



## **ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

AUTOEFICACIA Y COMPROMISO ACADÉMICO COMO FACTORES  
PREDICTORES DE LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA  
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA PERÚ

**Línea de investigación:**

**Psicología de los procesos básicos y Psicología educativa**

Tesis para optar el grado de Doctora en Psicología

**Autora**

Quiroz Avilés, Mirtha Teresa

**Asesor**

Capa Luque, Walter

Código ORCID: 0000-0003-4342-9264

**Jurado**

Pinto Herrera, Florita

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Valdez Sena, Lucía Emperatriz

**Lima - Perú**

**2023**

## Reporte de Análisis de Similitud

Archivo:

[1A QUIROZ AVILES MIRTHA TERESA DOCTORADO 2023.docx](#)

Fecha del Análisis:

19/06/2023

Analizado por:

Astete Llerena, Johnny Tomas

Correo del analista:

[jastete@unfv.edu.pe](mailto:jastete@unfv.edu.pe)

Porcentaje:

5 %

Título:

AUTOEFICACIA Y COMPROMISO ACADÉMICO COMO FACTORES PREDICTORES DE LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA PERÚ

Enlace:

<https://secure.arkund.com/old/view/163404988-391702-561795#DcY7DslwFEXBvbg+Qr7O+5GtIAoUAXJBmpSlvZOp5ts+R1tvQgMtyJCjQlmK0RnBSMyxwM4U7ngRRjgRxPkrSXZykEYmRXVK1KCWO+2Y732+5vbYt2db+6WbFnWFW0RpmH5/>



DRA. MIRIAM LILIANA FLORES CORONADO  
JEFA DE GRADOS Y GESTIÓN DEL EGRESADO



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

**VRIN** | VICERRECTORADO  
DE INVESTIGACIÓN

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**

**AUTOEFICACIA Y COMPROMISO ACADÉMICO COMO FACTORES  
PREDICTORES DE LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE  
UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA PERÚ**

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y Psicología educativa

Tesis para optar el grado de Doctora en Psicología

**Autora:**

Quiroz Avilés, Mirtha Teresa

**Asesor:**

Capa Luque, Walter

Código Orcid: 0000-0003-4342-9264

**Jurado:**

Pinto Herrera, Florita

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Valdez Sena, Lucía Emperatriz

**Lima-Perú**

**2023**

**Dedicatoria**

A mis amados padres, ahora en el plano espiritual, por su inmejorable formación y ser una  
fuente inagotable de estímulos con los modelos educativos recibidos,  
A Rafael, mi esposo, por su apoyo emocional que es mi soporte, y sus valiosas orientaciones  
que son un impulso para mejorar mi calidad de vida,  
A todos los estudiantes que participaron en la realización de la presente investigación.

## **Agradecimientos**

Siempre estaré muy reconocida al Dr. José Livia Segovia, por ser el impulsor de esta investigación, la misma que fue gestada mientras nos enseñaba el curso de Investigación en el Doctorado en Psicología, gracias a sus valiosas correcciones y supervisión permitió finalizarla.

La asesoría brindada por el Dr. Walter Capa Luque, quien me enseñó el curso de Análisis de datos, en el Doctorado, permitió la culminación de la tesis; por su constante supervisión me ha generado mucho conocimiento.

Nunca olvidaré las continuas sugerencias metodológicas de Dra. Florita Pinto Herrera, además de su valioso apoyo emocional incondicional.

El aporte de la Mg. Roselvira Aliaga Cruz, en el aspecto metodológico y tecnológico contribuyó al avance de la presente investigación.

La constante motivación y apoyo de mis colegas docentes de la facultad de Psicología fue importante en la aplicación de los instrumentos.

## Índice

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Índice de Tablas	vii
Índice de Figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
<b>I. Introducción</b>	<b>1</b>
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Descripción del problema	3
1.3 Formulación del problema	6
1.3.1 Problemas específicos	6
1.4 Antecedentes	6
1.4.1 Antecedentes internacionales	7
1.4.2 Antecedentes nacionales	10
1.5 Justificación de la investigación	12
1.6 Limitaciones de la investigación	13
1.7 Objetivos	13
1.7.1 Objetivo general	13
1.7.2 Objetivos específicos	13
1.8 Hipótesis	14
1.8.1 Hipótesis general	14
1.8.2 Hipótesis específicas	14
<b>II. Marco teórico</b>	<b>15</b>
2.1 Marco conceptual	15
2.1.1 Autoeficacia	15
2.1.1.1 Definición y evolución histórica	15
2.1.1.2 Enfoques teóricos	17
2.1.1.3 Enfoques que influyen en la autoeficacia	20
2.1.1.4 Implicancias de la autoeficacia	20
2.1.1.5 Niveles de autoeficacia académica	21

2.1.2	Compromiso académico	22
2.1.2.1	Definiciones y evaluación histórica	22
2.1.2.2	Enfoques teóricos	23
2.1.2.3	Enfoques influyentes en el compromiso académico	28
2.1.2.4	Implicancias	29
2.1.2.5	Niveles de compromiso académico	29
2.1.3	Procrastinación	30
2.1.3.1	Definiciones y evolución histórica	30
2.1.3.2	Enfoques teóricos	32
2.1.3.3	Factores que influyen en la procrastinación	39
2.1.3.4	Implicancias	40
2.1.3.5	Niveles de procrastinación académica	41
III.	Método	43
3.1	Tipo y diseño de investigación	43
3.2	Población y muestra	43
3.3	Operacionalización de variables	43
3.4	Instrumentos	44
3.4.1	Escala de procrastinación	44
3.4.2	Escala de autoeficacia	46
3.4.3	Escala de Engagement en estudiantes	47
3.5	Procedimientos	48
3.6	Análisis de datos	49
3.7	Consideraciones éticas	50
IV.	Resultados	51
4.1	Características psicométricas de los instrumentos	51
4.1.1	Autoeficacia	51
4.1.2	Compromiso académico	52
4.1.3	Procrastinación	52
4.2	Características de la autoeficacia percibida en los estudiantes universitarios	53
4.3	Características del compromiso académico en los estudiantes Universitarios	54
4.4	Características de la procrastinación en los estudiantes universitarios	54

4.5	Relación de la autoeficacia con la procrastinación	55
4.6	Relación del compromiso académico con la procrastinación	55
4.7	Relación entre la eficacia y el compromiso académico	56
4.8	Modelo predictivo de la procrastinación	56
V.	Discusión de resultados	58
VI.	Conclusiones	72
VII.	Recomendaciones	74
VIII.	Referencias	75
IX.	Anexos	88



## Índice de Tablas

Tabla 1.	Operacionalización de las variables	44
Tabla 2.	Normalidad bivariada entre variables de relación	50
Tabla 3.	Correlación ítem-test de la escala de autoeficacia en estudiantes	51
Tabla 4.	Correlación ítem-test de la escala de compromiso académico de los estudiantes	52
Tabla 5.	Correlación ítem-test de la escala de procrastinación en los estudiantes	53
Tabla 6.	Características de la autoeficacia en los estudiantes universitarios	53
Tabla 7.	Características del compromiso académico en los estudiantes universitarios	54
Tabla 8.	Características de la procrastinación en los estudiantes universitarios	55
Tabla 9.	Relación de la autoeficacia con la procrastinación	55
Tabla 10.	Relación del compromiso académico con la procrastinación	56
Tabla 11.	Relación de la autoeficacia con el compromiso académico	56
Tabla 12.	Análisis de Regresión Lineal Múltiple para la predicción de la variable procrastinación académica en los estudiantes	57

## Índice de Figuras

Figura 1.	Modelo de impacto de compromiso académico y autoeficacia académica en la procrastinación académica de los estudiantes	57
-----------	---	----

## Resumen

La vida universitaria es una etapa de los estudiantes que se desarrolla en un nuevo contexto para lo cual el desarrollo de habilidades de los estudiantes, así como el grado de compromiso son factores importantes para cumplir dicho fin y para afrontar el requerimiento en cualquier entorno donde se encuentren y evitar las prácticas de procrastinación académica las cuales contribuyen a retrasar el cumplimiento de los objetivos propuestos y atentan contra el bienestar emocional. El presente trabajo tiene como objetivo estudiar los niveles de autoeficacia y compromiso académico en los estudiantes de una universidad pública y como estos pueden predecir el nivel de procrastinación. La investigación fue no experimental y correlacional. La muestra ha sido no probabilística, estuvo conformada por un total de 433 estudiantes, entre 18 y 24 años, 297 varones y 657 mujeres. Se utilizaron las escalas de Autoeficacia de Palenzuela, compromiso académico en estudiantes de Salanova y procrastinación de Busko todas adaptadas por Domínguez. Los resultados obtenidos permiten observar que la relación entre la autoeficacia y la procrastinación es negativa ( $r = -.50$ ,  $p = 0.001$ ), evidenciando ello que a mayor autoeficacia menor es la procrastinación entre los estudiantes. Así también la relación entre compromiso y procrastinación corresponde a una correlación negativa y significativa ( $r = -.62$ ,  $p = 0.001$ ), lo que indica que frente a mayor compromiso existe menor procrastinación. A partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, se puede establecer la aceptación de la hipótesis general la cual formula que la autoeficacia y el compromiso académico son factores predictores de la procrastinación.

*Palabras clave:* autoeficacia, compromiso académico, procrastinación académica

### **Abstract**

University life is a stage of students that their activities will develop in different keys and these will allow confront with a success way academic job. With that purpose is necessary develop scholar skills and student engagement and avoid procrastination custom, because it will attempt to well beign of students. The focus of our research is finding levels of self-efficacy and engagement in university students of a public university, our job was descriptive, not experimental and relational. Our sample was formed with 433 students, 297 male and 657 female between ages from 18 and 24 years. We have used scale of self-efficacy of Palenzuela, UWES-S engagement for students of Salanova and scale of procrastination of Busko everyone was adapted by Domínguez. The results we get show that the relation between self-efficacy is negative ( $r=-.50$ ,  $p=0.001$ ), it demonstrates that if larger is self-efficacy, lower will be procrastination. Also, relation between engagement and procrastination is negative and meaningful ( $r=-.62$ ,  $p=0.001$ ) it means that if larger is engagement, lower will be procrastination. From the results we get in our research we can prove and accept the main hypothesis what set out that self-efficacy and engagement can predict procrastination.

*Keywords:* self-efficacy, scholar engagement, procrastination

## I. INTRODUCCIÓN

La vida universitaria es una etapa de los estudiantes que se desarrolla en un nuevo contexto para lo cual el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes, son factores importantes para cumplir con éxito las tareas y actividades planteadas, así como también lo es el compromiso académico el que va a coadyuvar al logro de objetivos y al establecimiento de la permanencia en la institución universitaria que lo lleve a culminar con éxito la carrera elegida y ejercerla con calidad y de manera satisfactoria. Himmel (2002) señala que “la permanencia de los estudiantes se ha convertido en un indicador de calidad de las políticas de educación superior, siendo la retención de estudiantes lo que se espera, entendiéndosela como la persistencia de los estudiantes en la carrera elegida hasta lograr el grado y título” (p. 94).

### 1.1. Planteamiento del problema

La presente investigación se basa en estudiar la influencia y efectos que tienen la autoeficacia percibida y el compromiso académico sobre la procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Lima Metropolitana.

La procrastinación se entiende como el hábito de postergar tareas o actividades importantes de manera voluntaria y persistente, las personas en general o los estudiantes desisten de dar cumplimiento a las responsabilidades académicas. Las causas de las conductas procrastinadoras son variadas, entre las que se encuentran la falta de autorregulación conductual, la ineficiente gestión del tiempo, el excesivo perfeccionismo que lleva a muchos estudiantes a postergar la conclusión de tareas hasta que cumplan con sus criterios de perfección, según Ruiz y Cuzcano (2017) otra causa es la sobreprotección de personas significativas para el estudiante quienes por aliviarles la labor asumen ellos esa

responsabilidad, otro motivo es la baja tolerancia a la frustración, el no sentirse capaces de enfrentar situaciones de fracaso y el temor y ansiedad que estos les causan.

Entre las consecuencias negativas que traen las conductas procrastinadoras están el deterioro del rendimiento académico, aumento del stress y ansiedad debido al malestar emocional e insatisfacción frente a la vida, León (2023) menciona que como consecuencia de la procrastinación la autoestima se ve menguada porque la mala gestión del tiempo y el deficiente rendimiento académico lo llevan a desarrollar sentimientos de minusvalía y pensamientos limitantes sobre su eficacia personal. Asimismo, existen muchas variables que pueden contribuir a prevenir o intervenir el hábito de la procrastinación a fin de poder superar factores desencadenantes que nacen en el ámbito familiar, en los estilos de educación y en el desarrollo personal.

En el presente estudio se plantean las variables de autoeficacia percibida y el compromiso académico como factores predictores de la procrastinación.

El desarrollo de la autoeficacia en los contextos académicos es importante porque el tener consciencia de las propias habilidades y competencias va a darle seguridad al estudiante para poder enfrentar retos y desafíos que se presenten en el variado quehacer académico, para Galleguillos (2017) las firmes creencias de autoeficacia tienen un impacto importante en el rendimiento debido a que el éxito en los estudios no solo radica en la cantidad de información nueva que llega al estudiante sino que dicho éxito requiere de otros factores como la autorregulación conductual, la autoevaluación permanente, así como también del uso y aplicación de estrategias para lograr un aprendizaje efectivo.

Igual importancia tiene en el ámbito estudiantil, el sentido de compromiso académico porque relaciona la actividad de aprender con las normas y proyectos de vida de los estudiantes, los mismos que están incluyendo las actividades académicas con su proceso de desarrollo personal. En este caso también van a surgir factores necesarios para impulsar el compromiso

como la planificación y organización de actividades, la gestión del tiempo, el sentido de pertenencia. Según Estrada (2023) el compromiso académico se relaciona afectivamente con los estudiantes porque los hace darle importancia al lugar donde se encuentran estudiando y a las actividades que allí se gestan, eso le añade un valor agregado al contexto educativo y va a promover la participación y colaboración activa de los estudiantes.

Es así como se considera importante el desarrollo de las variables de autoeficacia y de compromiso académico porque van a contribuir a la evitación de prácticas procrastinadoras las que atentan contra las expectativas de logro, los objetivos y metas propuestas en el proceso educativo.

## **1.2. Descripción del problema**

La presente investigación está enfocada en estudiar como la autoeficacia y el compromiso académico en los estudiantes de una universidad pública pueden predecir el nivel de procrastinación. El concepto de procrastinar se entiende como el comportamiento constante de postergar actividades previamente previstas y respecto a la procrastinación académica el estudiante deja para el final, el realizar trabajos acordados con anticipación. Tiene su origen y evolución histórica en épocas remotas A.C., según Atalaya y García (2019) este concepto fue utilizado por los egipcios quienes empezaron a usarlo para dar a conocer el hábito de dejar de lado el trabajo o cualquier actividad importante. En la cultura greco-romana también se usó mucho, Cicerón en el año 44 A.C., mencionó a la procrastinación como un acto reprobable debido a que de esta se desprendían otro tipo de conductas igualmente negativas. Hammurabi rey de Babilonia en el año 1790 A.C. tomó en cuenta el concepto dentro de la legislación incluso para recibir quejas en un plazo específicamente determinado. Hachgal (2001 citado por Carranza y Ramírez en 2012) indica que las prácticas de procrastinación antes de la revolución industrial eran consideradas de manera flexible y hasta se justificaban, sin embargo, ya en la

edad moderna se empezó a darle una calificación negativa por la interferencia que causaba a la producción dentro de las empresas, dado a que los retrasos en las actividades tenían un impacto negativo en el desarrollo económico- financiero, p 98. Como se puede observar la procrastinación a través del devenir histórico siempre ha sido considerada perjudicial y perturbadora en la vida y actividades humanas, razón por la cual ha sido objeto de múltiples investigaciones.

A nivel mundial, se realizaron algunas investigaciones que demuestran los perjuicios que causa la procrastinación en la vida de los estudiantes, como la de Mortazavi (2016) quien realizó un estudio con 498 estudiantes de la universidad de Sabzevar en Irán, cuyo objetivo fue relacionar la procrastinación académica con el bienestar. Los resultados que obtuvieron indican que el 49.9% de los estudiantes procrastinaron la mayor parte de veces en las opciones de la escala aplicada Procrastination Assessment Scale-Student. La autora concluyó que las variables de procrastinación y bienestar se correlacionan negativamente es decir mientras más deprimidos están los estudiantes mayores son sus conductas procrastinadoras, asimismo mientras más postergan las tareas, mayor es el estado de depresión, p. 1256-1256. Pardo y Perilla (2014) investigaron la relación entre la procrastinación y los niveles de ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios colombianos varones y mujeres de la facultad de psicología, en los resultados encontraron que ambas variables presentan una correlación positiva, concluyendo que a mayor nivel de ansiedad de manera permanente en el individuo mayor será la tendencia a procrastinar, igualmente a mayor práctica de conductas de postergación mayor será la presencia de estados de ansiedad en los estudiantes, p. 31-44.

En el Perú, Delgado et al. (2021) realizaron en Lima metropolitana un estudio con 391 estudiantes universitarios con el objetivo de analizar la relación existente entre el stress académico, el bienestar y la procrastinación, los resultados indicaron que la procrastinación y el stress académico presentan una relación negativa con respecto al bienestar psicológico.



Siendo esta su conclusión. Loayza (2021) realizó una investigación para determinar el nivel de predicción de la escala de procrastinación académica de Solomon y Rothblum en estudiantes de la universidad agraria de La Molina y obtuvo como resultado que el 31.9% presenta procrastinación académica en las respuestas Siempre o Casi Siempre, el 45% indicó que la procrastinación les ha causado serios problemas académicos la conclusión del autor es que los estudiantes con mayor nivel de procrastinación presentan niveles muy bajos de rendimiento académico, p. 284-294. Domínguez (2017) realizó una investigación que tuvo como objetivo determinar el nivel de procrastinación académica en estudiantes de psicología de dos universidades privadas de Lima, la muestra fue de 515 estudiantes, los resultados que obtuvo indican que el 20.5% de los estudiantes dejan para el final la realización de actividades académicas, el 15% deja de lado tareas de cursos que les desagradan. Su conclusión fue que la prevalencia de la procrastinación fue significativa y se relaciona con aspectos sociodemográficos y de personalidad, p. 81-95.

Estos estudios acerca de la alta prevalencia de la procrastinación y su relación con otras variables que pueden influir en contrarrestar los efectos negativos también han sido enfocados por Mamani (2017) el mismo que señala que “cuando el estudiante maneja estrategias de autorregulación del aprendizaje tiene menos probabilidad de procrastinar”, p. 33. Entendiéndose que la autorregulación crea un nexo con el compromiso académico. Asimismo, también se puede evidenciar que la autoeficacia desarrollada en un nivel alto va a propiciar en el estudiante el usar su esfuerzo para dar cumplimiento a las tareas programadas con anticipación evitando la postergación, Schwarzer (2005) mencionó que “la autoeficacia se concibe como el reconocimiento de las habilidades personales del ser humano que lo hacen capaz de resolver situaciones nuevas”, p. 127- 169. La importancia de la presente investigación radica en determinar a la autoeficacia y al compromiso académico como factores predictores

de la procrastinación y a la luz de los hallazgos encontrados en los resultados poder contribuir a la prevención y abordaje de esta.

### **1.3. Formulación del problema**

¿Son la autoeficacia y el compromiso académico predictores de la procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de lima metropolitana?

#### ***1.3.1. Problemas específicos***

1. ¿Cuál es el nivel de autoeficacia percibida que presentan los estudiantes universitarios de una universidad pública?
2. ¿Qué nivel de compromiso académico presentan los estudiantes universitarios de una universidad pública?
3. ¿Qué nivel de procrastinación académica presentan los estudiantes universitarios de una universidad pública?
4. ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica en los estudiantes de una universidad pública?
5. ¿Cuál es la relación entre compromiso académico y procrastinación académica en los estudiantes de una universidad pública?
6. ¿Cuál es la relación entre autoeficacia académica y compromiso académico en los estudiantes de una universidad pública?
7. Verificación de la validez del modelo predictivo.

### **1.4. Antecedentes**

Respecto de la investigación realizada no se encontraron trabajos acerca del tema que se ha estudiado, autoeficacia y compromiso académico como predictores de la procrastinación

académica, pero si se han encontrado investigaciones sobre autoeficacia en relación a la procrastinación y de compromiso en relación a la procrastinación, como se puede observar en los trabajos de los autores que a continuación se presentan.

#### ***1.4.1. Antecedentes internacionales***

Paredes-Proañó (2023) analizaron la correlación entre el engagement académico y la autoeficacia en estudiantes universitarios en Ecuador, la muestra fue de 1026 estudiantes, hombres y mujeres de una universidad pública, los instrumentos que utilizaron fueron la escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas de Palenzuela y la Escala de engagement académico UWES-S de Schaufeli y Bakker, los resultados obtenidos fueron que en cuanto a la variable autoeficacia académica no se observan diferencias significativas entre varones y mujeres, en cuanto a engagement los puntajes de las mujeres son superiores que los hombres. Se observa que el compromiso académico está relacionado con los logros académicos. La conclusión a la que llegan es que si existe una relación directa entre autoeficacia y engagement.

Zumárraga y Cevallos (2022) realizaron un estudio para analizar la relación entre la autoeficacia, procrastinación y el rendimiento académico, la muestra estuvo formada por 788 estudiantes de pregrado de universidades privadas y públicas de Quito, varones y mujeres, los instrumentos empleados fueron, Escala de autoeficacia general de Alegre 2013 y la Escala de procrastinación validada por Zumárraga en 2021. Los resultados obtenidos fueron que la autoeficacia indica una relación positiva con el rendimiento académico ( $B = .20$ ;  $p < .001$ ). En cuanto a la relación de la autoeficacia con la procrastinación se observa una relación inversa ( $B = -.34$ ;  $p < .001$ ). Con lo que concluyen que mientras más autoeficacia tienen los estudiantes más bajo es el nivel de procrastinación, asimismo los estudiantes con más autoeficacia presentan niveles más altos de rendimiento académico.

Aspeé (2021) estudió la relación entre la procrastinación y el compromiso académico y propuso un modelo de relación funcional entre ambas variables trabajó con una muestra de 412 estudiantes de una universidad chilena, el instrumento utilizado fue un índice de medición de compromiso estudiantil y un índice de medición de procrastinación creado por Aspeé et al en 2018, los cuales se basan en un polinomio que permite medir los niveles de las variables mencionadas,  $IPrA = -5.6 (ICE)^2 - 1.6 ICE + 1$ . Los resultados obtenidos de acuerdo con el índice de procrastinación indicaron que un 22% de la muestra presentó un nivel muy bajo y el 49% presentó un nivel bajo, respecto a la relación entre compromiso y procrastinación se observa que mientras más alto es el nivel de compromiso menor es el nivel de procrastinación.

Álvarez-Pérez et al. (2021) realizaron un estudio en la universidad La Laguna en España sobre la influencia que el compromiso académico tiene sobre la autoeficacia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, la muestra fue de 502 alumnos varones y mujeres de la facultad de educación, el instrumento aplicado fue la escala de compromiso académico UWES-17, los resultados que se obtuvieron manifestaron que los estudiantes que tenían creencias positivas de logro eran quienes tenían mejores puntajes en compromiso académico. La conclusión a la que los autores llegaron fue que existen una influencia significativa de las creencias favorables acerca de las propias capacidades académicas respecto al compromiso académico y el rendimiento.

López et al. (2020) realizaron un estudio piloto para reducir la procrastinación académica a través de la aplicación de la terapia de Aceptación y Compromiso en estudiantes universitarios con el fin de observar los cambios en el autoconcepto académico y la motivación hacia el cumplimiento de las tareas. La muestra fue de 22 estudiantes varones y mujeres 7 estuvieron en el grupo experimental y 15 en el grupo control. El principal criterio de inclusión fue presentar conductas procrastinadoras. Los instrumentos utilizados fueron, la escala de procrastinación de Solomon y Rothblum, el cuestionario de motivación por la tarea, Mape-3

de Tapia, Montero y Huertas, el cuestionario de autoconcepto AF-5 de García y Musitu y el programa de la terapia de Aceptación y Compromiso. Los resultados obtenidos comprobaron que los pensamientos irracionales de los estudiantes procrastinadores tienen como base un bajo nivel de autoeficacia y de compromiso expresado en una disminución de la motivación hacia el compromiso de las tareas. Así mismo se observó una disminución de la procrastinación en el grupo experimental logrado con estrategias de difusión cognitiva es decir lograr eliminar la importancia a los pensamientos negativos en relación con las tareas académicas y un aumento de la aceptación de los compromisos relacionados con las metas de estudio.

Miranda (2016) evaluó el grado de correlación entre la procrastinación académica, la autoeficacia percibida y los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios en México. La muestra fue de 127 estudiantes de sexo femenino, las edades fluctuaban entre 17 y 30 años, de las carreras de ciencias sociales, ecología marina y economía. Los instrumentos utilizados han sido Escala de procrastinación académica de Domínguez, et al, (2014), Escala general de autoeficacia percibida de Schwarzer & Baessler (1996). Cuestionario de Honey – Alonso de estilos de aprendizaje (1999). Los resultados mostraron que la procrastinación académica y la autoeficacia percibida presentaron una correlación negativa ( $r = -.312$ ;  $p = .000$ ) de lo que se deduce que a mayor nivel de autoeficacia percibida existe menor nivel de procrastinación académica, esto quiere decir que si los estudiantes universitarios identifican y creen en sus capacidades, mejorarán su aptitud de solución de problemas y su persistencia para el logro de metas.

González-Brigardello y Sánchez (2013) establecieron la relación entre la procrastinación académica y el engagement y el funcionamiento de estas variables en situaciones académicas. La muestra utilizada han sido 377 universitarios varones y mujeres entre 10 y 58 años de la carrera de ingeniería en Madrid. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de procrastinación académica de González et al y la Escala de engagement de Salanova

adaptada para estudiantes. Los resultados indicaron que se observa que las variables procrastinación académica y engagement se relacionaron inversamente ( $r = -.34$ ,  $p = .01$ ,  $d = .72$ ) a su vez las dimensiones del engagement vigor y absorción correlacionaron también significativa y negativamente con la procrastinación académica ( $r = -.359$  y  $r = -.340$ ,  $p = 0.01$ ,  $d = -.77$ ), la dimensión de dedicación no se relacionó con la procrastinación académica de manera significativa.

#### **1.4.2. Antecedentes nacionales**

Yupanqui et al. (2023) realizaron una investigación para establecer un modelo explicativo del efecto que tiene la variable autoeficacia en la procrastinación académica teniendo como mediador el stress positivo, la muestra utilizada fue de 1224 estudiantes universitarios varones y mujeres entre 18 y 35 años de tres universidades privadas de Lima, los instrumentos utilizados fueron la escala de procrastinación académica versión de Domínguez-Lara 2014 y la Escala de autoeficacia percibida de situaciones académicas también adaptada por Domínguez en 2012. Los resultados obtenidos con el modelo planteado encontraron índices de ajuste adecuados ( $CFI=0.951$ ,  $TLI=0.943$ ,  $RMSEA= 0.041$ ) con lo que concluyen que la variable autoeficacia tiene una influencia decisiva sobre la procrastinación, indicando que mientras más alta es la autoeficacia el estudiante será capaz de autorregular sus actividades académicas y evitará desarrollar conductas procrastinadoras.

Cahuana (2022) realizó un estudio para determinar la relación entre la gestión del tiempo y el compromiso académico en estudiantes de Psicología de una universidad privada, la muestra fue de 217 estudiantes varones y mujeres de 18 años a más. Los instrumentos que utilizó fue el Time management Behavior Scale para medir manejo de tiempo y Utrech Work Engament Student (UWES-S). Los resultados que obtuvo fueron que la gestión del tiempo y el compromiso académico se correlacionan de manera positiva, ( $r=.335$ ,  $p=.000$ ), asimismo

demonstró que en las tres dimensiones del compromiso académico existe correlación, vigor ( $Rho=.373$ ,  $p=.000$ ), dedicación ( $Rho= .231$ ,  $p=.000$ ) y absorción ( $Rho= .287$ ,  $p= .000$ ).

Pichen-Fernández y Turpo Chaparro (2022) analizaron si la autoeficacia y el autoconcepto son factores predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la región La Libertad, la muestra fue de 386 estudiantes de ambos sexos entre 17 y 36 años. Los instrumentos de medición utilizados fueron la escala EAPESA para autoeficacia, escala de autoconcepto AF5, y la escala de procrastinación EPA, el resultado obtenido indicó que existe una relación significativa entre las variables de estudio ( $p<.01$ ) asimismo la autoeficacia y el autoconcepto académico son factores que predicen significativamente la procrastinación, como lo muestran con el coeficiente B (-.382, -.201).

Aguilar (2021) estudió la relación entre el compromiso académico y la procrastinación en estudiantes de radiología de una universidad privada de Lima, utilizó una muestra de 142 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron, la escala UWES-S 17 para medir engagement y la Procrastination Assessment Scale Students (PASS) para procrastinación. Los resultados que obtuvieron indican que estas variables se correlacionan de manera significativa y de forma inversa ( $p<.05$ ) lo que permite establecer que mientras más alto es el compromiso académico menores son los niveles de procrastinación.

Burgos-Torres y Salas-Blas (2020) estudiaron la relación de la procrastinación y la autoeficacia en el contexto académica utilizando una muestra de 178 universitarios de ambos sexos, los instrumentos administrados fueron Escala de procrastinación académica adaptada por Domínguez y la Escala de autoeficacia percibida para situaciones académicas. Los resultados obtenidos fueron que la autoeficacia académica presenta una correlación positiva con la dimensión de autorregulación de la procrastinación ( $r<.30$ ) y una correlación negativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación y la autoeficacia ( $r= <.30$ ).

Alegre (2014) analizó la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en una muestra de 348 universitarios de las carreras de ciencias, humanidades e ingeniería. Los instrumentos utilizados fueron, la escala de autoeficacia construida por Alegre en 2013 y la escala de procrastinación de Busko adaptado por Álvarez en 2001. Los resultados encontrados fueron que la autoeficacia y la procrastinación académica tienen una correlación negativa ( $r = -.234$ ) y significancia ( $p = .000$ ), siendo la potencia estadística alta (potencia = .95). Los resultados que se obtuvieron en este trabajo pudieron explicar que existe una relación entre autoeficacia y procrastinación bajo la premisa de que si se tiene confianza en las competencias propias y siendo necesarias para realizar una determinada tarea, hay más probabilidad que los estudiantes no posterguen las tareas, sino que la ejecuten con éxito.

### **1.5. Justificación de la investigación**

En los trabajos anteriores no se encuentran estudios que hayan utilizado el mismo modelo descriptivo que se está planteando, han investigado los efectos de la autoeficacia en la práctica de la procrastinación, efectos del engagement académico, stress, burnout en relación con los efectos nocivos de la procrastinación o con el compromiso estudiantil, pero no considerando la autoeficacia y al compromiso académico como variables predictoras de la procrastinación que podría traer efectos adversos sobre el alcanzar logros previstos.

A nivel teórico, diremos que la información se basa en el concepto que para tener éxito académico y evitar la procrastinación, es importante el nivel de compromiso que se tenga expresado en interés, sensación de bienestar, agrado y satisfacción al realizar tareas o actividades académicas. Si el primer nivel es pobre por falta de autorregulación académica y a su vez por un bajo nivel de autoeficacia percibida va a producir entonces un efecto nocivo en el logro de los objetivos que se quieren alcanzar. La importancia de realizar la presente investigación radica en determinar como factores predictores de la procrastinación, al



engagement académico y a la autoeficacia considerando que los hábitos de procrastinar retrasan el logro de los objetivos propuestos.

A nivel práctico, la autoeficacia percibida y el compromiso académico son factores predictores de la procrastinación permitirá diagnosticar competencias y capacidades cognitivas y afectivas adquiridas para usarlas como fortalezas en el éxito académico y detectar también que habilidades no maneja el estudiante y que necesita desarrollar y esa sería una problemática a resolver, ya que la medición y análisis de resultados daría paso a elaborar programas de intervención para brindar apoyo a los estudiantes con estrategias que contribuyan al desarrollo de sus competencias. Finalmente, a nivel metodológico, se hizo un estudio de las características psicométricas de los instrumentos antes de ser aplicados realizándose un análisis ítem test y de consistencia interna.

## **1.6. Limitaciones de la investigación**

La muestra se realizó con estudiantes solamente de la carrera de Psicología en una sola universidad estatal, por eso pensamos que sería conveniente en un futuro replicar el estudio en otras universidades estatales. Asimismo, sería importante que en posteriores investigaciones se aplique el estudio en universidades tanto estatales como particulares.

## **1.7. Objetivos**

### ***1.7.1. Objetivo general***

Determinar si la autoeficacia percibida y el compromiso académico son factores predictores de la procrastinación académica en los estudiantes universitarios.

### ***1.7.2. Objetivos específicos***

- 1) Identificar el nivel de autoeficacia académica percibida que presentan los estudiantes universitarios de una universidad pública.

- 2) Identificar el nivel de compromiso académico que presentan los estudiantes universitarios de una universidad pública.
- 3) Identificar el nivel de procrastinación académica que presentan los estudiantes de una universidad pública.
- 4) Identificar la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica en los estudiantes de una universidad pública.
- 5) Identificar la relación entre el compromiso académico y la procrastinación académica en los estudiantes de una universidad pública.
- 6) Identificar la relación entre autoeficacia académica y compromiso académico en los estudiantes de una universidad pública,
- 7) Verificar la validez del modelo predictivo considerando la autoeficacia y el compromiso como factores predictores.

## **1.8. Hipótesis**

### ***1.8.1. Hipótesis general***

La autoeficacia y el compromiso académico son factores predictores de la procrastinación académica en los estudiantes universitarios.

### ***1.8.2. Hipótesis específicas***

1. Existe relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación académica en los estudiantes de una universidad pública.
2. Existe relación entre el compromiso académico y la procrastinación académica en los estudiantes de una universidad pública.
3. Existe relación entre la autoeficacia académica y compromiso académico en los estudiantes de una universidad pública.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Marco conceptual

#### 2.1.1. Autoeficacia

**2.1.1.1. Definiciones y evolución histórica.** Siguiendo la perspectiva histórica se puede considerar que este término fue introducido por Bandura (1977, 1995) como parte de su teoría social cognitiva la cual pone énfasis en los aspectos de auto referencia ya que con ellos el ser humano es capaz de poder actuar en su medio social y promover de esa manera su cambio, porque la conducta de las personas se rige por las expectativas que tiene acerca de la eficacia que percibe y de los resultados que logra, por lo tanto las percepciones de la propia capacidad van a intervenir en el logro de metas y en las decisiones que se tomen. Velásquez (2012), menciona que la Psicología ha pasado por revoluciones cognitivas y en la segunda revolución es cuando surge un nuevo paradigma que es opuesto al paradigma conductista el cual no toma en cuenta las experiencias subjetivas del ser humano.

Para Palenzuela (1982) las raíces de la autoeficacia nacen del concepto que la persona tiene de sí misma conocido como Psicología del self impulsada por William James en 1890 quien dividió al concepto de sí mismo en tres aspectos: el self acerca de si mismo es decir tener consciencia de su ambiente, de su cuerpo de las cosas que posee, el self acerca de lo social es decir de lo que los demás piensan de uno mismo de sus valores y normas de convivencia y el self espiritual que quiere decir la autoconsciencia de sus expectativas de vida.

Para Domínguez en el 2014, la autoeficacia hace referencia a la forma como percibe cada persona sus propias competencias y habilidades las cuales son necesarias para abordar las tareas que se necesitan realizar en contextos académicos.

Olaz (2003) planteó que las personas evalúan su propia eficacia tomando en cuenta algunos indicadores como cumplimiento de metas y patrones para logros en el desempeño.

Se puede decir entonces que la autoeficacia en forma general es entendida como el tener consciencia de las propias habilidades y la creencia de que al hacer uso de ellas se va a tener éxito en las situaciones que las requieran. La autoeficacia es importante para que la persona pueda aprender a identificar sus habilidades, competencias y aptitudes ya que de esto va a depender el éxito o fracaso que tenga cada vez que se enfrente a situaciones que le exijan esfuerzo y logros. Asimismo, si el análisis se dirige a terrenos académicos surge el concepto de autoeficacia percibida, la que se relaciona con las creencias que los estudiantes tienen acerca del nivel de sus competencias, capacidades y de qué manera éstas desencadenan en el éxito o fracaso de las tareas que tienen que afrontar o realizar.

**2.1.1.2. Enfoques teóricos.** En cuanto a las teorías que explican el constructo existen varios enfoques que explican el concepto psicológico de autoeficacia.

**A. Teoría de la atribución.** de Fritz Heider (1958) para este autor la atribución se utiliza para evaluar como las personas perciben su propio comportamiento. Asume que las personas cuando van a evaluar la conducta de los demás lo atribuyen a dos causas básicas, primero a causas que están dentro del mundo personal como la personalidad, inteligencia, costumbres y en segundo lugar a causas externas a la persona como el azar o influencia de terceras personas. El autor Harold Kelly (1973) perfeccionó la obra de Heider y es así como consideró tres componentes que se deben tener en cuenta para hacer uso de la atribución a las situaciones que se presenten. “Hay tres componentes a tener en cuenta en los procesos de atribución, distintividad, consenso y consistencia” p.107-128.

**B. Teoría de Rosenberg.** Planteada en 1965, el concepto de autoestima está ligado al concepto de autoeficacia, de acuerdo a lo que plantea el autor la evaluación que el individuo haga de sus propias habilidades se relaciona directamente con la calidad de sentimientos que tenga hacia su propia persona, para Rosenberg la autoestima se va desarrollando a través de la percepción que el ser humano tenga de sus competencias y capacidades es decir del nivel de

autoeficacia percibida, el autor después de múltiples estudios creo una escala de medición de la autoestima, teniendo como premisa que el concepto se relaciona con la calidad de sentimientos que la persona tenga de sí misma y plantea que el sentimiento de autoestima se va formando por medio de percepción y evaluación que el individuo haga de sus propias habilidades y cualidades.

*C. Teoría cognitiva social de Bandura.* Surgió en 1977, considera a la autoeficacia como un aspecto central de esta teoría, el autor afirma que el sentido de percepción de las propias habilidades y competencias cumplen un rol vital en la manera de afrontar los objetivos propuestos, el cumplimiento de tareas y la superación óptima de los desafíos. Relacionando la variable autoeficacia al campo de la educación se debe tener presente el rol actual del alumno en el proceso educativo, este rol tiene grandes características de participación y principios constructivistas que consisten en considerar al alumno como gestor de su aprendizaje sosteniéndose en objetivos que señalan que para aprender, en los estudiantes influyen las condiciones físicas, socio culturales que se encuentran en su contexto, por lo tanto los aprendizajes previos tienen una determinación importante y estas condiciones deben ser tomadas en cuenta por los docentes para que haya un efecto de retroalimentación, es lo que plantea Ortiz (2020) cuando sostiene que si el maestro tiene como premisa que el estudiante debe construir su aprendizaje entonces también facilitará la participación y actitud cooperativa de estos, así se logrará la comprensión, cambio y transformación del conocimiento aplicándolo a situaciones significativas en sus vidas. De lo anteriormente dicho se puede inferir la gran importancia que tiene la autoeficacia académica, porque para que el estudiante asuma que es constructor de su proceso de aprendizaje es necesario que también sea consciente de las habilidades que ha desarrollado a lo largo de su vida. Y siendo el estudiante un agente de cambio con la continua adquisición de conocimientos nuevos será capaz con ellos de modificar sus conductas y de establecer metas, desafíos y expectativa de logro, por esa razón Yevilao

(2020) menciona que la autoeficacia es un factor predictor del rendimiento académico. Por esa razón Bandura desde que planteó su teoría social cognitiva la relacionó con el aprendizaje humano y de ahí el gran aporte que hace a la Educación, para este autor muy importante es el aprendizaje vicario es decir el aprendizaje por observación y el modelado de los agentes que conforman el entorno social, Rodríguez y Cantero (2020) sostienen que para la teoría social del aprendizaje una premisa importante es que el aspecto cognitivo está íntimamente ligado al aspecto social. Asimismo, en su teoría de la autoeficacia Bandura (1977) incluye los mecanismos de autorregulación que son los encargados de impulsar la motivación intrínseca, las emociones, pensamientos, sentimientos y miedos por eso define la autoeficacia como la capacidad del individuo de creer en sus propias capacidades y organizarlas para poder utilizarlas cuando en el futuro se presenten situaciones que necesiten ser resueltas. Por eso Bandura (2012) amplía el concepto al mencionar que no basta con que el ser humano crea en sus capacidades y competencias, sino que más importante es el uso que pueda darle a las mismas y el aplicar las competencias propias va a desarrollar un sentido de autonomía que le permitirá autodirigir su proceso de aprendizaje.

**D. Tajfel (1979) planteó la Teoría de la identidad social.** El autor afirma que los grupos a los cuales el ser humano pertenece y con quienes se asocia van a tener un papel determinante en su valoración propia, el sentido de pertenencia a un grupo tiene una gran significancia y contribuye en la percepción de sus capacidades.

**E. Shavelson (1982) con su Teoría del autoconcepto.** Relacionó este constructo con el nivel de autoeficacia según este enfoque las autopercepciones de un individuo se van desarrollando a través de su propia experiencia y de su relación con su medio social, es decir la percepción y reconocimiento de las habilidades propias para que se mantengan y puedan ser usadas en contextos nuevos, deben ser retroalimentadas por personas significativas para el individuo.

El presente trabajo ha sido enfocado desde la perspectiva de la Teoría cognitivo social planteada por Bandura esta teoría pone especial énfasis en el aprendizaje por observación y experiencia social en el desarrollo personal. El fundamento principal de esta teoría es que las acciones y reacciones de la persona están influenciadas por el aprendizaje vicario y por esa razón la autoeficacia es un concepto básico pues se va a desarrollar a partir de experiencias externas y del autoconcepto, ya que este se realiza a través la propia observación de su comportamiento, las evaluaciones que el mismo se hace sobre cómo reacciona ante diferentes hechos, lo que va a influir en los resultados de los eventos de la vida personal . “La autoeficacia representa la percepción personal de los factores sociales externos. Las personas con alta autoeficacia son propensas a ver las tareas difíciles, como algo a dominar que como algo a evitar” Bandura (1988) p. 275-302.

Según Bandura una persona es capaz de aprender cuando observa lo que hacen los demás y cuando lo observado es imitado. El aprendizaje social depende del éxito o fracaso que tienen las personas en sus relaciones interpersonales dentro de los grupos a los que están asociados. “La autoeficacia refleja la comprensión individual de las habilidades que pueden ofrecer en un entorno grupal” Bandura (1977) p. 247.

**2.1.1.3. Factores que influyen en la autoeficacia.** Teniendo en cuenta la importancia que la teoría social cognitiva le ha dado al aprendizaje del ser humano en relación con su contexto social se puede establecer que en el comportamiento humano intervienen componentes cognitivos, afectivos y sociales

Según Bandura (1997), (2019) existen cuatro factores importantes que desarrollan la autoeficacia:

*A. El primer factor lo constituyen las experiencias anteriores*, las cuales están en función de los éxitos que se hayan ido consiguiendo a lo largo de la vida esto va a reforzar el nivel de autoeficacia percibida, para Bandura las experiencias previas van a permitir a la

persona ejercer control sobre los acontecimientos externos que lo afectan y ser su propio agente de cambio teniendo en cuenta que la autoeficacia no es un concepto estático sino que se va ajustando a las situaciones que necesiten poner a prueba la autoeficacia. Cruz (2005) también mencionó que la experiencia del ser humano lo ayuda a autorregular su conducta a través de los conocimientos adquiridos y de esta manera poder enfrentar fracasos.

**B. El segundo factor es el aprendizaje vicario** interviniente en la formación de la autoeficacia es el aprendizaje vicario, también conocido como modelado, cuando la persona observa a sus pares o a personas significativas realizando actividades o tareas con éxito esto refuerza la confianza en sus propias capacidades ya que genera una positiva expectativa de logro.

**C. Una tercera fuente de influencia es la persuasión verbal**, que consiste fomentar la autoconsciencia de los individuos de sus propias habilidades e impulsarlos a creer que con sus habilidades serán capaces de desarrollar las tareas con éxito.

**D. La cuarta fuente son los estados físicos y emotivos**, que refuerzan la autoeficacia las emociones o sensaciones de ansiedad, stress o desgaste emocional van a disminuir la actitud positiva frente a sí mismo y va a debilitar la creencia en su autoeficacia.

**2.1.1.4. Implicancias de la autoeficacia.** Este concepto tiene un gran valor porque no solo se necesita acumular información y conocimientos sino también es necesario creer y percibir que se es capaz de enfrentar desafíos y tareas que les sean asignadas en un tiempo específico y de esta manera tener la motivación para realizarlas y no postergarlas por dudar de sus alcances y competencias. Bandura (1995) señala que los estudiantes que se perciben a sí mismos como capaces de enfrentar retos y que son conscientes de las capacidades que tienen van a elegir tareas difíciles por considerar que son un desafío, caso contrario los estudiantes que dudan o desconocen sus capacidades van a desarrollar tendencias a evitar dichas tareas o a



postergarlas. Para Ruiz (2005) la autoeficacia contribuye al éxito académico debido a que sirve de motivación para la persistencia en la tarea.

**2.1.1.5. Niveles de autoeficacia académica.** Durán (2023) menciona que la autoeficacia se relaciona con la capacidad de afrontar los desafíos, retos y obstáculos diarios y la manera como se gestionen estos puede llevarnos a identificar niveles altos o niveles bajos de autoeficacia.

Según los estudios de Ruiz (2005) en el comportamiento humano un factor determinante es la regulación de la conducta y este se basa en el concepto que la persona tenga de sus capacidades y competencias y aduce que existen procesos que intervienen en la autorregulación del comportamiento académico como son los procesos cognitivos la motivación, el desarrollo afectivo los planes y metas que el individuo se trace.

**A. Niveles altos de autoeficacia.** Es así que entre las características y perfil de las personas que poseen un nivel alto de autoeficacia estas poseen también un nivel de metas alto, son capaces de anticiparse a diversas situaciones con una expectativa de éxito en su desempeño futuro, atribuyen cualquier fracaso a una deficiente planificación y organización de ellos mismos y replantean sus estrategias, tienen un alto sentido de motivación y expectativas de resultados óptimos. Las personas con alto nivel de autoeficacia tienen control de las situaciones adversas que se puedan presentar, no se perturban ante estas, sino que las afrontan como desafíos y están seguros de conseguir el objetivo planteado. Ruiz (2005), Pereyra et al. (2018).

**B. Niveles bajos de autoeficacia.** Las personas con niveles bajos de autoeficacia tienen como características expectativas de logro enfocadas al fracaso y atribuyen sus fracasos a la deficiencia de sus habilidades, se rinden ante las dificultades, Pajares (2002). Según el Centro de terapia personal Mas Ferriol de Cataluña (2023) las personas con baja autoeficacia, ante la presencia de retos o desafíos los consideran muy difíciles de lograr porque tampoco confían en sus habilidades. Las personas con baja autoeficacia ante la presencia de situaciones adversas

asumen que no tienen control sobre estas y las consideran una amenaza y desencadenan estados de ansiedad o depresión debido a pensamientos irracionales reiterativos sobre fracaso, aspiraciones y metas no cumplidas.

### ***2.1.2. Compromiso académico***

**2.1.2.1. Definiciones y evolución histórica.** Históricamente el compromiso académico o engagement académico surge como antítesis del síndrome de burnout o desgaste profesional. Freuderberger psicólogo norteamericano (1974) definió al burnout como un síndrome que abarca síntomas de cansancio emocional, fatiga de tipo físico de manera permanentes acompañada también por un desinterés por las actividades laborales. Maslash (1977) plantea el burnout como un estado de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal y elabora un cuestionario de medición teniendo en cuenta las dimensiones de: desgaste emocional, cinismo o indiferencia y eficacia profesional.

Como concepto opuesto al desgaste profesional emerge el compromiso o engagement el cual se manifiesta como un estado de bienestar emocional permanente frente a situaciones laborales o académicas, sentimiento de disfrute, impulso, energía y entusiasmo con los cuales los empleados realizan sus labores asignadas.

En los albores de las investigaciones el engagement o compromiso estaba referido al ámbito laboral el mismo que se ha extrapolado a contextos académicos donde el concepto se entiende como un estado de bienestar e ímpetu frente a la realización de tareas estudiantiles asignadas considerándolas como retos y desafíos.

Definiendo el compromiso Schaufeli & Salanova (2002, 2010), lo consideran como un estado emocional que se relaciona de manera positiva con el trabajo expresado en vigor o entusiasmo, dedicación o disfrute y absorción o concentración en la labor. El constructo se relaciona con la obtención de resultados académicos exitosos. Y según Caballero (2015) el

engagement se basa en los principios de la Psicología Positiva la cual remarca la importancia del buen funcionamiento emocional y el uso de las fortalezas internas del ser humano ante situaciones de stress

El compromiso académico está influido entonces por la motivación hacia el logro, la autorregulación de conductas para cumplir un propósito, los cuales son aspectos importantes en el aprendizaje autónomo es decir por propia decisión.

**2.1.2.2. Enfoques teóricos.** Respecto al concepto engagement o compromiso existen teorías que lo explican y lo sustentan.

**A. Teoría de la autodeterminación** (1970) fue impulsada por los investigadores Deci y Ryan los cuales plantean la importancia de fomentar en los estudiantes la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas tales como la autonomía, la competencia y la relación con el entorno, bajo la premisa de que a mayor satisfacción de estas necesidades las personas desarrollaran mayor autorregulación , mayor motivación y toma de decisiones, Albor-Chadit y Rodríguez- Burgos (2022), lo cual contribuye a optimizar su nivel de compromiso académico factor predictivo de un desempeño óptimo.

**B. Teoría de los recursos y demandas laborales** (2007, 2009) se basó en investigaciones realizadas por Bakker, Schaufeli y Xanthopoulou y de las realizadas por Schaufeli y Salanova, esta teoría plantea que en el ambiente laboral las necesidades y recursos van a impulsar los procesos relacionados con la salud integral y la motivación, estos recursos laborales deben reducir las demandas laborales de tal manera que se fomente el óptimo desempeño del personal y permitir así el logro de objetivos organizacionales. Con esta teoría se obtiene la posibilidad de entender la dinámica del bienestar de los colaboradores y predecir la salud laboral, la motivación y el sentido de compromiso.

**C. Teoría de los recursos personales**, (2007) aquí se hace una ampliación del modelo de recursos y demandas laborales, las investigaciones para la ampliación fueron realizadas por

Bakker, Schaufeli, Xanthopoulou, quienes plantearon que los recursos personales contribuyen a mejorar la explicación del engagement o compromiso y los consideran como motivadores para conseguir objetivos de trabajo, dado que se enfocan en la autoestima, autoeficacia y el optimismo y su vinculación con la resiliencia, Vargas y Estrada (2020).

**D. Modelo PERMA, Teoría del bienestar** (2011) fue creado por el padre de la Psicología positiva Martin Seligman, se basa en los indicadores del bienestar psicológico expresados en cinco factores importantes que constituyen el acrónimo P- positive emotions, E- engagement, R- relationships, M- Meaning, A- accomplishment es decir: las emociones positivas como la gratitud, paz, satisfacción frente a la vida y dejarlas fluir de manera permanente en la consciencia y la vida diaria, otro factor es el compromiso de buscar situaciones que permitan sentir armonía y de esta manera activar un flujo de energía para cumplir con tareas y actividades de manera óptima, otro factor son las relaciones humanas positivas con el entorno social las cuales van a ampliar las redes de apoyo de manera saludable, igualmente el factor significado que está referido a darle y encontrarle sentido a la vida a través de planes y proyectos. Finalmente, el factor de logro que está dirigido a planear metas y utilizar las habilidades propias para conseguirlas lo que va a permitir la retroalimentación de fortalezas y capacidades, Seligman (2005). De esta manera consiguiendo un estado de bienestar psicológico el ser humano tendrá un nivel alto de motivación generándole un nivel alto de compromiso para cumplir con los objetivos y tareas propuestas.

**E. Modelo Hero de Salanova** (2008) se basa en los principios de la Psicología organizacional positiva y en la concepción y prácticas de las empresas saludables y resilientes, este modelo tiene tres ejes: recursos y prácticas saludables, empleados saludables y resultados organizacionales saludables, estos componentes tienen una relación directa con el compromiso laboral, es así que las buenas prácticas organizacionales van a propiciar que los trabajadores disfruten de su experiencia laboral, asimismo los recursos personales de los colaboradores

están basados en el desarrollo de la autoeficacia, resiliencia, optimismo y esperanza según Luthans (2004), pero Salanova (2008) le agrega un componente más que es el compromiso o vinculación psicológica con el trabajo al que considera como un estado de bienestar psicológico en donde el trabajador hace uso de altos niveles de energía a los que llama vigor, el entusiasmo y optimismo en la tarea que la denomina dedicación y finalmente el sentimiento de placer que permite concentrarse en la actividad asignada a esto le llama absorción, esto va a traer resultados saludables y positivos en el desempeño de las organizaciones. Esta concepción del ámbito laboral también fue extrapolada al ambiente académico por Carmona et al (2019) quienes consideran que el desarrollo de las actividades académicas están estructuradas y dirigidas a metas al igual que en el trabajo, indican que el vigor requiere de altos niveles de energía y resiliencia mientras se está estudiando para poder enfrentar dificultades y que el acto académico sea significativo y realizado con entusiasmo e inspiración para concentrarse en lograr los objetivos propuestos y por esa razón crearon una versión de la escala de engagement para estudiantes adaptándola de la escala de engagement laboral, la que denominaron UWES-9S realizando también la validez factorial, confiabilidad e invarianza de medida en estudiantes universitarios chilenos y Domínguez (2020) realizó la adaptación para estudiantes universitarios peruanos.

La teoría tomada en cuenta para explicar el engagement académico en la presente investigación está basada en la propuesta de Salanova y Schaufeli bajo una nueva perspectiva que se ajusta a los criterios de la Psicología Positiva y la Psicología Organizacional Positiva, las cuales plantean según Salanova (2010) que las actividades laborales así como las académicas puede ser consideradas, como negativas o positivas, el aspecto negativo caracteriza la labor por actividades que demandan esfuerzo y energía, mientras que el aspecto positivo sería considerar las labores como motivantes y retadoras, considerando tres dimensiones en la práctica, como el vigor o despliegue de un alto nivel de energía y resistencia, la dedicación es

decir el entusiasmo por realizar las actividades asignadas y finalmente la absorción o concentración para sumergirse en la tarea. Para Salanova y Schaufeli (2009), se trata de transformar una labor tediosa y desgastante, en una actividad creativa y placentera que permita superar estados de stress y burnout para optimizar el sentido de compromiso.

El compromiso académico también está relacionado, con el sentido de autoeficacia por lo que ambos son de vital importancia en el desarrollo de la vida académica es decir ambos contribuyen a impulsar el éxito y a prevenir hábitos negativos como es el caso de la postergación de actividades, al respecto varios investigadores han realizado estudios cuyos resultados tienen que tomarse como referentes para poder elaborar programas con estrategias de desarrollo de estas variables a fin de entrenar a los estudiantes para planificar, organizar y autorregular su proceso educativo de manera autónoma y satisfactoria.

Al respecto Álvarez et al. (2021) realizaron una investigación con el fin de observar la influencia del compromiso académico en la autoeficacia y las expectativas de logro en relación con el rendimiento en universitarios españoles. Trabajaron con una muestra de 502 alumnos, varones y mujeres el instrumento utilizado fue la escala de compromiso académico UWES-17 y para medir las expectativas de rendimiento se solicitó que indicaran que notas esperaban obtener al final del primer semestre. Álvarez y colaboradores (2021) han tomado como base el enfoque planteado por Schaufeli y Salanova al indicar que dentro del proceso educativo el nivel de compromiso académico es vital debido a su incidencia en la adaptación de los universitarios en el nuevo contexto y el lograr adaptación va garantizar la permanencia en las aulas con una participación activa y con resultados satisfactorios. En los modelos educativos actuales se tiene la expectativa de que el estudiante es el gestor y constructor de su aprendizaje, sin embargo este principio fomenta una gran afluencia de actividades que en algunos momentos llega a convertirse en una sobrecarga y si no se tiene el manejo adecuado puede derivar en estados de ansiedad, stress, dudas en sus expectativas de logro lo que puede desmotivarlo a continuar los

estudios e inducirlo al abandono de los mismos, por eso es crucial el periodo los primeros ciclos universitarios que es cuando se suelen producir los eventos de deserción, aquí también es importante la atinada intervención de los docentes de los primeros ciclos para lo cual también es importante que tengan estrategias de manejo conductual al respecto. Los resultados obtenidos por Álvarez muestran que los estudiantes que alcanzaron puntajes altos en compromiso académico presentaron también un nivel de autoeficacia alto asimismo una expectativa favorable respecto al rendimiento académico, señalaron también que los estudiantes que pensaron que sus calificaciones en el semestre serían altas obtuvieron puntuaciones altas en compromiso académico, los resultados obtenidos por estos investigadores son similares a los que obtuvieron Salanova, Bresó y Schaufeli en el 2005 quienes también indicaron una relación entre el compromiso y autoeficacia académica.

Usán-Supervía et al. (2019) realizaron un estudio para determinar la relación entre la inteligencia emocional, el burnout y el compromiso académico en escolares de secundaria, la muestra utilizada fue de 1756 estudiantes de 9 centros educativos. Los instrumentos utilizados fueron el Traid meta- Mood scale, la escala de burnout para estudiantes de Maslach y la escala de compromiso académico para estudiantes UWES-S, el rendimiento fue evaluado por las calificaciones de los alumnos. Los resultados obtenidos mostraron relación significativa de la inteligencia emocional con todas las dimensiones del compromiso académico, de esta manera observaron que los estudiantes con más altos puntajes en las dimensiones de compromiso como el vigor, dedicación y absorción están más involucrados en su proceso de aprendizaje así mismo presentaron menor desgaste físico y emocional. Los autores se basan en la premisa de que el compromiso académico tiene una relación fuerte con el rendimiento académico, con niveles altos de autoeficacia lo que va a predecir los niveles de abandono de los estudios y como corolario un incremento del bienestar emocional y satisfacción frente a la vida y como conclusión y sugerencia recomiendan realizar en las instituciones educativas programas con

estrategias prácticas para trabajar emociones, valores y habilidades que conlleven al alumno a un desarrollo integral que favorezca el desarrollo académico exitoso.

Rigo y Lubomirsky (2020) investigaron acerca de la relación entre la procrastinación y la desvinculación académica y se propusieron estudiar qué factores contextuales se relaciona e influyen en estos. La muestra estuvo conformada por estudiantes de la carrera de educación en un total de 102 estudiantes argentinos, los instrumentos empleados fueron, el inventario de compromiso en estudiantes universitarios de Maroco, así mismo se aplicaron entrevistas secuenciales. Los resultados que obtuvieron han sido mostrar que los estudiantes que presentan situaciones afectivas, cognitivas y conductuales relacionadas al desinterés, escasa participación, baja reflexión acerca de su progreso y metas tuvieron puntuaciones altas en procrastinación académica y bajo compromiso, en cambio quienes presentaron un nivel de compromiso más alto, con mejores expectativas y control de su proceso académico obtuvieron puntajes bajos en procrastinación, la conclusión de los autores fue que la procrastinación fomenta el alejamiento de actividades que se desprenden de las diversas asignaturas y consideran que se debe al bajo nivel de compromiso académico.

**2.1.2.3. Factores influyentes en el compromiso académico.** García- Cano y Colás-Bravo (2020) realizaron la validación de una escala para medir factores asociados al compromiso académico en universitarios colombianos para lo cual después de hacer una revisión teórica del constructo consideraron los siguientes factores como influyentes en el compromiso académico:

**A. Motivación,** las autoras consideran que la autonomía, el manejo del tiempo, la socialización y la adaptación al ambiente académico afectan directamente a su motivación hacia el estudio y sostienen que ésta es importante en el éxito o fracaso académico.



**B. Valor** es otro factor que se considera en el estudio, la importancia que se brinda a la información o conocimiento nuevo, de acuerdo con esto el estudiante manifestará un determinado nivel de esfuerzo de concentración en la tarea y persistencia o abandono de esta.

**C. Estado de ánimo** como factor que mide el compromiso, está asociado a la energía, resistencia y persistencia frente a la actividad académica considerándola como desafiante e inspiradora llevándolo a la concentración y disfrute de la tarea.

**D. Estado emocional**, en este caso indican que las emociones si son positivas van a contribuir en la autorregulación, compromiso y el desempeño exitoso.

**E. Estrategias**, con esto se están refiriendo a las técnicas y métodos utilizados por los estudiantes para enfrentar cualquier dificultad que se presente durante las actividades y tareas.

**2.1.2.4. Implicancias.** Dentro de las implicancias del compromiso académico se puede observar que tiene como consecuencia el desarrollo de la motivación intrínseca de manera permanente, su expectativa de logro no está enfocada solo a tareas específicas sino forma parte de su proyecto de vida, Salanova y Schaufeli (2005). Asimismo, un estudiante con altos niveles de engagement es capaz de gestionar sus recursos internos y utilizar sus habilidades para cumplir objetivos en su proceso de aprendizaje de manera óptima, Brooks y Goldstein (2012)

**2.1.2.5. Niveles de compromiso académico.** Teniendo en cuenta la teoría expuesta por Salanova et al. (2019) quienes basan el constructo en el vigor o energía, la dedicación o entusiasmo y la absorción o concentración de la tarea. Asimismo, la revisión teórica de Maluenda et al (2019) permite considerar las siguientes características que diferencian el nivel alto y bajo de compromiso académico.

**A. Niveles altos.** Las personas con alto nivel de compromiso académico presentan un nivel de interés alto en las actividades académicas, gran cantidad de entusiasmo, disfrutan del desafío, tienen un gran nivel de concentración en la labor que realizan, tienen desarrollado su pensamiento estratégico y utilizan estrategias de aprendizaje efectivas, autorregulan su

conducta, tienen bajos niveles de ansiedad porque confían en sus habilidades y son agentes de cambio de las situaciones adversas que se les presenten.

**B. Niveles bajos.** Las características de los estudiantes con bajo nivel de compromiso energía reducida, falta de entusiasmo por las actividades académicas, consideran las dificultades que se presentan como abrumadoras y predictoras de fracasos, manifiestan deficiencias en lo que respecta a la concentración, deficiencia en la gestión del tiempo y en el manejo de estrategias de aprendizaje , niveles altos de ansiedad debido a una autoeficacia disminuida, carencia de autorregulación conductual y una tendencia alta a postergar actividades retadoras, mientras más difícil percibe la tarea más propenso está a procrastinar.

### **2.1.3. Procrastinación**

**2.1.3.1. Definiciones y evolución histórica.** El concepto de procrastinación y su práctica, según se ha podido investigar se han presentado en varios lugares y tiempos a lo largo de la historia, la conducta de procrastinar era justificable bajo diferentes puntos de vista en la época de las culturas antiguas, es así que antes de la revolución industrial el procrastinar era considerado como un acto que tenía justificación. Pero es en las épocas modernas cuando se percibe como una costumbre dañina tanto para el ser humano como para los niveles de producción en la empresa y sociedad. Steel (2007) menciona lo siguiente: “Antiguamente la costumbre de procrastinar era socialmente aceptable y hasta se la justificaba sin embargo procrastinar se empezó a percibir como algo negativo en la etapa de la modernidad, cuando la aplicación de técnicas productivas, se convirtieron en la fuente de progreso económico y financiero de la sociedad” p. 66-67. Álvarez (2010) plantea que “La costumbre de procrastinar se inicia en la adolescencia y se establece en la edad adulta perjudicando el desempeño académico y laboral” p. 161.

La procrastinación como concepto se remonta a 3000 años antes de Cristo, según los estudios realizados por Steel (2007, 2011), los egipcios usaron este término para referirse al estado de pereza de las personas y la costumbre de evitar las actividades laborales. En el año 1790 años antes de Cristo, Hammurabi rey de Babilonia consideró la procrastinación dentro de las leyes a fin de establecer fechas límites para la presentación de reclamos pues estimó que las quejas obstruían los procesos y debía ser contrarrestadas. En el año 1400 años antes de Cristo un egiptólogo Leprohon citado por Steel tradujo un jeroglífico que daba la indicación de dejar de posponer las actividades para poder regresar a casa a tiempo. En Roma, según lo investigado por Álvarez (2010), también se tuvo en cuenta la procrastinación y este concepto y práctica eran utilizados para observar la presencia de los enemigos en tiempo de guerra. Así también se conoce que el poeta Hesíodico llegó a escribir hacia el año 800 años antes de Cristo una frase muy célebre, que hacía mención a no abandonar la labor de hoy para mañana ni para pasado mañana, porque cuando el trabajador no cumple con su labor puede llegar a una situación de ruina. Según manifiesta Angarita (2012) en el año 44 años antes de Cristo, Cicerón planteó que la práctica de la procrastinación y la lentitud eran una de las características más despreciables del ser humano. En el siglo XVI según la revisión teórica de Atalaya y García (2019), la procrastinación como un acto de posponer las tareas, era considerado como una práctica perjudicial. En el siglo XVII un sacerdote griego Anthony Walker consideraba el procrastinar como algo que merecía repudio y contra lo cual había que luchar, pues percibía la evitación de tareas como falta de voluntad y actitud pecaminosa.

Luego de enfocar lo que ha significado la procrastinación a través de la historia se realiza la definición del constructo de acuerdo a los criterios y argumentos de varios autores. Según Steel (2007) procrastinar proviene de la palabra latina *procrastinare* que quiere decir dejar de presentar una actividad y de la palabra griega *akrasia* que significa hacerse daño uno mismo. El procrastinar tiene como base la ausencia de autorregulación emocional, y la

inadecuada gestión del tiempo necesaria para la realización de una actividad o tarea, debido a que no ha desarrollado la autoconciencia la misma que es vital para percibir las consecuencias perjudiciales para el individuo, por esa razón, tal como lo menciona Busko (1998).

Para Balkis y Duru (2009), la procrastinación se relaciona con la deficiente práctica de valores, porque la persona de manera voluntaria se niega a realizar una actividad programada la cual había acordado presentar, debido a que la responsabilidad no está en sus normas de convivencia, sin embargo, el individuo justifica la postergación de las tareas y promete realizarlas como menciona Busko (1998) para evadir el sentimiento de culpa que le causa su inadecuado afronte del compromiso.

Para Ellis & Knaus (2002) la actividad de procrastinar se inicia creyendo que la persona no puede realizar ninguna actividad debido a que no percibe sus propias capacidades y ese hecho disminuye su tolerancia a la frustración, lo que va a producir un sentimiento de malestar emocional como lo menciona Ferrari (1995), Quant & Sánchez (2012). que no solo afecta el desempeño académico sino se va a extrapolar a la vida familiar, laboral y social.

**2.1.3.2. Enfoques teóricos.** Existen varias teorías y modelos que explican el concepto de la procrastinación, basándose en la reflexión e investigación de los diferentes autores en relación con el contexto histórico social.

*A. Teoría psicodinámica* (1926) planteada por los criterios psicoanalíticos de Freud, quien señala que postergar actividades está relacionada con la evitación, el argumento de Freud se basa en que realizar determinadas tareas genera un estado de ansiedad y el ser humano las considera como amenaza para su bienestar emocional, las encuentra difíciles e incompatibles con sus capacidades, despiertan el temor de no poder llevar a cabo los objetivos propuestos, por eso toman la decisión de no realizarlas y en su lugar hacer actividades que les resulten más gratificantes. Atalaya y García (2019), Ferrari et al (1995).

**B. Teoría del establecimiento de metas** (1968) formulada por Locke, quien plantea que cuando la persona tiene un plan de objetivos realizados con autonomía propia, estos incidirán en las acciones que realice, estos serán responsables del grado de intensidad del esfuerzo para realizar tareas o actividades académicas, la persistencia en la duración de las mismas así llegara a encontrar dificultades en ese proceso. Latham (1991) llegó también a considerar la existencia de la relación entre el plantearse metas y el desempeño exitoso, más adelante ambos autores escriben un artículo donde inciden en que trazarse metas y objetivos son una influencia muy importante y decisiva en el desempeño.

**C. Modelo conductual** (1977) propuesto por Skinner, según este autor una conducta se mantiene cuando es reforzada de manera continua, por tal razón el estudiante realizará tareas siempre y cuando estén acompañadas por reforzadores a corto plazo, caso contrario si los refuerzos se proporcionan a largo plazo entonces las actividades académicas empezarán a postergarse, desarrollándose así el hábito de procrastinar. Atalaya y García (2019)

**D. Teoría de la motivación de logro** de Mc Clelland (1989) enfatiza que, si la persona se enfoca a obtener los logros propuestos en sus tareas y actividades, entonces también va a tener la expectativa de predecir el éxito en lo que emprenda, en cambio si carece de motivación de logro su expectativa va a estar orientada a evitar la realización de tareas o actividades que considera negativas. Es lo que Mcclelland sostiene cuando afirma que:

“La necesidad de logro es lo que lleva al individuo a convertirse en emprendedor, el desarrollo de esta atribución está influenciada por la crianza y los aspectos socioculturales del entorno, este rasgo de personalidad es indispensable para ser un emprendedor de éxito y se puede desarrollar, no es necesariamente innato” Mcclelland (1965, p. 7-24).

**E. Teoría de Motivación Temporal** propuesta por Steel y Konig en 2006 , plantea los siguientes factores: motivación y utilidad, relacionada con el impulso para iniciar una tarea,

expectativa, los resultados positivos que se esperan para realizar con éxito una tarea y pensamientos potenciadores acerca de la autoeficacia, valor, importancia que se le otorga la tarea, impulsividad, relacionada con el acto de posponer la iniciación de la tarea, retraso o necesidad del tiempo preciso para ejecutar la tarea.

**F. Teoría racional emotiva** de Ellis & Knaus (2009), plantean un esquema ABC, en donde A representa una actividad, B plantea las creencias y actitudes sobre de dicha actividad y C son las calificaciones sobre las capacidades propias y por ende la decisión o consecuencias. Los autores explican que la procrastinación tiene su asidero en las disonancias emotivas ocasionadas por creencias limitantes sobre sus habilidades y sobre sus experiencias de vida y estas van a menguar el bienestar psicológico en todas sus áreas. Los autores han encontrado once pasos por los que pasan los procrastinadores entre los cuales se encuentran:

“El que ellos desean realizar la tarea, toman la decisión de hacerlo, pero la retrasan, se dan cuenta de las desventajas, pero aun así siguen postergándolas, se siente incómodo, se cuestiona a si mismo por su actitud, llega a terminar las tareas a última hora, pero en próximas ocasiones reincide en procrastinar y en todo este proceso el ser humano va a experimentar sentimientos de ansiedad, depresión, baja autoestima y carencia de autoeficacia”. Atalaya y García (2019, p372).

Para explicar la conducta de procrastinación el presente trabajo se ha basado en el modelo ABC de Ellis, que es uno de los enfoques de la terapia cognitivo conductual, cuyo principal objetivo es provocar cambios a nivel de la conducta desde la perspectiva de reajustar la personalidad y de esa manera evitar que el individuo recaiga en conductas disruptivas e inadecuadas, ésta técnica tiene un propósito educativo toda vez que se enfoca a identificar creencias irracionales que conllevan a realizar un determinado comportamiento, estas mismas creencias para la teoría cognitivo conductual deben ser modificadas. A lo largo de su desarrollo

histórico la terapia cognitivo conductual ha pasado por tres generaciones muy importantes, las cuales han tenido influencia de grandes investigadores como Bandura, Ellis y Beck.

La primera generación fue conocida por los criterios del conductismo la misma que fue difundida con los estudios de Watson y Skinner, así mismo Wolpe quien dio impulso a la conocida desensibilización sistemática.

La segunda generación agregó al componente cognitivo como de gran importancia en la psicoterapia expresado con el pensamiento, en esta segunda etapa se consideró al pensamiento humano como facilitador del comportamiento. Aquí cobran relevancia dos grandes enfoques, la teoría del aprendizaje social siendo exponentes de gran magnitud Lazarus y Bandura, otra corriente importante que aparece es la terapia cognitiva de Beck y la terapia racional emotiva de Ellis.

La tercera generación en donde surgen posturas más eclécticas ya que integra principios de la terapia cognitivo conductual, la modificación del comportamiento y los criterios de la filosofía oriental Zen la misma que tiene como herramienta básica a la meditación, y los principales criterios para fomentar el autodesarrollo son la premisa de que la mente va a construir experiencias personales, el desapego como generador de libertad para el ser humano, en esta etapa surgen dos prácticas terapéuticas, la terapia de Aceptación y Compromiso formulada por Hayes cuyo fundamento consiste en aceptar las vivencias propias del ser humano, establecer una jerarquía de valores que van a orientar la dirección de la persona para luego planificar acciones que lo lleven a expresar y materializar conductas de acuerdo con la dirección elegida. Otra práctica de tercera generación que surge es la Terapia Dialéctica Conductual, creada por Marsha Linehan, este modelo considera tanto factores biológicos como del medio ambiente para la expresión de la conducta y plantea que estos van a ser responsables de la regulación emocional o de la desregulación de esta.

El enfoque cognitivo de Albert Ellis, remarca que toda conducta adecuada o inadecuada se deriva del sistema de creencias, este autor sostiene que es el pensamiento quien dirige el aspecto afectivo y el conductual del ser humano y los eventos que acontecen en la vida humana se enraízan en la personalidad, según Ellis (1978) la terapia racional emotiva es psicoeducativa y terapéutica al mismo tiempo y se basa en que su práctica brinda a las personas información y estrategias para entrar en contacto con sus sentimientos y pensamientos sean positivos o negativos plantear actividades para cambiar o mejorar si está en sus planes de vida. Para este modelo los procrastinadores según Wolters (2003) presentan pensamientos desadaptativos su procesamiento de información es disfuncional están obsesionados con el rechazo social cuando se trata de organizar y realizar las tareas y su falta de autoeficacia les causa dificultad para programar las actividades respetando los tiempos y todo ese panorama va a generar consecuencias nefastas para el estudiante no solo en el ámbito académico sino en su vida en general, para García-Ayala (2009) entre las consecuencias negativas que suelen ocurrir a los estudiantes procrastinadores se encuentran el desaprobar en las asignaturas diversas, causando sentimientos de resentimiento y vergüenza que lo lleva al ausentismo de las clases y muchas veces a la deserción académica pero todo esto va acompañado de sentimientos de ansiedad, desgaste emocional y estados depresivos. La teoría cognitivo conductual se centra en el tipo de pensamientos de la persona, racionales o irracionales, sus actitudes y sentimientos positivos o negativos, ya que estos se van a manifestar en la conducta habitual. Según esta teoría la procrastinación se manifiesta debido a creencias irracionales acerca de la propia persona y de los demás lo que produce una mengua en la autoeficacia y tolerancia a la frustración y hostilidad hacia sí mismo. Para Ellis (1999) la procrastinación es una práctica debida a la incomodidad del estudiante en el en contexto educativo y hace su aparición por la baja tolerancia a la frustración de los estudiantes y a la creencia negativa hacia sus propias habilidades. En este caso resulta muy útil la aplicación del modelo ABC de la teoría racional



emotiva cuyo fundamento teórico se basa en el tipo de pensamientos que tiene la persona, en el concepto que tenga de si mismo es decir las creencias de si mismo, así mismo la interpretación que hace de los eventos que suceden en su vida, para este modelo ABC si la interpretación que hace se relacionan con premisas que no se pueden verificar y son ilógicas entonces se estría ante creencias irracionales y su razonamiento está equivocado.

Para este modelo, A viene a ser el acontecimiento que va a suceder, B es la interpretación que el sujeto realice acerca de dicho acontecimiento de sus probabilidades de éxito de los factores que considere como desencadenantes de triunfo de lo que considere factores de fracaso o que puedan bloquear el logro. C vienen a ser las consecuencias que permiten mantener las creencias con relación al evento que se avecina ya sea que espere un triunfo o un fracaso. Para García-Ayala (2009) el evento en si mismo no va a producir la consecuencia, la consecuencia será producida por las interpretaciones que el sujeto haga sobre el evento que está por ocurrir. Entonces este modelo es una estrategia que permite identificar tipos de creencias frente a determinados hechos que pueden ocasionar en la persona sostener trastornos emocionales y conductuales como es el caso de la ansiedad, inseguridad, falta de autoeficacia, ausencia del sentido de compromiso y la procrastinación. Utilizando las bases conceptuales y procedimentales de la terapia cognitivo conductual se han realizado algunos programas para reducir la procrastinación.

Churampi (2021) realizó una investigación sobre la aplicación de un programa de intervención en la procrastinación académica, el objetivo fue verificar la efectividad de un programa creado por la autora denominado Aquí y Ahora, la muestra fue de 25 estudiantes de segundo año de secundaria en Lima, el instrumento utilizada fue la Escala de Procrastinación de Busko adaptada por Álvarez en 2011, se aplicó el sistema de test y retest de la escala, después de la primera evaluación se implementó el programa de intervención, basado en el modelo cognitivo conductual, utilizando estrategias que coadyuven las habilidades de

organización, toma de decisiones basadas en la solución de problemas y en el planteamiento de logros en el desempeño académico. El programa estuvo diseñado para 12 sesiones con una duración de 40 minutos cada una. Los resultados obtenidos muestran en el pretest un nivel de procrastinación alto con un 56% de estudiantes procrastinadores, en el posttest es decir después de la aplicación del programa se encontró una disminución de los niveles de procrastinación solo el 20% mostraron niveles altos de procrastinación.

Saavedra (2022) realizó un estudio aplicando un programa de prevención basado en la terapia cognitivo conductual, la muestra utilizada fue de 70 estudiantes varones y mujeres de cuarto año de secundaria de una institución educativa en Bambamarca, el instrumento de medición usado fue la Escala de procrastinación de Busko adaptada por Arévalo , el resultado obtenido muestra un alto nivel de procrastinación hombres 46.2% y mujeres 59.2%, luego del pretest se planteó la aplicación del programa de intervención diseñado en 15 sesiones utilizando estrategias cognitivo conductuales para incrementar la autorregulación, el manejo del tiempo, la autoeficacia, resolución de conflictos, la autora recomienda aplicar su propuesta o elaborar algún otro programa tomando en cuenta los principios y estrategias del enfoque cognitivo conductual.

Observando los programas de intervención realizados basado en técnicas cognitivo conductuales se infiere la utilidad de los principios y estrategias del modelo y por lo tanto la importancia de implementar programas psicoeducativos basados en la terapia cognitiva de Ellis ayudando a los estudiantes a identificar sus tipos de pensamientos, la interpretación que hacen de los acontecimientos de su contexto académico, el historial de éxitos, la causa de fracasos y la identificación de habilidades de autorregulación, autoeficacia, motivación intrínseca para prevenir o modificar conductas procrastinadoras, que necesitan desarrollar para obtener los logros de sus expectativas todo esto en los tres primeros ciclos universitarios incluyéndolos en los planes de estudio de la universidad.

**2.1.3.3. Factores que regulan la procrastinación.** Redondo (2022) realizó una revisión teórica basándose en la técnica cualitativa de análisis de contenido, acerca de los factores asociados a la procrastinación en estudiantes universitarios, utilizando 47 artículos seleccionados en revistas incluidas en bases de datos como Scopus, ProQuest, EBSCO, PubMed y entre las conclusiones obtenidas plantea como factores que influyen en la procrastinación los siguientes:

*A. Aspectos personales*, entre los cuales se encuentran la gestión emocional que incide en la autoconsciencia de emociones y sentimientos y el manejo adecuado de estos un inadecuado manejo trae como consecuencia síndromes de stress, ansiedad, sentimientos de desmotivación, carencia de autorregulación, temor a fracasar y afecta la toma de decisiones que lo llevará a postergar actividades o tareas, estas condiciones de inestabilidad emocional produce somatización de los conflictos no resueltos manifestados en malestares físicos.

*B. Otro factor considerado es el contexto social*, entre los cual son de gran importancia el manejo del tiempo libre destinado al entretenimiento y el contexto familiar, en cuanto al tiempo libre esto quiere decir que el no saber gestionar su tiempo lo hará recaer en conductas dilatorias con respecto a las actividades previstas. Y respecto a sus relaciones familiares si estas se caracterizan por una inadecuada comunicación en donde predominan los desacuerdos, los conflictos y la presión familiar eso también motivará a buscar actividades que alivien sus tensiones y liberarse de responsabilidades.

*C. El entorno académico*, aquí se hace referencia a los hábitos de estudio y a la organización de los espacios para ello, si los estudiantes encuentran en un lugar incómodo no sentirán entusiasmo para realizar sus tareas, el descontento y desagrado reducirá la motivación y tomará la decisión de alejarse y postergar todo lo relacionado con lo académico. Steel (2007) también indica algunos factores que propician la postergación de actividades académicas:

El resultado que se espera obtener de la actividad académica y la estrategia para realizarla a este factor lo denominó expectativa. La evaluación que el estudiante hace acerca de la calidad de las tareas asignadas en cuanto al tiempo que le va a demandar y a los recursos con los que cuenta para ello, es decir la valoración. El impulso que le da al estudiante la motivación o atracción frente a la tarea. Y finalmente, el factor refuerzo, es decir las satisfacciones a corto plazo que se brinde a la tarea que está por realizarse.

**2.1.3.4. Implicancias.** Teniendo en cuenta los estudios realizados y las características principales e la procrastinación como es la evitación y postergación de tareas que los estudiantes procrastinadores perciben como complicadas y difíciles se puede concluir se puede concluir que esta práctica va a producir efectos negativos a nivel emocional, físico y social. Según Paz et al. (2014) los efectos negativos en lo emocional producen una gran disminución del bienestar subjetivo debido al aplazamiento de actividades por carencia de una buena gestión del tiempo y de una percepción negativa de su auto eficiencia al considerar que no cuenta con las competencias para realizar las tareas asignadas, este malestar afectivo va a producir un desgaste emocional manifestado en stress, insatisfacción personal, desmotivación hacia alcanzar logros. A nivel físico el desgaste emocional, así como el stress pueden tener consecuencias en la alimentación, en el sueño y el nivel de energía. En cuanto a los efectos a nivel social se le va a percibir al estudiante como un sujeto con deficiencias para asumir compromisos y con una práctica de responsabilidad poco confiable. En cuanto a las implicancias de la procrastinación basándonos los estudios realizados y teniendo en cuenta que la procrastinación es la evitación o postergación de tareas que los estudiantes procrastinadores perciben como muy complicadas y difíciles, podemos concluir que esta práctica va a producir efectos a nivel emocional, físico y social, en cuanto a lo emocional se produce una gran disminución del bienestar subjetivo debido al aplazamiento de actividades por carencia de una buena gestión del tiempo y de una percepción negativa de su auto eficiencia al considerar que

no cuenta con las competencias para realizar las tareas asignadas, este malestar afectivo va a producir un desgaste emocional manifestado en stress, insatisfacción personal, desmotivación hacia alcanzar logros. A nivel físico el desgaste emocional así como el stress pueden tener consecuencias en la alimentación, en el sueño y el nivel de energía. En cuanto a los efectos a nivel social se le va a percibir al estudiante como un sujeto con deficiencias para asumir compromisos y con una práctica de responsabilidad poco confiable.

**2.1.3.5. Niveles de procrastinación académica.** Los niveles de procrastinación académica están relacionados con las características de los estudiantes procrastinadores y las características de quienes autorregulan sus conductas y tienen manejo del tiempo. Lo que se sustenta en los diferentes modelos teóricos.

**A. Niveles altos.** Los estudiantes procrastinadores presentan las siguientes características, carecen de autorregulación de su comportamiento y actividades lo que desencadena la postergación voluntaria de inicio y término de tareas programadas. Tienen claro las actividades que deben realizar, pero deciden no hacerlas. No poseen una buena estructura de hábitos de estudio razón por la cual las actividades académicas no están debidamente planificadas. Su proceso de información es desadaptativo para ellos es una constante pensar en postergar actividades. Están influenciados por pensamientos limitantes. Tienen dificultad en la gestión del tiempo. Presentan altos niveles de ansiedad debido a la presión de los plazos establecidos y a la falta de motivación para cumplir con la responsabilidad adquirida. Asimismo, las conductas procrastinadoras de estos estudiantes están asociadas a bajo rendimiento o deserción. Reemplazan las tareas asignadas por actividades que no demanden esfuerzo ni representen un desafío. Otra característica de muchos estudiantes es el perfeccionismo ellos inician las tareas o actividades, pero tardan en concluirla y entregarla debido a que no están satisfechos con el resultado y se concentran en rediseñar los aspectos

que no les parecen satisfactorios. (Atalaya y García 2019, Angarita 2012, Ferrari 1995, Ellis y Knauss 2002, Busko 1998).

**B. Niveles Bajos.** Las características han sido basadas en los conceptos teóricos de la Escala de procrastinación de Busko (1998), la cual hemos aplicado en nuestra investigación. Los estudiantes con niveles bajos de procrastinación o con ausencia de ella tienen como características las siguientes, planifica y organiza sus actividades respetando los plazos. Cuando se le presentan dificultades de orden académico busca la ayuda necesaria. Tiene diseñado un plan de hábitos de estudio. Considera un reto cualquier dificultad que encuentra en la realización de tareas. Posee una motivación intrínseca es decir encuentra razones para iniciar, persistir y terminar el trabajo asignado de ser posible antes del tiempo previsto. Revisa el trabajo antes de entregarlo manifestando entusiasmo por su creación y demuestra confianza en sus propias habilidades.

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipo de Investigación

La investigación es básica de tipo correlacional multivariante porque busca explicar la procrastinación en base a la autoeficacia y el compromiso académico. De acuerdo con Ato y Benavente (2013) en la investigación empírica, la estrategia correlacional es aquella que estudia la relación entre variables.

En cuanto al diseño la investigación es no experimental debido a que no se manipularon variables (Ato y Benavente, 2013) o como precisa Kerlinger y Lee (2000) la investigación no experimental es aquella donde el investigador no realiza un control directo de las variables independientes.

#### 3.2. Población y muestra

La población comprende al total de estudiantes de la facultad de psicología de una entidad pública de Lima, los cuales fueron 954 estudiantes, de primero a décimo ciclo de estudios, siendo 297 varones y 657 mujeres.

Respecto a la muestra, ha sido no probabilística por conveniencia, estuvo conformada por un total de 433 estudiantes (varones 119 y mujeres 314) calculado en función a un nivel de significancia de 0.05, un tamaño de efecto 0.15, y una potencia de prueba de 0.85 tomando el programa G Power y para una pérdida de 8%.

#### 3.3. Operacionalización de variables

Las variables estuvieron conformadas por autoeficacia, compromiso y procrastinación académicos, las mismas que se encuentran operacionalizadas en la Tabla 1.

**Tabla 1***Operacionalización de las variables de estudio*

<b>Nombre de la variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional de medida</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Tipo de variable y Escala de medición</b>
Autoeficacia	Percepción de las propias capacidades dirigida al logro exitoso de tareas, teniendo como base planificar, elaborar metas y calcular resultados a futuro integrando a su vez el autorrefuerzo como motivación para el aprendizaje y desempeño. Bandura (1982)	Puntajes obtenidos en la escala de autoeficacia de Palenzuela, adaptada por Domínguez	Únidimensional	cuantitativa Intervalo
Compromiso académico	Estado mental positivo de realización, el cual manifiesta su relación con las tareas a través de tres aspectos: vigor o altos niveles de energía, dedicación es decir sentido de implicación y entusiasmo con las tareas y absorción o disfrute y concentración en la actividad que se realiza. Schaufeli & Salanova (2002)	Puntajes obtenidos en la escala de compromiso académico de Schaufeli y Salanova, adaptada por Domínguez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigor:1,2,5</li> <li>• Dedicación:3,4,7</li> <li>• Absorción:6,8,9</li> </ul>	cuantitativa Intervalo
Procrastinación académica	Se define como el retraso en la realización de tareas voluntaria e innecesariamente produciendo malestar subjetivo debido a la acumulación y sobrecarga de actividades, teniendo como principales causas deficiencia en la autorregulación y gestión del tiempo. Domínguez, S (2016)	Puntajes obtenidos en la escala de procrastinación de Busko, adaptada por Domínguez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación: 2,3,4,5,8,9,10,11, 12</li> <li>• Postergación de actividades:1,6,7</li> </ul>	cuantitativa Intervalo

**3.4. Instrumentos****3.4.1. Escala de procrastinación**

La escala fue construida por Busko (1998) con la finalidad de evaluar la procrastinación académica, tiene de 12 ítems, con dos factores que son los siguientes:

Factor auto regulación académica, que es un proceso en el que los estudiantes se plantean objetivos relacionados con su aprendizaje y entorno académico los mismos que deben



conocer y controlar en relación con sus motivaciones y comportamiento considera los ítems 2,3,4,5,8,9,10,11,12 (ítems inversos).

Factor postergación de actividades, considerado como el retraso en realizar actividades ya programadas los ítems que considera son 1,6,7 (ítems directos).

Las respuestas son de tipo Likert, con 5 opciones, nunca, pocas veces, a veces, casi siempre, siempre. La puntuación de 1 a nunca y 5 a siempre.

El estudio inicial lo realizó Busko en 1998, la escala contaba con 16 ítems y dos subescalas el objetivo del autor fue estudiar las causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación, utilizó una muestra 112 estudiantes de pregrado de la universidad de Guelph en Ontario, 33 varones y 79 mujeres, la edad promedio estuvo entre 22 y 36 años, los alumnos eran de la carrera de ciencias sociales entre el primer y el tercer ciclo, utilizó para evaluar la confiabilidad y la consistencia interna el Alfa Cronbach, cuyos resultados fueron de 0.82 para la procrastinación general y 0.86 para la procrastinación académica. Los errores de medición obtenidos alcanzaron valores de 0.191 y 0.123 respectivamente para cada tipo de procrastinación.

Respecto al Perú, Álvarez, en el 2011, realizó un estudio de tipo descriptivo con el objetivo de adaptar la prueba de procrastinación de Busko al contexto limeño, realizó primero la traducción del idioma inglés al español, enseguida se enfocó al análisis psicométrico de la escala utilizando una muestra de 235 estudiantes de secundaria de ambos géneros, de diferentes colegios no estatales, los resultados que obtuvo fueron que los ítems fluctúan entre 0.26 y 0.65 los cuales según los criterios de Kline (1995) son mayores a 0.20 con lo cual Álvarez concluye que los ítems son estadísticamente significativos y por lo tanto aceptados. En cuanto a la confiabilidad la consistencia según el Cronbach es de 0.87 por lo tanto presenta confiabilidad.

Sin embargo, no se contaba con evidencias psicométricas que avalen el uso de la escala en contextos universitarios, por esa razón Domínguez y Villegas (2014) realizaron el análisis psicométrico de confiabilidad y validez de la escala en el contexto universitario.

Utilizando una muestra de 379 estudiantes de una universidad privada de Lima cuyas edades fluctuaron entre los 16 y 40 años realizaron la validez del constructo. Los investigadores observaron que no todos los ítems superaron el límite mínimo que es .20 según Likert (1932) y Kline (1995) por lo cual cuatro de los 16 ítems de la escala original de Busko y adaptada en Lima primero por Álvarez (2010) fueron eliminados, quedando la versión de 12 ítems y configurada en un modelo de 2 factores. La confiabilidad de cada factor de la escala según Domínguez, en el 2014 y 2016 se estimó mediante el alfa de Cronbach, cuyo resultado fue .816 para la escala total; .821 para el factor autorregulación y de .752 para el factor postergación de actividades. También se estimó la confiabilidad de factores con el coeficiente de omega obteniéndose .829 para autorregulación académica y .794 para postergación de actividades.

### ***3.4.2. Escala de autoeficacia***

La escala original fue construida por David Palenzuela en 1983 en España. Es Unidimensional, consta de 9 ítems. Presenta formato de respuestas Likert, con cuatro opciones nunca, algunas veces, bastantes veces, y siempre. A medida que avanza la puntuación mayor es la autoeficacia académica.

La prueba original de autoeficacia fue la Escala de autoeficacia percibida específica en situaciones académicas (EAPESA) creada por el psicólogo David Palenzuela de la Universidad de Salamanca en España, contaba con 10 ítems, fue realizada en el año 1983, y publicada en la revista. El marco conceptual de la autoeficacia Palenzuela lo basó en la teoría de aprendizaje social de Bandura. Para realizar estudios de validez y confiabilidad, utilizó una muestra de 739

sujetos del instituto Fernando de Rojas de Salamanca y de estudiantes de psicología y de ingeniería civil de la Universidad de Salamanca.

Los resultados que obtuvo realizando el análisis factorial exploratorio permitieron establecer una sola dimensión para los 10 ítems, en lo que respecta al índice de homogeneidad ítems test se obtuvo un resultado de 0.45 a 0.78. Un alfa de Cronbach de 0.91.

Domínguez (2012, 2014) realizó una adaptación de la prueba al contexto peruano basándose en el análisis psicométrico de Palenzuela (1983) y en los estudios de García-Fernández et al (2010) en España, el cual también analizó las propiedades psicométricas realizadas por Palenzuela, su estudio lo realizó en una muestra de 682 estudiantes en centros educativos de secundaria, encontrando resultados que confirmaron la estructura unidimensional de la escala, la consistencia interna a través del Cronbach fue de 0.89 y la fiabilidad test- retest fue de 0.87, lo cual indicó adecuada fiabilidad del instrumento.

El estudio psicométrico realizado por Domínguez, desde el enfoque de ecuaciones estructurales evaluó el ajuste a una estructura unifactorial, propuesto inicialmente por Palenzuela, para ello utilizó una muestra de 448 estudiantes universitarios peruanos con edades comprendidas entre los 15 y 48 años; el método de estimación fue de máximo verosimilitud, se usaron diversos indicadores de ajuste absoluto para valorar el modelo: Chi cuadrado de 64.4 (gl = 27), CFI = .97, GFI = .96, AGFI = .94, RMR = .029, RMSEA = .056. Los resultados obtenidos indican que los datos se ajustan al modelo unifactorial.

Se calculó la confiabilidad con el coeficiente Alfa Cronbach obteniéndose un indicador de 0.88.

### ***3.4.3. Escala de Engagement en estudiantes***

La prueba original fue creada por Schaufeli & Baker (2004) para un contexto laboral. Los autores asumieron el concepto de engagement como oposición al de burnout,

considerándolos como polos opuestos, el burnout el negativo y el engagement positivo, ya que tomaron el concepto que propuso Maslach sobre el burnout como agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional, Schaufeli en oposición a ese planteamiento consideró al engagement como expresión de vigor, dedicación y absorción por eso esas tres características constituyen sus tres escalas agrupando 24 ítems, posteriormente salió una versión de 17 ítems.

En 2006 Schaufeli y Salanova introducen una nueva versión de esta escala, engagement académico dirigida a estudiantes, considerando 9 ítems con respuestas de tipo de Likert distribuidos en tres subescalas: vigor: 1,2,5; dedicación: 3,4,7; Absorción: 6,8,9 aplicándola para su validación a 1502 estudiantes universitarios chilenos, en las áreas de ciencias sociales, psicología, antropología, enfermería, medicina. Las tres subescalas y la escala total basándose en el Alfa Cronbach dio como resultado 0.90 y el coeficiente Omega de Mc Donald's 0.90, indicaron una alta consistencia interna.

Domínguez et al. (2019) estudiaron las propiedades psicométricas de la Escala de engagement académico, versión abreviada de Schaufeli et al. (2006) con el objetivo de evaluar la estructura interna y analizar su relación con la procrastinación académica, los autores eligieron esta versión de 9 ítems porque registra mayor cantidad de estudios en estudiantes de habla hispana y porque presente correlaciones Inter factoriales elevadas. Para la presente investigación (2019) utilizaron una muestra de 321 estudiantes de la universidad de Cajamarca con edades entre 17 a 41 años, varones y mujeres. El análisis de la validez mostró índices de ajuste adecuados CFI = .981, RMSEA =.112, así como cargas factoriales elevadas >.70. En cuanto a la confiabilidad se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.94, el índice de confiabilidad se mantiene estable y con buena magnitud >.90 y con el coeficiente omega >.70

### **3.5. Procedimiento**

Los instrumentos fueron aplicados a los estudiantes de manera virtual utilizando el formulario de Google Forms que incluyó una ficha de consentimiento informado la cual debían

completar y aceptar participar en la investigación de manera voluntaria y anónima. Los instrumentos se aplicaron en una sola sesión en un tiempo aproximado de 30 minutos como máximo.

### **3.6. Análisis de datos**

Los datos recabados en el formulario de Google se descargaron en formato Excel, los cuales se recodificaron y luego fueron exportados al paquete SPSS versión 26.

Para el análisis multivariante se aplicó el análisis de regresión lineal múltiple ya que estudia la relación lineal entre un conjunto de variables independientes (VI) y una variable dependiente (VD).

Se verificó la justificación del cumplimiento de supuestos de normalidad y homogeneidad. En la Tabla 2 se observa que de acuerdo con la prueba Shapiro-Wilk la relación autoeficacia y procrastinación presenta distribución normal, mas no así la segunda relación. Frente a esta situación se verificaron los supuestos de normalidad para un modelo de regresión lineal (ARL) mediante el análisis de residuos y como se aprecia en la tabla la media de los residuos para la relación de regresión es 0 (cero) lo que significa que para las dos relaciones existe el cumplimiento de normalidad. Se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk la cual originalmente fue restringida a tamaños de muestra menos de 50, sin embargo Royster citado por Mohd y Yap (2011) realizó estudios en 1982 para ampliar ese rango y obtuvo resultados basados en la modificación de la formula original que permitieron poder aplicar la prueba estadística en muestras hasta un número de 2000, posteriormente continuó sus investigaciones y en 1995 concluyó que la prueba podría ser aplicada hasta en un número de muestra hasta 5000 participantes. Pedrosa et al. (2014) realizaron un estudio del poder de detección de 5 pruebas de bondad de ajuste utilizando la técnica de simulación Monte Carlo y la prueba Shapiro-Wilk

es la que presentó el porcentaje más alto de rechazo a la hipótesis nula y está considerada como una de las que tiene mayor potencia estadística.

**Tabla 2**

*Normalidad bivariada entre variables de relación*

	Shapiro-Wilk	p	Media de residuos ARL
Autoeficacia - Procrastinación	0.996	0.296	0.000
Compromiso - Procrastinación	0.975	0.000	0.000

### 3.7. Consideraciones éticas

Se respetó los principios éticos de la declaración de Helsinki para investigación con humanos. Se buscó cautelar los tres principios de la ética en investigación:

El principio de Beneficencia, haciendo que la muestra pueda tener garantizado su bienestar a la hora de realizar las pruebas, para lo cual se sensibilizaron a los participantes.

Asimismo, el principio de autonomía también se resguardó con la aplicación del consentimiento informado el cual permitió que los participantes acepten permanecer en la evaluación o retirarse.

Finalmente, el principio de justicia que consiste en brindar un trato con similar respeto a todos.

### III. RESULTADOS

#### 4.1. Características psicométricas de los instrumentos

##### 4.1.1. Autoeficacia

El análisis de ítems de la escala de autoeficacia estableció correlaciones ítem-test entre .60 a .73 lo cual quiere decir que todos los ítems contribuyen a medir el constructo (Tabla 3), asimismo los de consistencia interna indican un Alfa de Cronbach 0.89 y de Mc Donald lograron un valor de .89. (IC 95% .43 - .56)

**Tabla 3**

*Correlación ítem-test de la escala de autoeficacia en los estudiantes*

Ítems	Media	Desviación estándar	ítem-rest correlación	Si el ítem se elimina	
				Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
A1	3.01	0.700	0.655	0.887	0.888
A2	2.93	0.675	0.665	0.886	0.887
A3	2.87	0.705	0.684	0.885	0.886
A4	2.91	0.672	0.655	0.887	0.888
A5	2.74	0.758	0.642	0.889	0.889
A6	2.96	0.695	0.704	0.883	0.884
A7	3.27	0.608	0.609	0.891	0.891
A8	2.70	0.659	0.607	0.891	0.891
A9	2.95	0.733	0.741	0.880	0.881

##### 4.1.2. Compromiso académico

Respecto de la escala de compromiso académico se encontró que todos los ítems guardan una correlación positiva con el puntaje total entre .58 a .74, lo cual establece que todos los reactivos contribuyen a medir el constructo (Tabla 5).

Con relación a la fiabilidad se encontró un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.94 y Omega de Mc Donald de .89 (IC95%=.87-.91) lo cual quiere decir que la escala es consistente.

**Tabla 4***Correlación ítem –test de la escala de compromiso académico en estudiantes*

Ítems	Media	Desviación estándar	Ítem-test correlación	Si ítem se elimina	
				Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
Item1	3.85	1.43	0.638	0.887	0.891
Ítem 2	4.07	1.45	0.707	0.881	0.886
Ítem 3	5.18	1.16	0.724	0.881	0.882
Ítem 4	4.77	1.31	0.689	0.883	0.885
Ítem 5	4.04	1.34	0.668	0.884	0.888
Ítem 6	4.61	1.21	0.741	0.879	0.881
Ítem 7	5.41	1.07	0.621	0.888	0.890
Ítem 8	4.59	1.20	0.591	0.890	0.893
Ítem 9	4.47	1.25	0.582	0.891	0.894

**4.1.3. Procrastinación**

Respecto de la escala de procrastinación se encontró que todos los ítems guardan una correlación positiva con el puntaje total entre .29 a .67, lo cual establece que todos los reactivos contribuyen a medir el constructo. Con relación a la fiabilidad se encontró un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.82 y Omega de Mc Donald de .89 (IC 95% = .30 - .42) lo cual indica que la escala es consistente.



**Tabla 5***Correlación Ítems -test de la escala de procrastinación en estudiantes*

Ítem	media	Desviación estándar	Correlación ítem-test	Si el ítem se elimina	
				Cronbach's $\alpha$	McDonald's $\omega$
P1	2.70	0.889	0.601	0.851	0.853
P2	2.73	0.846	0.582	0.853	0.853
P3	2.21	0.847	0.525	0.857	0.857
P4	1.21	0.463	0.299	0.869	0.871
P5	2.05	0.808	0.659	0.847	0.847
P6	2.76	1.014	0.638	0.849	0.851
P7	2.69	1.007	0.575	0.854	0.856
P8	2.09	0.797	0.453	0.862	0.861
P9	2.46	0.786	0.596	0.852	0.852
P10	2.07	0.818	0.565	0.854	0.854
P11	2.24	0.859	0.675	0.846	0.845
P12	1.85	0.823		0.86	

**4.2. Características de autoeficacia percibida en los estudiantes universitarios****Tabla 6***Características de la autoeficacia en los estudiantes universitarios*

Niveles	Muestra general	Mujeres	Varones
	n (%)	n (%)	n (%)
Bajo	97 (22.4%)	76 (24.6%)	21 (16.9%)
Promedio	232 (53.6%)	161 (52.1%)	71 (57.3%)
Alto	104 (24.0%)	72 (23.3%)	32 (25.8%)
Total	433 (100%)	309	124

Los resultados de los niveles de autoeficacia en los estudiantes, en lo que respecta a la muestra general, en la Tabla 7 se observa que un 22.4% de estudiantes se ubica en un nivel bajo y un 24% en nivel alto. En cuanto a la diferencia entre varones y mujeres se puede percibir que el 24.6% de mujeres se encuentra en un nivel bajo y los varones puntúan un 16.9%. En el nivel alto los varones se ubican con un 25.8% y las mujeres con un 23.3%.

#### 4.3. Características del compromiso académico en los estudiantes universitarios

En la Tabla 8 se observa que en el resultado de la muestra general el nivel bajo es de un 24.5% y el alto corresponde al 21.2%. En cuanto a la puntuación de las mujeres estas obtuvieron en el nivel bajo un 24.9% y los varones un 23.4%. Respecto al nivel alto los varones obtuvieron una puntuación del 16.9% y las mujeres un 23%.

**Tabla 7**

*Características del compromiso académico en los estudiantes universitarios*

Niveles	Muestra general	Mujeres	Varones
	n (%)	n (%)	n (%)
Bajo	106 (24.5%)	77 (24.9%)	29 (23.4%)
Promedio	235 (54.3%)	161 (52.1%)	74 (59.7%)
Alto	92 (21.2%)	71 (23.0%)	21 (16.9%)
Total	433 (100%)	309	124

#### 4.4. Características de la procrastinación en los estudiantes universitarios

Los resultados que se observan en la tabla 9 presentan a nivel general un nivel bajo del 23.8% y un nivel alto del 22.2%. Respecto a la diferencia entre hombres y mujeres podemos apreciar que en nivel bajo las mujeres obtuvieron un 26.9% y los varones un 16.1%. En el nivel alto las mujeres obtienen un 21.7% mientras que los varones alcanzan 23.4%.

**Tabla 8***Características de la procrastinación en los estudiantes universitarios*

Niveles	Muestra general	Mujeres	Varones
	n (%)	n (%)	n (%)
Bajo	103 (23.8%)	83 (26.9%)	20 (16.1%)
Promedio	234 (54.0%)	159 (51.5%)	75 (60.5%)
Alto	96 (22.2%)	67 (21.7%)	29 (23.4%)
Total	433 (100%)	309	124

**4.5. Relación de la autoeficacia con la procrastinación**

El resultado del análisis de correlación (ver Tabla 10) permite observar que la relación entre la autoeficacia y la procrastinación es negativa ( $r = -.50$ ,  $p < 0.001$ ), evidenciando ello que a mayor autoeficacia menor es la procrastinación entre los estudiantes. De otra parte, la significancia práctica expresada por el tamaño del efecto permite afirmar que la relación presenta una magnitud de importancia grande ( $r = .50$ ).

**Tabla 9***Relación de la autoeficacia con la procrastinación*

n = 433	r [IC95%]	p
Autoeficacia – Procrastinación	$-.50 [-.57, -.42]$	.001

**4.6. Relación del compromiso académico con la procrastinación**

La relación entre compromiso y procrastinación corresponde a una correlación negativa y significativa ( $r = -.62$ ,  $p = 0.01$ ), lo que indica que frente a mayor compromiso existe menor procrastinación. La significancia práctica denota que, al ser el tamaño del efecto de grande, la relación existente es de una importancia grande.

**Tabla 10***Relación del compromiso académico con la procrastinación*

n = 433	rho [IC95%]	p
Compromiso - Procrastinación	-.62 [-.67, -.55]	.001

**4.7. Relación entre la autoeficacia y el compromiso académico**

La relación encontrada entre compromiso y autoeficacia es una correlación positiva y significativa ( $r = .52$ ,  $p = .01$ ); la relación corresponde a un tamaño de efecto grande. En síntesis, a mayor autoeficacia corresponde mayor compromiso académico.

**Tabla 11***Relación de la autoeficacia y el compromiso académico*

n = 433	r [IC95%]	p
Compromiso – Autoeficacia	.56 [.49, .62]	.001

**4.8. Modelo predictivo de la procrastinación**

A través del análisis de regresión lineal múltiple el coeficiente de determinación respecto de las variables de autoeficacia y compromiso como predictores de la procrastinación establecieron un  $R^2 = .423\%$ , [IC95% = .35, .49], ( $F = .157.3$ ,  $p = .000$ ), aun para el límite inferior del IC95% el tamaño del efecto es grande para el modelo predictivo ( $> .25$ ). Los pesos beta estandarizados ponen en evidencia que el factor compromiso académico es la mayor importancia porque corresponde a un tamaño de efecto grande, en cambio si bien la percepción de autoeficacia presenta un tamaño de efecto moderado su impacto en la procrastinación es igualmente importante.

**Tabla 12**

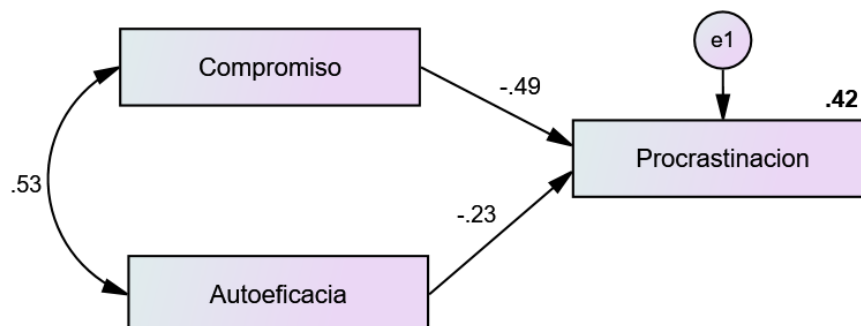
*Análisis de Regresión Lineal Múltiple para la predicción de la variable procrastinación académica en los estudiantes*

R = .65		R <sup>2</sup> = .423 [.352, 494]		F (2, 430) = 157.395		p = .000	
Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		T	Sig.		Error
	B	Estándar	Beta				
(Constante)	50.420	1.334		37.803		0.000	
Autoeficacia	-0.284	0.053	-0.234	-5.408		0.000	
Compromiso	-0.371	0.033	-0.494	-11.410		0.000	

En la Figura 1 el modelo de regresión permite sostener que tanto el compromiso como la autoeficacia académicos tienen impacto o efecto negativo sobre la procrastinación. Esto quiere decir que la presencia de adecuado o alto compromiso académico y adecuada o alta autoeficacia probabilizan menor presencia o baja procrastinación en los estudiantes.

**Figura 1**

*Modelo de impacto de compromiso académico y autoeficacia académica en la procrastinación académica de los estudiantes*



## V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El objetivo del presente estudio ha sido determinar si la autoeficacia percibida y el compromiso académico son predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. Asimismo, identificar el nivel de autoeficacia, compromiso y procrastinación en dichos estudiantes, comparar el efecto de estas variables entre varones y mujeres e identificar la relación entre autoeficacia y procrastinación, compromiso y procrastinación en los estudiantes universitarios.

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se puede establecer la aceptación de la hipótesis general la cual formula que la autoeficacia y el compromiso académico son factores predictores de la procrastinación, los cuales determinan que la relación entre la autoeficacia y la procrastinación es negativa ( $r = -.50$ ,  $p = .001$ ), evidenciándose que a mayor autoeficacia menor es la procrastinación entre los estudiantes.

La relación entre compromiso y procrastinación corresponde a una relación negativa y significativa ( $r = -.62$ ,  $p = .001$ ) lo que permite observar que a mayor compromiso existe menor procrastinación.

En lo que respecta a la relación entre autoeficacia y compromiso académico la relación encontrada es positiva y significativa ( $r = .52$ ,  $p = .01$ ) lo que indica que a mayor autoeficacia mayor es el compromiso académico.

El coeficiente de determinación respecto a la autoeficacia y compromiso como factores predictores de la procrastinación establecieron un  $R^2 = 423\%$ , ( $F = .157.3$ ,  $p = .000$ ). Asimismo, los peso beta estandarizados evidencian que el factor compromiso académico presenta mayor importancia porque su tamaño de efecto es más grande, sin embargo, la variable autoeficacia a pesar que el tamaño del efecto es moderado tiene un impacto igualmente importante sobre la procrastinación. Por lo tanto, el modelo de regresión permite sustentar que el compromiso y la autoeficacia académicos presentan un efecto negativo sobre la variable procrastinación, lo que

indica que niveles altos de compromiso y de autoeficacia predicen ausencia o bajo nivel de procrastinación.

Resultados similares respecto a la relación entre compromiso y procrastinación se han encontrado en el trabajo realizado por Aspee (2021) en Chile, propuso un modelo funcional para explicar la relación entre la procrastinación y el compromiso a través de un instrumento creado por el autor basándose en índices de medición de la procrastinación y de compromiso, los resultados obtenidos basándose en estos índices de procrastinación indicaron que un 22% de la muestra presentó un nivel muy bajo y el 49% un nivel bajo, de lo cual Aspee concluye que mientras más alto es el nivel de compromiso más bajo es el nivel de procrastinación.

En 2021 Aguilar estudió la relación entre compromiso académico y la procrastinación en Lima, los resultados obtenidos muestran que estas variables se correlacionan de una manera significativa e inversa ( $p < .05$ ) lo que evidencia que mientras más alto es el compromiso académico menor es el nivel de procrastinación.

En cuanto a la relación entre autoeficacia y procrastinación los hallazgos obtenidos son similares a los resultados planteados por Zumarraga (2022) quienes realizaron un estudio para analizar la relación entre autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Quito y los resultados obtenidos fueron que la autoeficacia y la procrastinación tienen una relación inversa ( $B = -.34$ ,  $p < .001$ ) y concluyeron que mientras más autoeficacia tienen los estudiantes más bajo es el nivel de procrastinación.

Burgos-Torres y Salas-Blas en 2020, estudiaron la relación entre autoeficacia y procrastinación en universitarios en Lima, obteniendo como resultado una correlación positiva entre la autoeficacia y la dimensión de autorregulación de la procrastinación ( $r = < .30$ ) y una correlación negativa entre la autoeficacia y la dimensión postergación de actividades de la procrastinación ( $r = < .30$ ).

Miranda (2016) cuyo objetivo fue determinar el grado de correlación entre la procrastinación y la autoeficacia percibida, la hipótesis planteada fue que la procrastinación académica presenta una relación negativa con la autoeficacia percibida. Los resultados que se obtuvieron aceptaron la hipótesis propuesta, demostrándose que la procrastinación y la autoeficacia presentan una relación negativa, media y significativa, ( $r=-.312$ ,  $p=.000$ ), de lo que se deduce que a mayor autoeficacia percibida menor es el nivel de procrastinación académica.

Alegre (2014) realizó también una investigación para establecer la relación entre autoeficacia y procrastinación académica, formuló la hipótesis de que existe una correlación negativa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica. Y la contrastación de dicha hipótesis fue aceptada, pero los resultados arrojados fueron que la autoeficacia y la procrastinación académica tienen una correlación baja negativa ( $r0-.234$ ,  $P=.000$ ). La conclusión del autor fue que si los estudiantes tienen confianza en sus competencias propias y se encuentran ante la inminencia de realizar una tarea hay probabilidades de que las realicen con éxito y no las posterguen.

Según la teoría cognitivo social de Bandura, se podrían explicar los resultados encontrados refiriéndonos a las implicancias de la autoeficacia en la procrastinación, para Bandura (1995) los estudiantes que se perciben a sí mismos como capaces de enfrentar retos y son conscientes de sus capacidades van a tener tendencia a elegir tareas difíciles por considerarlas un desafío, en el caso contrario los estudiantes que desconocen sus capacidades o dudan de las mismas su tendencia va a ser a evitar las tareas y por ende a postergarlas.

Según la teoría de Salanova y Schaufeli, la explicación que se brinda a los resultados obtenidos es que las actividades académicas pueden ser consideradas como negativas o positivas, en el aspecto negativo las características de las tareas serán percibidas como demandantes de esfuerzo y de energía y por lo tanto la actitud de los estudiantes va ser



postergarlas ya que no se identificará con dichas tareas. El aspecto positivo va a caracterizar las tareas asignadas como creativas y placenteras y su expectativa de logro va a ir más allá de lo académico ya que va a formar parte de su proyecto de vida reforzando así el sentido de compromiso.

Según la teoría de Ellis y Knauss (2002) la procrastinación comienza con creencias limitantes de la persona quien considera que no es capaz de poder realizar actividades académicas designadas porque no puede percibir sus propias capacidades este hecho disminuye su tolerancia a la frustración y esto traerá como consecuencia malestar emocional que afectará no solo el nivel académico sino se extenderá a otras áreas de su vida como la familiar, laboral y social.

En cuanto a las implicancias teóricas y prácticas se puede mencionar que el determinar que la autoeficacia percibida y el compromiso académico son factores predictores de la procrastinación y van a permitir establecer un diagnóstico de competencias cognitivas y afectivas presentes y también detectar capacidades que no maneja el estudiante y este hallazgo daría paso a la elaboración de programas de intervención a fin de brindar un soporte psicopedagógico que coadyuve al desarrollo integral del estudiante que le permita afrontar eventos orientados a prevenir la procrastinación.

Debido a la importancia que tienen la autoeficacia y el compromiso académico como predictores de la procrastinación y por lo tanto considerados como factores preventivos de esta, se debe tener en cuenta que son susceptibles de poderse desarrollar con la aplicación de estrategias que deriven en acciones formativas.

Respecto de la autoeficacia académica estos programas van a permitir a los estudiantes tener un contacto con sus propias capacidades, identificar las competencias que ya poseen y también aquellas habilidades que necesitan adquirir, es decir serán conscientes de las debilidades que presentan y de esa manera pensar en programar actividades que los ayuden a

utilizar las fortalezas manifiestas en el desarrollo de sus debilidades. Sin embargo, en algunos casos la autoconsciencia de las capacidades puede verse afectada por una percepción equivocada de las capacidades que se tienen, por esa razón los programas suelen ser grupales porque de esa manera surgen actividades de modelado y de compartir el aprendizaje con otros estudiantes pudiendo así verificar las competencias que realmente poseen. Según Bandura (1993) la autoeficacia está relacionada con la percepción que los individuos tienen de sus propias habilidades pero también de los recursos que poseen para alcanzar el éxito en cumplir con las tareas o actividades asignadas, es por eso que los estudiantes a la par de identificar sus competencias también necesitan ser conscientes de las condiciones con que cuentan para alcanzar los objetivos propuestos, teniendo claro esta perspectiva será capaz de buscar estrategias de aprendizaje que lo ayuden a lograr sus metas, es decir autorregulará su aprendizaje. Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero (2013) mencionaron en su investigación que un estudiante que tiene un comportamiento autorregulado permite interactuar su sentido de autoeficacia con el control de su proceso de regulación y por lo tanto de manera autónoma va a buscar adquirir o mejorar sus habilidades para el aprendizaje en concordancia con las exigencias de la tarea o actividad asignada.

De esta manera se pone en evidencia la importancia del desarrollo de la autoeficacia para poder evitar malos hábitos como las conductas procrastinadoras debido a que la postergación voluntaria y continua de las actividades tiene como factores desencadenantes la incapacidad para planificar y organizar actividades. Existen muchos investigadores que han realizado estudios acerca de programas para desarrollar la autoeficacia percibida entre los que se encuentran los que a continuación se mencionan.

Inciso-Rojas y García-Ampudia (2022) realizaron una investigación en el Perú cuyo objetivo fue identificar la mediación que tienen las estrategias de comprensión lectora y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios, la muestra utilizada fue de 497

estudiantes del primer año de las carreras de ingeniería de sistemas y ciencias de la comunicación, se emplearon como instrumentos la Escala de autoeficacia percibida de situaciones académicas adaptada por Domínguez y el Cuestionario de evaluación de estrategias de comprensión lectora- CEECOL. Los resultados encontrados indican que la autoeficacia académica tiene un efecto indirecto en la comprensión lectora, en lo que respecta a los efectos de la autoeficacia sobre las estrategias de comprensión lectora se demuestra que es significativo y positivo lo cual reafirma que los estudiantes con una autoeficacia alta van a ser capaces de buscar estrategias que les permitan alcanzar metas con mayor éxito.

Carbajal y Delgado (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue establecer la relación entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria de colegios estatales en Lima, la muestra que se utilizó fue de 214, cuyas edades fluctuaron entre 11 y 14 años, de ambos sexos, los instrumentos que se emplearon fueron la Escala de autoeficacia de Baessler y Schwarzer y la Escala de estrategias de aprendizaje de Román y Gallego. Los resultados demostraron que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia en los estudiantes de secundaria la conclusión de los autores es que a mayor autoeficacia mayor será el uso de estrategias de aprendizaje que los estudiantes dispongan.

Vizcaino y Ramos (2020) realizaron un trabajo donde realizan la propuesta de un programa para desarrollar la autoeficacia en situaciones académicas, la muestra fue de 17 estudiantes de las carreras de educación, en la ciudad de México, los instrumentos utilizados fueron análisis de documentos, la observación, entrevista, notas de campo, la Escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas de Palenzuela y el programa de orientación para el desarrollo de la autoeficacia. Los resultados indican en la fase de evaluación que los estudiantes seleccionados presentan desconfianza de si mismos, no se perciben como auto eficaces, los objetivos del programa fueron propiciar el desarrollo de habilidades a través de una intervención sistemática y controlada, es así que las técnicas implementadas lograron que

los estudiantes pudieran cambiar para mejorar la percepción de sí mismos y tener la expectativa de afrontar situaciones nuevas en el aspecto académico.

Haro (2017) realizó un estudio acerca de cómo desarrollar la autoeficacia en los estudiantes de la carrera de traducción en Granada, el objetivo del trabajo fue impulsar el nivel de confianza acerca de sus propias capacidades en los estudiantes, realizaron un programa a través de talleres teniendo en cuenta técnicas como explicación teórica del constructo, retroalimentación positiva utilizando un enfoque teórico centrado en los aciertos y errores pero utilizando la autorreflexión y los elogios positivos de los docentes, utilizaron también una técnica denominada Talón de Aquiles consistente en encontrar sus fortalezas y debilidades propias, así mismo la técnica de conocimientos previos. Los resultados obtenidos fueron que el 64.3% de los estudiantes manifestaron que estaban totalmente de acuerdo en que el programa les pareció de suma utilidad en su formación académica y el 35.7% indicaron que estaban de acuerdo. Por lo cual la conclusión del trabajo deriva en que estas experiencias formativas con el fin de desarrollar la autoeficacia deben ser incluidas en los planes de estudios de la carrera.

Pool- Cibrián y Martínez- Guerrero (2013) quienes evaluaron la relación que existe entre la autoeficacia y el uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado, la muestra que utilizaron fue de 766 estudiantes universitarios en una universidad pública de México de las facultades de ingeniería, economía, pedagogía y medicina, varones y mujeres entre 18 y 26 años, los instrumentos utilizados fueron Cuestionario de autoeficacia para el aprendizaje de Zimmerman y el cuestionario de estrategias para el aprendizaje autorregulado de Martínez-Guerrero, los resultados mostraron una correlación positiva significativa entre la autoeficacia y las metas de aprendizaje y concluyen los autores que la deficiencia de la autorregulación en el aprendizaje producen una influencia negativa en el proceso educativo de los estudiantes para lo cual sugieren que se implemente en las instituciones educativas programas que los ayuden a

mejorar su sistema de planificación, autorregulación en concordancia con los niveles de autoeficacia.

Meneghel (2021) realizaron un trabajo para analizar la relación entre los éxitos pasados con los éxitos futuros teniendo como base la resiliencia y la autoeficacia, utilizaron una muestra de 773 estudiantes universitarios españoles, los instrumentos utilizados fueron la escala de Resiliencia Académica de Martin y Marsh, la escala de Autoeficacia académica de Midgley y se midió el éxito académico con la información que solicitaron a la universidad, los resultados que se obtuvieron fueron la confirmación de la existencia de una relación entre los éxitos académicos en el pasado con los éxitos futuros. Otro resultado importante obtenido fue que esta relación estaba mediada por la variable resiliencia y la variable autoeficacia. Estos hallazgos son un precedente para la elaboración de futuros programas para desarrollar la autoeficacia porque si los estudiantes son conscientes de sus habilidades, así como de tener presentes sus logros pasados serán capaces de poder enfrentar situaciones adversas y superarlas porque tendrán la expectativa de poder lograr nuevamente el éxito.

En cuanto al desarrollo del compromiso académico se puede remarcar la importancia que tiene el adecuado manejo del tiempo para que vaya acompañado del éxito en alcanzar el logro de actividades y tareas, el nivel de compromiso se basa en un sentimiento de bienestar en relación con el contexto académico, considerar las actividades estudiantiles como retadoras que impulsan al desarrollo del pensamiento creativo y la realización de las actividades con energía que permita sostenerse en las tareas, entusiasmo que lo impulse a continuar siendo tolerante a la frustración y concentración que lo lleve a disfrutar de la tarea asignada. Con el desarrollo del nivel de compromiso académico también se estará evitando adquirir conductas de postergación irracional de actividades porque el sentimiento de compromiso vincula a los estudiantes de manera afectiva, cognitiva y conductual con su contexto académico. Miranda-Zapata et al. (2021) consideran que el estudiante se conecta de manera cognitiva con las

actividades académicas a través del deseo de realizar el trabajo asignado, el vínculo afectivo se manifiesta en los sentimientos de involucrarse con las tareas y el componente conductual se expresa por la intención de participar y colaborar con la institución que gesta las actividades académicas.

Así mismo también se pueden realizar programas para desarrollar el sentido de compromiso académico. Existen varios investigadores que han realizado estudios al respecto como los que a continuación se indican.

Miranda-Zapata et al. (2021) realizaron un trabajo para ajustar un modelo de mediación entre el compromiso académico, los factores de contexto como la familia, docentes , compañeros y el rendimiento escolar , la muestra fue con participantes de países como Chile, Colombia, España, Perú y Uruguay de 438 estudiantes de primaria y secundaria de cada país siendo la edad promedio de 14 años, el instrumento utilizado fue el Cuestionario de compromiso escolar de Lara y el Cuestionario de factores contextuales desarrollado por la Universidad de la Frontera y la Universidad Autónoma, los resultados obtenidos muestran un buen ajuste del Modelo teórico de mediación del compromiso en relación con factores contextuales y el rendimiento en los cinco países, también se observa en los cinco países que el factor contextual de los docentes tiene efectos muy significativos con el compromiso académico con lo cual se concluye en remarcar la importancia del vínculo de los estudiantes y docentes para incrementar el compromiso escolar.

Martínez-Uribe et al. (2020) realizaron un estudio para analizar las variables que predicen el compromiso laboral o académico en una universidad privada en Lima, la muestra estuvo conformada por trabajadores en número de 512 y 1078 alumnos, los instrumentos aplicados fueron la Escala de afectividad y florecimiento de Diener para medir el bienestar emocional, la Escala de autoeficacia académica para los estudiantes, a los trabajadores la escala de Eficacia profesional de Maslach, el UWES-9 laboral o académico. Los resultados obtenidos

en ambos casos trabajadores y estudiantes mostraron que las variables que más influyen en el desarrollo del compromiso ya sea laboral o académico son el estado de satisfacción, grado de autoeficacia y el sentido de realización personal. Con estos resultados se puede inferir que si se realiza un programa para desarrollar el compromiso académico se tiene que incluir estrategias para incrementar el estado de satisfacción personal, la autoeficacia y el bienestar subjetivo.

Gaxiola et al. (2020) investigaron la influencia del ambiente positivo en la promoción de la adaptación con éxito de los estudiantes y como medirlos a través del compromiso académico y el aprendizaje autorregulado en los contextos académicos, la muestra fue de 76 estudiantes varones y mujeres con un promedio de edad de 15 años los instrumentos utilizados fueron la Escala de apoyo académico amigo compañero FPASS, la escala PASS apoyo académico para padres, la Escala positiva de familias, el Cuestionario de estrategias motivadoras de aprendizaje. Los resultados obtenidos muestran que un ambiente de familia saludable donde todos los miembros se apoyan hace sentir bienestar y a sostener conductas positivas como compromiso, adaptación de los individuos, este modelo ha explicado la importancia de la autorregulación académica.

Daura et al. (2020) realizaron un estudio acerca de la relación entre el compromiso académico y la pasión y perseverancia por largo tiempo en el logro de metas conocido como Grit , la muestra fue de 188 estudiantes de post grado de una universidad Argentina, los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario socio demográfico, la escala de Compromiso para estudiantes, la escala Grit original de Ducworth en su adaptación argentina, los resultados obtenidos fueron que ambas variables están vinculadas y son importantes en el proceso educativo por lo tanto los autores sugieren que sean tomadas en cuenta en las actividades académicas de los estudiantes pero como estrategia de desarrollo del compromiso de manera

estructurada y sistemática con el fin de fomentar el involucramiento con el aprendizaje afianzando las habilidades necesarias para esto.

Maluenda et al. (2020) realizaron una investigación cuyo objetivo fue determinar si existe relación entre el comportamiento del docente el compromiso académico y el desempeño de los estudiantes de una universidad de Chile y caracterizar que conductas del docente propician el compromiso académico según las expectativas de los estudiantes, la muestra estuvo conformada por estudiantes de la carrera de ingeniería que estén cursando el primer año de la carrera y que se encuentren por primera vez realizando estudios superiores, se utilizó el Modelo interpersonal del comportamiento docente (MITB) el cual está compuesto de dos dimensiones básicas: Influencia y la dimensión de Proximidad, la influencia está relacionada con la capacidad del docente para guiar a sus estudiantes de manera asertiva y la dimensión Proximidad está referida al vínculo afectivo entre el docente y los estudiantes, la dimensión de Influencia según el modelo tiene como opción respuestas de Dominación o de Sumisión y la dimensión de Proximidad alterna respuestas de Oposición y Cooperación. Para los autores el comportamiento que los docentes manifiesten influye decisivamente en el proceso educativo relacionándose con el bienestar emocional, clima del aula y el compromiso académico. El resultado que obtuvieron fue que los estudiantes consideraron la posición del docente en el polo de Dominación-Cooperación y respecto a la caracterización del mejor docente los estudiantes plantearon conductas requeridas como: seguridad del docente, evitación de dureza y mal trato para hacer uso de la autoridad, actitudes dirigidas a fomentar la organización y orden del grupo lo que permite asociar el comportamiento del docente a capacidades como liderazgo, comprensión y apoyo. La conclusión del trabajo es que existe una relación muy fuerte entre el comportamiento del docente y el compromiso académico, lo cual debería ser considerado en programas para desarrollar el compromiso académico en los estudiantes.



Asimismo, en conjunto con lo anteriormente mencionado de pueden considerar la aplicación de estrategias para el manejo conductual de la procrastinación a través de programas de intervención, considerando que esta práctica tiene varias causas que se relacionan con aversión a las actividades académicas, perfeccionismo obsesivo, inseguridad de las habilidades propias deficiencia de algunas de las dimensiones del compromiso académico o también variables que se encuentran en los rasgos de personalidad , estados afectivos como desmotivación, baja tolerancia a la frustración, estados de stress por sobrecarga de actividades.

Para Hervias (2022) un factor importante que induce a procrastinar la falta de atractivo de las tareas, según el autor si las tareas fueran acompañadas de alguna situación que las retroalimente de manera inmediata se reduciría la intención de postergación razón por la cual ha realizado un trabajo donde evalúa los niveles de procrastinación en 449 estudiantes universitarios entre 18 y 49 años, varones y mujeres a los cuales aplicó los instrumentos Escala de procrastinación académica de Busko y revisada por Domínguez y para recoger la información relacionada con el rendimiento obtuvo datos de la calificación de las diferentes asignaturas. El objetivo de la investigación fue conocer que efecto tiene el uso de reforzadores positivos cuando se asigna una tarea en un determinado tiempo. Para tal motivo el autor propuso a los docentes la aplicación de reforzadores positivos a los estudiantes para que pudieran entregar las tareas en el tiempo asignado. Los resultados obtenidos fueron 293 alumnos que fueron reforzados arrojaron una media de .4363 y un nivel de significancia de .000 y los 341 alumnos que no fueron reforzados arrojaron una media de .8112 y un nivel de significancia de .000, el autor concluye que es necesario brindar a los estudiantes instrumentos y estrategias para que puedan gestionar de manera efectiva sus actividades académicas y de esa manera evitar o minimizar los hábitos de procrastinar.

Obezo (2022) realizó una propuesta con estrategias de prevención para poder reducir los niveles de procrastinación en estudiantes de un Instituto de educación superior, la muestra

estuvo conformada por 376 estudiantes varones y mujeres , el instrumento aplicado fue la Escala de procrastinación académica de Busko adaptada por Domínguez para medir los niveles de procrastinación, la estrategia propuesta fue la realización de talleres de 12 sesiones trabajando las siguientes áreas: autorregulación emocional, planificación del tiempo y autoeficacia académica, utilizando un diseño de participación , integración y reflexión. La autora aplicó el programa al 95% de 1005 estudiantes del instituto de educación superior, concluye que las técnicas aplicadas lograron disminuir la procrastinación académica durante la aplicación del programa y que los estudiantes que participaron adquirieron hábitos adecuados para planificar y organizar sus trabajos, así mismo incrementaron su nivel de autoeficacia según lo corrobora con los resultados del post test.

La presente investigación ha tenido limitaciones referidas a que en la muestra se consideró estudiantes solo de la carrera de Psicología y de una sola universidad pública. Por lo que sería importante realizar posteriores estudios teniendo en cuenta otras carreras universitarias y universidades públicas y privadas.

Así mismo, en el presente estudio no se han tomado en cuenta otros aspectos tales como desarrollo de la autoestima, estrategias de afrontamiento, miedo al fracaso, baja tolerancia a la frustración por lo que sería importante considerar estas variables dentro de un modelo explicativo en próximas investigaciones. Ya que siendo la procrastinación una práctica que conduce a consecuencias muy negativas en las personas que la ejercen y siendo la autoestima una capacidad para promover en las personas mejoras y desarrollo integral sería de gran ayuda realizar investigaciones que promuevan programas que fomenten su desarrollo, Hidalgo et al. (2022) encontraron en un estudio donde buscaban la relación entre la autoestima y la procrastinación que ambas variables se relacionan negativa y significativamente es decir comprobaron que mientras más alta es la autoestima es menor la tendencia a procrastinar, por esa razón sugieren que se implementen programas para el desarrollo de la autoestima a fin de

reducir las conductas de postergación. Otra práctica que se recomienda es el desarrollo de estrategias de afrontamiento, las mismas que podrían coadyuvar a vencer el miedo al fracaso y baja tolerancia a la frustración, García (2022) elaboró un programa de estrategias de afrontamiento en la procrastinación académica en una institución educativa de Trujillo, los objetivos fueron establecer grupos de apoyo positivo, identificar los grupos de apoyo negativos, ayudar a desarrollar capacidades para buscar soluciones y resolver situaciones que conduzcan a procrastinar, cada sesión duraba 45 minutos en un plazo de tres meses , la autora logro evidenciar que el programa ayudó afrontar el stress y con ello se redujo el hábito de procrastinar así mismo sugiere la aplicación de ese programa o la elaboración de otros que contribuyan al logro de disminuir la postergación de actividades académicas.

Por lo que se sugiere que sería importante considerar estas variables dentro de un modelo explicativo en próximas investigaciones.

## VI. CONCLUSIONES

- Se observan diferencias en los niveles de autoeficacia entre los estudiantes varones y mujeres siendo las mujeres quienes tienen mayor porcentaje que las ubica en un nivel bajo de autoeficacia y los varones presentan un porcentaje más alto que los ubica en el nivel alto de autoeficacia.
- Respecto a las puntuaciones en compromiso académico se observa que las mujeres obtuvieron un porcentaje mayor que los varones en el nivel bajo, en el nivel alto el porcentaje de mujeres es también mayor.
- En cuanto a los niveles de procrastinación se observa que las mujeres presentan un porcentaje mayor en el nivel bajo de procrastinación y los varones presentan un porcentaje mayor en el nivel alto de procrastinación.
- En relación a la autoeficacia académica con la procrastinación se observa una correlación negativa y significativa lo que demuestra que a mayor autoeficacia menor es la procrastinación.
- En cuanto a la relación de compromiso con la procrastinación se observa una correlación negativa y significativa, lo que indica que a mayor compromiso menor es la procrastinación.
- En cuanto a la relación de autoeficacia y compromiso académico se observa una correlación positiva y significativa es decir a mayor autoeficacia mayor es el compromiso académico. Asimismo, el modelo predictivo de la procrastinación indica que el factor compromiso presenta mayor importancia debido al tamaño de efecto grande a diferencia del factor autoeficacia el cual presenta un tamaño de efecto moderado sin embargo su impacto en la procrastinación tiene igual importancia.

- En cuanto al modelo predictivo se observa que el p valor permite aceptar la Hipótesis de investigación la cual plantea que el modelo es válido. Así mismo los pesos Beta no son iguales a 0 por lo tanto se confirma la VALIDEZ.
- El compromiso académico es un factor decisivo en lo que respecta a evitar hábitos de procrastinación y de postergación de actividades.
- A mayor compromiso académico y a mayor consciencia de las habilidades propia menor es el riesgo de practicar la procrastinación.

## VII. RECOMENDACIONES

- Realizar nuevas investigaciones sobre los factores que inciden en las diferencias de niveles de autoeficacia entre estudiantes universitarios varones y mujeres.
- Realizar investigaciones futuras para determinar qué factores tienen influencia en el incremento del compromiso académico en estudiantes varones y mujeres.
- Determinar con nuevas investigaciones cuáles son los factores que contribuyen en el incremento de los niveles de procrastinación en los estudiantes varones y mujeres.
- Fomentar la aplicación de programas que ayuden a desarrollar la autoeficacia percibida en los estudiantes universitarios.
- Promover la aplicación de programas que fomenten el desarrollo del compromiso académico en los estudiantes universitarios.
- Considerar los factores compromiso y autoeficacia como predictores de la procrastinación 7. Elaborar programas con estrategias para el desarrollo de compromiso académico y autoeficacia como también programas de intervención y de prevención para disminuir las prácticas procrastinadoras e incluirlos en los planes de estudio del currículo universitaria como asignaturas de desarrollo personal, a fin de promover el desarrollo de cualidades personales como la resiliencia el afrontamiento positivo a situaciones adversas lo que derivará en el surgimiento de emociones positivas fortalecimiento del bienestar subjetivo, satisfacción frente a la vida, todo eso brindará competencias que coadyuven a una regulación autónoma de las tareas en el contexto académico junto con las estrategias de planificación y gestión del tiempo.

## VIII. REFERENCIAS

- Albor-Chadid, L. I. y Rodríguez-Burgos, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Revista Eleuthera*, 24(1), 56-85. <http://doi.org/10.17151/elev.2022.24.1.4>
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, *Propósitos y representaciones* 1(2), p.57-82
- Álvarez, P.R., López, D. y Garcés, Y. (2021). Estudio sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado, *Educar*, 57(2), 481-499
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación, *Revista iberoamericana de Psicología, ciencia y tecnología*, 5 (2), 85-94
- Aspeé, J., González, J. y Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva educacional* 60(1), 4-22. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1116>
- Atalaya, C. y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión teórica. *Revista de Investigación en Psicología* 22(2), pp. 363-378 DOI:[10.15381/rinvp.v22i2.17435](https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435)
- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013), Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3). <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1977). *Social learning Theory*. Prentice Hall

- Bandura, A. (1977). «Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change». *Psychological Review* 84 (2): 191-215. doi:10.1037/0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1988). Organizational application of social cognitive Theory, *Australian Journal of management* 13 (2), p. 275-302
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal management*. 38(1), 9-44
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28, 117-148.  
[https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology [Una perspectiva social cognitiva en Psicología Positiva]. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 7-20.  
10.1174/021347411794078444
- Bandura, A. (2019). Applying Theory for human betterment [Aplicación de la teoría para el mejoramiento humano]. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12-15.
- Burgos, K. y Salas, E. (2020). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y representaciones* 8(3), c 790  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Busko, D. (1998). *Causas y consecuencias del perfeccionismo y procrastinación: Modelo de ecuación estructural*. Universidad de Guelph, Canadá, Escala de procrastinación, (Tesis de Maestría).



- Cahuana, D. (2022). Gestión del tiempo y compromiso académico en estudiantes de psicología de una universidad privada de Juliaca. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 14(2), 57-68. <https://doi.org/10.17162/rccs.v14i2.1656>
- Carbajal, M.A. y Delgado, L.J. (2020). *Estrategias de aprendizaje y autoeficacia en alumnos del primer año de secundaria de los colegios estatales de los balnearios del sur de Lima*. (Tesis de Maestría en educación) PUCP, repositorio <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16815>
- Carmona-Halty, M.A., Schaufeli, W.B. and Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Front Psychol, sec Educational Psychology*, vol 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática psicológica* 7(1) p. 53-62
- Churampi, L.M. (2021). *Programa “Aquí y ahora” para reducir la procrastinación académica en estudiantes del nivel secundario, 2020*. (Tesis de Maestría en problemas de aprendizaje, Universidad Cesar Vallejo). [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64282/Churampi\\_VLM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64282/Churampi_VLM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Contreras, F. y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Diversitas*, 2(2), 311-319. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S179499982006000200011&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179499982006000200011&lng=pt&tlng=es)

- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Daura, F.T., Barni, M.C., Gonzáles, M.L., Assirio, J.A. y Lúquez, G. (2020). Evaluación del Compromiso académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1172. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Domínguez, R. E., & Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y Palabra*, 21(96), 660-679.
- Domínguez, S. (2014). Procrastinación académica, validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada, *Liberabit*, 20 (2) p. 293-304
- Domínguez, S. y Villegas, G. (2012). *Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos*, Researchgate.net, p 29-37
- Domínguez-Lara, S., Sánchez-Villena, A.R. y Fernández-Arata, M. (2019). Propiedades psicométricas de la UWES-9S en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 7-23. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>
- Domínguez-Lara, S. (2016). Valores normativos de una escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. doi: 10.24016/2016.v2n2.31

- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 27-38. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Domínguez-Lara, S., Sánchez-Villena, A. R., & Fernández-Arata, M. (2020). Psychometric properties of the UWES-9S in Peruvian college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 7-23. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.2>
- Durán, V. H., Herrera, Y.M., Narváez, I.C. y Camacho, M.C. (2023). *Abordaje teórico del constructo autoeficacia y su importancia en la psicología*. (Título de Especialista, Universidad del Bosque). <http://hdl.handle.net/20.500.12495/9711>.
- Ellis, A. y Grieger, R. (1990). *Manual de Terapia Racional-Emotiva, Volumen 2*. Desclée de Brouwer.
- Estrada, E.G., Gallegos, N.A. y Huaypar, K.H. (2020). Procrastinación académica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 8(2), 57-65.
- Ferrari, J., Johnson, J.L. & McCown, W.G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Furlan, L.A., Ferrero, M.J. y Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3) p 31-39
- García, R. (2020). *Efectos de un programa de estrategias de afrontamiento en la procrastinación académica de estudiantes de nivel secundario en una institución educativa de Trujillo*, (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo).

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47588/Garc%c3%ada\\_GRY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47588/Garc%c3%ada_GRY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

García-Ayala, C.A. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 2(1), 4-5.

García-Cano, L. y Colás-Bravo, P. (2020). Factores pedagógicos asociados con el compromiso de los universitarios con sus estudios. *Formación Universitaria*, 13(6), 181-190.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600181>

Garzón, A. & Gil, 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](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682)

Gaxiola, J.C., Gaxiola, E. Corral, N.S. y Escobedo, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres, *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 279-288.

Ghasemi, A. y Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *Int J Endocrinol Metab*. 10(2):486-9. DOI: 10.5812/ijem.3505

González-Brignardello, M.P. y Sánchez, A. (2013) ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*. 10(1), 117-134  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030771012>

Haro, M. del M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74.  
<https://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>

- Hervias, F. (2022). Estrategias para minimizar la procrastinación académica: Una propuesta de intervención, *Know and Share Psychology*, 3(4), 22-33, doi:10.25115/kasp.V3i4.7819
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*. (17), 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Ibáñez, E.J., Pérez, G.O. y Vargas, J de J. (2012). Terapia Racional Emotiva: Una revisión actualizada de la investigación, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4)
- Inciso-Rojas, M. y García-Ampudia, L. (2022). Autoeficacia académica y comprensión lectora: el rol mediador de las estrategias de lectura. *Eureka*, 19(2), 272-289
- Kelly, H.H. (1973). The process of casual attribution. *American Psychologist* 28(2), 107-128 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034225>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2000). *Investigación del comportamiento*. Mc Graw Hill.
- Locke, E. y Latham, G. (1991). A Theory of Goal Setting & Task Performance. *Academy of Management Review* 16(2). <http://dx.doi.org/10.2307/258875>
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189.
- López, A., Toca, L. Gonzáles, J.L. Matías, B. y Alonso, M. (2020). Reducción de la procrastinación académica mediante la Terapia de Aceptación y Compromiso: un estudio piloto, *Revista Clínica Contemporánea* 1(11), Madrid, DOI <https://doi.org/10.5093/cc2020a3>
- Luszczynska, A. y Schwarzer, R. (2005). *Teoría social cognitiva. Prediciendo la salud del comportamiento*. (2ed.) Mc Graw Hill.

- Maldonado, P. y Guzmán, R.M.E. (3 noviembre, 2019). *Autoeficacia cómo se desarrolla y factores clave*. Instituto Salamanca. <https://instsal.me/fkhv4>
- Maluenda- Albornoz, J. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 145-161. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>
- Maluenda, J.I., Moraga-Villablanca, F. & Díaz-Mujica, A. (2019). El Rol del estudiante en el fenómeno del Compromiso Académico en Educación Superior. *Wimb Lu*, 14(1), 81–94. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35876>
- Mamani, S.E. (2017) Relación entre la procrastinación académica y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima metropolitana. *Revista Peruana Cayetano Heredia*, 11(2).
- Martínez-Uribe, P. Cassaretto-Bardales, M. & Tavera-Palomino, M. (2020). Variables predictoras del compromiso laboral y académico en trabajadores y estudiantes de una universidad peruana. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 7-19. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.vpcl>
- McClelland, D. (1965). Thinking ahead - achievement motivation can be development. *Harvard Business Review*, 7-24.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea
- Meneghel, I, Boix, Q. & Salanova, M. (2021). Resiliencia y autoeficacia como mecanismos psicológicos que favorecen el éxito académico. *Revista de educação e humanidades*, 18, 153-171. <http://dx.doi.org/10.30827/dreh.vi18.18022>

- Mera, C. (2015). *Los Trabajos más Relevantes de la Historia de la Psicología en el Siglo XXI*, (Memoria del Trabajo de fin de Grado, Universidad de Cádiz).
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Modelización del Efecto del Compromiso Escolar sobre el Rendimiento Escolar en Cinco Países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(59), 151-161. <https://psycnet.apa.org/doi/10.21865/RIDEP59.2.12>
- Mohd, N. y Bee, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro Wilk, Kolmogorov- Smirnov, Lilliefors, and Anderson- Darling test, *Journal and Statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.
- Morán, C., & Menezes dos Anjos, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-40
- Moreno, V. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Utrech de Engagement Académico en estudiantes de una universidad privada de Trujillo*. (Título de Licenciada en Psicología, Universidad Privada Antenor Orrego).
- Moreta, R. y Durán, T. (2018). Regulación emocional y rendimiento académico como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios, *Revista de psicología y educación*, 13(2), 155-166.
- Obezo, Y. (2022). Propuesta de estrategias de prevención para reducir la procrastinación académica en estudiantes de un instituto superior de Huaraz, 2021. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81829/Obezo\\_AYM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/81829/Obezo_AYM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Oyanguren, J.Y. (2017). *Procrastinación y ansiedad rasgo en estudiantes de una universidad privada*. (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo).
- Parra, P. y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico UWES-S en estudiantes de Psicología, *Revista de Educación Ciencias de la Salud*, 7 (2) p. 128-133.
- Paredes-Proaño, A.M. y Herrera-Granda, I.D. (2023). Análisis de correlación entre el engagement académico y la autoeficacia académica por género, a nivel superior en Ecuador, *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2), e42, <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i2.e42>
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A. & García-Cueto, E. (2015) Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas ¿qué estadístico usar?, *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254, <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.pbad>
- Pichen-Fernández, J.A. y Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), e 361 <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Pool, W. J. & Martínez, J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-36.



[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412013000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300002&lng=es&tlng=es).

Rigo, D.Y. y Lubomirsky, A.A. (2020). Factores situacionales asociados a la desvinculación académica. Vínculos entre procrastinación y compromiso en estudiantes universitarios, *IV congreso internacional de Psicología “CIENCIA Y PROFESIÓN”*: Desafíos para la construcción de una psicología regional, 5(8), 108-118

Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent selfimage*. Princeton University Press.

Ruiz, C. y Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador, *Revista Educa-UMCH*, N°9, p. 27

Saavedra, X.M.S. (2022). *Programa preventivo cognitivo conductual para tratar la procrastinación de estudiantes del 4to de secundaria de una institución educativa de Bambamarca*, (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo).

Salanova, M. y Schaufeli, W. (2004). Desde el burnout al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134

Salanova, M. y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial. [http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/11/2009\\_Salanova-Schaufeli.pdf](http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/11/2009_Salanova-Schaufeli.pdf)

Sánchez, A.M. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria, *Studiositas*, 5(2) 88-93

- Schaufeli, W et al. (2002). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Revista de Cultura Psicológica*
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Utrecht work engagement scale, preliminary manual, Occupational Health Psychology Unit Utrecht University
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008). Autoeficacia percibida en docentes como predictor de stress laboral y burnout. *Revista Psicológica Aplicada* 57, 152-171
- Seligman, ME.P., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17 <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.74.1.3>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F.E. & Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Political psychology: Key readings* (pp. 276-293). <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9780203505984-16>
- Usán, P. Salavera, P., Mejías, J.J., Merino, A. y Jaire, El. (2019). Relaciones de la inteligencia emocional, burnout y compromiso académico con el rendimiento escolar de estudiantes

- adolescentes, *Archivos de Medicina* (Col.), 19(2),  
<https://doi.org/10.30554/archmed.19.2.3256.2019>
- Vargas-Mendoza, L.M. y Estrada-Mejía, W.C. (2020). El engagement: teoría y nociones. *Revista de Investigación Valor Agregado*, 3(1), 35-46.  
<http://dx.doi.org/10.17162/riva.v3i1.1264>
- Vizcaino, A.E. y Ramos, A. (2020). Autoeficacia percibida en situaciones académicas: una alternativa de innovación educativa, *Innovación Educativa* 20(82)
- Wolters, C. (2003). Entendimiento de la Procrastinación del Self –regulación de perspectiva. *Revista de Educación Psicológica*, 95(1), 179-187.
- Yevilao, A.E. (2020). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91–102.  
<https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4124>
- Yupanqui-Lorenzo, D.E., Olivera-Carhuaz, E.S., Pulido-Capurro, V. Y Reynaga, A. (2023). Efecto de la autoeficacia y eutrés en la procrastinación: un análisis multigrupo. *Revista Fuentes*, 25(1), 48–58.
- Yupanqui-Lorenzo, D.E., Mollinedo, F.M. & 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> McClelland, D. (1989).
- Zumarraga-Espinoza, 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>

## **IX. ANEXOS**

**Anexo 1:** Consentimiento informado

**Anexo 2:** Escala de procrastinación académica EPA, adaptada por Domínguez

**Anexo 3:** Escala de autoeficacia percibida en ambientes académicos EAPESA, adaptada por Domínguez

**Anexo 4:** Escala de engagement académico para universitarios (Work Engagement Scale UWES-S), adaptada por Domínguez

### **Anexo A: consentimiento informado**

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO:**

##### **Datos del estudio para el que se otorga el consentimiento:**

Comprobar los efectos del compromiso académico y la autoeficacia percibida sobre el hábito de la procrastinación

##### **Investigador principal:**

Mg. Mirtha Quiroz Avilés

##### **Título proyecto:**

AUTOEFICACIA Y COMPROMISO ACADÉMICO COMO FACTORES PREDICTORES DE LA PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LIMA PERÚ

##### **Centro:**

UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL

1. Declaro que he sido informado acerca de la investigación que se va a realizar.
2. Se me ha entregado el presente documento con el fin de saber mi disposición para apoyar en la investigación mencionada, he podido guardar una de este Consentimiento Informado, fechado y firmado. Se me han explicado las características y el objetivo del estudio, así como los posibles beneficios y riesgos del mismo.
3. La participación consiste en dar respuesta a las escalas de: autoeficacia, compromiso y procrastinación académicos.
3. He contado con el tiempo y la oportunidad para realizar preguntas y plantear las dudas que poseía. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
4. Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad de mis datos.

5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria y sé que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento del mismo, por cualquier razón y sin que tenga ningún efecto negativo sobre mí.

DOY (  ), NO DOY (  ) Mi consentimiento para la participación en el estudio propuesto.

Firmo por duplicado, quedándome con una copia

Fecha:

Firma del participante

NOTA: Las respuestas serán enviadas al siguiente correo: [mquiroya@unfv.edu.pe](mailto:mquiroya@unfv.edu.pe)

## Anexo B

### EAA – AUTOEFICACIA – adaptada por Sergio Domínguez Lara

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca AV= Algunas veces B = Bastantes veces S = Siempre

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

## Anexo C

### CUESTIONARIO – COMPROMISO ACADEMICO - adaptada por Sergio Domínguez Lara

Las siguientes preguntas se refieren a sentimientos de las personas en el contexto académico. Por favor, lea cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así, conteste “0”, caso contrario, por favor, indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta.

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

	Respuesta
1. Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía	
2. Me siento fuerte y vigoroso cuando estoy estudiando o voy a las clases	
3. Estoy entusiasmado con mi carrera	
4. Mis estudios me inspiran cosas nuevas	
5. Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase a estudiar	
6. Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mis estudios	
7. Estoy orgulloso de hacer esta carrera	
8. Estoy inmerso en mis estudios	
9. Me “dejo llevar” cuando realizo mis tareas como estudiante	

## Anexo D

### EPA -PROCRASTINACION ACADEMICA - adaptada por Sergio Domínguez Lara

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

N= Nunca      CN= Casi Nunca      AV= A veces      CS= Casi siempre      S =  
Siempre

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