencia de grupos, puesto que se propuso determinar el tipo y grado de la supuesta relación entre dos variables en un contexto particular, estableciendo comparaciones según características de la población (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística conformada por N=128 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad privada (N=64) y de una pública (N=64) de la misma región del país. La mayoría de los participantes fueron mujeres (91,4%) y el resto hombres (8,6%) de edades que iban desde los 19 a los 62 años. La misma fue representada a través de un muestreo subjetivo por decisión razonada, por el que los participantes son elegidos según ciertas características, siendo útil para muestras de pequeño tamaño (Corbetta, 2007). En este caso, se seleccionaron alumnos y alumnas regulares de determinada carrera y de determinadas universidades que fueron de interés para la investigación.

Criterios de inclusión y exclusión

- Ser estudiante universitario regular de la carrera de Psicología.

- Se excluye a cualquier participante que no sea alumno/a regular de la carrera de Psicología durante el momento de la investigación en las universidades seleccionadas.

Instrumentos

Adaptación Argentina de la Tuckman Procrastination Scale [ATPS] (Tuckman, 1990; adaptación argentina: Furlan et al., 2010). La ATPS compuesta por 15 ítems, es una medida unidimensional de la tendencia a perder el tiempo, postergar o hacer cosas que ya deberían estar hechas, con 11 ítems de codificación directa (ítems 1; 2; 3; 4; 6; 8; 9; 10; 12; 13; 15) y 4 de codificación inversa (ítems 5; 7; 11 y 14), con cinco opciones de respuesta tipo Likert, siendo 1= "Nunca me ocurre"; 2= "Casi nunca me ocurre"; 3= "A veces me ocurre"; 4= "Casi siempre me ocurre" y 5= "Siempre me ocurre", por ende, mayor puntaje en la escala representa un mayor grado del atributo. La escala presentó elevada consistencia interna ($\alpha = .87$), superando el estándar establecido de .70 para escalas de comportamiento típico.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas [EAPESA] (Palenzuela, 1983; adaptación chilena: García-Fernández et al., 2016). Es una escala unifactorial que mide la autoeficacia académica percibida. Consta de 10 ítems valorados mediante una escala de 4 puntos (1 = *nunca*; 2 = *algunas veces*; 3 = *bastantes veces*; 4 = *siempre*). A mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida. La escala posee una buena consistencia interna ($\alpha = .88$), además de unas propiedades psicométricas adecuadas.

Cuestionario sociodemográfico *ad hoc*. Se preparó un cuestionario con ítems de interés para la caracterización de la muestra, considerando los antecedentes y los diversos hallazgos en relación a aspectos como el sexo, la edad, el estado civil, tener un trabajo, el tipo de universidad (privada o pública) y la etapa de la carrera.

Procedimiento

Para este estudio se contó con la participación voluntaria de los estudiantes universitarios, los cuales fueron informados respecto a su figuración como anónimos a través de los protocolos, así como de la confidencialidad de los resultados.

Los sujetos participantes respondieron los formularios realizados en Google Forms correspondientes a cada instrumento, cuya difusión se hizo de forma virtual mediante redes sociales tales como Instagram, Whatsapp y Facebook. El contacto, por tanto, fue garantizado por el alcance de dicha difusión. Los cuestionarios fueron difundidos y contestados entre los meses de agosto y noviembre del año 2023.

Por último, se pasaron las respuestas de los encuestados a una base de datos y luego fueron analizadas en el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e interpretadas como se detalla en los apartados de Resultados y Discusión.

Aspectos éticos

El proceso de recolección de datos de la población estudiada se llevó a cabo de manera voluntaria y se aseguró a los participantes que se les mantendría el anonimato en los protocolos completados. También se les comunicó acerca de la confidencialidad de los resultados y que su único fin de divulgación sería académico.

Resultados

Descripción de la muestra

Se caracterizó a la muestra según las variables sociodemográficas consideradas relevantes para la investigación. Entre estas variables se encontraban el sexo, la edad en años, el estado civil, si la persona trabajaba o no, la gestión de la universidad a la que asistía y la etapa en que se encontraba de la carrera.

Para empezar se les preguntó a los participantes por el Sexo (Tabla 1), conformado por los valores Mujer, Hombre y Otro. Las participantes mujeres fueron en total N=117 representando el 91,4% de la muestra. El resto de participantes fueron hombres (N=11) conformando el 8,6% de la muestra. No se contó con participantes que se hayan identificado con otro género. Este resultado se comprende a la luz de la predominancia femenina sobre la masculina en la carrera de Psicología (Alonso, 2021).

Tabla 1. Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	117	91,4	91,4	91,4
	Hombre	11	8,6	8,6	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

La muestra fue consultada acerca de su Edad (Tabla 2). El promedio de edad de los participantes fue de 29,20 años. La mediana fue de 25 años, por ende una mitad de la muestra tiene 25 años o menos y la otra mitad tiene 26 o más. La moda fue de 23, quiere decir que fue la edad con más casos en la presente muestra (N=14). La edad mínima fue de 19 años y la edad máxima de 62 años.

Tabla 2. Edad

N	Válido	128
	Perdidos	0
Media		29,20
Mediana		25
Moda		23
Desv. Desviación		9,679
Varianza		93,675
Rango		43
Mínimo		19
Máximo		62

Se preguntó a los participantes acerca de su Estado Civil (Tabla 3), dividido en cuatro categorías: quienes estaban solteros/as, quienes convivían con la pareja, quienes estaban casados/as y quienes se encontraban en otro tipo de relación. Un poco más de la mitad de la muestra se anotó como Soltero/a (56,3%), mientras que el resto (43,7%) se repartió entre los otros valores (Convivo con pareja, N=24; Casado/a, N=19; Otro, N=13).

Tabla 3. Estado civil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Soltero/a	72	56,3	56,3	56,3
	Convivo con pareja	24	18,8	18,8	75,0
	Casado/a	19	14,8	14,8	89,8
	Otro	13	10,2	10,2	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

Para describir la muestra según su situación laboral, los participantes respondieron si tenían Trabajo o no. La Tabla 4 indica que el 68,8% (N=88) de los estudiantes trabajaban y el 31,3% (N=40) de ellos no trabajaba.

Tabla 4. Trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	88	68,8	68,8	68,8
	No	40	31,3	31,3	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

Con un fin comparativo, se decidió incorporar en la muestra estudiantes de una universidad pública y de una universidad privada (Tabla 5).

Para mantener grupos homogéneos, se buscó que el número de estudiantes por Tipo de universidad sea parejo, en ese sentido, la admisión de protocolos se cerró al conseguir la misma cantidad para cada grupo. Al dividir los casos según los estudiantes de gestión universitaria Pública y gestión universitaria Privada, la muestra quedó partida a la mitad.

Tabla 5. Tipo de universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pública	64	50,0	50,0	50,0
	Privada	64	50,0	50,0	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

Los sujetos de la muestra indicaron en qué Etapa de la carrera se encontraban (Tabla 6). Esta variable se segmentó en Inicio, Mitad y Final de la carrera.

Se obtuvo que el 19,5% de los estudiantes se encontraba en los primeros años de carrera, el 46,9% se encontraba en el medio y el 33,6% en los últimos años. De acuerdo con esto, un poco más de la mitad de la muestra se repartió entre los que estaban empezando y los que estaban terminando, mientras que el resto aún estaba en los años intermedios del trayecto universitario.

Tabla 6. Etapa de la carrera

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inicio	25	19,5	19,5	19,5
	Mitad	60	46,9	46,9	66,4
	Final	43	33,6	33,6	100,0
	Total	128	100,0	100,0	

Al tomar una de las mediciones principales de este trabajo, se exploró el nivel de Autoeficacia Académica de la muestra (Tabla 7). Ésta podía ir de una puntuación bruta mínima de 10 a una máxima de 40. Se encontró que el puntaje promedio fue de 24,40 y la mediana fue de 24. El puntaje más bajo fue de 10 y el más alto de 38 con un rango de 28 entre uno y el otro. En cuanto a la varianza, ésta fue de 30,840 y el desvío estándar fue de 5,553.

Respecto a la segunda escala principal, los participantes informaron sus conductas de Procrastinación Académica (Tabla 8). El instrumento evaluaba este comportamiento con puntajes brutos desde el 15 como mínimo al 75 como máximo. Se halló que el promedio fue de 46,82 y la mediana de 48. La puntuación más baja fue de 19, mientras que la más alta de 72. El rango entre el máximo y el mínimo fue por tanto 53. Por último, la varianza fue 139,219 con un desvío típico de 11,799.

Tabla 7. Autoeficacia Académica: medidas de tendencia central y dispersión

			Estadístico	Desv. Error
Autoeficacia Académica	Media		24,40	,491
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	23,43	
		Límite superior	25,37	
	Media recortada al 5%		24,29	
	Mediana		24,00	
	Varianza		30,840	
	Desv. Desviación		5,553	
	Mínimo		10	
	Máximo		38	
	Rango		28	
	Rango intercuartil		8	

Tabla 8. Procrastinación Académica: medidas de tendencia central y dispersión

			Estadístico	Desv. Error
Procrastinación Académica	Media		46,82	1,043
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	44,76	
		Límite superior	48,88	
	Media recortada al 5%		46,94	
	Mediana		48,00	
	Varianza		139,219	
	Desv. Desviación		11,799	
	Mínimo		19	
	Máximo		72	
	Rango		53	
	Rango intercuartil		19	

Para finalizar la descripción, se pasaron los puntajes de la muestra a percentiles asignándoles categorías de interpretación según fueran altos, medios o bajos (Tablas 9 y 10).

Tabla 9. Autoeficacia Académica: puntajes transformados a percentiles

N	Válido Perdidos	128 0	Interpretación del valor
Percentiles	10	18	Bajo
	20	19	
	30	21	Medio bajo
	40	23	Medio
	50	24	
	60	25	
	70	27	Medio alto
	80	28	Alto
	90	33	

Tabla 10. Procrastinación Académica: puntajes transformados a percentiles

N	Válido Perdidos	128 0	Interpretación del valor
Percentiles	10	30	Bajo
	20	35,6	
	30	41	Medio bajo
	40	44,6	Medio
	50	48	
	60	51	
	70	54	Medio alto
	80	58	Alto
	90	62	

Correlación entre Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica

En primer lugar, se averiguó la distribución de las variables a partir de las pruebas de normalidad (Tabla 11), obteniendo que la Procrastinación Académica posee una distribución normal (Sig. 0,200), en cambio, la Autoeficacia Académica tiene una distribución anormal (Sig. 0,011).

Tabla 11. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Autoeficacia Académica	,091	128	,011	,979	128	,042
Procrastinación Académica	,067	128	,200*	,982	128	,082

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
a. Corrección de significación de Lilliefors

Al tratarse de distribuciones distintas para cada una, se utilizó el estadístico *Rho* de Spearman para examinar la correlación de la Procrastinación Académica con la Autoeficacia Académica. Los resultados se exhiben debajo en la Tabla 12. Por un lado, la significación bilateral arrojó que la relación entre las variables es significativa, confirmando la H1 de este trabajo, la Procrastinación Académica y la Autoeficacia Académica presentan un vínculo significativo. Por otro lado, el coeficiente indicó que el tipo de relación es negativo o inverso, por lo que se entiende que cuando los niveles de Procrastinación aumentan, disminuyen los de Autoeficacia y viceversa, confirmando la H2. Por último, el valor del coeficiente estableció que la intensidad de la asociación entre los constructos es baja.

Tabla 12. Correlaciones

			Autoeficacia Académica	Procrastinación Académica
Rho de Spearman	Autoeficacia Académica	Coeficiente de correlación	1,000	-,342**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	128	128
	Procrastinación Académica	Coeficiente de correlación	-,342**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	128	128

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Comparación de la Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica según variables sociodemográficas

Se emparejaron las variables principales del trabajo con las variables sociodemográficas recolectadas para comprobar si existían diferencias entre grupos al cruzarlas. Para comparar los datos sociodemográficos según los niveles de Procrastinación Académica, se utilizaron los estadísticos de T de Student para las variables compuestas por 2 valores, y F de Anova para las variables con 3 o más valores, ya que la primera es de distribución normal. Para ver las diferencias sociodemográficas de la muestra de acuerdo a sus creencias de Autoeficacia Académica, se emplearon los estadísticos de U de Mann Whitney para aquellas variables de 2 grupos y H de Kruskal Wallis para las de 3 grupos o más, debido a que la primera mostró una distribución anormal.

Procrastinación Académica y Sexo

Al agrupar a la Procrastinación Académica según el Sexo de los participantes (Tabla 13), no se encontraron diferencias significativas entre el grupo de mujeres y hombres (Sig. bilateral = 0,265).

Tabla 13. Prueba T para la igualdad de medias

		Procrastinación Académica	
		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
	t	,882	1,161
	gl	126	13,964
	Sig. (bilateral)	,380	,265
	Diferencia de medias	3,284	3,284
	Diferencia de error estándar	3,724	2,828
95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	-4,086	-2,784
	Superior	10,655	9,352

Autoeficacia Académica y Sexo

Cuando se comparó a los Hombres y a las Mujeres según su Autoeficacia Académica (Tabla 14), se contemplaron diferencias significativas (Sig. asintótica bilateral = 0,007). Se analizaron los rangos promedio de ambos grupos y se identificó que los hombres poseen mayores puntajes de Autoeficacia que las mujeres (Tabla 15). De todas maneras, este resultado es cuestionable, ya que la cantidad de participantes varones de la muestra fue baja (N=11) y notablemente inferior que la de las participantes mujeres (N=117).

Tabla 14. Prueba de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba[a]	
	Autoeficacia Académica
U de Mann-Whitney	325,500
W de Wilcoxon	7228,500
Z	-2,710
Sig. asintótica (bilateral)	,007

a. Variable de agrupación: Sexo

Tabla 15. Rangos

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autoeficacia Académica	Mujer	117	61,78	7228,50
	Hombre	11	93,41	1027,50
	Total	128		

Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica según la Edad

Para poder realizar comparaciones según los años de edad de los encuestados, se decidió armar dos grupos. Como primer criterio para separar a la muestra, se tomó la Mediana de la variable Edad, la cual fue los 25 años. A partir de este criterio los grupos quedarían conformados por una cantidad similar de sujetos, uno de ellos de 25 años o menos (N=66) y el otro de 26 años en adelante (N=62).

Un segundo criterio que se consideró para agrupar la Edad de esta forma, fue el estudio de Rodriguez y Clariana (2017), quienes observaron que estudiantes mayores a los 25 años presentaban baja Procrastinación Académica y los menores de 25 de moderada a alta.

En tanto a la formación de los grupos según la Edad y su implicancia en la Autoeficacia, Piergiovanni y Depaula (2018) hallaron que estudiantes de psicología aumentaban su nivel de Autoeficacia general a medida que avanzaban en edad, destacando que aquellos de 29 a 58 años mostraban una mayor medida que los que iban de 18 a 22. Este criterio de división de edades fue tenido en cuenta, aunque a la practicidad de la formación de los grupos era menos viable que los otros criterios en relación a la muestra obtenida.

En primer lugar, cuando se juntó a la Procrastinación Académica con la Edad (Tabla 16), no se encontraron diferencias representativas entre los de 25 años o menos y los mayores de 25 de años (Sig. bilateral = 0,234).

Tabla 16. Prueba T para la igualdad de medias

		Procrastinación Académica	
		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
	t	1,199	1,197
	gl	126	124,222
	Sig. (bilateral)	,233	,234
	Diferencia de medias	2,498	2,498
	Diferencia de error estándar	2,083	2,087
95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	-1,625	-1,633
	Superior	6,621	6,629

En segundo lugar, cuando se emparejó la Edad con la Autoeficacia Académica de los sujetos (Tabla 17), tampoco se vieron diferencias reveladoras entre los grupos de mayor y menor cantidad de años (Sig. asintótica bilateral = 0,346).

Tabla 17. Prueba de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba[a]	
	Autoeficacia Académica
U de Mann-Whitney	1849,000
W de Wilcoxon	4060,000
Z	-,942
Sig. asintótica (bilateral)	,346

a. Variable de agrupación: Edad Recodificada

Procrastinación Académica y Autoeficacia Académica según Estado Civil

Para la comparación de grupos según el Estado Civil de las personas, se optó por recodificar la variable para establecer solamente dos grupos, Solteros/as (N=72) y En una relación (N=56), siguiendo los siguientes criterios.

El primer criterio se basó en que había muchos más estudiantes Solteros/as que Convivientes en pareja, Casados/as u en Otro tipo de relación. Se realizó esta división para que la cantidad de sujetos en cada valor de la variable sea un poco más pareja. El segundo criterio de agrupación fueron los antecedentes de Steel y Ferrari (2013) y Chirullo (2022). Los primeros autores, al trazar un perfil sociodemográfico de la persona procrastinadora, concluyeron que los solteros tenían mayor tendencia a la Procrastinación General. El segundo autor, encontró que las personas solteras se concebían menos autoeficaces que las casadas o las divorciadas, al evaluar la Autoeficacia General de estudiantes de psicología.

Al agrupar la Procrastinación Académica con el Estado Civil de dos grupos (Tabla 18), no se hallaron diferencias significativas entre los estudiantes Solteros/as y aquellos En una relación (Sig. bilateral = 0,745).

Tabla 18. Prueba T para la igualdad de medias

		Procrastinación Académica	
		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
	t	,330	,326
	gl	126	111,382
	Sig. (bilateral)	,742	,745
	Diferencia de medias	,696	,696
	Diferencia de error estándar	2,110	2,139
95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	-3,479	-3,543
	Superior	4,871	4,935

Luego, se revisaron los grupos de Estado Civil en función de los puntajes de Autoeficacia Académica de la muestra (Tabla 19), pero tampoco se evidenciaron diferencias importantes entre los factores (Sig. asintótica bilateral = 0,842).

Tabla 19. Prueba de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba[a]	
	Autoeficacia Académica
U de Mann-Whitney	1974,500
W de Wilcoxon	3570,500
Z	-,200
Sig. asintótica (bilateral)	,842

a. Variable de agrupación: Estado Civil Recodificado

Procrastinación Académica y Trabajo

Los participantes de la investigación reportaron si tenían trabajo (N=88) o si no tenían (N=40). Se compararon los grupos de los que trabajaban y los que no, para evaluar si difieren en los niveles de Procrastinación Académica (Tabla 20). No se obtuvieron diferencias significativas en este aspecto (Sig. bilateral = 0,976).

Tabla 20. Prueba T para la igualdad de medias

		Procrastinación Académica	
		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
	t	,029	,031
	gl	126	84,317
	Sig. (bilateral)	,977	,976
	Diferencia de medias	,066	,066
	Diferencia de error estándar	2,259	2,161
95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	-4,404	-4,230
	Superior	4,536	4,362

Autoeficacia Académica y Trabajo

Cuando se compararon los puntajes de Autoeficacia Académica de los sujetos trabajadores y no trabajadores de la muestra (Tabla 21), se presentaron diferencias en los rangos promedio entre los grupos (Tabla 22), sin embargo éstas no fueron significativas (Sig. asintótica bilateral = 0,188). Los estudiantes con trabajo mostraron ser levemente más autoeficaces (67,40) que los que no trabajaban (58,11), aunque esto podría deberse a que la cantidad de individuos por grupo era despareja, y los que trabajaban duplicaban a los que no.

Tabla 21. Prueba de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba[a]	
	Autoeficacia Académica
U de Mann-Whitney	1504,500
W de Wilcoxon	2324,500
Z	-1,317
Sig. asintótica (bilateral)	,188

a. Variable de agrupación: Trabajo

Tabla 22. Rangos

	Trabajo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autoeficacia Académica	Sí	88	67,40	5931,50
	No	40	58,11	2324,50
	Total	128		

Procrastinación Académica y Tipo de Universidad

El presente trabajo se planteó examinar las diferencias de las variables principales según el Tipo de universidad a la que asistían los estudiantes, esto es, universidad Pública (N=64) y Privada (N=64).

Al momento de analizar a la Procrastinación Académica en cuanto al Tipo de universidad (Tabla 23), no se encontraron diferencias representativas entre estudiantes de gestión Pública y Privada (Sig. bilateral = 0,488).

Por ende, estos resultados rechazan la H3 planteada anteriormente, en la que se formulaba que los niveles de Procrastinación Académica iban a diferir de acuerdo al tipo de universidad a la que concurren los sujetos de la muestra.

Tabla 23. Prueba T para la igualdad de medias

		Procrastinación Académica	
		Se asumen varianzas iguales	No se asumen varianzas iguales
	t	-,695	,031
	gl	126	84,317
	Sig. (bilateral)	,488	,488
	Diferencia de medias	-1,453	-1,453
	Diferencia de error estándar	2,090	2,090
95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	-5,589	-5,590
	Superior	2,683	2,684

Autoeficacia Académica y Tipo de universidad

El segundo aspecto que se buscó comprobar fue si la Autoeficacia Académica presentaba diferencias entre los estudiantes de universidad Pública y los de universidad Privada (Tablas 24 y 25).

Al realizar esta comparación se hallaron diferencias significativas entre los grupos (Sig. asintótica bilateral = 0,031). En este caso, quienes asisten a universidad Privada puntuaron más en Autoeficacia Académica (71,55) que los que asisten a una Pública (57,45). Esta diferencia confirma la H4 del trabajo, es decir que los niveles de Autoeficacia Académica son distintos en los estudiantes según el tipo de universidad a la que asisten.

Tabla 24. Prueba de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba[a]	
	Autoeficacia Académica
U de Mann-Whitney	1597,000
W de Wilcoxon	3677,000
Z	-2,154
Sig. asintótica (bilateral)	,031

a. Variable de agrupación: Tipo de universidad

Tabla 25. Rangos

	Tipo de universidad	N	Rango promedio	Suma de rangos
Autoeficacia Académica	Pública	64	57,45	3677,00
	Privada	64	71,55	4579,00
	Total	128		

Procrastinación Académica y Etapa de la carrera

Se agrupó a la Procrastinación Académica con la variable Etapa de la carrera (Tabla 26), compuesta por 3 valores: Inicio (N=25), Mitad (N=60) y Final (N=43). Los grupos no presentaron diferencias significativas (Sig. 0,362) con respecto a su autovaloración del aplazamiento de tareas académicas.

Este resultado rechaza la H5, que establecía que los estudiantes que transitaban la mitad de la carrera iban a puntuar más alto en Procrastinación Académica que aquellos que se encontraban cursando los primeros o los últimos años del recorrido

universitario. En esta situación, los participantes puntuaron parejo independientemente de la etapa de la carrera.

Tabla 26. Anova de un factor

Procrastinación Académica					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	285,411	2	142,705	1,025	,362
Dentro de grupos	17395,457	125	139,164		
Total	17680,867	127			

Autoeficacia Académica y Etapa de la carrera

Por último, se realizó una comparación de las Etapas de la carrera según los niveles de Autoeficacia Académica que registró cada grupo (Tabla 27). Aquí tampoco se consiguieron diferencias representativas entre las etapas (Sig. asintótica = 0,787), por lo tanto, para la presente muestra, la etapa de la carrera no fue un factor relevante que distinga a los estudiantes y puntualmente a sus creencias de Autoeficacia Académica.

Tabla 27. H de Kruskal Wallis

Estadísticos de prueba[a,b]	
	Autoeficacia Académica
H de Kruskal-Wallis	1597,000
gl	2
Sig. asintótica	,787

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Etapa de la carrera

Discusión y conclusión

El objetivo de este trabajo fue conocer la relación entre la Procrastinación Académica y la Autoeficacia Académica con el fin de determinar cómo se manifestaban estas variables en conjunto. Se encontró que la Procrastinación y Autoeficacia Académicas presentan una relación significativa, de tipo inverso y de intensidad baja, corroborando la H1 y la H2 del presente. Estos datos coinciden con los de Chigne Moscoso (2017) y Villegas Valera (2018), como también están en concordancia con los de otros autores mencionados anteriormente (Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Estrada Araoz, 2021; Pichen-Fernandez y Turpo, 2022).

Otras investigaciones marcan que la relación entre la Procrastinación y la Autoeficacia es directo, por lo que las personas que más creen en sus capacidades académicas tienden a ser más procrastinadoras (García Solano, 2021; Lengua Mendez y Ríos Díaz, 2020; Quispe, 2018).

Según Alegre (2013), la correlación negativa entre la procrastinación y la autoeficacia se puede entender bajo la lógica de que cuanto más un estudiante se siente capaz y cree que sus habilidades se ajustan a las exigencias de las tareas, aumenta la probabilidad de que las inicie, desarrolle y complete sin demoras. Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2022), al estudiar estas variables junto al rendimiento académico, concluyeron que “un sentido de autoeficacia débil conduce a intensificar comportamientos procrastinadores que, a su vez, desembocan en un empeoramiento en las calificaciones y resultados académicos” (p. 286). Según Ellis y Knaus (1977) y Steel (2007), una manera de frenar o disminuir la procrastinación es aumentando las creencias de autoeficacia a través de resultados de logro. Steel y Klingsieck (2015) mencionan que es debatible el hecho de tomar a la procrastinación como causa o como consecuencia de la baja autoeficacia. Según estos autores, la posición más adoptada es

que la procrastinación es una causa, en especial cuando se tiene en cuenta el auto-sabotaje.

En cuanto a las comparaciones, no se hallaron diferencias en la Procrastinación Académica según el Sexo. Este resultado difiere del de otras investigaciones que encontraron que los varones eran más procrastinadores que las mujeres (Domínguez-Lara et al., 2019; Gil-Tapia y Botello-Príncipe, 2018). Sin embargo, Mustaca et al. (2022) reportaron que no existían diferencias entre hombres y mujeres en este comportamiento. Por su parte, los hombres se percibieron con mayor Autoeficacia Académica que las mujeres. Esta diferencia también fue encontrada por Piergiovanni y Depaula (2018), en su caso con Autoeficacia General, y por Teran et al. (2024) en estudiantes limeños. Como se consideró en el apartado anterior, los grupos fueron ampliamente desparejos en la cantidad de integrantes que los componían, por tanto este hallazgo es discutible.

En tanto a la Procrastinación Académica según la Edad, la muestra no presentó diferencias representativas como las halladas en Rodríguez y Clariana (2017), quienes comprobaron que la Procrastinación dependía de esta variable. Otros estudios coinciden en que a menor edad o en grupos jóvenes es más común la tendencia a procrastinar (Mejía et al., 2018; Van Eerde, 2003). En estudiantes argentinos, no se observaron discrepancias según la Edad (Mustaca et al., 2022). Tampoco se encontró que la Autoeficacia Académica sea distinta según el grupo etario, como sí lo hicieron otros estudios (Barraza et al., 2010; Barraza y Hernández-Jacquez, 2015; Teran et al., 2024).

En relación al Estado Civil, la Procrastinación y la Autoeficacia Académicas no presentaron diferencias significativas. Como se hizo mención en el apartado previo, Chirullo (2022) encontró que los estudiantes solteros uruguayos se concebían más autoeficaces que los casados. Por otro lado, Steel y Ferrari (2013) en una amplia

muestra de personas angloparlantes reconocieron que los solteros tendían a ser más procrastinadores.

Al comparar las variables según si los estudiantes de la muestra trabajaban o no, tampoco se descubrieron diferencias representativas. Algunos estudios indican que las personas que no trabajan pueden ser propensas a procrastinar, ya sea en general o académicamente (Domínguez-Lara, 2017; Nguyen et al., 2013). Si bien no se consiguieron diferencias relevantes, los que tenían trabajo promediaron un rango superior en Autoeficacia Académica que los desempleados, aunque como se aclaró anteriormente, este resultado puede deberse a que el grupo que trabajaba duplicaba en participantes al que no trabajaba.

La Procrastinación Académica de la muestra no tuvo diferencias significativas según el Tipo de Universidad, por lo tanto se refutó la H3. Gutiérrez et al. (2021) habían observado una relación significativa entre la Procrastinación Académica y el Tipo de gestión universitaria en estudiantes mexicanos. Noureen et al. (2021) hallaron diferencias significativas entre universidades públicas y privadas respecto a la Procrastinación general. En cambio, Bernal Santander (2019) no presentó resultados significativos entre estudiantes peruanos en Procrastinación Académica según el Tipo de Universidad. En contraste, la Autoeficacia Académica presentó diferencias representativas entre los grupos que asistían a universidad Pública y Privada, comprobándose la H4. En este caso, los estudiantes de universidad Privada se percibieron con mayor Autoeficacia Académica que los de universidad Pública, resultados concordantes con los de Barraza et al. (2011) y Martínez y Barraza (2016) con alumnos de bachillerato mexicanos.

Por último, los puntajes de la muestra en las variables principales no se diferenciaron según la Etapa en que se encontraban de la carrera. Se rechazó la H5, los estudiantes que transitaban la mitad de la carrera presentaron niveles de Procrastinación

Académica similares al resto. Este resultado concuerda con el de Rodríguez y Clariana (2017), quienes plantearon que la Procrastinación Académica no dependía del Curso académico, sino de la Edad. No obstante, otros trabajos contemplaron diferencias entre los niveles de Procrastinación Académica y General de estudiantes de primer y último año, así como en la dimensión Postergación de actividades en estudiantes de ciclo intermedio en comparación a los de ciclo inicial y final. Los participantes de distintas Etapas de la carrera también indicaron niveles similares de Autoeficacia Académica percibida. Según Chirullo (2022), estudiantes uruguayos indicaron que a mayor avance en la carrera, mayor Autoeficacia General, aunque Brenlla et al. (2010) al analizar la misma variable en conjunto con el Nivel educativo de adultos de Buenos Aires, señalaron que las diferencias no eran significativas.

Sobre los aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones, se recomienda ampliar el tamaño de la muestra para lograr resultados más representativos, por ejemplo, incluyendo en la población estudiantes de otras universidades tanto públicas como privadas, ya que en la presente sólo se consideraron dos universidades, una de cada ámbito y ubicadas en entornos geográficos similares.

Se sugiere utilizar adaptaciones para población local en estudios siguientes, debido a que éste contó con una medición de Autoeficacia Académica adaptada para población chilena. También sería conveniente homogeneizar los grupos en variables sociodemográficas como el Sexo y la Etapa de la carrera para establecer comparaciones más confiables, ya que en trabajos anteriores han arrojado hallazgos interesantes.

Es aconsejable para próximos estudios agregar instrumentos que permitan reportar las emociones de los participantes al procrastinar en las diferentes tareas académicas que demanda la vida universitaria, ya que la literatura refiere componentes emocionales para ambas variables e investigaciones previas han estudiado sobre

respuestas afectivas, regulación emocional y Procrastinación Académica (Ferrari y Beck, 1998; Moreta Herrera et al., 2018).

Por último, sería adecuado precisar el período de actividades y exigencia académica que los sujetos de la muestra están atravesando al momento de la toma de instrumentos de medición. Se cree que se pueden llegar a percibir diferentes niveles de Procrastinación y Autoeficacia según si la autoevaluación de las mismas se realiza durante el inicio de la cursada, durante época de parciales o trabajos prácticos, como durante la instancia de exámenes finales. Un mayor registro y control de estas variables podría contribuir al alcance de explicaciones o resultados más precisos.

Como conclusión de este trabajo, se toma una de las ideas principales de la Teoría Social-Cognitiva de Bandura, en la cual se concibe a la persona como agente autorregulador de sus creencias, emociones y comportamiento. Si la Autoeficacia Académica son todas aquellas creencias sobre las propias habilidades para ejecutar y completar tareas del mismo dominio, los estudiantes con altas expectativas de logro y autoeficacia son capaces de autorregular emociones, controlar pensamientos y dirigir sus acciones ante exigencias del ambiente que demandan recursos y ofrecen beneficios a largo plazo. Por el contrario, estudiantes que valoran en menor medida su capacidad de alcanzar metas y cumplir con éxito actividades académicas son propensos a desistir de realizar una tarea una vez comenzada, o de preferir realizar actividades que les brinden recompensas más fáciles de alcanzar y en menor tiempo, antes que iniciar aquellas que consideran complejas, desmotivantes, o disparadoras de emociones desagradables.

Del mismo modo, varios autores consideran a la Procrastinación como un fallo autorregulatorio, es decir que podría retroalimentarse con la Autoeficacia percibida, en el sentido que la conducta procrastinadora llevaría a un bajo rendimiento, lo que disminuiría los niveles de autoeficacia, propiciando un incremento de la Procrastinación (Lindsley et al. 1995, en Steel, 2007).

Referencias bibliográficas

Aguirre, J., Blanco, J., Rodríguez-Villalobos, J. y Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria, 8*(5), 97-102. https://doi:10.4067/S0718-50062015000500011

Aguirre, C. y Vauro, R. (2009). Autoestima y Autoeficacia de los Chilenos. *Ciencia y Trabajo, 11*(32), 111-116.

Alarcón, A. E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 2*(2), 91–102. https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4124

Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones, 1*(2), 57–82. https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29

Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones, 2*(1), 79–120. https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54

Alessio, A. y Main, L. (2019). *Ansiedad ante exámenes y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera* [Tesis de Grado, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10603

Alonso, A. (17 de agosto de 2021). *Psicólogos, psicólogas y roles de género*. Psyciencia. https://www.psyciencia.com/psicologos-psicologas-y-roles-de-genero/

Angarita, L. (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

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-101). Academic Press.

Bandura, A. (1997a). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.

Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Barraza, A. y Hernández Jácquez, L. F. (2015). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Revista Electrónica Diálogos Educativos, 15*(30), 21-39. https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1011

Barraza, A., Ortega Múñoz, F. y Ortega Múñoz, M. (2010). Expectativas de Autoeficacia Académica en alumnos de posgrado. En M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza (Eds.), *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa* (pp. 239-246). Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Barraza, A., Ortega Múñoz, F. y Ortega Múñoz, M. (2011). Expectativas de autoeficacia académica y género. Un estudio en educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica, 1*(2), 58-70.

Bernal Santander, M. S. (2019). *Procrastinación y Estrés Académico en estudiantes de universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana* [Tesis de Grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la USIL.

Beswick, G., Rothblum, E. D. y Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist, 23*(2), 207-217. https://doi.org/10.1080/00050068808255605

Bolaños, S. y Rodríguez, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Avances En Psicología, 25*(2), 189–197. https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.354

Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F. y Vázquez, N. (2010). Adaptación para Buenos Aires de la escala de autoeficacia general. *Interdisciplinaria, 27*(1). https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15258

Bui, N. H. (2007). Effect of Evaluation Threat on Procrastination Behavior. *The Journal of Social Psychology, 147*(3), 197-209. https://psycnet.apa.org/doi/10.3200/SOCP.147.3.197-209

Burgos-Torre, K., y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, *8*(3). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790

Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro Educacional, 4*(1), 53-63. https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/109

Butera, P. (Noviembre de 2020). *Virtualización de la educación, modalidades mixtas de cursada y estrategias pedagógicas en la Facultad de Derecho de la UBA* [Memorias de ponencias]. X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Canedo, C. M., Andrés, M. L., Canet-Juric, L. y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit, 25*(1), 25-40. doi: https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03

Cardoso, E., Cortés, J. y Cerecedo, M. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del COVID-19. *Propósito y*

Representaciones, 8(SPE3), e567. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567

Caro, I. (1987). Revisión crítica de la Teoría de la Autoeficacia de A. Bandura. *Boletín de Psicología,* 16. 61-89.

Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios, 3*(2), 95-108.

Cerniglia, L. (2019). An exploratory study on adaptive psichopathological risk and problematic use of the web associated with procrastination in university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 41-49. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349859739003

Cervantes Arreola, D., Valadez Sierra, M. y Valdés Cuervo, A. (2016). Autoeficacia académica en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 3*(1), 573-578. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/254

Chaves-Barboza, E. y Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos, 12*(2), 47-71. https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3

Chigne Moscoso, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/8556

Chirullo, V. (2022). *Adaptación de la Escala de Autoeficacia General a estudiantes universitarios uruguayos* [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. Repositorio Abierto de la Universidad de la República. https://hdl.handle.net/20.500.12008/33274

Chu, A. y Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of "Active" Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology, 145*(3), 245-264. https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.

Díaz-Morales, J. F. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida 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. (2017). Prevalencia de Procrastinación Académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología, 7*(1), 81-95.

Domínguez-Lara, S. y Sánchez-Carreño, K. (2017). Uso de estrategias cognitivas de regulación emocional ante la desaprobación de un examen: el rol de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Psychologia, 11*(2), 99-112. https://doi.org/10.21500/19002386.2716

Dominguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R. y Moreta-Herrera, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología, 22*(2), 125-136. http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.7

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

Estefani, A. y Espíndola, W. (2019). *Autoeficacia académica y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná* [Tesis de Grado, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10604

Estrada Araoz, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la Ciencia, 11*(20), 195-205. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777

Fernández-Rodríguez, C., Serrato-Romero, L. N., Soriano-Moreno, S., Menéndez-Aller, A. y Cuesta-Izquierdo, M. (2023). *Problemas y Demandas de Tratamiento Psicológico del Alumnado Universitario en la Pospandemia* [Memoria Técnica]. Centro Español de Derechos Reprográficos EGPDI. Nº de Registro: ofeHwv1r-2023-02-28T17:40:46.003

Ferrari, J. y Beck, B. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education, 118*(4), 529537. https://link.gale.com/apps/doc/A20978258/AONE?u=anon~79cd5de6&sid=googleScholar&xid=cc119739

Ferrari, J. y Emmons, R. (1995). Methods of Procrastination and their Relation to Self-Control and Self-Reinforcement: An Exploratory Study. *Journal of Social Behavior and Personality, 10*(1), 135-142.

Ferrari, J. y Tice, D. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality, 34*(1), 78-83. https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261

Furlán, L. A., Ferrero, M. J. y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento, 6*(3), 31–39. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n3.8726

Furlán, L. A., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A. y Sánchez Rosas, J. (2010, 22-24 de noviembre). *Adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman* [Trabajo libre]. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de

Investigadores en Psicología del MERCOSUR, UBA, Argentina. http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2010

Galicia-Moyeda, I, Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología, 29*(2), 491-500. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691

García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E. y Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education & Psychology, 3*(1), 61-74. https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51

García-Fernández, J., Inglés, C., Vicent, M., Gonzálvez, C., Pérez Sánchez, A. y Lagos San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1*(41), 118-131. http://hdl.handle.net/10045/57296

García Solano, S. (2021). *Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes de una Unidad Educativa de Salitre* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61377/Garc%C3%ADa_SSL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Garzón, A., Gil, J. y de Besa M. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23*(e06), 1-12. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979

Garzón-Umerenkova, A. y Gil-Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación, 28*(1), 307-324. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682

Gil-Tapia, L. y Botello-Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, *3*(2), 89-96.

Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A. y Páez Vargas, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Revista AJAYU, 16*(2), 299–325. https://ajayu.ucb.edu.bo/a/article/view/25

Gutiérrez, C., Sánchez Paz, I., Pérez Jaime, A., Reyes, C. y Pérez Soto, B. (2021). Procrastinación a nivel superior en universidades públicas y privadas durante el confinamiento por SARS/COV2. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS, 3*(16), 123-134. https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS/16-febrero21/procrastinacion-universidades-publicas

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª. Ed.). McGraw Hill Education.

Klassen, R., Krawchuk, L. y Rajani, S. (2008). Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 915-931. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001

Lagos Reinoso, G., Cevallos Castro, A., Espinosa Izquierdo, J. y Nivela Cornejo, A. (2020). El B-learning y su aplicación en la enseñanza universitaria del Ecuador. *Sinergias Educativas, 5*(2), 222–234. https://doi.org/10.37954/se.v5i2.146

Lengua Mendez, D. y Ríos Díaz, R. (2020). *Procrastinación académica y la autoeficacia de los bachilleres en psicología de dos universidades de Ica* [Tesis de Grado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Ica. http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/638

Madroñero, A. G. (2019). Tecnología y procrastinación. *Revista Universitaria De Informática RUNIN, 5*(8), 6–9. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/5945

Magnín, L. R. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná* [Tesis de Grado, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817

Martínez, A. y Barraza, A. (2016). *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de un bachillerato técnico de la ciudad de Durango*. Universidad Pedagógica de Durango.

Medina, C. y Medina, E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería, 13*(1), 9-15. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002

Mejía, C., Ruiz-Urbina, F., Benites-Gamboa, D. y Pereda-Castro, W. (2018). Factores académicos asociados a la procrastinación. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 34*(3). https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/954

Moreta Herrera, R., Duran Armengol, T. y Villegas Villacres, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación, 13*(2), 155-166.

Mustaca, A. E., Arroyo, M. D. y Franco, P. (2022). Procrastinación Académica e Intolerancia a la Frustración en estudiantes universitarios argentinos. *Revista ConCiencia, 7*(2), 30–47. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.3

Narváez, G., Posso, M., Guzmán, F. y Valencia, S. (2018). Autoeficacia académica: un factor determinante para el ajuste académico en la vida universitaria. *Sathiri: sembrador, 13*(2), 59-69. https://doi.org/10.32645/13906925.755

Navarro-Loli, J. y Domínguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education, 11*(1), 53-68. https://doi:10.25115/psye.v10i1.1985

Nguyen, B., Steel, P. y Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's impact in the workplace and the workplace's impact on procrastination. *International Journal of Selection and Assessment, 21*(4), 388–399. https://doi.org/10.1111/ijsa.12048

Noureen, G., Naveed, M. y Saleem, N. (2021). South Asian Universities: Effect of Personality Traits on Procrastination of Students at University Level. *South Asian Studies, 36*(1), 179-192.

Ortiz, M. A. y del Barrio Gándara, M. V. (2002) Evaluación de la Autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema, 14*(2). 323-332.

Osorio Tinoco, F. F. y Pereira Laverde, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos De Administración, 24*(43). https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao24-43.hmep

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578. https://doi.org/10.2307/1170653

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta, 9*(21), 185-219. https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649

Pichen-Fernández, J. A. y Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos.

Propósitos y Representaciones, 10(1), e1361. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361

Piergiovanni, L. F. y Depaula, P. D. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista mexicana de investigación educativa, 23*(77), 413-432. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-666620180002004 13&lng=es&tlng=es

Quispe, G. (2018). *Niveles de autoeficacia percibida y frecuencia de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la IE No 1263* [Tesis de Maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Académico USMP. https://hdl.handle.net/20.500.12727/3538

Real Academia Española. (s.f.). Eficacia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en Mayo de 2024, de https://dle.rae.es/eficacia?m=form

Rodríguez, A. y 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

Rothblum, E., Solomon, L. y Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology, 33*(4), 387-394. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.33.4.387

Ruiz Dodobara, F. (2005). Influencia de la Autoeficacia en el Ámbito Académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1*(1), 1-16. https://doi.org/10.19083/ridu.1.33

Salanova, M. L. (2004). Laudatio al profesor Albert Bandura. En M. R. Grau, E. Cifre y M. García (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp. 178-186). Universitat Jaume.

Salazar, J. A. M. (2022). Una aproximación teórica de la procrastinación. *Renovación,* 10, 57-61.

Senécal, C., Koestner, R. y Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135*(5), 607-619. https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234

Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503

Stainton, M., Lay, C. y Flett, G. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/Trait-Specific Cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 297-312.

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

Steel, P. (2017). *Procrastinación: Por qué dejamos para mañana lo que podemos hacer hoy*. DEBOLS!LLO.

Steel, P. y Ferrari, J. (2013). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from A Global Sample. *European Journal of Personality, 27*(1), 51–58. https://doi.org/10.1002/per.1851

Steel, P. y Klingsieck, K. (2015). Procrastination. En J. D. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2ª ed., Vol. 19; pp. 73-78). Elsevier.

Tejeda Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico, 1*(5). 117-123.

https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/53

Tejedor, E. (2010). La expectativa de autoeficacia: su influencia y relevancia en el desarrollo personal. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 371-377.

Teran, Y. M., Sánchez Requejo, R. L. y Leiva-Colos, F. V. (2024). Optimismo y autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en un contexto de educación virtual. *ACADEMO, 11*(1), 9–16. https://doi.org/10.30545/academo.2024.ene-abr.2

Tuckman, B. (1990, 17 de abril). *Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally* [Presentación de Paper]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Tumino, M. C., Quinde, J. M., Casali, L. M. y Valega, M. R. (2020). Autoeficacia en estudiantes universitarios: el rol del empoderamiento académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation,* (14), 211–224. https://doi.org/10.46661/ijeri.4618

Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*(6), 1401-1418. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6

Véliz, A., Dorner, A. y Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *EDUCADI, 1*(1), 97-109. https://doi:10.7770/EDUCADI-V1N1-ART1003

Vielma, E., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere, 3*(9), 30-37. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907

Villegas Valera, M. (2018). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes del nivel secundario del Colegio Simón Bolívar de Tarapoto. *Cientifi-K, 6*(2), 116-122. https://hdl.handle.net/20.500.12692/25462

Watanabe Sánchez, P. (2006). *Percepción de la autoeficacia en estudiantes de 8º y 9º semestre y egresados del semestre de primavera 2006 de la licenciatura en Administración de Hoteles y Restaurantes de la Universidad de las Américas, Puebla* [Tesis de Grado, Universidad de las Américas Puebla]. Bibliotecas UDLAP. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lhr/watanabe_s_pm/

Wohl, M. J. A., Pychyl, T. A. y Bennet, S. H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences, 48*(7), 803-808. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.029

Yarlaque Mori, M. M. (2017). *Propuesta de Estrategias de Habilidades Sociales basada en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, para Mejorar las Relaciones Interpersonales en las Estudiantes Universitarias de la Especialidad de Educación Inicial – Lemm – Fachse-Unprg-2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional UNPRG. https://hdl.handle.net/20.500.12893/6153

Yupanqui-Lorenzo, D., Mollinedo, F. y Montealegre, A. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Propósitos y Representaciones, 9*(2), 755. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755

Zumárraga-Espinosa, M. y Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad, 17*(2), 277-290. https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08

Anexos

Cuestionario sociodemográfico

Se presentan una serie de consignas para obtener información general de quienes participen.

1. Sexo:
    - ☐ Mujer
    - ☐ Hombre
    - ☐ Otro
2. Edad: ……
3. Estado Civil:
    - ☐ Soltero/a
    - ☐ Convivo con pareja
    - ☐ Casado/a
    - ☐ Otro
4. ¿Trabajás?
    - ☐ Sí
    - ☐ No
5. Tipo de universidad a la que asistís:
    - ☐ Pública
    - ☐ Privada
6. Etapa en que te encontrás de la carrera:
    - ☐ Inicio
    - ☐ Mitad
    - ☐ Casi terminando

***Adaptación Argentina de la Tuckman Procrastination Scale* [ATPS]**

Las siguientes frases describen cosas que les ocurren a algunos estudiantes cuando deben realizar actividades como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc. Indica con qué frecuencia esto te pasa, usando la escala de 1 “Nunca me ocurre” a 5 “Siempre me ocurre”. Los valores intermedios son tentativos y es necesario que elijas aquella respuesta que más se adecue a lo que vos efectivamente haces. Considera que no hay respuestas correctas o incorrectas y responde lo más sinceramente posible.

	Nunca	Poco	A veces	Bastante	Siempre
1. Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes					
2. Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer					
3. Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto					
4. Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo					
5. Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras					
6. Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas					
7. Destino el tiempo necesario a las actividades aunque me resulten aburridas					
8. Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto					
9. Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo					
10. Me propongo que haré algo y luego no logro comenzarlo o terminarlo					

11. Siempre que hago un plan de acción, lo sigo					
12. Desearía encontrar una forma fácil de ponerme en movimiento					
13. Aunque me enoje conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme					
14. Siempre termino las actividades importantes con tiempo de sobra					
15. Aunque se que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar					

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas **[EAPESA]**

A continuación, este cuestionario le preguntará respecto a lo que opina usted sobre su forma de estudiar. Le recordamos responder todas las preguntas sin dejar ninguna sin marcar. Responda con toda la sinceridad y no olvide que no hay respuestas correctas e incorrectas. Marque con una cruz (X) usando la escala que se muestra a continuación, que va desde el 1 (Nunca) al 4 (Siempre).

	Nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica				
2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez un contenido				
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica				
4. Tengo la convicción que puedo obtener excelentes notas en las pruebas				
5. Me da igual que los profesores(as) sean exigentes y duros(as), ya que confío en mi propia capacidad académica				
6. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico				
8. Pienso que puedo pasar un semestre con bastante facilidad, e incluso con muy buenas notas				
9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una asignatura o pasar un cuatrimestre				
10. Creo que estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos				