



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

Facultad de  
**Psicología**

PROCRASTINACIÓN Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN  
ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE  
LURIGANCHO CHOSICA

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA:

KATTIA MARLENE LIMA GUTIERREZ

ASESOR:

Dr. HENRY SANTA CRUZ ESPINOZA

LIMA – PERÚ

2026



## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

### Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Lima Gutierrez, Kattia Marlene

Pertenecientes al programa de la **carrera profesional de Psicología**, autora del trabajo titulado: **Procrastinación y autoeficacia académica en adolescentes de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el **Título Profesional** bajo la modalidad de **Tesis**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORÍA
1.	Santa Cruz Espinoza, Henry	Psicología	Asesor

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **20%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3532889516**; fecha de entrega: **10-04-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 17 de abril de 2026**



Firma del asesor

N° DNI: 18168240

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6475-9724>

## **MIEMBROS DEL JURADO**

Dra. JENNIFER FIORELLA YUCRA CAMPOSANO

**Presidente**

Mg. CECILIA MARTINA AGUIRRE LAURA

**Vocal**

Mg. GUISSOLA VANESSA MENDOZA CHAVEZ

**Secretaria**

## **DEDICATORIA**

A mis papitos, Teodosio y Ambrosio, sus ideas perduran en mí.

A Evan, tu sonrisa ilumina mi vida.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por recordarme cada día que la constancia es una virtud.

A mis padres Marisol y Carlos y a mi hermana Katiuska, quienes estuvieron para mí a lo largo de la carrera; gracias por escucharme, por su presencia incondicional y por celebrar siempre mis logros como si fueran propios.

A Evan y Edu por estar siempre para mí y conmigo.

A Masha e Isis, por acompañarme en las mañanas, tardes y noches cuando redactaba esta tesis. Su compañía constante hizo más ligero este proceso.

A toda mi familia materna y paterna, por alentarme a seguir adelante y por inspirarme con su ejemplo.

A mi asesor de tesis, por su guía desde el inicio de este proyecto. Su conocimiento y apoyo constante fueron fundamentales para el desarrollo de la investigación. Gracias por su confianza y dedicación.

## TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN ..... 1

METODOLOGÍA ..... 16

1. Tipo y diseño de investigación..... 16

2. Participantes ..... 16

3. Instrumentos ..... 18

4. Procedimiento ..... 21

5. Plan de análisis de datos..... 23

6. Consideraciones éticas ..... 25

RESULTADOS ..... 28

DISCUSIÓN ..... 32

CONCLUSIONES ..... 38

REFERENCIAS ..... 40

ANEXOS

## RESUMEN

El propósito principal del presente estudio fue determinar la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia académica en adolescentes de secundaria de una institución educativa pública de Lurigancho-Chosica. La investigación presentó un diseño correlacional simple. La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes de primero a quinto de secundaria, cuyas edades oscilaron entre los 12 y 17 años. Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Los resultados mostraron una relación negativa y pequeña entre la autoeficacia y procrastinación académica ( $r=-0.241$ ,  $p<.001$ ). Asimismo, se hallaron diferencias de magnitud pequeña según sexo en la procrastinación académica y la autoeficacia académica. Además, las diferencias en la magnitud de la correlación entre los grados fueron mínimas. Se concluye que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades tienden a procrastinar menos.

***Palabras clave:*** procrastinación, autoeficacia, adolescente, educación secundaria.

## ABSTRACT

The main purpose of this study was to determine the relationship between academic procrastination and academic self-efficacy in secondary school adolescents at a public educational institution in Lurigancho-Chosica. The research presented a simple correlational design. The sample consisted of 300 students from first to fifth grade of secondary school, ranging in age from 12 to 17. The Academic Procrastination Scale and the Academic Situation-Specific Perceived Self-Efficacy Scale were used. The results showed a small and negative relationship between self-efficacy and academic procrastination ( $r=-0.241$ ,  $p<.001$ ). Small effect size differences by sex were also found in both academic procrastination and academic self-efficacy. In addition, differences in the magnitude of the correlation across grade levels were minimal. It is concluded that students with higher confidence in their abilities tend to procrastinate less.

**Keywords:** procrastination, self-efficacy, adolescent, secondary education.

## INTRODUCCIÓN

La adolescencia forma parte de un periodo de importantes cambios, en el que los estudiantes comienzan a definir sus prioridades en distintos ámbitos, como el académico y el social. Durante este proceso, es común que los adolescentes busquen entretenerse o distraerse a través de diversas actividades, como los videojuegos, el uso del celular o salidas a la calle (Obledo, 2020). Esta tendencia por actividades que les generen una satisfacción inmediata puede llevarlos a retrasar sus tareas escolares, afectando negativamente su desempeño en la escuela (Contreras-Pulache et al., 2011, como se citó en Atalaya & García, 2019; Riva, 2016).

Esta conducta, conocida como procrastinación académica, ha sido identificada como un problema que afecta la vida estudiantil, el desempeño en los estudios y el bienestar propio del individuo (Cárdenas et al., 2021; Echeandia, 2022). La procrastinación se define como el acto de retrasar actividades académicas por preferir realizar otras más placenteras o de menor exigencia (Atalaya & García, 2019).

A nivel internacional existen estudios que respaldan la magnitud del problema. En India, el 48% de estudiantes presentaron un nivel moderado y el 46% un nivel alto de procrastinación académica (Kaur & Rani, 2019). De igual manera, en Indonesia, se reportaron niveles promedios de procrastinación académica (Pratiwi & Rini, 2023).

En el contexto de América Latina, un estudio realizado en Colombia reveló que el 64.9% de los estudiantes presentó un nivel alto de procrastinación académica y un 10.1% mostró un nivel muy alto (Vergara et al., 2023). Estos estudiantes

evidenciaban dificultades para iniciar la realización de sus tareas, evitar aquellas que no les resultaban interesantes y tendían a postergarlas hasta el último momento.

En el Perú, también se ha evidenciado la presencia de procrastinación académica en los alumnos. En Tacna, el 54.73% de los estudiantes mostró un nivel promedio de procrastinación académica (Quispe et al., 2021). En Lima, se reportó que el 21.4% presentaba un nivel alto y el 51.8% un nivel promedio (Querevalú & Echabaudes, 2020). De igual forma, una encuesta aplicada en un colegio privado de Lima Metropolitana indicó que más del 50% de los estudiantes procrastina durante la semana (El Comercio, 2024).

Las repercusiones de la procrastinación académica en los adolescentes son significativas, puesto que va más allá del rendimiento. Los hallazgos muestran que esta conducta provoca múltiples consecuencias en el aspecto emocional, como estrés, ansiedad (Picho et al., 2020), manifestaciones depresivas y problemas para la organización del tiempo (Devi & Dhull, 2017, como se citó en Carbajal et al., 2022).

Respecto al ámbito social, la procrastinación puede generar interrupciones en tareas del día a día de los jóvenes, puesto que esto dificulta su autosuficiencia y la ejecución de tareas en la casa, de esta forma se ve afectado su desenvolvimiento en su medio social (Busko, 1998, como se citó en Atalaya & García, 2019). En el contexto escolar, puede provocar deficiencias en la gestión del tiempo para la hacer ensayos, tareas y repasar para los exámenes, así como emociones de miedo por temor a fracasar y escasa motivación hacia las tareas académicas (Munda et al., 2024). De igual manera, este comportamiento afecta la toma de decisiones y cómo

se enfrentan las situaciones en el entorno escolar, lo que tiene un impacto en la realización de actividades escolares y trabajos parecidas (Vergara et al., 2023).

Una gestión inapropiada de las emociones y del estado del ánimo se identifican como factores vinculados con la procrastinación, ya que las tareas pueden provocar sensaciones como ansiedad al no sentirse listo para ejecutarlas, temor a la opinión de los demás, frustración debido a la dificultad de la tarea y aburrimiento al no resultar interesante (Lieberman, 2019). Además, el estado de incomodidad y pereza (Picho et al., 2020) así como factores contextuales, como la falta de organización en el entorno o la competencia entre compañeros (Louffat, 2025) tienen un impacto en los estudiantes.

Por otro lado, se reconocen elementos protectores que pueden evitar la procrastinación. Uno de ellos consiste en establecer una comunicación asertiva con los adultos responsables (Espinoza & Flores, 2023). La autorregulación también cumple un rol fundamental, ya que se relaciona con bajos niveles de procrastinación (Klassen et al., 2008). También, la autoeficacia académica podría ser un elemento que interviene en la procrastinación académica según han propuesto varios estudios (Ayala et al., 2020; Ccoto, 2020; Fiestas, 2020; Klassen et al., 2008). Esta se entiende como la percepción que el alumno posee acerca de sus destrezas y capacidades con el fin de alcanzar el logro en las tareas escolares (Robles, 2020).

La autoeficacia desempeña una función fundamental en la procrastinación, ya que los estudiantes que presentan un alto nivel de autoeficacia usualmente muestran mayor confianza en sus responsabilidades y una mayor motivación, lo que reduce la tendencia a procrastinar (Hifsy, 2023). En esa línea, Bandura y Schunk (1981, como se citó en Svartdal et al., 2020), destacaron que una mayor autoeficacia

incrementa el compromiso con las tareas académicas. Es decir, si el adolescente desarrolla un nivel alto de autoeficacia, disminuiría sus conductas procrastinadoras, enfocándose más en completar sus actividades escolares y, por consiguiente, su rendimiento escolar no se afectaría.

Por ello, resulta fundamental analizar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en adolescentes del nivel secundario. Además, en el contexto peruano existen limitadas investigaciones centradas específicamente en la población de secundaria por lo que permitiría aportar información relevante de este fenómeno para el diseño de intervenciones y estrategias educativas.

En base a lo anteriormente señalado, el problema de investigación es el siguiente: ¿Cuál es la relación entre la procrastinación y la autoeficacia académica en adolescentes de secundaria de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica?

Por lo cual, resulta pertinente abordar los principales aspectos conceptuales relacionados con las variables investigadas. Como concepto en general, la procrastinación hace referencia al comportamiento que las personas llevan a cabo cuando deciden no realizar sus actividades en lugar de cumplirlas en el tiempo establecido, manifestándose en distintas áreas como el laboral, personal o académico (Atalaya & García, 2019).

En relación con el ámbito escolar, la procrastinación académica es definida como la tendencia irracional para posponer la resolución de tareas académicas pese a presentar plazos límites (Lay, 1986, como se citó en Flett et al., 1992; Casasola, 2022). Adicionalmente, Steel (2007) menciona que es un acto voluntario, el cual, a pesar de que la persona entiende las posibles consecuencias de no terminar la tarea,

las personas eligen retrasar su finalización. Esta conducta, está frecuentemente relacionada con complicaciones en la autorregulación, lo que en consecuencia puede provocar estrés y ansiedad, perjudicando a los estudiantes (Casasola, 2022; Otero et al., 2023).

Álvarez (2010) menciona que la procrastinación académica representa una limitación para el cumplimiento de objetivos individuales, al ocasionar complicaciones en las habilidades necesarias para empezar de manera exitosa las obligaciones académicas.

El sustento teórico de la procrastinación académica se basa en el Modelo Teórico Causal que plantea Busko (1998), este modelo relaciona la procrastinación académica con múltiples factores como la baja autorregulación, el perfeccionismo auto orientado, y las consecuencias en el rendimiento del escolar. Este modelo explica como múltiples características pueden predisponen a que el estudiante tienda retrasar sus tareas escolares.

En este modelo, Busko (1998) categoriza los factores en cuatro grupos. En el primer grupo están las variables psicosociales como la autoeficacia y la autoridad parental. En el segundo grupo, las variables demográficas, que abarcan el número de hermanos, el nivel socioeconómico y el contexto comunitario. En el tercer grupo, las variables individuales como grado escolar, nivel educativo y edad. En el cuarto grupo, las variables instrumentales, en el que la procrastinación general y el perfeccionismo socialmente prescrito se relacionan con patrones de conducta y exigencia.

El perfeccionismo destaca como un factor clave que puede llevar a los estudiantes a procrastinar (Iparraguirre, 2023). Además, ambas variables presentan

una relación recíproca, dado que la procrastinación también puede intensificar el perfeccionismo, al generar una exigencia interna por realizar las tareas de manera impecable (Chanamé, 2020).

Busko (1998) destaca la relevancia de la procrastinación en términos generales como un antecedente de la procrastinación académica, puesto que esta última representa la manera particular en la se expresa en el contexto educativo.

Así, la procrastinación académica puede verse relacionada por distintos factores personales y contextuales al momento de realizar tareas escolares. Uno de los más relevantes es la autoeficacia, la cual desempeña un papel clave al relacionarse con la aplicación de estrategias para alcanzar el logro, puesto que niveles bajos de autoeficacia en escolares se relacionan con una baja seguridad en sus habilidades para planificar y alcanzar sus objetivos, lo cual incrementa la probabilidad para procrastinar (Klassen et al., 2008).

De esta manera, niveles altos de procrastinación tienden a disminuir la autoeficacia, lo que repercute sobre el rendimiento académico de los escolares. Con ello, a mayor autoeficacia, mayor rendimiento y menor la tendencia a postergar las tareas (Otero et al., 2023). Esta conducta también se relaciona con un bajo control en la autorregulación (Otero et al., 2023), especialmente en situaciones consideradas como estresantes, en la cuales los estudiantes suelen procrastinar frecuentemente (Klassen et al., 2008).

Por su parte, Steel (2007) a través de un metaanálisis sobre la procrastinación, identificó que esta conducta no solo se vincula con bajos niveles de autoeficacia, sino también con la percepción de que las tareas académicas son poco interesantes y con un escaso control de impulsos. Fiestas (2020) añade que la

dificultad para plantearse metas perjudica la organización del tiempo, intensificando la procrastinación.

Asimismo, McCloskey (2011) argumenta que los estudiantes prefieren distraerse con actividades que le generen mayor placer, como jugar o dormir, por encima del cumplimiento de sus deberes escolares. En este sentido, tienden a priorizar su disfrute personal ante sus responsabilidades académicas. Esta tendencia puede explicarse porque las personas buscan actividades que le ofrezcan satisfacción a corto plazo (Riva, 2006, como se citó en Atalaya & García, 2019).

Finalmente, Clariana et al. (2012) señalan que esta conducta puede intensificarse durante la transición de los últimos años de secundaria a la universidad, puesto que los alumnos tienden a procrastinar con mayor frecuencia durante este cambio, sin embargo, con el paso del tiempo, dicha tendencia suele disminuir conforme se adaptan al contexto universitario. Este cambio puede explicarse por las diferencias entre las exigencias del nivel secundario y el universitario (Trujillo & Noé, 2020).

Por otro lado, en general, la autoeficacia es el concepto que poseen las personas acerca de sí mismas, respecto a sus habilidades para actuar de manera eficaz en futuras situaciones (Bandura, 1997, como se citó en Rodríguez & Cantero, 2020). Dentro del entorno escolar, este se manifiesta como la seguridad que tiene el estudiante para percibirse competente y desenvolverse eficazmente en diversas situaciones en la escuela (Alegre, 2014). Domínguez et al. (2012, como se citó en Adanaqué, 2016) destacan que la autoeficacia implica la opinión del estudiante sobre sus propias habilidades y cualidades para planificar y resolver las demandas escolares.

En cuanto al sustento teórico de la autoeficacia académica, destaca la Teoría Social Cognitiva, la cual fue propuesta por el psicólogo Albert Bandura. Para esta teoría, la creencia que tiene una persona sobre sus propias capacidades se relaciona con la actitud que presente y el nivel de constancia para afrontar las dificultades. Además, la percepción de autoeficacia impacta también las emociones, pensamientos y decisiones que toma el individuo, especialmente en lo que respecta a su futuro académico y personal (Bandura, 1977, 1982, 1999, como se citó en Barraza & Hernández, 2015).

Asimismo, Bandura (1987, como se citó en Haro, 2017) menciona que su Teoría Social Cognitiva se centra en el tema de la autoeficacia, puesto que se relaciona con diversos procesos del estudiante, en relación con las decisiones, así como para elegir de tareas, también el nivel de motivación, la actitud para seguir intentando, el esfuerzo, etc., lo que permite un mayor control de emociones y beneficia al sujeto en la identificación de distintas formas de soluciones ante las dificultades que podrían aparecer en el cumplimiento de la actividad. En este sentido, la autoeficacia desempeña un rol importante para el desarrollo de las actividades estudiantiles.

En el marco de la Teoría Social Cognitiva de Bandura, Yevilao (2019) explica que la autoeficacia actúa como un puente entre el desempeño escolar y la competencia, ya que su función permite que el individuo cambie su pensamiento y conducta. De esta manera, la autoeficacia incide en las aptitudes de los individuos para lograr un rendimiento satisfactorio.

El desarrollo de la autoeficacia depende de la interacción de distintos factores, y permiten el fortalecimiento de la autoeficacia personal ante diversos desafíos (Flores, 2022).

Las creencias de autoeficacia impactan en la motivación y el desempeño escolar, es así como, un nivel alto de autoeficacia se relaciona con una mayor perseverancia en el estudio y compromiso en el proceso de aprendizaje. Además, estas creencias favorecen la implementación de estrategias para potenciar la organización y una mejor adaptación al ámbito académico (Pajares & Schunk, 2001, como se citó en Alegre, 2014; Alegre, 2014).

En el presente estudio se utiliza como marco teórico principal la Teoría Social Cognitiva de Bandura, puesto que resalta el rol de la autoeficacia académica como una creencia relacionada con el comportamiento de los alumnos frente a las demandas escolares. Ello resulta pertinente para conocer la relación de la autoeficacia y la tendencia a postergar tareas académicas en estudiantes de secundaria.

Desde un punto de vista complementario, resulta indispensable considerar la fase de desarrollo por la que transitan los estudiantes. En este caso, la adolescencia, una etapa distinguida por importantes cambios en lo emocional, social y cognitivo. En el ámbito cognitivo, los adolescentes desarrollan su capacidad de razonamiento hipotético-deductivo y mejoran su memoria, lo que les facilita abordar tareas académicas más complejas (Papalia et al., 2009). Del mismo modo, se consolida la capacidad para entender las emociones, el pensamiento abstracto y pensamientos de sus pares (Retuerto & Mestre, 2005).

Respecto al ámbito social, experimentan una mayor independencia y autonomía, brindándole un rol particular a las amistades, las cuales tienen un impacto en su identidad y en la capacidad de decisión (Papalia et al., 2009). En ocasiones, ocurre un distanciamiento con los padres en esta búsqueda de autonomía (Vargas & Barrera, 2002, como se citó en Orcasita & Uribe, 2010).

En esta fase, el apoyo emocional que ofrecen las figuras adultas que los jóvenes consideran relevantes es esencial porque mejora la motivación intrínseca del adolescente y contribuye a evitar comportamientos de procrastinación académica, al fomentar una mayor responsabilidad y constancia en sus deberes escolares (Merino et al., 2021). El proceso de aprendizaje también se relaciona con la autoeficacia, la cual es esencial para el desempeño de los adolescentes en varias áreas, entre ellas un desempeño escolar adecuado (Franco & Rodrigues, 2018).

En este proceso evolutivo, es importante considerar las diferencias por sexo, ya que podrían relacionarse con los niveles de autoeficacia académica y la tendencia a procrastinar. Debido a que se han identificado diferencias en la manera en cómo los varones y mujeres gestionan las tareas escolares (Rocha & Ramírez, 2011). Las mujeres tienden a utilizar estrategias colaborativas, que favorecen la comunicación y trabajo en equipo, mientras que los varones suelen emplear un enfoque más analítico y lógico, priorizando el razonamiento deductivo como prioridad para solucionar problemas (Navarro et al., 2019). Así, a pesar de que tanto varones como mujeres utilizan distintas estrategias, ambos consiguen cumplir sus metas educativas (Mauricio & Ríos, 2021).

En consideración a los estudios que abordan el problema de investigación, se identificó una relación directa respecto a la procrastinación y la autoeficacia

académica en alumnos de Ecuador (Pozo & Moreta, 2023). Los resultados demostraron que ambos sexos presentan niveles similares de procrastinación y autoeficacia en el ámbito escolar. Los autores concluyeron que independientemente del sexo, los estudiantes perciben sentirse capaces de enfrentar sus actividades escolares.

Se encontraron resultados similares en estudiantes de secundaria en el contexto de aprendizaje en línea en Indonesia (Pratiwi & Rini, 2023). Los autores concluyeron que la autoeficacia se relaciona con los niveles de procrastinación académica y señalaron otros factores asociados, como la motivación, manejo de tiempo y la autorregulación.

Asimismo, en un estudio realizado en estudiantes de una escuela en Ecuador, se encontró que la procrastinación académica aumenta a medida que los estudiantes avanzan en edad y grado escolar, mientras que no se encontraron diferencias según el género. La autora concluye que el grado escolar y la edad se relacionan con mayores niveles de procrastinación académica (Cevallos, 2019).

En el contexto nacional, se encontró una relación inversa entre la procrastinación académica y autoeficacia académica en alumnos de la ciudad de Puerto Maldonado (Estrada, 2021). El autor destacó la importancia de fortalecer la confianza en las propias habilidades para evitar la postergación de tareas y reducir el estrés y la ansiedad asociados al incumplimiento académico. Por otro lado, en un estudio realizado en estudiantes de secundaria de la ciudad de Trujillo, no se encontró una relación entre género y procrastinación. No obstante, las mujeres mostraron una mayor consciencia sobre sus conductas procrastinadoras en

comparación con los varones, asimismo, no se encontraron diferencias según el grado de estudios (Carranza & Carranza, 2023).

En cuanto a los antecedentes locales, se encontraron niveles altos de procrastinación académica en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de Lima, sin evidenciarse diferencias según el sexo. Asimismo, las autoras señalaron una mayor frecuencia en la postergación de tareas en los últimos grados en comparación con los primeros años de secundaria (Portocarrero & Fernández, 2023).

Por otra parte, se encontró una relación directa entre procrastinación y los niveles de ansiedad en alumnos de tercero, cuarto y quinto de secundaria de Lima pertenecientes a instituciones educativas adventistas (Querevalú & Echabaudes, 2020). Los autores concluyen que los niveles elevados de ansiedad están vinculados con un incremento en las conductas procrastinadoras en el contexto escolar.

De igual forma, se halló una relación negativa entre autoeficacia y procrastinación académica en alumnos de Lima. Además, los varones presentaron mayores niveles de procrastinación. Sin embargo, la autora trabajó con dos instituciones educativas diferenciadas por sexo, uno de mujeres y otro de varones, lo que pudo estar relacionado con las diferencias en los resultados. Se concluyó que existe una relación entre ambas variables y que las diferencias de género podrían estar influenciadas por el contexto educativo y social de cada institución (Fiestas, 2020).

La presente investigación resulta pertinente, puesto que aborda dos variables relevantes en el contexto escolar: la procrastinación académica y autoeficacia académica. Analizar cómo se relacionan ambas variables es fundamental, pues

ambos resultan importantes en los ámbitos académico, emocional y social de los estudiantes. Esta relación adquiere especial relevancia durante la etapa secundaria, etapa en la que se consolidan competencias académicas y personales, como la autonomía, que preparan a los adolescentes para asumir mayores desafíos, incluyendo el ingreso de los estudiantes a estudios superiores (Plataforma del Estado Peruano, 2024).

Por ejemplo, entre tercero a quinto grado de secundaria, se experimenta una mayor exigencia académica lo que puede relacionarse con su rendimiento escolar. Esta etapa cobra relevancia, ya que, según el Consejo Nacional de Educación (2022), las dificultades que experimentan los universitarios en el ambiente académico suelen originarse durante el nivel secundario.

A pesar de que la relación entre autoeficacia académica y procrastinación académica ha sido investigada en estudios previos, gran parte de ellos se han enfocado en universitarios, ocasionando una limitada evidencia en la población de adolescentes del nivel secundaria. Esta brecha resulta relevante, ya que la etapa escolar constituye un periodo crítico en la formación de hábitos académicos y en el incremento de la percepción de autoeficacia. Por ello, el presente estudio permitirá ampliar el conocimiento sobre dichas variables en un contexto poco explorado.

Asimismo, son escasas las investigaciones que abordan estas variables considerando comparaciones según características académicas, como el grado escolar, en población adolescente. Esta escasez de estudios comparativos en secundaria, limitan la comprensión de cómo se manifiestan la autoeficacia académica y la procrastinación en diferentes grados de secundaria, lo que justifica la pertinencia de objetivos de comparación dentro de un enfoque correlacional.

El estudio presenta pertinencia teórica, ya que ampliará el conocimiento sobre la relación entre la procrastinación y la autoeficacia académica en estudiantes del nivel secundario. A pesar de la existencia de estudios anteriores sobre ambos conceptos, todavía es limitada la evidencia.

Aunque existen investigaciones previas sobre la procrastinación académica y autoeficacia académica en el Perú, su estudio en determinados contextos urbanos de Lima ha sido poco abordado, especialmente en estudiantes de educación secundaria. En ese sentido, el presente estudio aporta nuevo conocimiento en el contexto local sobre el comportamiento de estas variables en esta etapa formativa y contribuye a ampliar la evidencia empírica, orientando futuras investigaciones.

A nivel práctico, los hallazgos proporcionan información para psicólogos educativos, padres, tutores y profesores sobre el rol de la autoeficacia en el desarrollo formativo de los adolescentes (Svartdal et al., 2020). Con esos resultados, las instituciones educativas pueden desarrollar estrategias de intervención, tales como programas educativos, talleres o escuelas para padres, para disminuir la evitación a las tareas escolares y fomentar en los estudiantes habilidades de autorregulación. De esta manera estaría ayudando a incrementar el desarrollo escolar y a preparar de manera más efectiva a los alumnos para futuras etapas educativas como la universidad o estudios superiores.

Para la presente investigación, el objetivo general es determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en adolescentes de secundaria de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica. Además, como objetivos específicos se busca: a) Determinar las diferencias en la procrastinación académica y la autoeficacia académica según el sexo, y b) Identificar si la magnitud

de la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica difiere según el grado escolar.

En línea con esos objetivos, se plantea como hipótesis general que existe una relación negativa entre la procrastinación y la autoeficacia académica en adolescentes de secundaria de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica. De la misma manera, las hipótesis específicas afirman que: a) Existen diferencias en la procrastinación académica y la autoeficacia académica según sexo, y b) La magnitud de la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia académica difiere según el grado escolar.

## **METODOLOGÍA**

### **1. Tipo y diseño de investigación**

El nivel de la investigación fue básico, puesto que se buscó ampliar la información existente sobre la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria. Asimismo, fue no experimental de tipo transversal, ya que se midieron las variables sin manipularlas, es decir, se analizaron de la misma manera como se presentaban en la realidad, y los datos se obtuvieron en un solo momento (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, correspondió a un diseño correlacional simple, con el objetivo de conocer la relación existente entre las variables autoeficacia y procrastinación académica (Ato et al., 2013).

### **2. Participantes**

La población estuvo conformada por adolescentes de 12 a 17 años, de ambos sexos de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica. Esta institución cuenta con un total de 900 estudiantes. Asimismo, en relación con el distrito de Lurigancho-Chosica, este forma parte de Lima Este y su población pertenece, en su mayoría al sector socioeconómico D (clase baja) y E (pobreza extrema) (Universidad de Lima, 2024).

Con el fin establecer el tamaño de la muestra, se empleó el programa G\*Power, para el cual se consideró un nivel de confianza del 95%, un tamaño del efecto de 0.186 y un poder estadístico de 0.90. El cálculo indicó la necesidad de contar con 300 participantes. En este sentido, como se puede visualizar en la tabla 1, la muestra incluyó 300 adolescentes, de los cuales el 51.3% correspondió al sexo masculino y el 48.7% al femenino. La edad de los participantes osciló entre los 12

y 17 años ( $M = 14.7$ ;  $DE = 1.45$ ). Los participantes se distribuyeron de manera equitativa entre los cinco grados de secundaria, con un 20% en cada grado, desde el primero hasta el quinto.

**Tabla 1**

*Características sociodemográficas de la muestra de estudio*

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	f	%
<b>Sexo</b>		
Femenino	146	48.7%
Masculino	154	51.3%
<b>Edad</b>		
12	22	7.3%
13	46	15.3%
14	70	23.3%
15	71	23.7%
16	51	17%
17	40	13.3%
<b>Grado</b>		
Primero	60	20%
Segundo	60	20%
Tercero	60	20%
Cuarto	60	20%
Quinto	60	20%

El método de muestreo fue no probabilístico por conveniencia, se seleccionó a los adolescentes por su accesibilidad y proximidad al momento de la aplicación del estudio, es decir, por la facilidad de contacto y disposición de los participantes de formar parte del estudio (Otzen & Manterola, 2017).

Entre los criterios de inclusión se tomó en cuenta:

- Estudiantes matriculados en los grados de primero a quinto de secundaria de la institución educativa pública de Lurigancho Chosica.
- Estudiantes con edades comprendidas de 12 a 17 años.

- Estudiantes que presentaron el consentimiento y asentimiento informado debidamente firmados.

Para los criterios de exclusión, se estableció:

- Estudiantes que no hayan asistido en el día de la aplicación de los instrumentos.

### **3. Instrumentos**

Se empleó una ficha sociodemográfica para conocer las características generales de los participantes del estudio, aportando datos relevantes como la edad, sexo y grado (Anexo 1).

Para el empleo de los instrumentos en la presente investigación, se requirió y se consiguió la autorización correspondiente de los autores que validaron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, cuyo permiso está en la sección de anexos del presente proyecto (Anexo 3). En el caso de la Escala de Procrastinación Académica, esta es de acceso libre para fines académicos, por lo que no fue necesario solicitar autorización adicional.

Además, con el propósito de verificar la estructura interna de los instrumentos en la muestra de estudio y asegurar la validez de constructo en el contexto específico de aplicación, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). Este procedimiento permitió evaluar si los modelos propuestos teóricamente se ajustaban adecuadamente a los datos empíricos.

En relación, al primer instrumento, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue creada en el idioma inglés por Busko (1998) para ser aplicada en estudiantes universitarios de Canadá. Es un instrumento unidimensional compuesta

por 16 ítems, de tipo Likert, las cuales presentan cinco opciones de respuesta (Siempre, Casi siempre, A veces, Pocas veces y Nunca).

En el contexto peruano, Álvarez (2010) realizó la traducción al idioma español de la escala (2010) y posteriormente validada por Trujillo y Noé (2020) en una muestra de alumnos del nivel secundaria de Chimbote. En dicha validación, se reportaron correlaciones ítem-total, se encontró valores oscilantes entre 0.22 y 0.58, los cuales fueron considerados como aceptables, con la excepción de los ítems 4, 6, 15 y 16, al obtener valores menores al 0.20. En cuanto a la consistencia interna, se evaluaron tres modelos: el primero, compuesto de 16 ítems presentó un coeficiente de omega de .73; el segundo modelo, con 13 ítems obtuvo un coeficiente de omega de .77; y el tercer modelo, conformado por 8 ítems alcanzó un coeficiente de omega de .80, siendo este último el que presentó mayor confiabilidad. Asimismo, desarrollaron un análisis factorial exploratorio (AFE) en el que retiraron los ítems 1, 3, 4, 6, 8, 9, 15 y 16, debido a que presentaron cargas factoriales menores a .30. Posteriormente, el AFC permitió reespecificar el modelo, obteniéndose finalmente índices de ajuste adecuados tras la eliminación de los ítems.

En el presente estudio, se partió de la versión traducida de 16 ítems con el propósito de evaluar sus propiedades psicométricas en la muestra de estudio. En primer lugar, se identificaron seis ítems con cargas factoriales inferiores a 0.30 (ítems 1, 6, 8, 9, 15 y 16), los cuales fueron eliminados. De este modo, la escala quedó conformada por 10 ítems. Posteriormente, se realizó un AFC para evaluar el ajuste del modelo resultante. Los índices de ajuste mostraron que el modelo unidimensional de 10 ítems presentó un ajuste adecuado ( $CFI = 0.984$ ,  $TLI = 0.979$ ,

RMSEA = 0.038), ya que los índices CFI y TLI sobrepasan el rango de 0.90 y el RMSEA se encuentra por debajo del límite de 0.08.

En consecuencia, la versión final utilizada para el análisis de resultados del presente estudio fue la Escala de Procrastinación Académica compuesta por 10 ítems, derivada del análisis factorial confirmatorio realizado. La decisión de emplear esta versión abreviada se sustenta tanto en los resultados obtenidos en la muestra estudiada como en la evidencia previa reportada por Trujillo y Noé (2020), quienes también observaron mejoras sustanciales en el ajuste del modelo tras la eliminación de ítems con bajo rendimiento factorial (ítems 1, 3, 4, 6, 8, 9, 15 y 16).

Respecto al segundo instrumento, se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), la cual fue originalmente creado por Palenzuela (1983) en estudiantes españoles, tanto a adolescentes como universitarios, con el fin de medir la autoeficacia académica percibida en el ámbito académico. La versión original de la escala es unidimensional compuesta de 10 ítems. La escala se compone de ítems con una escala de tipo Likert con cuatro opciones (Nunca=1, Algunas veces=2, Bastantes veces=3 y Siempre=4). En cuanto al puntaje, se suma directamente los ítems, de modo que una mayor cantidad de puntos refleja un nivel alto de autoeficacia académica.

La versión del instrumento empleado se validó en el contexto peruano por Navarro-Loli y Domínguez-Lara (2019), quienes evaluaron las propiedades psicométricas de la escala en adolescentes del nivel secundaria, encontrando una estructura unidimensional. Los autores eliminaron de los ítems dos, tres y nueve por ser redundantes y así obtener un instrumento más homogéneo. La versión final

de la escala EAPESA, compuesta de siete ítems presentó índices de ajuste adecuados ( $\chi^2 = 30.640$ ,  $gl=14$ ,  $p < 0.05$ ,  $CFI=.991$ ,  $RMSEA=.064$  [IC90% - .095],  $TLI=.987$ ,  $WRMR=.590$ ). Las cargas factoriales fueron adecuadas, con valores entre .705 y .825 lo que indica una fuerte asociación entre cada ítem. Respecto a la fiabilidad, se halló un alfa de Cronbach de 0.866, indicando una buena consistencia interna, y un coeficiente omega de 0.901, presentando un excelente nivel de fiabilidad.

La prueba de autoeficacia académica fue sometida a un AFC para evaluar la estructura factorial propuesta. Los indicadores de ajuste obtenidos muestran valores dentro de los rangos aceptables, de esta manera se confirma la validez del constructo de la escala ( $CFI=0.965$ ,  $TLI=0.955$ ,  $RMSEA=0.061$ ).

#### **4. Procedimiento**

Primero, se registró la presente investigación en el sistema SIDISI. Posteriormente, el Comité de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia revisó y aprobó la realización de la evaluación en alumnos de primero a quinto del nivel secundaria de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica.

Cuando se obtuvo la aprobación ética, se coordinó una reunión presencial con la directora del colegio, en la que se presentó la carta de solicitud de autorización para la aplicación de instrumentos. En esta reunión también se estableció el cronograma de evaluación, el cual se realizó en las clases de Formación Ciudadana y Cívica (FCC), dado que esta área fue adecuada para la aplicación de las pruebas, esta coordinación se realizó previamente con la docente encargada. También, se estableció el procedimiento para difundir los asentimientos y consentimientos informados. Como parte de la planificación, la investigadora

realizó una visita previa a cada aula participante, en el horario del curso de FCC de cada grado, en el que se informó a los alumnos sobre el estudio y los mecanismos establecidos con el fin de asegurar el anonimato y la protección de la información. Asimismo, se les comunicó que sus padres recibieron los consentimientos informados a través de la agenda del colegio. Además, la investigadora ingresó al aula, en el que solicitó el asentimiento de cada estudiante y con su autorización, se aplicaron los instrumentos. Con los horarios establecidos, los padres de familia recibieron el consentimiento informado por medio de la agenda del colegio, en la cual se explicó el propósito del estudio e implicancias. Posterior a la entrega de los consentimientos, el día de la aplicación de las pruebas se recibieron los documentos y se verificó el correcto llenado de estas.

Respecto a la aplicación de los cuestionarios, se realizó de manera presencial y colectiva, estando a cargo de la investigadora. Esta se realizó en cada salón, con un promedio de 30 estudiantes por grupo, se trabajó con dos secciones por grado, ajustándose a la disponibilidad de cada sección con una duración estimada de 25 a 30 minutos. Se contactó a los escolares en el horario de clase que se habían coordinado con anticipación (horario de FCC). Asimismo, se estableció un ambiente tranquilo para la aplicación de los instrumentos, al reducir interrupciones y promoviendo la atención de los participantes.

En esta fase, la encuestadora ingresó en cada salón, se presentó y explicó de manera breve la finalidad del estudio. Luego se repartieron los asentimientos informados, los cuales fueron leídos en voz alta. En esta explicación se resaltó la participación voluntaria, señalando que podían retirarse de la investigación cuando deseen sin repercusión alguna y que la información obtenida es anónima y

confidencial. Una vez concluida la lectura, aquellos alumnos que aceptaron participar, firmaron el documento.

Posterior a ello, se detalló las instrucciones de los instrumentos, se hizo un ejemplo práctico de llenado de los cuestionarios y se resolvieron las dudas. La encuestadora estuvo disponible en todo momento pendiente de los alumnos por si necesitaban ayuda.

Además, el estudio incluyó un plan de contingencia para casos de afectación emocional, pero no se presentó ningún caso que ameritara activarlo.

Tras la aplicación de los instrumentos se agradeció la participación y se entregó dos folletos informativos como beneficio a cada participante, el cual contenía sugerencias para fortalecer la autoeficacia académica y disminuir la procrastinación. Este material se entregó inmediatamente a la finalización de los instrumentos. Este proceso se repitió en cada sección hasta completar el tamaño de muestra.

Finalmente, con la información recolectada, se creó una base de datos, y se utilizó el software estadístico JAMOVI 2.3.28 (2022) para el análisis de acuerdo con los objetivos establecidos.

## **5. Plan de análisis de datos**

Se organizó la información obtenida en una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel (versión 18). Antes de proceder con el análisis, se realizó una limpieza de los datos, descartando aquellos cuestionarios incompletos o que presenten inconsistencias. Para el análisis de las variables, se empleó la versión del programa estadístico Jamovi 2.3.28.

Respecto al análisis psicométrico, se evaluó la validez de estructura interna de uno de los instrumentos, mediante el análisis factorial. Primero se verificó la adecuación de la muestra del estudio con el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. En caso de cumplirse estos supuestos, se llevó a cabo el AFC, cuyo ajuste se examinó considerando los índices: RMSEA ( $\leq .05$ ), SRMR ( $\leq .08$ ), GFI ( $\geq .90$ ) y TLI ( $\geq .90$ ) (Escobedo et al., 2016).

En relación con el objetivo general, primero se determinó la normalidad de las variables procrastinación académica y autoeficacia académica a partir de los valores de asimetría y curtosis. Se utilizó estadísticos inferenciales paramétricos de correlación, puesto que las variables procrastinación académica y autoeficacia académica presentaron una distribución normal, razón por la cual se utilizó el estadístico  $r$  de Pearson (Ortiz & Ortiz, 2021).

Para los objetivos específicos que requirieron un análisis comparativo, se empleó la prueba  $T$  de Student, al presentar una distribución normal. El tamaño del efecto se evaluó utilizando los criterios de interpretación de los coeficientes de Cohen, en la cual una correlación se considera como pequeña ( $r=.10$ ), mediana ( $r=.30$ ) y grande ( $r=0.50$ ) (Cohen, 1992).

Con la finalidad de contrastar si la magnitud de la relación entre la procrastinación académico y autoeficacia académica difería en función del grado escolar, se estimaron las correlaciones de Pearson entre ambas variables en cada grado. Posteriormente, para contrastar la igualdad de los coeficientes de correlación entre los grupos, se aplicó la prueba de homogeneidad basada en la transformación  $z$  de Fisher. El tamaño del efecto asociado al estadístico  $\chi^2$  se estimó mediante  $\phi^2$  (phi cuadrado).

## **6. Consideraciones éticas**

Este estudio fue aprobado por del Comité de Ética de la UPCH, y en concordancia con los cuatro principios bioéticos para la investigación con humanos: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

De esta forma, se cumplió el primer principio, el de autonomía, mediante la entrega del consentimiento informado a los padres de familia, quienes decidieron libremente si autorizaban la participación de sus hijos en la investigación. De igual forma, se entregó el asentimiento informado a los estudiantes, a través del cual confirmaron su participación de manera voluntaria. La participación fue completamente voluntaria. Se garantizó que los estudiantes podrían retirarse en cualquier momento del proceso, incluso si inicialmente aceptaron participar, sin que esto implique consecuencia alguna. Esto se alinea con lo planteado por Siurana (2010), quien destaca que respetar la autonomía implica reconocer sus derechos de opinión, asegurando que comprendan y participen voluntariamente en cada etapa del proceso.

Respecto al principio de beneficencia, se precisa que, por solicitud de la dirección del colegio, los hallazgos fueron compartidos únicamente con la directora del colegio. La información se presentó de manera general y orientativa, sin incluir ningún dato individual que permitiera la identificación de los estudiantes. Como beneficio directo, al finalizar el llenado de los instrumentos en el salón de clase, cada estudiante recibió, en formato físico, dos folletos informativos: uno sobre procrastinación en las aulas y otro sobre cómo aumentar el nivel de autoeficacia académica. Esto responde al principio de beneficencia propuesto por Beauchamp y

Childress (1979, como se citó en Manchola, 2017), quienes sostienen que es un deber actuar en beneficio de otros.

El principio de no maleficencia hace referencia al deber de evitar causar un daño intencionado a los participantes (Siurana, 2010). En este sentido, se cumplió dicho principio, ya que se garantizó un ambiente seguro y se garantizó a los participantes la libertad de desistir de su participación en cualquier momento sin repercusiones. Asimismo, se revisaron los ítems de ambos instrumentos (Escala de Procrastinación Académica y Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas), identificándose que algunos contenidos podrían generar un malestar emocional leve al abordar aspectos relacionados con el aplazamiento frecuente de las tareas escolares. Por ello, el estudio dispuso de un Plan de Contingencia para atender cualquier situación de incomodidad o afectación emocional que pudiera presentarse durante la aplicación. Este plan contemplaba acciones como la detección de señales de malestar, la interrupción temporal de la evaluación, la contención emocional básica y, de ser necesario, la derivación al profesional responsable del salón o al psicólogo(a) de la institución. No obstante, no se observó ningún caso de malestar emocional en el momento de la aplicación de los instrumentos, por lo que no se activó el plan. De este modo, se garantizó la tranquilidad de los adolescentes de la investigación.

Por otro lado, se aseguró el principio de justicia en el estudio al cumplir con el protocolo de evaluación, al procurar que no se excluyera a ningún estudiante que haya concedido a participar voluntariamente y que cumpliera los criterios de inclusión. Con ello, se brindó un trato equitativo y justo, de esta manera se cumplió

con lo establecido por Beauchamp y Childress (1999, como se citó en Siurana, 2010).

Para proteger las identidades de los participantes del estudio, la información recolectada fue codificada, cumpliendo así la confidencialidad y anonimato.

Todos los datos fueron almacenados de manera segura, restringiendo el acceso únicamente a los responsables del estudio. Los resultados obtenidos fueron analizados de manera general, no individual, evitando que se identifique pequeños subgrupos de estudiantes. La información recolectada se destinó exclusivamente a fines investigativos y académicos.

## RESULTADOS

En la Tabla 2 se observa que la autoeficacia académica mostró una media de 25.3 (DE = 6.01), y la procrastinación académica presentó una media de 26.5 (DE = 6.56). Los coeficientes de asimetría y curtosis de las variables están dentro de rangos aceptables para la normalidad, lo que justifica la aplicación de pruebas paramétricas. Respecto a la confiabilidad interna, los valores de Alfa de Cronbach fueron adecuados para autoeficacia académica ( $\alpha = .874$ ) y procrastinación académica ( $\alpha = .805$ ), es decir, se presenta una consistencia interna buena en ambas escalas.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	<i>α</i>
Procrastinación Académica	300	26.5	6.56	27	50	0.247	0.19	.805
Autoeficacia Académica	300	25.3	6.01	11	50	0.446	0.439	.874

*Nota.* M= Media, DE=Desviación estándar, Min= Mínimo, Max= Máximo;

g1=coeficiente de asimetría, g2=coeficiente de curtosis,  $\alpha$ = Alfa de Cronbach

La Tabla 3 muestra la correlación entre la procrastinación académica y la autoeficacia académica. Se observa una relación negativa pequeña y significativa ( $r = -.241, p < .001$ ) entre las variables.

**Tabla 3**

*Correlación de Pearson entre procrastinación académica y autoeficacia académica*

Procrastinación académica	Autoeficacia académica
	-0.241***

*Nota.* \*\*\* $p < .001$

En la Tabla 4, se evidencia que las diferencias entre las mujeres y los varones son pequeñas ( $d = -0.209$ ) y no significativas ( $t = -1.81, p = .071$ ). En cuanto a las medias, el grupo masculino mostró un promedio ligeramente superior ( $M = 27.2$ ;  $DE = 6.73$ ) en comparación con el grupo femenino ( $M = 25.8$ ;  $DE = 6.33$ ).

**Tabla 4**

*Prueba t de Student de la procrastinación académica según sexo*

	Grupo	N	M	DE	t	gl	p	d de Cohen
Procrastinación Académica	Femenino	146	25.8	6.33	-1.81	298	.071	-0.209
	Masculino	154	27.2	6.73				

*Nota.* M=media, DE=desviación estándar, t=t de student, gl=grados de libertad, p=nivel de significancia

En la Tabla 5 se presenta las diferencias en la autoeficacia académica entre varones y mujeres son pequeñas ( $d = -0.306$ ) y estadísticamente significativas ( $t = -2.65$ ,  $p = .009$ ). En cuanto a las medias, el grupo masculino presentó un promedio ligeramente superior ( $M = 26.2$ ;  $DE = 5.94$ ) en comparación con el grupo femenino ( $M = 24.3$ ;  $DE = 5.96$ ).

**Tabla 5**

*Prueba t de Student de la autoeficacia académica según sexo*

	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>	<b>d de Cohen</b>
Autoeficacia	Femenino	146	24.3	5.96	-2.65	298	.009	-0.306
Académica	Masculino	154	26.2	5.94				

*Nota.* M=media, DE=desviación estándar, t=t de student, gl=grados de libertad, p=nivel de significancia

En la Tabla 6 se presentan las correlaciones de Pearson entre procrastinación académica y autoeficacia académica en cada grado escolar. Los coeficientes oscilaron entre  $-.063$  (quinto grado) y  $-.375$  (segundo grado), evidenciando asociaciones negativas de magnitud pequeña a moderada, a excepción de quinto grado puesto que la correlación fue trivial. Para evaluar si estas diferencias eran estadísticamente significativas entre los cinco grados, se aplicó la prueba de homogeneidad basada en la transformación z de Fisher. Los resultados indicaron que las correlaciones no difieren significativamente entre los grados escolares,  $\chi^2 = 2.87$  ( $p = .58$ ). Asimismo, el tamaño de efecto estimado fue trivial ( $\phi^2 = .01$ ), lo que sugiere que la magnitud de la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica se mantiene relativamente estable a lo largo de los grados evaluados.

**Tabla 6**

*Correlación entre procrastinación académica y autoeficacia académica según grado escolar*

<b>Grado escolar</b>	<b>N</b>	<b>r (Autoeficacia y procrastinación)</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>Gl</b>	<b>p</b>	<b><math>\phi^2</math></b>
Primero	60	-0.142				
Segundo	60	-0.375				
Tercero	60	-0.222	2.87	4	.58	0.01
Cuarto	60	-0.353				
Quinto	60	-0.063				

*Nota.*  $\chi^2$ =estadístico de la prueba de homogeneidad basada en la transformación z de Fisher, gl=grados de libertad, p=grado de significancia,  $\phi^2$ = tamaño de efecto asociado al estadístico  $\chi^2$ .

## DISCUSIÓN

El presente estudio resulta importante ya que analiza la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia académica en adolescentes del nivel secundaria, una población poco explorada en comparación con los estudiantes universitarios. Esta etapa resulta clave para la adopción de hábitos en el estudio y la percepción de competencia personal, por lo que comprender la interacción entre ambas variables ofrece información útil para fortalecer la autorregulación y el desempeño académico.

Con respecto al objetivo general, los resultados mostraron una correlación negativa y pequeña entre las dos variables. Aquello indica que cuando los alumnos se sienten más capaces de manejar sus obligaciones escolares, disminuye la tendencia a retrasar sus tareas. Esta información es similar con estudios anteriores que encontraron una relación negativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria en Lima Metropolitana (Parra, 2023; Ramos, 2023; Valdez, 2025) y Puerto Maldonado (Estrada, 2021). Asimismo, estos estudios señalan que la baja autoeficacia se relaciona con el aumento de la procrastinación académica, es decir, que los estudiantes que presentan baja confianza en sus propias habilidades individuales tienden a postergar más sus trabajos escolares.

En línea con los estudios previos, Hifsy (2023) indica que los estudiantes con alta percepción de eficacia personal están más motivados y comprometidos con sus tareas escolares, lo que disminuye la postergación. Esto concuerda con lo que postulan Bandura y Schunk (1981, como se citó en Svartdal et al., 2020), en que

una elevada autoeficacia genera mayor esfuerzo y la persistencia, logrando cumplir con las metas académicas a tiempo.

Además, estos hallazgos pueden explicarse desde la Teoría Social Cognitiva de Bandura, la que señala que una baja autoeficacia genera una disminución en la motivación, el control emocional y la capacidad para iniciar o persistir en una actividad, aumentando la probabilidad de evitar o posponer las tareas (Bandura, 1987, como se citó en Haro, 2017). De acuerdo con ello, los hallazgos del presente estudio se alinean con el planteamiento de que la autoeficacia se relaciona con la iniciación y finalización de las tareas en función del nivel de complejidad percibido por el estudiante. De manera complementaria, Busko (1998) sostiene que la procrastinación académica se relaciona con la planificación orientada a metas; por ello, cuando el estudiante presenta niveles bajos de autoeficacia, y, en consecuencia, menor seguridad para organizarse y cumplir objetivos, aumenta la probabilidad de que incurra en conductas de postergación.

La relación entre las variables es de magnitud pequeña, lo que puede sugerir que la autoeficacia no es el único factor relacionado con la presencia de procrastinación académica. Este resultado indica que podrían intervenir otras variables que se relacionan de manera conjunta en la postergación de tareas como el autocontrol, la motivación, el perfeccionismo, así como el miedo al fracaso (Garzón & Gil, 2016).

Respecto al primer objetivo específico, se identificaron diferencias de tamaño del efecto pequeño en la procrastinación académica según sexo, esto quiere decir que la variación entre los grupos es pequeña, por lo que varones y mujeres presentan niveles similares de postergación de tareas. Los resultados obtenidos son

similares con lo encontrado por Lozada y Pachacútec (2022), quienes señalaron que ambos sexos presentan niveles similares de procrastinación en estudiantes de todo el nivel secundario de Arequipa, al que igual en el presente estudio. De manera similar, Chávez y Valdivia (2020), cuyo estudio también se realizó en Arequipa, encontraron que la mayor parte presentaba un nivel medio de procrastinación, si bien observaron que los varones tendían a procrastinar ligeramente más, las diferencias entre géneros fueron igualmente pequeñas. De igual modo, Pozo-Pozo y Moreta-Herrera (2023) tampoco obtuvieron diferencias según sexo en estudiantes de secundaria de Ecuador.

De esta manera, el tamaño de efecto pequeño podría explicarse porque la procrastinación suele variar principalmente en función de variables intrapersonales más que de características sociodemográficas. La evidencia previa indica que factores como la regulación emocional, el autocontrol, el estilo de afrontamiento, el perfeccionismo o la motivación académica presentan una relación más fuerte con la tendencia a postergar tareas que el sexo biológico (Busko, 1998; Munda et al., 2024; Otero et al., 2023; Steel, 2007). De acuerdo con ello, la magnitud baja de las diferencias encontradas sugiere que los estudiantes de ambos sexos presentan desafíos similares en la administración del tiempo, la organización de tareas y el manejo de la presión académica.

Continuando con el primer objetivo específico, se encontraron diferencias de tamaño del efecto pequeño en la autoeficacia académica según sexo. Los resultados coinciden con Mauricio y Ríos (2021), quienes no encontraron diferencias por sexo en estudiantes de Lima, quienes trabajaron con instituciones privadas, además, los autores plantean que varones y mujeres podrían utilizar

estrategias distintas para afrontar las demandas escolares, alcanzando niveles similares de autoeficacia a través de diferentes rutas.

Por otro lado, los resultados encontrados difieren con lo encontrado por Sánchez y Gómez-Rivero (2020), quienes identificaron diferencias por sexo en autoeficacia por áreas académicas: los varones mostraron mayor autoeficacia en matemática, mientras que las mujeres presentaron puntajes superiores en literatura en estudiantes de secundaria de México. Si bien este estudio no evaluó la autoeficacia académica general como la presente investigación, sugiere que las variaciones entre sexos pueden manifestarse de manera diferencial según el tipo de dominio académico.

La literatura señala que, cuando emergen diferencias por sexo en autoeficacia, estas suelen estar relacionadas a factores socioculturales, como las expectativas académicas diferenciadas o los estereotipos de género, los cuales pueden moldear la percepción de competencia entre varones y mujeres (Bouchey & Harter, 2005, como se citó en Santana et al., 2023).

Respecto al segundo objetivo específico, los resultados evidenciaron que los coeficientes de correlación entre procrastinación académica y autoeficacia académica presentaron variaciones en su magnitud entre los cinco grados de secundaria, oscilando entre asociaciones pequeñas a moderadas en primero a cuarto de secundaria y una asociación trivial en quinto grado. Asimismo, el tamaño del efecto correspondiente a la comparación entre grados fue trivial, lo que indica que dichas variaciones fueron mínimas. En consecuencia, la relación entre ambas variables se mantuvo similar según el grado escolar dentro de la muestra analizada.

No se han identificado estudios previos que identifiquen si la magnitud de la relación entre la autoeficacia y procrastinación académica difiere según el grado escolar. Sin embargo, algunos trabajos permiten un contraste parcial. Por ejemplo, Fiestas (2020) reporta que el grado no se relaciona con la autoeficacia, pero sí observa que la procrastinación tiende a incrementarse a medida que los estudiantes avanzan de grado. Este patrón también aparece en Chávez y Valdivia (2020) y en Cevallos (2019), quienes encontraron un aumento de procrastinación en determinados niveles. Estos hallazgos, aunque centrados en las variables por separado, ofrecen puntos de comparación útiles, puesto que una variable puede presentar diferencias según el grado escolar mientras que la magnitud de la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica no necesariamente varía entre la muestra analizada.

Una posible explicación para esta estabilidad es que, dentro de la institución estudiada, las demandas escolares, estilo docente y clima escolar podrían ser relativamente homogéneos, lo que produciría experiencias similares de autoeficacia y conductas de postergación a lo largo de toda la secundaria. Asimismo, podría indicar que los estudiantes, independientemente del grado, recurren a estrategias similares de afrontamiento y organización (Álvarez, 2010), lo cual limita la aparición de variaciones marcadas en la relación entre las variables. En concordancia con ello, Roux y Anzures (2015) señalan que el acompañamiento docente contribuye al fortalecimiento y continuidad en el uso de estrategias de estudio efectivas, permitiendo que los estudiantes las integren de manera sostenida conforme avanzan en su trayectoria escolar. Además, el desarrollo metacognitivo propio de la adolescencia podría contribuir a esta estabilidad, Panadero y Alonso-

Tapia (2014) señalan que, en esta etapa, los estudiantes cuentan con estrategias metacognitivas más consolidadas, lo que facilita un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje.

En conjunto, estos resultados sugieren que la magnitud de relación entre ambas variables se mantiene relativamente estable en los cinco grados de secundaria, por lo que las intervenciones enfocadas en reforzar la autoeficacia y disminuir la procrastinación podrían implementarse de manera transversal en todos los grados.

Respecto a las limitaciones del estudio, una de ellas fue el muestreo no probabilístico, razón por la que no se puede generalizar los resultados a toda la población (Pimienta, 2000). Se sugiere que futuros estudios apliquen un muestreo probabilístico para lograr una mayor representatividad de la población. Además, otra limitación es el diseño correlacional simple, al no poder establecer relaciones de causa y efecto entre las variables estudiadas. Por ende, se recomienda usar diseños metodológicos con el fin de obtener un análisis riguroso de la relación entre variables, como los estudios experimentales o longitudinales.

Los resultados de esta investigación señalan la importancia de implementar programas dirigidos a mejorar la planificación, la autorregulación y la percepción de autoeficacia en los alumnos. Además, estas intervenciones se pueden implementar de manera transversal en toda la población escolar, con énfasis en estrategias para mejorar la organización del tiempo. Dichas acciones podrían disminuir la postergación académica y mejorar el rendimiento.

## CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo general, los hallazgos mostraron una correlación negativa y pequeña entre la autoeficacia y procrastinación académica, aquello sugiere que a mayor autoeficacia menor será la tendencia a postergar las actividades escolares en los participantes del estudio.

Respecto al primer objetivo específico, se halló diferencias de tamaño del efecto pequeño en la procrastinación académica según sexo. Esto muestra que tanto varones como mujeres postergan tareas escolares de manera similar. Además, se halló diferencias de tamaño del efecto pequeño en la autoeficacia académica según el sexo. Esto quiere decir, que los estudiantes masculinos y femeninos presentan una percepción similar sobre sus habilidades para realizar las actividades escolares.

Sobre el segundo objetivo específico, el tamaño del efecto fue trivial, lo que indica que las diferencias entre las correlaciones según el grado fueron mínimas. En consecuencia, la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica se mantiene relativamente estable a lo largo de los distintos grados de secundaria dentro de la muestra estudiada.

En suma, la información obtenida permite reflexionar sobre la importancia de los factores personales en el desempeño escolar, especialmente la autoeficacia al relacionarse con la procrastinación académica. A pesar de que las diferencias por sexo y grado fueron de magnitud pequeña, estos resultados resaltan la relevancia de que los colegios refuercen de manera constante las habilidades de los estudiantes respecto a la autorregulación y en la organización del tiempo.

Considerando que el presente estudio se llevó a cabo en una sola institución educativa pública, se recomienda que futuras investigaciones amplíen la relación

de estas variables en un mayor número de instituciones públicas como privadas, considerando factores contextuales como los recursos educativos, entorno socioeconómico y las metodologías de enseñanza.

## REFERENCIAS

- Adanaqué, M. (2016). *Relación entre autoeficacia académica y rendimiento en la asignatura de Metodología de la Investigación de los estudiantes del programa "CPEL" para personas con experiencia laboral de la Universidad San Ignacio de Loyola-2015*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.  
[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7401/Adanaque\\_rm.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7401/Adanaque_rm.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120.  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13(013), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Atalaya, C., & García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista De Investigación En Psicología*, 22(2), 363–378.  
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayala, A., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M., & Campos, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro*

*de la Investigación*, 5(2), 40-52. <https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/r-Muro-investigaion/article/view/1324/1661>

Barraza, A., & Hernández, L. (2015). Autoeficacia académica y estrés. Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Diálogos educativos*, 15(30), 21-39. [http://fca.uach.mx/apcam/xvi\\_congreso/2015/02/21/P137\\_UPD.pdf](http://fca.uach.mx/apcam/xvi_congreso/2015/02/21/P137_UPD.pdf)

Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis de maestría no publicada.] University of Guelph. Repository The Atrium. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/server/api/core/bitstreams/428752c5-0d69-4afe-9264-f59e19cdb757/content>

Carbajal, J., Salazar, M., & Cadenillas, V. (2022). Incidencia de la procrastinación en la autoeficacia académica de estudiantes en tiempos de COVID-19. *Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 6(22). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.327>

Cárdenas, P., Hernández, G., & Cajigal, E. (2021). Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios de una Institución Pública. *Revista RedCA*, 3(9), 18-40. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i9.15806>

Carranza, A., & Carranza, D. (2023). Procrastinación y género en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2023. *Journal of neuroscience and public health*, 3(4), 24-37. <https://doi.org/10.46363/jnph.v3i4.3>

Casasola, W. (2022). Revisión sistemática sobre procrastinación en estudiantes universitarios en el contexto Latinoamericano. *Revista Psicológica UNEMI*,

6(11), 227-244. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp227-244p>

Ccoto, H. (2020). *Autoeficacia percibida y procrastinación académica en estudiantes del quinto de secundaria de la GUE “Las Mercedes” de Juliaca, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPeU. <https://repositorio.upeu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8283c433-321d-438b-b2a9-6300ba1c7966/content>

Cevallos, E. (2019). *Relación entre la edad, año escolar y procrastinación académica en una muestra de adolescentes de una institución educativa en la ciudad de Salcedo* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCESA. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2727>

Chanamé, A. (2020). *Procrastinación académica y hábitos de estudio en alumnos de una universidad privada de la ciudad de Chiclayo 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7893/Chanam%C3%A9%20Moreno%2C%20Alexis%20Alejandro%20Sebastiany.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chávez, A., & Valdivia, F. (2020). *Procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio UCSM. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fa1cb766-54a9-4361-b5ca-b8881da2a312/content>

- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M., & Cladellas, R. (2012). Procrastinación y engaño académico desde la Secundaria hasta la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547011.pdf>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Consejo Nacional de Educación. (2022). *Problemas críticos de la educación secundaria en el Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/5445311-documento-de-trabajo-problemas-criticos-de-la-educacion-secundaria-en-el-peru>
- Echeandia, A. (2022). *Relación entre el estrés y la procrastinación en estudiantes universitarios*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. Repositorio ULIMA. [https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/16427/Echeandia\\_Relaci%C3%B3n-entre-el-estr%C3%A9s.pdf?sequence=10&isAllowed=n](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/16427/Echeandia_Relaci%C3%B3n-entre-el-estr%C3%A9s.pdf?sequence=10&isAllowed=n)
- El Comercio. (2024, 21 de noviembre). *Más del 50% de los estudiantes de secundaria procrastinan por más de 72 horas a la semana: ¿Por qué no pueden escapar de ella?* El Comercio. <https://elcomercio.pe/peru/mas-del-50-de-los-estudiantes-de-secundaria-procrastinan-por-mas-de-72-horas-a-la-semana-por-que-no-pueden-escapar-de-ella-noticia/>

- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, *18*(55), 16-22.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Espinoza, K., & Flores, M. (2023). *Funcionalidad familiar y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Huancayo, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional de la Universidad Continental.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12394/13187>
- Estrada, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la Ciencia*, *11*(20), 195-205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- Fiestas, M. (2020). *La relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP.  
<https://tesis.pucp.edu.pe/items/fc5d8cb3-7a52-4829-bb92-ddbdeb834285>
- Flett, G., Blankstein, K., Hewitt, P., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college Students. *Social Behavior and Personality*, *20*(2), 85-94.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=bdd4576cad3afd46727396dfb6f79c5bd5c672e3>
- Flores, J. (2022). *Autoeficacia y proyecto de vida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Villa El Salvador*. [Tesis de licenciatura,

Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.

<https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1913/Flores%20Sanchez%2c%20Josselin%20Geraldine.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Franco, G., & Rodrigues, M. (2018). Self-efficacy and positive youth development: a narrative review of the literature. *Trends in Psychology*, 26(4), 2283-2298. <https://doi.org/10.9788/TP2018.4-20En>

Garzón, A., & Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.49682](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682)

Haro, M. (2017). How to develop students self-efficacy? Description and evaluation of a learning experience in the translation classroom. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 50-74. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). Mc Grawhill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Hifsy, I. (2023). Is Academic Procrastination Still a Problem among Junior High School? The Investigation of Academic Self-Efficacy and Parental Support as Predictor. *Journal of Psychology*, 12(4), 821-835. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v12i4.27016>

- Iparraquirre, S. (2023). *Procrastinación académica y actitudes hacia la investigación en educandos de psicología de una universidad privada de Lima-Sur, 2022*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.  
<https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/2870/Iparraquirre%20Gago%2C%20Steven.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Jamovi. (2022). *jamovi* (Version 2.3) [Software de computadora].  
<https://www.jamovi.org>
- Kaur, K., & Rani, M. (2019). Demographic Study on Academic Procrastination Among Secondary School Students. *International Journal of Education*, 11, 73-81. [https://ijoe.vidyapublications.com/Issues/Vol11/08\\_Vol.11.pdf](https://ijoe.vidyapublications.com/Issues/Vol11/08_Vol.11.pdf)
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Lieberman, C. (2019, 26 de marzo). *Cómo evitar la procrastinación*. The New York Times.  
<https://www.nytimes.com/es/2019/03/26/espanol/como-evitar-la-procrastinacion.html>
- Louffat, E. (2025, 9 de enero). *Procrastinación: No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy*. Conexión ESAN.  
<https://www.esan.edu.pe/conexion-esan/procrastinacion-no-dejes-para-manana-lo-que-puedes-hacer-hoy>

- Lozada, H., & Pachacútec, G. (2023). *Uso de las TICs y procrastinación en los alumnos de secundaria de una institución educativa de Arequipa*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/00fe4273-b0dc47e5-acdc-104d751cf433/content>
- Manchola, C. (2017). Tres apuestas por una bioética práctica. *Revista Bioética*, 25(2), 264-74. <https://doi.org/10.1590/1983-80422017252186>
- Mauricio, E., & Rios, G. (2021). *Autoeficacia académica y cansancio emocional en estudiantes de secundaria de Lima*. [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. [https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/656882/Mauricio\\_ME.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/656882/Mauricio_ME.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- McCloskey, J. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination*. [Tesis de maestría, University of Texas at Arlington]. Repository MavMatrix. [https://mavmatrix.uta.edu/psychology\\_theses/30](https://mavmatrix.uta.edu/psychology_theses/30)
- Merino, A., Berbegal, A., Arraiz, A., & Sabirón, F. (2021). Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación. *Orientación y sociedad*, 21(1), 1-27. <https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122584/Documento.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Munda, X., Thangavel., & Tiwari, V. K. (2024). The Impact of Academic Procrastination on Students' Performance in Indian School Education

- Systems: A Special Research Analysis-Vision 2045. *Journal of Research and Education*, 2(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4832564>
- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G., & González, M. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación? *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-2234. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/389>
- Navarro-Loli, J., & Domínguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 53-68. <https://dx.doi.org/10.25115/psyse.v10i1.1985>
- Obledo, H. (2020). El conocimiento de la adolescencia y su implicación en la práctica docente. *Sincronía*, 25(79), 677-704. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.35a21>
- Orcasita, L., & Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862010000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862010000200007&script=sci_arttext)
- Ortiz, J., & Ortiz, A. (2021). ¿Pearson y Spearman, coeficientes intercambiables? *Comunicación en Estadística*, 14(1), 53-63. <https://www.proquest.com/openview/78d1320ddec7213de347b57da7a9386c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4896742>
- Otero, S., Casanova, L., Freire, K., Fuertes, M., & Arichábala, D. (2023). La Procrastinación: Una Exploración Teórica. *Ciencia Latina Revista*

*Científica Multidisciplinar*, 7(3), 76-93.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6065](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6065)

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.

<https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (11.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Interamericana.

<https://salud.mendoza.gov.ar/wp>

[content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf](https://salud.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf)

Parra, H. (2023). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana*, 2022.

[Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/119179/Parra\\_CHE-SD.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/119179/Parra_CHE-SD.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Picho, N., Quincho, N., & Salaman, M. (2020). *Procrastinación académica: una revisión descriptiva de la literatura*. [Tesis de licenciatura, Universidad

- Continental]. Repositorio Institucional Universidad Continental.  
<https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/10383>
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276.  
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=26701313>
- Plataforma del Estado Peruano. (2024, 14 de enero). *Cursos impartidos en la educación secundaria*. Gob.pe.  
<https://www.gob.pe/23330-cursos-impartidos-en-la-educacion-secundaria>
- Portocarrero, E., & Fernández, L. (2023). Procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en tiempos de pandemia. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 6 (14), 42-53.  
<https://doi.org/10.33996/repsi.v6i14.88>
- Pozo, D., & Moreta, R. (2023). Autoeficacia académica y procrastinación académica en adolescentes de la Ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq*, 5, 1-12.  
<https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>
- Pratiwi, W., & Rini, Q. K. (2023). The importance of academic self-efficacy on academic procrastination in high school students during online learning system. *American Journal of Multidisciplinary Research & Development*, 5(6), 56-62. <https://www.ajmrd.com/wp-content/uploads/2024/07/E565663.pdf>
- Querevalú, F., & Echabaudes, R. (2020). Procrastinación académica y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes de 3 a 5 del nivel secundario en colegios de Lima. *Revista Científica de Ciencias de La Salud*, 13(1), 79–87.  
<https://doi.org/10.17162/rccs.v13i1.1350>

- Quispe, G., Calderón, S., Castro, M., & Verástegui, A. (2021). Procrastinación académica: un estudio descriptivo con estudiantes de secundaria. *Apuntes Universitarios*, 11(4), 40-59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i4.759>
- Ramos, E. (2023). *Procrastinación académica y autoeficacia en estudiantes de una institución educativa de Lima Sur*. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/3515/Ramos%20Reyes%2c%20Esmeralda%20Sheyla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Retuerto, A., & Mestres, M. (2025). Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento prosocial de adolescentes y jóvenes. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 11(1), 27–50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765498003>
- Robles, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances En Psicología*, 28(1), 101-110. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rocha, T., & Ramírez, R. (2011). Identidades de género bajo una perspectiva multifactorial: Elementos que delimitan la percepción de autoeficacia en hombres y mujeres. *Acta de investigación psicológica*, 1(3), 454-472. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-48322011000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322011000300007&lng=es&tlng=es)
- Rodríguez, R., & Cantero, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of*

*Parents and Teachers*, (384), 72–76.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>

Roux, R., & Anzures, E. (2015). Estrategias de Aprendizaje y su Relación con el Rendimiento Académico en Estudiantes de una Escuela Privada de Educación Media Superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 324-340.  
[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032015000100014&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000100014&lng=en&tlng=es)

Sánchez, P., & Gómez-Rivero, M. (2020). Redes sociales, autoeficacia académica y bienestar en adolescentes de la zona Maya de Yucatan. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(3), 73–81.  
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13305>

Santana, L., Ruiz, Z., & Feliciano, L. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*, 400, 265-294. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-578>

Siurana, J. (2010). The principles of bioethics and the growth of an intercultural bioethics. *Veritas*, (22), 121-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>

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>

Svartdal, F., Dahl, T., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. (2020). How study environments foster academic procrastination: Overview

and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 11.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>

Trujillo, K., & Noé, M. (2020). La escala de Procrastinación académica-EPA: validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes Peruanos. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 98-107.  
<https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>

Universidad de Lima. (2024, febrero). *Reporte trimestral socioeconómico y de bienestar: Febrero 2024*. Universidad de Lima.  
[https://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/page/file/reportes\\_trimestral-socioeconomico-y-de-bienestar\\_feb\\_2024.pdf](https://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/page/file/reportes_trimestral-socioeconomico-y-de-bienestar_feb_2024.pdf)

Valdez, M. (2025). *Relación entre autoeficacia y procrastinación académica en adolescentes escolares de una Institución Educativa Pública de San Juan de Miraflores*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH.  
[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/17043/Relacion\\_ValdezRamirez\\_Mariella.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/17043/Relacion_ValdezRamirez_Mariella.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vergara, L., Bernett, M., Serpa, A., Navarro-Obeid, J., Martinez, I., & Montes-Millan, J. (2023). Academic procrastination in secondary and high school students. *Revista Innova Educación*, 5(1), 88-89.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.006>

Yevilao, A. (2019). Autoeficacia: un acercamiento al estado de la investigación en Latinoamérica. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91- 102.  
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124/3822>

## **ANEXOS**

### **1. Instrumentos**

#### **Ficha sociodemográfica**

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo:  Masculino  Femenino

Grado:  Primero  Segundo  Tercero  Cuarto  Quinto

## Escala de Procrastinación Académica

Busko (1998) adaptado por Álvarez (2010)

### Instrucciones:

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)
A	A VECES (Me ocurre alguna vez)
CN	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

N°	Ítem	S	CS	A	CN	N
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 me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruta la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea					

**Escala de Procrastinación Académica**  
**(Versión de 10 ítems)**

**Instrucciones:**

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta el siguiente cuadro:

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)
A	A VECES (Me ocurre alguna vez)
CN	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

N°	Ítem	S	CS	A	CN	N
1	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes					
2	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
3	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
4	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
6	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
7	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
8	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
9	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
10	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					

## Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas

Palenzuela (1983) adaptado por Navarro-Loli & Dominguez-Lara (2019)

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

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

## 2. Consentimientos y Asentimientos Informados

### Consentimiento informado para participar en un estudio de investigación

#### (Padres)

---

**Título del estudio:** Procrastinación y autoeficacia académica en adolescentes de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica

**Investigadora:** Kattia Marlene Lima Gutiérrez

**Institución:** Universidad Peruana Cayetano Heredia

---

#### **Propósito del estudio:**

Estamos invitando a su hijo(a) a participar de un estudio que tiene como propósito determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica. Este es un estudio desarrollado por una bachiller de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Las variables del estudio son procrastinación académica, la cual se refiere a no terminar las tareas escolares por preferir realizar otras actividades más interesantes para el estudiante; y la autoeficacia académica, siendo esta la confianza que tiene el alumno en sus propias capacidades y habilidades para desempeñarse en el colegio. Por ello, el objetivo de esta investigación es determinar si existe una relación entre la tendencia a aplazar las tareas académicas y el nivel de confianza que los estudiantes tienen en su desempeño académico.

Los resultados obtenidos en este estudio ayudan a comprender cómo se relacionan la tendencia a aplazar las tareas de la escuela y el nivel de confianza para rendir académicamente en adolescentes de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica.

#### **Procedimientos:**

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en este estudio realizará lo siguiente:

1. La recolección de datos se realizará en modalidad presencial, de forma colectiva, en las aulas de clase.
2. Completar una ficha para recopilar información sobre su edad, sexo, grado, y distrito en el que viven, el cual puede tomar un tiempo aproximado de 3 a 5 minutos.
3. Completar la escala sobre procrastinación académica que consta de 16 preguntas, el cual puede tomar un tiempo aproximado de 15 minutos.
4. Completar la escala sobre autoeficacia académica que consta de 10 preguntas, el cual puede tomar un tiempo aproximado de 10 minutos.
5. El tiempo total para responder es de 25 a 30 minutos.
6. Al completar la evaluación, la evaluadora le entregará dos folletos informativos.

**Riesgos:**

Se ha tenido cuidado en revisar los cuestionarios y tomar las precauciones necesarias para evitar que su hijo esté expuesto ante cualquier tipo de riesgo. No obstante, algunas preguntas podrían ocasionar incomodidad o malestar por preguntas que no refieran cosas positivas. En ese caso, el menor podrá omitir la respuesta o, si lo desea, retirarse del estudio en cualquier momento. Asimismo, podrá comunicarlo a la investigadora a cargo, quien estará capacitada para brindar la contención emocional necesaria.

**Beneficios:**

Se entregarán dos folletos, el primero para combatir la procrastinación y el segundo sobre estrategias para aumentar la autoeficacia inmediatamente después de terminar el llenado de las pruebas en el salón de clases.

**Costos y compensación:**

No debe pagar nada por la participación de su hijo(a) en el estudio. De la misma forma, no recibe ningún incentivo económico.

**Confidencialidad:**

La información que brinde su hijo(a) se guardará manteniendo el anonimato. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de su hijo(a) o de otros participantes en este estudio.

**Derechos del participante:**

Si usted decide que su hijo(a) participe del estudio, podrá retirarse de éste en cualquier momento de la aplicación de los cuestionarios, esto no involucrará alguna sanción o pérdida de beneficios para su hijo(a). Asimismo, se responderán las preguntas que pueda tener su hijo(a) antes de la aplicación de los instrumentos. Si tienes alguna duda adicional, por favor pregunte o llame Kattia Marlene Lima Gutiérrez, al teléfono [REDACTED].

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

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

**Una copia de este consentimiento informado le será entregada.**

**DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO**

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

---

**Nombres y Apellidos  
Participante**

---

**Fecha y Hora**

---

**Kattia Marlene Lima  
Gutierrez**

---

**Fecha y Hora**

**Asentimiento informado para participar en un estudio de investigación  
(12 a 17 años)**

---

**Título del estudio:** Procrastinación y autoeficacia académica en adolescentes de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica

**Investigadora:** Kattia Marlene Lima Gutiérrez

**Institución:** Universidad Peruana Cayetano Heredia

---

**Propósito del estudio:**

Te invitamos a participar de un estudio que tiene como propósito determinar la relación entre procrastinación académica y autoeficacia académica. Este es un estudio desarrollado por una bachiller de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Las variables del estudio son procrastinación académica, la cual se refiere a no terminar las tareas escolares por preferir realizar otras actividades más interesantes para el estudiante; y la autoeficacia académica, siendo esta la confianza que tiene el alumno en sus propias capacidades y habilidades para desempeñarse en el colegio. Por ello, el objetivo de esta investigación es determinar si existe una relación entre la tendencia a aplazar las tareas académicas y el nivel de confianza que los estudiantes tienen en su desempeño académico.

Los resultados obtenidos en este estudio ayudan a comprender cómo se relacionan la tendencia a aplazar las tareas de la escuela y el nivel de confianza para rendir académicamente en adolescentes de una institución educativa pública de Lurigancho Chosica.

**Procedimientos:**

Si decide participar en este estudio realizará lo siguiente:

1. La recolección de datos se realizará en modalidad presencial, de forma colectiva, en las aulas de clase.
2. Completar una ficha para recopilar información sobre su edad, sexo, grado, y distrito en el que viven, el cual puede tomar un tiempo aproximado de 3 a 5 minutos.
3. Completar la escala sobre procrastinación académica que consta de 16 preguntas, el cual puede tomar un tiempo aproximado de 15 minutos
4. Completar la escala sobre autoeficacia académica que consta de 10 preguntas, el cual puede tomar un tiempo aproximado de 10 minutos.
5. El tiempo total para responder es de 25 a 30 minutos.
6. Al completar la evaluación, la evaluadora le entregará dos folletos informativos.

**Riesgos:**

Se ha tenido cuidado en revisar los cuestionarios y tomar las precauciones necesarias para evitar que usted se sienta expuesto ante cualquier tipo de riesgo. No obstante, algunas preguntas podrían ocasionar incomodidad o malestar por preguntas que no refieran cosas positivas. En ese caso, podrá omitir la respuesta o, si lo desea, retirarse del estudio en cualquier momento. Asimismo, podrá comunicarse con la investigadora a cargo, quien estará capacitada para brindar la

contención emocional necesaria.

**Beneficios:**

Se entregarán dos folletos, el primero para combatir la procrastinación y el segundo sobre estrategias para aumentar la autoeficacia inmediatamente después de terminar el llenado de las pruebas en el salón de clases.

**Costo y compensación:**

No deberá pagar por participar del estudio, no recibirá ningún incentivo económico.

**Confidencialidad:**

La información brindada se guardará manteniendo el anonimato. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de los participantes en este estudio.

**Derechos del participante:**

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento de la aplicación de los cuestionarios, esto no involucra alguna sanción o pérdida de beneficios para usted. Asimismo, se responderán las preguntas que pueda tener antes de la aplicación de los instrumentos. Si tienes alguna duda adicional, por favor pregunta o llama a Kattia Marlene Lima Gutiérrez, al teléfono [REDACTED].

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

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

**Una copia de este consentimiento informado le será entregada.**

**DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO**

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

---

**Nombres y Apellidos  
Participante**

---

**Fecha y Hora**

---

**Kattia Marlene Lima  
Gutierrez**

---

**Fecha y Hora**

### 3. Permiso del autor para emplear el instrumento EAPESA



Jhonatan Navarro Loli

para mí

Hola Kattia,

Gracias por escribir. Envío la información solicitada y toma en cuenta los hallazgos del estudio para el uso e interpretación del instrumento.

**Cordialmente**

**Jhonatan S. Navarro Loli**

Investigador CONCYTEC: [https://ctivitaec.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id\\_investigador=37684](https://ctivitaec.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=37684)

Researchgate: [https://www.researchgate.net/profile/Jhonatan\\_Navarro2](https://www.researchgate.net/profile/Jhonatan_Navarro2)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6264-3157>

SCOPUS-ID: 56823602800 (<https://www.scopus.com/authorid/detail.uri?authorId=56823602800>)

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=OheEYy2UAAAAJ&hl=es>

\*\*\*  
\*\*\*

Este mensaje electrónico (e-mail) pertenece al remitente y puede contener información confidencial legalmente protegida para uso del destinatario. La divulgación de esta información, su copia o distribución para otro uso está terminantemente prohibida. Gracias.  
This e-mail message belongs to the sender and may include confidential and legally privileged information, for the exclusive use of the named recipient. Any disclosure, copying or distribution of this information for aims other than the intended purpose, is prohibited. Thank you.

2 archivos adjuntos • Analizado por Entorno aislado de seguridad de Gmail

