



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO**

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA, CANSANCIO
EMOCIONAL ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE
UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, 2021**

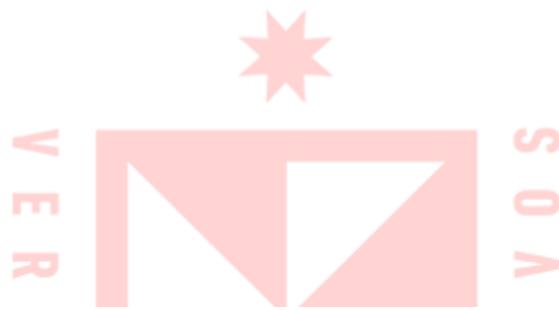
**PRESENTADA POR
CÉSAR ALBERTO MORALES VÁSQUEZ**

**ASESOR
JORGE LUIS MANCHEGO VILLARREAL**

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**LIMA – PERÚ
2022**



CC BY-NC-SA

Reconocimiento – No comercial – Compartir igual

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA, CANSANCIO EMOCIONAL
ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, 2021**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

**PRESENTADO POR:
CÉSAR ALBERTO MORALES VÁSQUEZ**

**ASESOR:
DR. JORGE LUIS MANCHEGO VILLARREAL**

LIMA, PERÚ

2022

**AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA, CANSANCIO EMOCIONAL
ACADÉMICO Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, 2021**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR :

Dr. Jorge Luis Manchego Villarreal

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

MIEMBROS DEL JURADO:

Dra. Glida Marlis Badillo Chumbimuni

Mg. Philip Ernesto Suárez Rodríguez

DEDICATORIA

A mis hijos, fuente de inspiración y superación en cada aspecto de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A las autoridades y docentes de la carrera de psicología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, en especial al Decano Dr. Luis Quiroz por su apoyo en el presente estudio. A la Lic. Alexandra Moreno por su motivación permanente y apoyo en este proyecto.

ÍNDICE

Pág.

	vi
ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO	9
1.1. Antecedentes de la investigación	9
1.1.1. Antecedentes nacionales	9
1.1.2. Antecedentes internacionales	13
1.2. Bases Teóricas	19
1.2.1. Autoeficacia académica percibida	19
1.2.1.1. Definición	19
1.2.1.2. Teoría de la autoeficacia	20
1.2.1.3. Fuentes básicas de la autoeficacia	21
1.2.1.4. Características de la autoeficacia	22
1.2.1.5. Tipos de expectativas	22
1.2.1.6. Efectos de la autoeficacia sobre los procesos psicológicos que influyen en la conducta	23
1.2.2. Cansancio emocional académico	26
1.2.2.1. Definición	26
1.2.2.2. Teorías explicativas del cansancio emocional académico	26
1.2.2.3. Signos de peligro del cansancio emocional académico	28
1.2.2.4. Consecuencias del cansancio emocional académico en el estudiante	29

1.2.2.5.	Factores de riesgo para la aparición de cansancio emocional en el entorno académico	31
1.2.2.6.	Factores protectores frente al cansancio emocional en el entorno académico	34
1.2.3.	Procrastinación académica	35
1.2.3.1.	Generalidades	35
1.2.3.2.	Definición	36
1.2.3.3.	Teorías explicativas de la procrastinación académica	36
1.2.3.4.	Dimensiones de la procrastinación académica	37
1.2.3.5.	Características de la procrastinación académica	38
1.2.3.6.	Tipos de procrastinadores académicos	39
1.2.3.7.	Causas de la procrastinación académica	40
1.2.3.8.	Consecuencias de la procrastinación académica	41
1.3.	Definición de términos básicos	42
CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES		44
2.1.	Formulación de hipótesis principal y derivadas	44
2.1.1.	Hipótesis principal	44
2.1.2.	Hipótesis derivadas	44
2.2.	Variables principales y definición operacional	45
2.2.1.	Variables principales	45
2.2.2.	Definición operacional de las variables principales	47
2.3.	Variables sociodemográficas	49
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		50
3.1.	Diseño metodológico	50
3.1.1.	Tipo y Nivel	50
3.1.2.	Enfoque y Diseño	50
3.2.	Diseño muestral	50

3.2.1. Población	50
3.2.2. Muestra	50
3.2.3. Criterios de inclusión y exclusión	51
3.3. Técnicas de recolección de datos	51
3.3.1. Técnicas	51
3.3.2. Instrumentos	52
3.3.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos	53
3.4. Técnicas estadísticas para el procesamiento de la información	54
3.5. Aspectos éticos	56
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	57
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	78
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	91
FUENTES DE INFORMACIÓN	92
ANEXOS	103
Anexo 1: Matriz de consistencia teórica y metodológica	
Anexo 2: Consentimiento informado	
Anexo 3: Ficha sociodemográfica	
Anexo 4: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)	
Anexo 5: Escala de Cansancio Emocional (ECE)	
Anexo 6: Escala de Procrastinación Académica (EPA)	
Anexo 7: Carta de autorización de la universidad para implementar la investigación	

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de variables principales	47
Tabla 2. Operacionalización de variables sociodemográficas	49
Tabla 3. Características demográficas de la muestra	59
Tabla 4. Distribución de la muestra, según los niveles de Autoeficacia académica percibida	60
Tabla 5. Distribución de la muestra, según los niveles de Cansancio emocional académico	60
Tabla 6. Distribución de la muestra, según los niveles de Postergación de actividades	61
Tabla 7. Distribución de la muestra, según los niveles de Autorregulación académica	62
Tabla 8. Contingencias: Postergación de actividades vs Tiempo dedicado al estudio en general	63
Tabla 9. Contingencias: Postergación de actividades vs Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones	64
Tabla 10. Contingencias: Autorregulación académica vs Tiempo dedicado al estudio en general	65
Tabla 11. Contingencias: Autorregulación académica vs Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones	66
Tabla 12. Contingencias: Cansancio emocional académico vs Tiempo dedicado al estudio en general	68
Tabla 13. Contingencias: Cansancio emocional académico vs Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones	69
Tabla 14. Contingencias: Autoeficacia académica percibida vs Historia de repetición de cursos	70
Tabla 15. Contingencias: Autoeficacia académica percibida vs Satisfacción con los estudios	71

Tabla 16. Bondad de ajuste a la normal	72
Tabla 17. Test de Henze-Zirkler, de normalidad multivariada	73
Tabla 18. Prueba de correlación canónica de Roy	73
Tabla 19. Postergación de actividades y Autoeficacia académica percibida: Correlación de Spearman	74
Tabla 20. Postergación de actividades y Cansancio emocional académico: Correlación de Spearman	75
Tabla 21. Autorregulación académica y Autoeficacia académica percibida: Correlación de Spearman	76
Tabla 22. Autorregulación académica y Cansancio emocional académico: Correlación de Spearman	77

ÍNDICE DE FIGURAS

xi

	Pág.
Figura 1. Niveles de autoeficacia académica percibida	60
Figura 2. Niveles de cansancio emocional académico	61
Figura 3. Niveles de postergación de actividades	61
Figura 4. Niveles de autorregulación académica	62

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue establecer la relación entre la autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico con la procrastinación académica. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, se evaluaron a 222 estudiantes de psicología de ambos sexos, entre los 18 y 55 años, de las sedes de Lima (63,1%) y Provincias (39,9%) de una universidad privada peruana. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, la Escala de Cansancio Emocional y la Escala de Procrastinación Académica. Entre los principales resultados se encontró que la máxima correlación posible entre el conjunto de variables autoeficacia académica percibida y cansancio emocional académico y, el conjunto de variables postergación de actividades y autorregulación académica fue moderada ($ACC = .417$, $p < .000$). Asimismo, se encontraron relaciones positivas entre la autorregulación académica y la autoeficacia académica ($r_s = .404$, $p < .000$) y la postergación de actividades y el cansancio emocional ($r_s = .201$, $p < .000$) y, relaciones negativas entre la postergación de actividades y la autoeficacia académica ($r_s = -.157$, $p < .000$) y la autorregulación de actividades y el cansancio emocional ($r_s = -.106$, $p < .000$). Se concluye que hay una tendencia moderada a la procrastinación académica en quienes presenten una menor autoeficacia académica percibida y mayor cansancio emocional académico.

PALABRAS CLAVE: Autoeficacia académica percibida, Cansancio emocional académico, Procrastinación académica, Estudiantes universitarios, Universidad privada.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the relationship between academic self-efficacy, emotional exhaustion and academic procrastination in psychology students from a peruvian private university. An intentional non-probabilistic sampling assessed a total of 222 students (82% women, 18% men) aged between 18 and 55 years old from a peruvian private university (63,1% Lima site, 39,9% Provinces sites). The instruments used were the Perceived Self-Efficacy Specific for Academic Situations Scale, Emotional Exhaustion Scale and Academic Procrastination Scale. Among the main results of the study, it was found that the maximum possible correlation between the set of variables academic self-efficacy and academic emotional exhaustion and the set of variables postponement of activities and academic self-regulation was moderate (CCA = 0,417, $p < .000$). Positive relationships were found between academic self-regulation and academic self-efficacy ($r_s = .404$, $p < .000$), and postponement of activities and emotional exhausted ($r_s = .201$, $p < .000$). Negative relationships were found between postponement of activities and academic self-efficacy ($r_s = -.157$, $p < .000$), and academic self-regulation and emotional exhausted ($r_s = -.106$, $p < .000$). It is concluded that there is a moderate tendency to academic procrastination in those who present lower academic self-efficacy and greater academic emotional exhaustion.

KEYWORDS: Academic Self-Efficacy, Academic Emotional Exhaustion, Academic Procrastination, College students, Private University.

NOMBRE DEL TRABAJO

AUTOEFICACIA ACADÉMICA PERCIBIDA,
CANSANCIO EMOCIONAL ACADÉMICO
Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN E
STUD

AUTOR

CÉSAR ALBERTO MORALES VÁSQUEZ

RECUENTO DE PALABRAS

30540 Words

RECUENTO DE CARACTERES

177237 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

125 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

948.2KB

FECHA DE ENTREGA

Jan 15, 2023 10:54 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jan 15, 2023 10:56 PM GMT-5

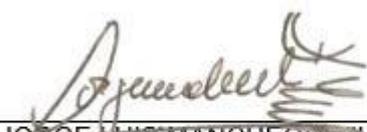
● 13% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 11% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 9% Base de datos de trabajos entregados
- 4% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)



Dr. JORGE LUIS MANCHEGO VILLARREAL
ASESOR
ORCID:0000-0003-0192-3694

INTRODUCCIÓN

Recientes investigaciones señalan que la baja motivación de logro para el estudio, la insatisfacción con los estudios, el miedo al fracaso, el perfeccionismo, la baja autoestima y la baja autoeficacia académica (Cárdenas-Mass et al., 2021; Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Dominguez Lara, Yauri et al., 2018); así como las dificultades para la regulación emocional y el empleo de estrategias de afrontamiento inadecuadas (Dominguez-Lara, 2018a; Castro Bolaños y Mahamud Rodríguez, 2017) se constituyen en factores de riesgo personales para afrontar los diferentes retos que requiere la adaptación a la vida universitaria (Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Cárdenas-Mass et al., 2021; Dominguez Lara, 2013).

Variables situacionales imprevistas tales como necesidad de trabajar, cambios de horarios, adaptación a sistemas de clases virtuales, entre otros; además de los altos niveles de estrés que experimentan los estudiantes derivados de la sobrecarga académica de las diversas asignaturas, exigencias y responsabilidades propias de la vida universitaria (Cárdenas-Mass et al., 2021; Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019; Dominguez Lara, 2013), los predisponen a experimentar altos niveles agotamiento emocional.

Asimismo, las diferentes presiones (propias o externas) que pueden experimentar por mantener un rendimiento académico acorde a sus expectativas y los eventuales fracasos académicos propios de la vida universitaria (Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Dominguez-Lara, Fernández-Arata, et al., 2018), son amenazas potenciales que reducen su sentido de

autoeficacia para motivarse y afrontar los retos académicos, y los predisponen a implementar estrategias de afrontamiento deficientes, entre ellas la procrastinación académica.

El estudiante procrastinador presenta dificultades significativas en la organización y gestión efectiva del tiempo para realizar actividades académicas (Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019). Esto lo lleva sobreestimar el tiempo fijado para realizar una tarea o subestimar el tiempo necesario según sus recursos propios para realizarla (Matalinares Calvet et al., 2017).

Como su motivación de logro y su sentido de autoeficacia se encuentran disminuidas; tiende a la evitación voluntaria del desarrollo de las tareas y realizarlas al final del plazo establecido para su entrega (Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019). Además, como esta situación está generándole altos niveles de cansancio emocional, una estrategia deficiente que suele utilizar el estudiante procrastinador en el corto plazo es el uso indiscriminado, excesivo y recurrente de tecnologías de la información con fines recreativos y sociales (Castro Bolaños y Mahamud Rodríguez, 2017); mientras que las consecuencias a mediano y largo plazo que suelen observarse son el bajo rendimiento académico o la deserción académica.

Por el contrario, factores contextuales como contar con un contexto educativo favorable y reforzante que cuente con una adecuada infraestructura, didáctica docente, materiales disponibles, acceso a educación virtual, clima educativo adecuado, licenciamiento institucional, becas de estudios, entre otros (Robles Mori, 2020) o contar con bolsas de trabajo para los estudiantes y egresados de acuerdo a las carreras ofertadas; favorecen la identificación con su carrera profesional así como el desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad educativa universitaria; dado que ven a su institución formativa, como un ambiente estimulante para el desarrollo de sus potencialidades.

Del mismo modo, la promoción del trabajo colaborativo entre grupos pares y/o grupos de estudio para las actividades académicas (Cárdenas-Mass et al., 2021), contar con acceso a sistemas de acompañamiento y tutoría educativa personalizada para el estudiante o tener acceso a talleres para el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y de habilidades

sociales y desarrollo personal; se constituyen en oportunidades para facilitar la adaptación y afrontamiento adecuado del estudiante a la vida universitaria.

Las investigaciones señalan que variables psicológicas como tener un alto sentido de autoeficacia académica percibida (Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018), emplear estrategias conductuales o fisiológicas para la regulación emocional (Dominguez-Lara, 2018a), emplear estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas hacia la solución de problemas y regulación del aprendizaje (García Mejía, 2014) favorecen un control adecuado de la regulación emocional, una alta motivación de logro académico y el desarrollo de la confianza en sí mismo, el autoconcepto y la autoestima.

Sumado a lo anterior, factores personales del estudiante como inteligencia, responsabilidad, apertura, compromiso, persistencia, resiliencia, curiosidad por el aprendizaje, tolerancia a la frustración, motivación para el estudio (Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Prada Chapoñan et al., 2020; Fiestas Nureña, 2019) o factores ambientales como contar con apoyo familiar y económicos disponibles para el acceso y mantenimiento de los estudios superiores; genera en el estudiante universitario altas probabilidades de éxito en el rendimiento académico y altas probabilidades de inserción al mercado laboral.

Por tal motivo, el presente estudio tuvo como finalidad analizar el siguiente problema principal:

¿De qué manera la autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico se relacionan con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?

Este problema principal al mismo tiempo planteó los siguientes problemas específicos:

- ¿Qué relación existe entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?

- ¿Qué relación existe entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?
- ¿Qué relación existe entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?

La evaluación del modo de estudiar y la organización de las actividades académicas de los estudiantes universitarios, incluye saber cómo se siente (emociones), piensa (creencias) y actúa (comportamientos) en dichas situaciones; por tal motivo, se planteó el siguiente objetivo principal:

Establecer la relación existente entre la autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Planteando además los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la relación que existe entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.
- Determinar la relación que existe entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.
- Determinar la relación que existe entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

- Determinar la relación que existe entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

El desarrollo de la presente investigación se justifica bajo los siguientes criterios:

La RM N°658-2019/MINSA señala que una de las prioridades nacionales de investigación en salud en Perú 2019-2023 es la salud mental.

El presente estudio se encuentra enmarcado en la prioridad de investigación “dinámica de los determinantes sociales, biológicos, comportamentales, familiares y ambientales de la salud mental negativa y positiva en el país”; dado que la procrastinación académica se convierte en un factor de riesgo para el bajo rendimiento académico, deserción académica y problemas psicológicos diversos que afectan no solo la salud mental del individuo sino que también deterioran las relaciones interpersonales con su entorno (Cárdenas-Mass et al., 2021; Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018).

Estudios recientes sobre la procrastinación resaltan el papel de la autoeficacia académica percibida y del cansancio emocional académico, entre otras, como variables mediadoras de este problema (Dominguez-Lara, 2018a) y, aunque existe abundante información sobre la procrastinación académica, son escasos los estudios en los que se relacionan estas tres variables.

Con la presente investigación se espera conocer la relación entre estas variables y las dimensiones de la procrastinación académica (autorregulación académica y postergación de actividades), determinar cuál de ellas muestra una asociación más fuerte y predice mejor este problema, frecuente en la comunidad estudiantil universitaria (Matalinares Calvet et al., 2017, Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019) y que afecta directamente la gestión del aprendizaje de manera autónoma, competencia que teóricamente se desarrolla en un nivel destacado al culminar la educación básica regular (Competencia N°29, Currículo Nacional 2016) [(MINEDU, 2017, p.154-156)].

En el análisis de las variables sociodemográficas, se identificó cuáles guardaron mayor relación con las variables de estudio y se estableció las principales diferencias entre la muestra conformada.

El presente trabajo sirvió también para plantear nuevas hipótesis sobre el papel de los factores cognitivo-motivacionales, emocionales y comportamentales en esta relación de interdependencia; los cuales pueden servir como base para posteriores investigaciones explicativas que integren otras variables mediadoras relevantes y formular un modelo teórico integrador que explique de manera coherente la procrastinación académica y sus factores predictores, beneficiando a la comunidad científica.

Desde la perspectiva psicológica y educativa, conocer como los estudiantes universitarios regulan sus emociones frente a los desafíos de la vida universitaria, confían en sus propias capacidades, dirigen su motivación hacia el estudio y planifican sus actividades académicas brinda oportunidades de desarrollo de habilidades de solución de problemas, habilidades sociales, adquisición y/o mejoramiento de hábitos de estudio y organización del tiempo, dosificación de la carga académica, mejorar las estrategias de aprendizaje, entre otros.

Finalmente, la institución educativa participante tendrá a través de este trabajo, un diagnóstico situacional a través del análisis de la muestra estudiada que le permitirá tomar decisiones para implementar programas orientados a desarrollar estrategias metacognitivas y factores protectores que prevengan riesgos de procrastinación académica, cansancio emocional o bajo sentido de autoeficacia en sus estudiantes.

Algunas limitaciones potenciales que se consideraron para el presente estudio son: Debido a la pandemia del covid-19, la recolección de datos de los voluntarios se realizó de forma virtual, pudiendo acarrear dificultades en su participación tales como acceso al estudio o recibir la orientación pertinente que permita recoger datos válidos y confiables, debido a la necesidad de contar con una conexión estable de internet; y potencial participación repetida dado que algunos estudiantes pueden cursar asignaturas de semestres académicos diferentes.

Del mismo modo, otra posible limitación estuvo asociada a las coordinaciones y autorización de los docentes para la recogida de datos, sobre todo porque el horario de clases se redujo debido a la pandemia y los docentes requirieron desarrollar el contenido completo de los sílabos establecidos en el plan curricular.

La presencia de las variables extrañas como la historia y efecto reactivo del instrumento se presentan como posibles limitaciones si la población objetivo estuvo participando de forma paralela en otras investigaciones.

Posiblemente, no se puedan generalizar los resultados de la presente investigación si el tamaño de la muestra es reducido, se agotarán los esfuerzos necesarios para que la muestra sea representativa y el estudio cuente con validez interna. No obstante, se tomarán todas las medidas y precauciones necesarias para minimizar el impacto de las limitaciones.

En el desarrollo de la presente investigación se contó con el apoyo del Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud (FACSA) de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, así como del jefe del Departamento de Investigación, el Coordinador de la Carrera de Psicología y la Coordinadora Administrativa de FACSA para la recolección de datos en la muestra estudiada. Se tomaron en cuenta todas las consideraciones bioéticas que regulan las investigaciones en seres humanos, siendo un elemento importante para la participación en el presente estudio brindar consentimiento informado.

Se desarrolló una investigación de tipo básica, de alcance correlacional, de enfoque cuantitativo y de diseño no experimental y transversal; y se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014, Muntané, 2010), la muestra quedó conformada por 222 estudiantes de psicología del 1° al 10° ciclo de las sedes de Lima, Tarma y Nueva Cajamarca.

Asimismo, se emplearon instrumentos adaptados a nuestro medio y que cuentan con evidencias de validez y confiabilidad para la población de estudio: la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Dominguez-Lara, Yauri et al., 2018; Dominguez-Lara, 2016a), la Escala de Cansancio Emocional (Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018) y la Escala de Procrastinación Académica (Dominguez-Lara, 2016b;

Dominguez-Lara, Villegas García et al., 2014), los que se encuentran resumidos en la matriz de consistencia teórica y metodológica (anexo 1).

Finalmente, el presente informe final de tesis se desarrolló en cinco capítulos, los que se describen a continuación:

El primer capítulo describe el marco teórico en el cual se incluyen los antecedentes de investigación, las bases teóricas de la autoeficacia académica percibida, el cansancio emocional y la procrastinación académica, así como la definición de términos básicos.

En el segundo capítulo, se definieron las hipótesis y variables de estudio.

En el tercer capítulo, se describió el método de investigación seguido en el presente estudio.

El cuarto capítulo presenta los principales resultados de la investigación científica realizada.

El quinto capítulo desarrolla la discusión, donde se analizan las implicancias de los resultados comparándolos con las bases teóricas y el estado del arte.

Por último, se plantearon conclusiones y recomendaciones sobre el presente estudio.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la Investigación

Después de la revisión bibliográfica realizada en diversas bases de datos (Redalyc, Dialnet, SciELO, PsycNet, ScienceDirect, SAGE Journals) y repositorios de tesis digitales de universidades nacionales y extranjeras en los últimos diez años, se puede afirmar que, en el ámbito nacional e internacional, se encontraron algunas investigaciones que se relacionan de forma directa con el presente estudio, mientras que hay abundante literatura que se relaciona de forma indirecta con esta investigación, las cuales se describen a continuación:

1.1.1. *Antecedentes nacionales*

A nivel local se encontró el estudio de Gutiérrez Torres (2015) quien realizó una investigación cuantitativa y diseño transversal correlacional causal para determinar la influencia de la autoeficacia académica y la procrastinación académica sobre el cansancio emocional. Mediante un muestre intencional evaluó a un grupo de 332 estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima mediante la Escala de autoeficacia para situaciones académicas, la Escala de procrastinación académica y la Escala de cansancio emocional. Los resultados señalaron que el conjunto de variables autoeficacia académica y procrastinación académica influyen significativamente en el cansancio emocional, siendo variables predictoras de esta última.

Otras investigaciones relevantes a nivel local fueron:

Flores Bravo (2022) realizó una investigación transversal correlacional para determinar la relación entre el uso de las redes sociales, la procrastinación académica y el cansancio emocional. A través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, evaluó un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima a través del cuestionario de uso de redes sociales, la escala de procrastinación académica y la escala de cansancio emocional. Entre los hallazgos más resaltantes se encontraron relaciones positivas significativas entre las dimensiones del uso de redes sociales (obsesión a las redes sociales, falta de control personal en el uso de las redes sociales, uso excesivo de las redes sociales) y la postergación de actividades; relaciones positivas significativas entre las dimensiones del uso de redes sociales (obsesión a las redes sociales, falta de control personal en el uso de las redes sociales, uso excesivo de las redes sociales) y el cansancio emocional y, relación positiva significativa entre la postergación de actividades y el cansancio emocional.

Abad Gonzales (2019) realizó una investigación de diseño no experimental de tipo transversal y alcance correlacional con el objetivo de analizar la relación entre la procrastinación académica, el burnout y engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional y la muestra quedó conformada por 156 estudiantes universitarios (50% mujeres y 50% varones) entre 17 y 30 años, pertenecientes a una universidad privada. Los instrumentos utilizados fueron: la Escala de procrastinación académica, la Escala de Engagement Académico – UWES-17 y la Escala de Burnout Académico – MBI-SS. Entre los principales resultados del estudio se encontraron que tener un mayor agotamiento emocional se relaciona con mayor postergación de actividades. Asimismo, se encontraron relaciones negativas y significativas entre la autorregulación académica y el cinismo y positivas con la competencia percibida. En las dimensiones del engagement, la dimensión vigor presentó una relación positiva con autorregulación académica.

Fiestas Nureña (2019) realizó una investigación descriptiva de diseño correlacional causal para estudiar la relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación académica. Mediante un muestreo intencional, se evaluaron 301 estudiantes de secundaria entre los 11 y 18 años pertenecientes a dos colegios particulares de Lima metropolitana, a través de la Escala de autorregulación académica revisada, la Escala de procrastinación académica y la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. Entre los principales hallazgos se encontró mediante un análisis de regresión lineal múltiple que la motivación predice significativamente a la procrastinación académica (motivación controlada es un predictor positivo y la motivación autónoma es un predictor negativo); sin embargo, la autoeficacia no fue un predictor significativo de la procrastinación académica.

Chacaltana Hernández (2018) investigó la relación y causalidad entre las variables procrastinación académica, adaptación universitaria y bienestar psicológico en un grupo de 170 estudiantes de psicología de ambos sexos (140 mujeres y 30 varones), entre los 16 y 37 años, quienes cursaban el 2°, 4°, 6° y 8° ciclo de la carrera en una universidad nacional de Ica. Para la recolección de datos se emplearon: la Escala de procrastinación académica, el Cuestionario de vivencias académicas y la Escala de bienestar psicológico. Los hallazgos reportaron relación significativa entre las variables de estudio e identificaron como factores predictivos de la procrastinación académica a los factores adaptación al estudio y adaptación personal (adaptación universitaria) y a los factores crecimiento personal, madurez personal y autoaceptación (bienestar psicológico).

Manzanares Medina (2018) realizó una investigación de diseño no experimental de tipo transversal y alcance correlacional para estudiar la relación entre la procrastinación académica, las creencias irracionales/racionales académicas y el rendimiento académico en estudiantes beneficiarios del programa Beca 18 de una universidad privada de Lima. A través de un muestreo intencional, la muestra estuvo

conformada por 289 estudiantes universitarios (51,2% mujeres y 48,6% varones) entre 17 y 23 años, residente de Lima metropolitana y Callao. Los instrumentos utilizados fueron: la Escala de procrastinación académica, la Escala de Creencias Racionales Académicas y el autorreporte del promedio ponderado. Los principales resultados reportaron que una mayor racionalidad en la creencia relacionada con los hábitos de trabajo correlaciona de manera negativa con el factor postergación de actividades y de manera positiva, con el factor autorregulación académica. Del mismo modo, se encontró una relación negativa entre el promedio ponderado y la postergación de actividades y, una relación directa con la autorregulación académica. Finalmente, se encontró que una mayor racionalidad en las creencias sobre la evaluación y los hábitos de estudio se relacionaron significativamente con el promedio ponderado.

Por otro lado, Chigne Moscoso (2017) desarrolló una investigación de diseño no experimental de tipo transversal y alcance correlacional con la finalidad de establecer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de la escuela de radio imagen de una Universidad Nacional de Lima Metropolitana. La muestra se conformó mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, en la que participaron 160 estudiantes universitarios (63,1% mujeres y 36,9% varones) pertenecientes a la escuela de radio imagen de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Para la recolección de datos se emplearon los siguientes instrumentos: el Cuestionario de autoeficacia y la Escala de procrastinación académica. Entre los principales resultados se encontraron que existe una relación inversa significativa baja entre la autoeficacia y sus dimensiones (magnitud, fuerza, generalidad) y la procrastinación académica, indicando que a mayor autoeficacia menor procrastinación y viceversa.

Finalmente, Alegre Bravo (2016) realizó una investigación de diseño no experimental de tipo transversal y alcance correlacional para determinar la relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima

Metropolitana. La muestra estuvo conformada por 371 estudiantes universitarios de pregrado (208 mujeres y 163 varones), entre los 16 y 31 años, pertenecientes a las facultades de Humanidades (26%, Negocios (41%) e Ingeniería (33%) de una universidad privada de Lima metropolitana, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por cuotas. Se emplearon los siguientes instrumentos: la Escala de reflexión en el aprendizaje, el Cuestionario sobre autoeficacia académica general, el Cuestionario de autorregulación del aprendizaje y la Escala de procrastinación académica. Entre los principales resultados se encontraron que, a mayores puntuaciones en reflexión en el aprendizaje, autoeficacia académica y en la dimensión autonomía de la autorregulación del aprendizaje menores puntuaciones en procrastinación académica, de manera proporcional y viceversa.

1.1.2. Antecedentes internacionales

A nivel internacional se encontraron los siguientes trabajos de investigación:

Abdi Zarrin et al. (2019) realizaron un estudio correlacional para investigar el rol predictivo de la regulación emocional y el burnout académico en la procrastinación académica. Mediante un muestreo aleatorio por conglomerados, la muestra estuvo conformada por 200 estudiantes de la Universidad de Isfahán, en Irán. Los instrumentos utilizados fueron la escala de dificultades en la regulación emocional, el inventario de burnout académico y la escala de procrastinación. Los resultados revelaron una relación negativa entre la procrastinación académica y el promedio de calificaciones de los estudiantes; asimismo, las subescalas que conforman la procrastinación académica (agotamiento emocional, escepticismo y pesimismo) y la autoeficacia académica tuvieron una relación significativa con la procrastinación académica. Los resultados de la regresión mostraron que la autoeficacia académica, la falta de claridad emocional y el agotamiento emocional predijeron la procrastinación académica.

Hall et al. (2019) realizaron un estudio de diseño longitudinal mediante modelado de crecimiento latente asociativo para examinar las relaciones entre la autoeficacia, la procrastinación y el burnout (agotamiento emocional). Participaron 3071 profesores de ambos sexos, de instituciones postsecundarias de 69 países, reclutados principalmente a través de las redes sociales, a quienes se les aplicaron cuestionarios para medir las variables del estudio y datos demográficos en tres puntos de tiempo (retrasos de 5 a 6 meses), siendo recompensados aleatoriamente con dinero en efectivo después de cada fase de estudio. Los resultados revelaron que una mayor autoeficacia en la línea base se corresponde con una menor procrastinación y menor agotamiento, y la procrastinación se relaciona positivamente con el agotamiento (intersecciones). Los análisis de crecimiento también revelaron relaciones fuertes entre los incrementos en la autoeficacia, la procrastinación y el agotamiento a través del tiempo (pendientes). Los análisis cruzados complementarios proporcionaron evidencia causal del agotamiento como antecedente de la autoeficacia y la procrastinación, y se resalta los esfuerzos de intervención y políticas para abordar el exceso de trabajo y el agotamiento en el profesorado postsecundario.

Otras investigaciones relevantes a nivel internacionales fueron:

Bozgun & Baytemir (2022) realizaron un estudio para determinar el efecto mediador de la motivación intrínseca académica en la relación entre la autoeficacia académica y los niveles de esperanza disposicional de los estudiantes sobre sus hábitos de procrastinación académica. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, fueron evaluados 252 estudiantes universitarios de ambos sexos de la facultad de educación de una universidad estatal de Turquía, quienes completaron cuestionarios para medir la autoeficacia académica, la esperanza disposicional, la motivación intrínseca académica y la procrastinación académica. Los resultados revelaron que existen relaciones significativas (bajas y moderadas) entre las variables, se determinó un efecto mediador completo de la motivación intrínseca académica entre la relación entre la autoeficacia académica y la esperanza disposicional con la

procrastinación académica y; el modelo probado en el estudio arrojó valores de índice de ajuste aceptables y buenos.

Chatrakamollathas et al. (2022) desarrollaron y examinaron el modelo causal del comportamiento de procrastinación académica de estudiantes universitarios utilizando modelos de ecuaciones estructurales. Mediante un muestreo aleatorio polietápico, se evaluaron 623 estudiantes universitarios de ambos sexos de una universidad de Tailandia, quienes completaron cuestionarios para medir la procrastinación académica, el apoyo al instructor, la organización de la clase, la autoeficacia académica, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, el perfeccionismo y la autoestima. Los resultados del modelo revelaron que los efectos negativos de la autoestima, el apoyo del instructor y el perfeccionismo influyeron significativamente en el comportamiento de procrastinación académica a través de la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado como mediador completo. Adicionalmente, la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado tuvo un efecto directo negativo significativo sobre la procrastinación académica.

Gök et al. (2022) realizaron una investigación de diseño no experimental transversal correlacional causal para determinar los niveles de procrastinación académica y los factores que inciden la conducta de procrastinación académica. Mediante un muestreo no probabilístico de bola de nieve participaron 91 estudiantes del doctorado en enfermería de diferentes universidades de Turquía. Se emplearon para la recolección de datos la Escala de procrastinación académica y el Formulario de información del participante. Entre los principales resultados se encontraron que los estudiantes del doctorado en enfermería tenían niveles bajos de procrastinación académica, una relación débil con sus supervisores, tenían dificultades en el manejo del tiempo, siempre se sentían ansiosos, no se consideraban autoeficaces académicamente y eran perfeccionistas.

Lim (2022) investigó los factores que influyen en la procrastinación académica en una muestra de 215 estudiantes de enfermería de una universidad de Korea. Se

emplearon cuestionarios para medir el perfeccionismo prescrito socialmente, el miedo al fracaso, la autoeficacia académica y la procrastinación académica. Los resultados revelaron que el miedo al fracaso, el perfeccionismo prescrito socialmente, fueron variables predictivas significativas de la procrastinación académica; y estas variables explicaron el 28,8% de la varianza en la competencia básica de enfermería.

Parmaksiz (2022) realizó una investigación para determinar el papel mediador y moderador de la autoeficacia académica en la relación entre la procrastinación académica y el phubing. Participaron 518 estudiantes en la adolescencia tardía de Turquía. Se emplearon para la recolección de datos cuestionarios que midieron la tendencia al phubing, la procrastinación académica, la autoeficacia académica y un formulario de información personal. Entre los principales resultados se encontró que la autoeficacia académica fue un mediador parcial en la relación entre la procrastinación académica y el phubing; así también, la autoeficacia académica tuvo un efecto moderador. A partir de ello, el autor señala que la adquisición de la autoeficacia académica puede reducir los efectos negativos del phubing y la tendencia a la procrastinación.

Stafford (2022) investigó los factores que influyen en la procrastinación académica en estudiantes universitarios durante la pandemia de covid-19. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, la muestra quedó conformada por 91 estudiantes universitarios irlandeses entre 18 y 25 años, quienes completaron cuestionarios para medir la postergación académica, la adicción a las redes sociales, la ansiedad relacionada con el covid-19 y la autoeficacia académica. Entre los principales resultados se encontró que la autoeficacia académica fue el único predictor significativo de la procrastinación académica; asimismo, se encontró que las mujeres son significativamente más propensas a procrastinar que los hombres.

Wang et al. (2022) investigaron el papel mediador de la autoeficacia académica y la adaptación al aprendizaje en la relación entre supervisor – alumno y la procrastinación académica. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia,

se evaluaron 818 universitarios de ambos sexos, estudiantes de posgrado del área de Humanidades y Ciencias Sociales y del área de Ciencias Naturales de varias universidades de China, quienes completaron cuestionarios para medir la relación supervisor-estudiante, la autoeficacia académica, la adaptación al aprendizaje y la procrastinación académica. Entre los principales resultados se encontró que la relación supervisor – estudiante puede predecir directamente la procrastinación académica de los estudiantes de posgrado, además de existir una relación negativa significativa entre ellos; así también, la relación entre estudiantes de posgrado y profesores también puede predecir indirecta y negativamente la procrastinación académica de los estudiantes de posgrado a través de los efectos mediadores de la autoeficacia académica y la adaptación al aprendizaje. La autoeficacia académica y la adaptación al aprendizaje pueden afectar por separado esta relación, pero también pueden influir en esta relación como mediadores vinculados.

Cevallos Pozo y Chapaca Garzón (2021) desarrollaron una investigación no experimental transversal para conocer la relación entre los niveles del síndrome de burnout académico, la autoeficacia académica, la satisfacción con los estudios, la edad y el género en estudiantes universitarios en el contexto del covid-19. La muestra estuvo conformada por 361 estudiantes de psicología de ambos sexos (76% mujeres, 24% varones), entre los 19 y 30 años de una universidad privada del Distrito Metropolitano de Quito (Ecuador). La recolección de datos se realizó mediante la aplicación virtual del Inventario de Burnout académico de Maslach (MBI-SS), la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) y la Escala breve de satisfacción con los estudios (EBSE). Los hallazgos más resaltantes fueron que el burnout académico correlacionó de manera positiva y significativa con la variable edad; y de manera negativa con la autoeficacia académica y la satisfacción con los estudios. Respecto a la relación entre el género y el burnout académico, también se encontró relación, siendo los varones quienes reportaron mayor

agotamiento emocional. Adicionalmente, los estudiantes reportaron niveles medios de síndrome de burnout académico.

Purnomo et al. (2020) realizaron un estudio para conocer la relación entre la adicción a los teléfonos inteligentes, el agotamiento académico y la procrastinación durante el aprendizaje en línea. Mediante un muestreo estratificado proporcional, fueron seleccionados 75 estudiantes del Departamento de Orientación y Asesoramiento de la Universidad Estatal de Semarang, en Indonesia. Se emplearon la escala corta para teléfonos inteligentes adaptada, el inventario de burnout de Maslach y la escala académica breve adaptada, las cuales fueron traducidas al idioma indonesio. Los resultados revelaron que no existe relación significativa entre la adicción a los teléfonos inteligentes y la procrastinación, ni entre la adicción a los teléfonos inteligentes y el agotamiento académico; sin embargo, sí existe una relación significativa entre el agotamiento académico y la procrastinación. Finalmente, se encontró una relación simultánea positiva pero insignificante entre la adicción a los teléfonos inteligentes, el agotamiento académico y la procrastinación entre los estudiantes de orientación y asesoramiento de la Universidad Estatal de Semarang.

Finalmente, Morales Rodríguez y Chávez López (2019) realizaron una investigación de diseño no experimental transversal de alcance correlacional para identificar los niveles de satisfacción académica en universitarios, su diferenciación y la relación con la autoeficacia académica y el burnout académico (variables personales) y el promedio de calificaciones, semestre académico y turno de estudios (variables escolares). A través de un muestreo intencional, la muestra estuvo conformada por 353 estudiantes de psicología (73% mujeres y 27% varones), quienes cursaban el 2°, 4°, 6° y 8° semestre en la facultad de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). Los instrumentos de evaluación fueron: la Escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas, la Escala de satisfacción académica con el ambiente pedagógico y, el Inventario Maslach de Burnout para estudiantes. Entre los principales resultados, se encontró que mayores

niveles de autoeficacia académica y menores niveles de desgaste emocional correlacionan con una mayor percepción de satisfacción académica; sin embargo, no se encontró relación con el promedio de calificaciones. Entre otros hallazgos, se encontró que los estudiantes percibían una tendencia alta en su satisfacción académica, existiendo diferencias por semestre académico y turno de estudios, ya que los estudiantes de los semestres más avanzados y del turno mañana quienes reportaron mayor satisfacción. Finalmente, la investigación también reportó que la confianza en sus capacidades y el agotamiento emocional frente a las exigencias de la vida universitaria se relacionan con la satisfacción académica.

1.2. Bases teóricas

1.2.1. Autoeficacia Académica Percibida

1.2.1.1. Definición.

Bandura (1982) describió a la autoeficacia percibida como los juicios personales sobre qué tan bien podemos ejecutar las acciones necesarias para hacer frente a situaciones prospectivas y obtener determinados logros. Esto implica una capacidad generativa en la que las habilidades cognitivas, sociales y conductuales deben organizarse en cursos de acción integrados para servir a múltiples propósitos y gestionar posibles situaciones que contribuyan a la solución de problemas (Bandura, 1995); convirtiéndose de ese modo, en un predictor importante de las intenciones y acciones de los individuos frente a diversas situaciones, así como el mantenimiento de estas frente a las adversidades.

La autoeficacia académica percibida es definida como el conjunto de creencias personales específicas sobre la capacidad que tiene cada estudiante para organizar, regular y ejecutar acciones que le permitan alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

Por otra parte, Dominguez Lara, Yauri et al. (2018, p.30) define a la autoeficacia académica percibida como “el conjunto de juicios de cada individuo

sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con ámbitos académicos"; los que van a depender de las expectativas que tengan los mismos sobre sus capacidades (Robles Mori, 2020).

1.2.1.2. Teoría de la Autoeficacia

Bandura propuso la teoría de autoeficacia como un modelo integrador para explicar el cambio conductual.

La autoeficacia hace referencia a las creencias de las personas acerca de contar o no con las habilidades necesarias para ejecutar una acción; mientras que la expectativa de resultado la conceptualiza como la estimación probabilística (creencia) que hace la persona acerca de que una conducta puede llevar a la producción de un determinado resultado (Bandura, 1995).

Según la teoría cognitiva social (Bandura, 1986, citado por Bandura, 1995), la motivación y la acción del ser humano están ampliamente reguladas por la previsión. Este mecanismo de control anticipatorio implica tres tipos de expectativas: las expectativas de la situación-resultado, en las que las consecuencias son producidas por eventos ambientales independientes de la acción personal; las expectativas de acción-resultado, en las que los resultados fluyen de la acción personal; y la autoeficacia percibida, que se refiere a las creencias de las personas en sus capacidades para llevar a cabo los cursos de acción necesarios para lograr un resultado deseado.

La probabilidad de que las personas adopten un comportamiento adecuado o funcional (como estudiar diariamente) o dejar un hábito inadecuado (como procrastinar) puede depender de tres conjuntos de cogniciones: la expectativa de que uno mismo está en riesgo, la expectativa de que el cambio de comportamiento reduciría la amenaza y; la expectativa de que uno mismo es suficientemente capaz de ejercer control sobre un hábito de riesgo.

1.2.1.3. Fuentes básicas de la Autoeficacia.

Bandura (como citó Woolfolk, 2010) reconoció cuatro fuentes para el desarrollo de expectativas acerca de la autoeficacia: experiencias de dominio, activación fisiológica y emocional, experiencias vicarias y persuasión social.

La experiencia directa es la principal fuente de información sobre las experiencias de dominio en los adultos, aumentando las creencias de eficacia con los éxitos (las cuales suelen relacionarse a las habilidades, esfuerzo, decisiones y estrategias de solución de problemas / afrontamiento del estudiante) y disminuyéndolas con los fracasos.

El nivel de activación hace referencia a la intensidad de la activación positiva (excitación) o negativa (ansiedad) que experimenta una persona cuando se somete a una situación de evaluación para demostrar sus habilidades para realizar una tarea. El aumento de la autoeficacia se relaciona al sentimiento de estar “mentalmente preparado” mientras que la disminución de la autoeficacia se relaciona a la sensación de ansiedad, preocupación o “mala fortuna”.

Las experiencias vicarias son los logros que obtiene una persona y son modelados por un observador. De especial relevancia en la niñez, características como la similitud, la experticia o el prestigio influyen para que el estudiante se identifique en mayor o menor grado con el modelo, siendo el efecto sobre la autoeficacia proporcional a esta identificación. Si el modelo tiene un desempeño adecuado en la tarea, aumentarán las expectativas de eficacia en el estudiante, en caso contrario, estas expectativas de eficacia disminuirán.

La persuasión social hace referencia a los estímulos verbales o a la retroalimentación sobre el desempeño que recibe un estudiante, para generar potencialmente que este intente tener éxito en una tarea. No suele tener efectos duraderos sobre la autoeficacia y depende de las habilidades persuasivas, confiabilidad y credibilidad de quién efectúa la persuasión.

1.2.1.4. Características de la Autoeficacia.

Caro (1987) menciona que existen características importantes en cuanto a la percepción de la autoeficacia: a) Toma forma de pensamientos de autorreferencia, b) Los juicios que se presentan en la autoeficacia van a representar procesos de inferencia y es importante establecer en ellos la integración de factores personales y situacionales, c) No es un reflejo de la ejecución previa d) Influye en la conducta, pero no es el único determinante, e) Se puede reducir a una serie de factores.

Arancibia, Herrera y Strasser (1997) plantean que en el enfrentamiento de las tareas académicas pueden surgir dos patrones de conducta: el patrón de desesperanza y el patrón de orientación al logro.

El patrón de desesperanza frente al fracaso genera que los estudiantes cuestionen de inmediato sus habilidades, se asocia a la presencia de afecto negativo y bajas expectativas de eficacia, menor persistencia hacia las tareas, disminución del rendimiento académico y evitación de futuros desafíos.

El Patrón de orientación al logro frente al fracaso, genera que los estudiantes se focalicen en las estrategias, se asocia a la presencia de afecto positivo y mantienen altas expectativas de contenido positivo, persistencia hacia las tareas adecuada (se mantiene o incrementa) y el desempeño académico mejora significativamente.

1.2.1.5. Tipos de Expectativas.

Según Bandura (1987, como citó Prieto, 2012) esto se debe a que la autoeficacia involucra tres tipos de expectativas: de la situación, de los resultados y de la autoeficacia percibida.

Las expectativas de la situación hacen referencia a que las consecuencias obtenidas dependen de factores externos (ambientales) los cuales son difíciles de controlar (por ejemplo: estrategias didácticas del docente, infraestructura educativa, clima estudiantil, recursos económicos, trabajo colaborativo, etc.), contribuyendo a

que las personas puedan incrementar o disminuir las expectativas que tienen sobre sus capacidades como resultado de su conducta.

Las expectativas de resultados hacen referencia a las creencias que tiene una persona acerca que sus conductas generarán ciertos resultados. Si las expectativas son altas, conducirá a los estudiantes a la realización de acciones concretas frente a las situaciones académicas que enfrentan, influyendo además en la percepción de control de sus metas, manejo de las adversidades y regulación del estado afectivo; así como en el concepto que tiene de sí mismo como estudiante (dedicación, motivación hacia el estudio, competencias, etc.).

Las expectativas de autoeficacia percibida son creencias sobre si se posee las capacidades requeridas para ejecutar con éxito comportamientos específicos que permitan obtener los resultados deseados sobre una tarea o actividad concreta. Estas creencias incluyen su capacidad de solución de problemas, capacidades cognitivas, gestión adecuada de recursos en el ámbito académico, estrategias de afrontamiento de las situaciones académicas, motivación de logro, confianza en sí mismo, perseverancia y tolerancia al estrés académico.

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

Bandura (1982) señaló que, en los procesos cognitivos, las creencias de autoeficacia tienen un papel importante en la autorregulación de la conducta, debido a que influyen sobre nuestras estructuras de pensamiento favoreciendo o inhibiendo determinadas conductas y, es a través de estas interpretaciones (construcciones cognitivas) que desarrollamos pautas para desplegar nuestras competencias personales.

Para Bandura, las autoevaluaciones de las capacidades operativas funcionan como un conjunto de determinantes proximales de cómo se comportan las personas, sus patrones de pensamiento y las reacciones emocionales que experimentan en

situaciones difíciles; ya que actuar sobre la base de juicios erróneos sobre la eficacia personal puede producir consecuencias adversas, en tal sentido, la autoevaluación de nuestras capacidades tiene un valor funcional relevante.

Prieto (2012), señala que las creencias de autoeficacia ya sean precisas o defectuosas, influyen en la elección de actividades y entornos ambientales: las personas evitan actividades que creen que exceden sus capacidades de afrontamiento, pero emprenderán y realizarán aquellas que juzguen ser capaces de gestionar por sí mismos; además estos juicios también determinan cómo y cuánto esfuerzo invertirán las personas y cuánto tiempo persistirán frente a obstáculos o experiencias aversivas. La alta perseverancia generalmente produce un logro de alto rendimiento.

Un alto sentido de autoeficacia puede afectar el esfuerzo preparatorio y de desempeño de manera diferente, ya que algunas dudas estimulan el aprendizaje, pero dificultan la ejecución adecuada de las capacidades adquiridas. Si aplicamos las sólidas habilidades de autoeficacia que hemos desarrollado, podemos intensificar y sostener el esfuerzo necesario para un desempeño óptimo, el mismo que sería difícil si estamos asediados por dudas sobre uno mismo.

Sin embargo, aquellas personas que se perciben a sí mismos como extremadamente muy autoeficaces para enfrentar una tarea de aprendizaje, no sienten la necesidad de invertir esfuerzos preparatorios significativos; por lo que cierta incertidumbre trae beneficios preparatorios.

Por otra parte, un fuerte sentido de autoeficacia para resistir los fracasos sumado a cierta incertidumbre (bajo la forma de reto o desafío de la tarea), estimula la adquisición preparatoria de conocimientos y habilidades para obtener un buen desempeño.

En el establecimiento de metas, la evaluación que realice el individuo de sus habilidades, competencias y capacidades determinará los objetivos y retos que se trace y el empeño y dedicación que aplique para alcanzarlos. Mediante la

anticipación cognitiva, las creencias de autoeficacia permiten predecir escenarios y aplicar medidas para reducir y/o mitigar el impacto que puedan ejercer en nuestras vidas. Creencias de autoeficacia altas contribuyen a mantener compromisos firmes en nuestras tareas u objetivos aun cuando se presenten dificultades al enfrentarlas.

Respecto a los procesos motivacionales, el sentido de autoeficacia permite representar potencialmente lo que podemos hacer y anticipar del mismo modo las consecuencias de nuestros actos, teniendo de este modo un rol primordial en la autorregulación de la motivación. Las creencias de autoeficacia interactúan con:

- a) Las atribuciones de causalidad: los individuos con alto sentido de autoeficacia asumen tareas complejas y desafiantes manteniendo su motivación aun si fracasan e interpretan esto último como consecuencia de aplicar esfuerzos insuficientes; mientras que los individuos con bajo sentido de autoeficacia evitan las tareas complejas e interpretan los fracasos a escasa capacidad.
- b) Las expectativas de resultado: las personas se automotivarán y orientarán sus acciones anticipadamente en función a los resultados que esperan lograr y al valor (o significado) que para ellos tenga.
- c) La representación de las metas: las personas dirigirán de forma perseverante su conducta y la reforzarán de forma consistente, automotivándose, con el fin de lograr lo que desean; sobre todo si los desafíos traen una elevada satisfacción personal.

Sobre los procesos afectivos, las creencias de autoeficacia ejercen un rol importante en la regulación afectiva mediante el control de las cogniciones, conductas y afectos.

Finalmente, referente a los procesos de selección, las creencias de autoeficacia tienen un rol fundamental en el proceso de toma de decisiones, favoreciendo que las personas escojan selectivamente aquellas actividades sobre las que se sienten competentes y/o con dominio para fortalecer sus potencialidades (Prieto, 2012).

1.2.2. Cansancio Emocional Académico

1.2.2.1. Definición.

Es el primer componente del síndrome de burnout llamado también agotamiento emocional, fue descrito por Maslach y Jackson (1981, como citó El-Sahili, 2015) como un sentimiento de pérdida de los recursos personales y emocionales que imposibilitan brindar u ofrecer algo a los demás, produciendo diversas manifestaciones psicológicas y físicas como irritabilidad, abatimiento y ansiedad como principal respuesta frente a los estímulos estresantes del ámbito laboral (Gómez Barrios y Gómez Páez, 2007, Gutiérrez García y Landero Velázquez, 2020, 2018).

El agotamiento emocional en el ámbito académico es un sentimiento experimentado por los estudiantes debido a las exigencias de los estudios, originando en ellos una actitud cínica y de bajo compromiso con sus actividades académicas, asociadas además a creencias de incompetencia como estudiante (Schaufeli et al., 2002).

1.2.2.2. Teorías explicativas del cansancio emocional académico

La revisión realizada por Caballero Domínguez et al. (2010) sobre el desarrollo de la investigación acerca del síndrome de burnout académico ha aportado evidencia empírica que permite comprender los procesos involucrados (estrés en las áreas de la salud, organizaciones y ámbito académico) con el objetivo de incrementar y favorecer la calidad de vida de los trabajadores y educandos.

Estos autores coinciden en las diferencias existentes entre los estudiantes para lograr las competencias básicas de su formación profesional, mencionando que un grupo de ellos lograrán los objetivos propuestos para la carrera que estudian, mientras que otros tendrán serios problemas que se evidenciarán bajo la forma de alta mortalidad académica. Es este segundo grupo de estudiantes quienes experimentan niveles altos de estrés académico durante su formación profesional;

de los cuales, una parte logra adquirir habilidades de afrontamiento funcionales ante las demandas académicas; la otra parte, al percibirse incapaces de cambiar estas presiones, desarrollan conductas de afrontamiento por evitación o escape de las situaciones académicas, derivando en un síndrome de burnout académico.

Las teorías sociocognitivas del Yo derivan de los trabajos de Bandura y resaltan por un lado, que los pensamientos de las personas determinan la forma de interpretar y actuar sobre la realidad, y a la vez, los pensamientos pueden modificarse por los efectos de nuestros actos y por la historia de consecuencias observadas en los demás; por otro lado, las creencias o grado de certeza por parte de la persona acerca que sus capacidades inherentes influirán en su perseverancia para conseguir los objetivos propuestos (incluyendo si será o no fácil realizarlos), y las emociones resultantes de sus actos se derivan de la confianza personal del individuo (Martínez-Pérez, 2010, Gil-Monte y Peiró, 1999).

Por ejemplo, el modelo de competencia social de Harrison señala que la presencia de factores de ayuda sumado a una elevada motivación incrementará el sentido de autoeficacia y la competencia social; mientras que la presencia de factores de barrera, al interferir con la consecución de las metas planteadas, disminuirá la autoeficacia percibida predisponiendo a las personas al desarrollo de síndrome de agotamiento emocional.

Las teorías del intercambio social resaltan que el síndrome de burnout es una consecuencia de las percepciones de inequidad o ausencia de ganancia que desarrollan las personas como resultado del proceso de afiliación y comparación social cuando se establecen relaciones interpersonales. Si de forma continuada las personas se perciben en desventaja en una relación interpersonal, brindando mucho más de lo que reciben a cambio de su participación, entrega y trabajo, terminarán desarrollando agotamiento emocional (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Al respecto, el modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993, como citó Martínez Pérez, 2010) plantea tres fuentes de estrés asociadas a los

procesos de intercambio social: la incertidumbre sobre cómo afrontar una situación; la inequidad entre lo que brindamos y recibimos durante las relaciones interpersonales y; la falta de control de los resultados de nuestras acciones laborales. Desde esta perspectiva, las personas evitan buscar apoyo social del entorno (p.ej.: otros colaboradores) ante los eventos activadores de estrés por miedo a ser considerados incompetentes.

Gil-Monte y Peiró (1999) proponen un modelo etiológico integrando elementos de los modelos cognitivos y transaccionales del estrés laboral en la génesis del síndrome de agotamiento emocional, y resaltan el rol mediador de los pensamientos y del afecto (emociones) con la percepción de estrés laboral y las actitudes y conductas manifiestas. Estos autores mencionan que, en el síndrome de agotamiento emocional, las personas realizan un proceso de reevaluación cognitiva de las estrategias de afrontamiento que emplean para reducir el estrés percibido y, al darse cuenta de su ineficacia para reducirlo, experimentan altos niveles de agotamiento emocional y creencias de baja realización personal para el trabajo. Luego de ello aparece la despersonalización como una estrategia de afrontamiento que emplean las personas ante la experiencia crónica de los síntomas previos.

1.2.2.3. *Signos de peligro del cansancio emocional.*

El proyecto Síndrome de Burnout en la Educación, Normativa y Herramientas Digitales para Universidades Europeas [BENDiT-EU, por sus siglas en inglés] (2020) elaboró una lista de siete signos de alerta para identificar el burnout académico:

- a) Experimentar fatiga todo el tiempo
- b) Despreocupación en la higiene y cuidado personal, incluyendo pérdida de apetito, reducción del sueño reparador y en casos más severos, dejar de ducharse, hacer ejercicio físico o cepillarse los dientes.
- c) Disminución del rendimiento, sobre todo de la capacidad de solución de problemas y el rendimiento cognitivo.

- d) Aumento de la sensibilidad emocional, que puede expresarse con problemas en la regulación emocional a través de agresividad e impulsividad conductual. Los estudiantes pueden experimentar irritabilidad, intolerancia a la frustración, sentimientos de vacío o de no ser apreciados, pesimismo, miedo, culpa y rabia; y que podrían desencadenar posteriormente frialdad emocional o comportamientos inadecuados.
- e) Desánimo, que, si se agudiza en el tiempo, podría desencadenar síntomas depresivos y ansiosos.
- f) Aislamiento social, generando riesgos potenciales para el consumo de drogas legales e ilegales, además de “sufrimiento en silencio”.
- g) Sentimientos de desesperación, vacío, insatisfacción por las cosas que le daban sentido a nuestra vida, incapacidad para experimentar placer y desapego.

1.2.2.4. Consecuencias para el estudiante del cansancio emocional

BENDiT-EU (2020) señala que las principales consecuencias del síndrome de burnout académico en la salud mental y el bienestar son la ansiedad y la depresión, las cuales se pueden presentar con síntomas diversos, siendo los más frecuentes los siguientes:

En los estudiantes con síntomas de ansiedad es común reportar miedo elevado, percepción de amenaza, ataques de angustia, humor irritable, problemas de concentración, dificultades para conciliar el sueño (insomnio), y diversas manifestaciones somáticas como contracturas musculares, palpitaciones, entre otros.

En los estudiantes con síntomas de depresión suele reportarse tristeza patológica, incapacidad para experimentar placer, sentimientos de desesperanza, pensamientos negativos de incapacidad personal o inutilidad, inactividad y procrastinación, problemas de concentración y en la memoria inmediata, dificultades

para conciliar el sueño (insomnio), cambios en el apetito (aumento o pérdida) y en casos graves, pensamientos suicidas.

El agotamiento emocional surge como consecuencia de las exigencias académicas, disminuyendo las habilidades de regulación emocional de los estudiantes y provocando distanciamiento cognitivo y emocional sobre sus actividades estudiantiles, y que se expresa en ellos como sentimientos de apatía, soledad, cinismo e impotencia, etc., que reducen la motivación (Bozgun y Baytemir, 2022, Fiestas Nureña, 2019) y la satisfacción hacia los estudios (Cevallos Pozo y Chapaca Garzón, 2021, Morales Rodríguez y Chávez López, 2019) y, desarrollan creencias inadecuadas de autoeficacia sobre las competencias que posee el estudiante para afrontar los retos de su carrera profesional y llevándolo potencialmente a la deserción (Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018, Prada Chapoñan et al., 2020).

Tiene una relación directa con la ansiedad, la depresión, el estrés académico, la ansiedad ante exámenes y las estrategias de afrontamiento cognitivo relacionadas a la autoinculpación, la rumiación de pensamientos y la visión catastrófica (Domínguez-Lara, 2018a); y una relación inversa con la autoeficacia académica (Carbajal Villanueva et al., 2022, Cevallos Pozo y Chapaca Garzón, 2021, Abdi Zarrin et al., 2019, Hall et al., 2019, Morales Rodríguez y Chávez López, 2019, Gutiérrez Torres, 2015), la autoestima, el engagement o compromiso académico (Abad Gonzales, 2019) y la inteligencia emocional; tiene consecuencias nocivas en la salud de los estudiantes y pueden afectar su rendimiento académico, confianza personal e intereses vocacionales debido a las exigencias actuales de organización de tiempo y dedicación a las actividades académicas de las diversas carreras profesionales, sobre todo ahora que las universidades peruanas han elevado sus estándares de enseñanza con la acreditación universitaria (Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018).

1.2.2.5. Factores de riesgo para la aparición de cansancio emocional en el entorno académico

Los estudios realizados por BENDiT-EU (2020) con estudiantes de universidades europeas permitieron identificar una serie de factores de riesgo para desarrollar síndrome de burnout académico:

Factores Individuales:

- a) Alta autoexigencia y competitividad, perfeccionismo y adicción al trabajo.
- b) Intolerancia a la frustración, percepción de vulnerabilidad ante el fracaso.
- c) Creencias de baja autoeficacia percibida.
- d) Estrategias de afrontamiento deficientes/ineficaces.
- e) Baja percepción de control y autonomía.

Factores Sociales:

- a) Bajo nivel de socialización o aislamiento social.
- b) Percepción de vulnerabilidad por bajo apoyo familiar y social.
- c) Escaso desarrollo de la identidad profesional.

Factores Organizativos:

- a) Elevadas exigencias académicas, sobrecarga académica / plan de estudios extenso, escasa flexibilidad curricular.
- b) Entornos altamente competitivos.
- c) Horario diario de estudios saturado (cursos, prácticas hospitalarias).

Asimismo, Gómez Barrios y Gómez Páez (2007) señalan la importancia de los aspectos laborales como desencadenantes del síndrome de burnout, los cuales involucran una interrelación entre las atribuciones causales relacionadas al trabajo y a las aspiraciones de superación profesional, así como el uso eficiente o no de estrategias de afrontamiento como factores mediadores para desarrollar este síndrome.

También afirman que una autoeficacia disminuida podría estar asociada puesto que el síndrome de burnout responde a una construcción social que favorece al personal de salud expresar sus dolencias y contrariedades como un mecanismo de defensa de los profesionales involucrados. No obstante, no es tomado en serio cuando se presenta para abordarlo con fines preventivos o de tratamiento por quienes lo padecen, ya que se asume como un problema momentáneo que no producirá daños permanentes y se resolverá solo con un breve tiempo de reposo (El-Sahili, 2015).

Por otro lado, respecto a las características de personalidad que predisponen a la aparición del agotamiento emocional académico, Prada Chapoñan et al. (2020) encontraron que los rasgos neuroticismo, extraversión y la responsabilidad son variables predictoras de este problema; siendo la combinación de un rasgo elevado de neuroticismo (p.ej.: propensión a interpretar las exigencias académicas como amenazantes) y rasgos bajos de extraversión (p.ej.: baja socialización con sus pares de estudio y/o no contar con redes sociales) y responsabilidad (p.ej.: tener una vida académica indisciplinada) los que incrementarían la probabilidad de desarrollar agotamiento emocional y a largo plazo, problemas graves como ansiedad o depresión (BENDiT-EU, 2020).

Desde la perspectiva de la tipología de personalidad, diversos autores (Friedman y Rossenman, 1974, Morris y Greer, 1981, Denollet, 2000; como citó El-Sahili, 2015) señalan que los patrones de personalidad tipo A (predominio de lucha ante la vida), tipo C (patrón de inhibición ante la vida) y tipo D (patrón de inhibición frente a las relaciones sociales y exceso de emociones negativas) son los más susceptibles de padecer burnout.

Las personas con patrón de personalidad A se caracterizan por ser impacientes, dominantes y conflictivos debido a su elevado sentido de responsabilidad, puntualidad, organización y preparación en los aspectos

académicos, sin embargo, estas actividades le generan propensión al uso de alcohol, nicotina y comidas hipercalóricas.

Las personas con patrón de personalidad C se caracterizan por su excesiva pasividad que los lleva a contener e inhibir su agresividad ante las injusticias cometidas por los demás, experimenta alta presión y problemas de indisciplina por su baja firmeza y asertividad en las clases; generando riesgos de padecer trastornos depresivos y cáncer.

Las personas con patrón de personalidad D se caracterizan por presentar una visión negativa y pesimista del mundo, experimentan estrés con alta frecuencia, tiene un control excesivo de sus afectos en las relaciones sociales, evita desarrollar redes de apoyo social y tiene un funcionamiento interpersonal escaso o nulo.

García-Flores et al. (2018) por su parte, sobre las variables implicadas como factores de riesgo para predecir el síndrome de burnout académico, señalaron que respecto a la variable personalidad, son más propensos a desarrollar este síndrome quienes presentan ansiedad de rasgo, rigidez, perfeccionismo y baja autoeficacia.

Estos autores encontraron también que las mujeres son menos autoeficaces que los varones y tienen 2,2 veces más riesgo de presentar burnout. Otras condiciones como ser soltero, vivir solo, evitar la realización de actividades extracurriculares, no recibir una remuneración económica, tener una jornada laboral diaria mayor a 8 horas, padecer alguna enfermedad psiquiátrica y tener relaciones deficientes o regulares con el equipo de trabajo también predisponen al desarrollo de este síndrome (García-Flores et al., 2018).

Los estilos de comportamiento inadecuados como el consumo de alcohol, nicotina, cafeína y estimulantes presentaron una relación positiva con el síndrome de burnout académico; mientras que otros estudios resaltan la relación entre el estado civil, nivel de escolaridad, estado civil y años de permanencia en la institución educativa con el factor agotamiento emocional; empero estar sobrecalificado para ejercer un puesto laboral (escolaridad) y ser soltero (estado civil) también son

predictores para el burnout; siendo relevante incluir estas y otras variables en las investigaciones sobre el tema para la aplicación de medidas preventivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios (García-Flores et al., 2018).

Por lo antes expuesto, resulta importante investigar sobre el agotamiento emocional no solo por las consecuencias nocivas en la salud de los estudiantes, sino porque pueden afectar su rendimiento académico, confianza personal e intereses vocacionales debido a las exigencias actuales de organización de tiempo y dedicación a las actividades académicas de las diversas carreras profesionales, sobre todo en estos tiempos en que la acreditación universitaria es obligatoria (Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018).

1.2.2.6. Factores protectores frente al cansancio emocional en el entorno académico

Por otro lado, BENDiT-EU (2020) también identificó una lista de factores protectores para reducir la probabilidad de aparición de síndrome de burnout académico en estudiantes universitarios:

Factores Individuales:

- a) Capital psicológico: alta autoeficacia, optimismo, esperanza y conducta resiliente.
- b) Estrategias de regulación emocional para un comportamiento adaptativo: revalorizar las acciones otorgándoles sentido y significado al éxito y al fracaso, capacidad de resolución de problemas, aceptación racional para reinterpretar positivamente o desarrollar perspectivas más alentadoras sobre los problemas para reducir el estrés.
- c) Locus de control interno.
- d) Refuerzo positivo de los logros o progresos académicos.
- e) Mantener el sentido del humor.

- f) Implementar un estilo de vida saludable: dieta saludable, actividad física diaria, eliminación de hábitos nocivos como el uso de sustancias psicoactivas (p.ej.: bebidas alcohólicas, nicotina), adecuada calidad de sueño, etc.
- g) Implementar estrategias de recuperación tales como establecer y cumplir horarios de estudio, delimitar el tiempo asignado a los estudios, etc.

Factores Sociales:

- a) Desarrollar las habilidades sociales.
- b) Fomentar la construcción de redes de apoyo sólidas y extensas.
- c) Participación en actividades extracurriculares o de voluntariado.

Factores Organizativos:

- a) Fomentar un clima educativo adecuado.
- b) Capacitar a los docentes en temas de prevención y bienestar.
- c) Mantener una proporción adecuada entre docentes/estudiantes.
- d) Implementar sistemas de evaluación de los programas educativos.
- e) Realizar detecciones tempranas del burnout en estudiantes.
- f) Crear oportunidades de coaching.
- g) Promover los tiempos de viaje breves entre campus universitario.

1.2.3. Procrastinación Académica

1.2.3.1. Generalidades

La procrastinación es un fenómeno por el cual la persona se niega a atender una responsabilidad necesaria, por ejemplo, una tarea o una decisión en el momento oportuno con frecuencia, a pesar de sus buenas intenciones o inevitables consecuencias negativas y desagradables. Es generalizada y afecta diversas facetas de la vida y, aunque es frecuente que las personas posterguen en ocasiones sus responsabilidades, para algunas personas esto se convierte en un problema crónico que causa incomodidad y angustia psicológica (Balkis y Duru, 2007).

Existen cinco categorías de procrastinación: procrastinación de las rutinas de la vida, procrastinación decisional, procrastinación neurótica, procrastinación compulsiva y procrastinación académica (Milgram et al., 1993, como citaron Balkis y Duru, 2007).

1.2.3.2. Definición

La procrastinación académica está definida como “la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo ya sea por falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad percibida o el miedo a fallar, con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo” (Dominguez-Lara, 2016b, p. 21) y que se repite pese a que los estudiantes conocen las consecuencias negativas que podrían traer a nivel académico. Consta de dos dimensiones: la autorregulación académica y la postergación de actividades.

1.2.3.3. Teorías explicativas de la procrastinación académica

Desde la perspectiva conductual, la teoría del refuerzo ha sido la explicación predominante, y postula que si los estudiantes tienen incentivos para posponer el trabajo y carecen de incentivos para el esfuerzo que contribuye al logro de la meta, desarrollarán la conducta procrastinadora (Briody, 1980, como citaron Balkis y Duru, 2007).

El modelo cognitivo propone que los procrastinadores procesan la información de manera inadecuada, rumiando con frecuencia sobre su conducta dilatoria de postergar actividades o no alcanzan las metas que se proponen, así como creencias erróneas sobre miedo al rechazo social cuando realizan sus actividades académicas; expresándose en una gestión deficiente de la planificación y organización del tiempo para desarrollar sus labores académicas, llevándolos al fracaso. Si los estudiantes desarrollan creencias irracionales acerca que ciertas actividades son irrealizables y presentan intolerancia a la frustración para enfrentar

el problema, experimentarán consecuencias emocionales desadaptativas como desesperación, ansiedad y depresión acompañados de sentimientos de minusvalía e incompetencia (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2020).

Desde la perspectiva de la teoría de la terapia racional emotiva conductual, Ellis y Knaus (1977, como citaron Balkis y Duru, 2007) definieron de forma técnica a la procrastinación como la conducta de aplazar algo hasta un tiempo futuro, posponer o diferir la acción sobre algo que se ha decidido hacer; resaltando en ella la naturaleza irracional de la procrastinación y la capacidad de los procrastinadores para identificar, cuestionar y reestructurar activamente sus creencias irracionales y cogniciones autodestructivas para lograr los cambios emocionales y conductuales deseados. Estos autores caracterizaron a la procrastinación como consecuencia de tres causas principales (y frecuentemente superpuestas): la autodegradación (diálogo interno negativo y despectivo), la baja tolerancia a la frustración y la hostilidad; las cuales se manifiestan a través de un estilo cognitivo que implica puntos de vista poco realistas sobre uno mismo, los demás y el mundo.

1.2.3.4. Dimensiones de la procrastinación académica

La Autorregulación académica es un proceso creativo, autodirigido y dinámico por el cual los estudiantes tienen la capacidad de realizar cambios en los comportamientos asociados al aprendizaje, de sus destrezas mentales a destrezas académicas, con el propósito de diseñar objetivos, observar su comportamiento, cognición y motivación y, dirigir su propio aprendizaje. Para que el estudiante pueda autorregularse es necesario que conozca las características que posee y lo que tiene que hacer empleando para ello la metacognición (Pintrich, 2000, Pozo et al., 2001, Baumeister et al., 2007, como citaron Alaya Ramírez et al., 2020)

La Postergación de actividades es la tendencia a retrasar o posponer deliberada e innecesariamente las actividades académicas (Dominguez Lara et al., 2014), generando con frecuencia respuestas de ansiedad, estrés y sentido de

autoeficacia disminuido, debido a la elaboración y entrega de productos académicos, ya que entregarlos de manera deficiente puede generar una calificación negativa. Los estudiantes procrastinadores sustituyen sus prioridades académicas por otras actividades de menor importancia (generalmente recreativas), aun sabiendo las consecuencias negativas y desventajas que esto acarrea (Ayala Ramírez et al., 2020).

1.2.3.5. Características de la procrastinación académica

Por otra parte, las características de la procrastinación son: no considerar de importancia la realización de la actividad que se evita, presentar dificultades para concentrarse en actividades de principal importancia, tener pensamientos enfocados en el goce presente sin planificaciones hacia el futuro, posponer las tareas a realizar y, generar en la persona preocupación y ansiedad.

Pese a las características mencionadas, las personas que procrastinan tienden a realizar la actividad finalmente, sin embargo, los estudios han revelado que el 25% de los alumnos que tienden a la posponer las actividades escolares para encargarse de ellas posteriormente presentan consecuencias negativas a nivel académico (Angarita, 2012, Álvarez, 2010, como citaron Castro Bolaños y Mahamud Rodríguez, 2017).

De acuerdo con Schouwenburg (2004, como citaron Rodríguez y Clariana, 2017) existen dos formas de procrastinación académica: la procrastinación académica esporádica o conducta dilatoria, que describe la realización de una conducta específica asociada a las labores académicas por dificultades en la organización eficiente del tiempo; mientras que la procrastinación académica crónica describe la conducta habitual y extendida de postergar o demorar las actividades académicas.

1.2.3.6. Tipos de procrastinadores académicos

Asimismo, sobre los tipos de procrastinadores académicos se identificaron las siguientes variantes (Díaz-Morales, 2019):

Los procrastinadores por activación son aquellas personas que tienen preferencia por el trabajo bajo presión y toman la decisión de manera consciente y deliberada de postergar tareas asignadas y/o posponer actividades con el propósito de buscar activamente sensaciones. Por ello, realizan las actividades a último momento ya que ello les genera una sensación de activación y logro en simultaneo.

Los procrastinadores por evasión acostumbran a evitar el desarrollo de las tareas asignadas por temor al fracaso (Lim, 2022), las personas que tienen este tipo de procrastinación no realizan las tareas por miedo a generar una evaluación negativa de las demás personas o de sí mismos (Gök et al., 2022).

Los procrastinadores por indecisión se caracterizan por ser los que no pueden tomar la decisión de iniciar las actividades, tienden a organizarse en muchas ocasiones, sin llegar nunca a encontrarse de acuerdo con lo que se plantean realizar y como última consecuencia se encuentra la de no realizar la tarea dentro del plazo correspondiente.

Aunque estas autoras resaltan como características comunes de estos tipos de procrastinadores el uso de estilos de afrontamiento deficientes, gestión inadecuada del tiempo (Gök et al., 2022) y percepción de autoeficacia distorsionada (Lim, 2022, Parmaksiz, 2022, Stafford, 2022, Wang et al., 2022); esta clasificación ha sido cuestionada por los investigadores quienes afirman que la procrastinación describe en todos los casos un retraso injustificado e irreflexivo de las actividades académicas (Rodríguez y Clariana, 2017).

En ese sentido, la procrastinación suele considerarse una estrategia que facilita la regulación de las emociones negativas dado que brinda una sensación de alivio temporal. Los procrastinadores activos no refieren alteración en el desempeño de sus actividades académicas siendo más bien un acontecimiento activador para

mostrar un buen desempeño y lograr resultados óptimos por trabajar bajo presión; no siendo el caso de los procrastinadores pasivos, quienes, al no planificar la dilación de las actividades, se ven imposibilitados de aplicar decisiones eficientes y eficaces para iniciar las actividades y, al estar próximo el vencimiento del plazo de entrega experimentan agotamiento emocional y pensamientos erróneos sobre su autoeficacia académica, los cuales afectan el resultado final (Castro Bolaños y Mahamud Rodríguez, 2017).

1.2.3.7. Causas de la procrastinación académica

La revisión de la literatura científica realizada por Balkis y Duru (2007) reportó diversos factores que contribuyen a la procrastinación, entre ellos: los sentimientos de estar abrumado, falta de motivación, perfeccionismo, deficiente gestión del tiempo y habilidades organizativas.

Sobre las variables cognitivas, diversos autores destacan el rol de las creencias irracionales (Manzanares Medina, 2018), el estilo atribucional externo y las creencias sobre el tiempo, la motivación (Bozgun y Baytemir, 2022, Espinoza Calderón y Velasquez Chuica, 2021, Fiestas Nureña, 2019) como variables cognitivas relevantes que correlacionan con la procrastinación.

Sobre las variables académicas, otros investigadores señalan que la procrastinación se relaciona con las bajas calificaciones (Abdi Zarrin et al., 2019, Manzanares Medina, 2018), baja autoestima (Chatrakamollathas et al., 2022), autodisciplina y autoeficacia (Carbajal Villanueva et al., 2022, Bozgun y Baytemir, 2022, Chatrakamollathas et al., 2022, Abdi Zarrin et al., 2019, Hall et al., 2019, Chigne Moscoso, 2017, Alegre Bravo, 2016, Gutiérrez Torres, 2015, García Mejía, 2014); habilidades de aprendizaje ineficaces, aburrimiento, baja asertividad en las tareas, ansiedad, depresión, miedo al fracaso (Lim, 2022), pensamientos irracionales (Manzanares Medina, 2018), trampas o autosabotaje, gestión del tiempo (Gök et al.,

2022), gratificación inmediata y adaptación universitaria (Chacaltana Hernández, 2018).

Respecto a la variable personalidad, la literatura científica reporta la relación entre la procrastinación y algunos factores de personalidad; señalando una asociación directa con el neuroticismo y el perfeccionismo (Chatrakamollathas et al., 2022, Gök et al., 2022, Lim, 2022) y, una fuerte asociación inversa con la escrupulosidad (Balkis y Duru, 2007).

1.2.3.8. Consecuencias de la procrastinación académica

Diversos estudios de investigación han reportado que los estudiantes que presentan niveles altos de procrastinación académica experimentan diferentes efectos nocivos, entre ellos:

A nivel fisiológico: fatiga crónica, dificultad para relajarse, intranquilidad, cambios en el apetito y el sueño, alteraciones repentinas en el estado de ánimo.

A nivel emocional: elevada ansiedad, distrés, desesperanza, sentimientos de culpa, decaimiento, irritabilidad, frustración, ánimo depresivo y baja autoestima, las cuales influyen negativamente sobre el bienestar psicológico.

En el ámbito académico: gestión inadecuada del tiempo dedicado al estudio, propensión a la impulsividad disfuncional (tendencia a actuar con poca planificación y tomar decisiones apresuradas, poco reflexivas o incluso irresponsables cuando las situaciones no lo requieren), bajo desempeño académico evidenciado en rendimiento deficiente y bajas calificaciones, aprendizaje inadecuadamente consolidado, reducción de oportunidades; y en casos graves, puede derivar en reprobación y/o deserción académica (Ocampo Guzmán, 2017).

1.3. Definición de términos básicos

1.3.1. Autoeficacia percibida:

Bandura (1977, 1986, citado en Labrador, 2008) definió a la autoeficacia percibida como el conjunto de creencias que tenemos las personas sobre nuestra capacidad para obtener determinados logros, convirtiéndose en un predictor importante de las intenciones y acciones de los individuos frente a diversas situaciones, así como el mantenimiento de estas frente a las adversidades.

1.3.2. Autoeficacia académica percibida:

Es definida como el conjunto de creencias personales específicas sobre la capacidad que tiene cada estudiante para organizar, regular y ejecutar acciones que le permitan alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Feldman et al., 2016).

1.3.3. Cansancio emocional:

Definido como “sentimientos de que los recursos emocionales y personales se han esfumado” (Maslach y Jackson, 1981, como citó El-Sahili, 2015, p. 26) generando el “sentimiento de que nada se puede ofrecer a la otra persona...y cuyas manifestaciones somáticas y psicológicas que se presentan son entre otras: abatimiento, ansiedad e irritabilidad” (Gómez-Barrios y Gómez-Páez, 2007, p. 228).

1.3.4. Cansancio emocional académico:

Es definido como un sentimiento de agotamiento emocional experimentado por los estudiantes debido a las exigencias de los estudios, originando en ellos una actitud cínica y de bajo compromiso con sus actividades académicas, asociadas además a creencias de incompetencia como estudiante (Schaufeli et al., 2002).

1.3.5. Procrastinación académica:

Definida como “la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo ya sea por falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad percibida o el miedo a fallar, con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo” (Dominguez-Lara, 2016b, p. 21).

1.3.6. Autorregulación académica:

Definida como “un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos” (Dominguez Lara et al., 2014, p. 301).

1.3.7. Postergación de actividades:

Definida como “acciones de postergación de actividades académicas” (Dominguez Lara et al., 2014, p. 301).

CAPÍTULO II: HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Formulación de Hipótesis Principal y Derivadas

2.1.1. *Hipótesis Principal*

Hi: La autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico se relacionan significativamente con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021

2.1.2. *Hipótesis Derivadas*

He 1: Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

He 2: Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

He 3: Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia académica

percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

He 4: Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

2.2. Variables Principales y Definición Operacional

2.2.1. Variables principales

2.2.1.1. Variable 1: Autoeficacia académica percibida.

Conjunto de creencias personales específicas sobre la capacidad que tiene cada estudiante para organizar, regular y ejecutar acciones que le permitan alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Feldman et al., 2016). Es una variable cualitativa unidimensional.

2.2.1.2. Variable 2: Cansancio emocional académico.

Sentimiento de agotamiento emocional experimentado por los estudiantes debido a las exigencias de los estudios, originando en ellos una actitud cínica y de bajo compromiso con sus actividades académicas, asociadas además a creencias de incompetencia como estudiante (Schaufeli et al., 2002). Es una variable cualitativa unidimensional.

2.2.1.3. Variable 3: Procrastinación académica.

La acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar ya sea por falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad percibida o el miedo a fallar, con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo (Dominguez-Lara, 2016b). Es una variable cualitativa bidimensional:

a. Autorregulación académica. Proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Dominguez Lara et al., 2014, p. 301)

b. Postergación de actividades. Acciones de postergación de actividades académicas (Dominguez Lara et al., 2014, p. 301).

2.2.2. Definición operacional de las variables principales

Variable 1: Autoeficacia académica percibida. Definida por los puntajes directos en la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (reactivos 1 al 9).

Variable 2: Cansancio emocional académico. Definida por los puntajes directos en la Escala de Cansancio Emocional (reactivos 1 al 10).

Variable 3: Procrastinación académica. Definida por los puntajes directos en los factores 1 (autorregulación académica) y 2 (postergación de actividades) de la Escala de Procrastinación Académica.

a. Factor 1: Autorregulación académica: Está compuesto por los reactivos 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12.

b. Factor 2: Postergación de actividades. Está compuesto por los reactivos 1, 6, y 7.

Tabla 1:
Operacionalización de variables principales

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Autoeficacia académica percibida	Conjunto de creencias personales específicas sobre la capacidad que tiene cada estudiante para organizar, regular y ejecutar acciones que le permitan alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Feldman et al., 2016).	Unidimensional	Puntaje directo en la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Palenzuela, 1983; adaptada en el Perú por Dominguez-Lara, Yauri et al., 2018)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas de este curso. 2. Tengo confianza en comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase. 3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso. 4. Estoy seguro de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen en este curso. 5. Me siento muy preparado para resolver los ejercicios o problemas que me dejan para realizar durante las clases. 6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien. 7. Académicamente me siento una persona competente. 8. Tengo la convicción de resolver muy bien los exámenes de este curso. 9. Considerando mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios.
Cansancio emocional académico	Sentimiento de agotamiento emocional experimentado por los estudiantes debido a las exigencias de los estudios, originando en ellos una actitud cínica y de bajo compromiso con sus actividades académicas, asociadas además a creencias de incompetencia como estudiante (Schaufeli et al., 2002).	Unidimensional	Puntaje directo en la Escala de Cansancio Emocional (Fontana, 2011; adaptada en el Perú por Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los exámenes me producen una tensión excesiva. 2. Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo. 3. Me siento desanimado(a), como triste, sin motivo aparente. 4. Hay días en que no duermo bien a causa del estudio. 5. Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan mi rendimiento académico. 6. Hay días en que me siento más cansado(a), y me falta energía para concentrarme. 7. Me siento emocionalmente agotado(a) por mis estudios. 8. Me siento cansado(a) al final de la jornada académica 9. Pensar en los exámenes me produce estrés. 10. Me falta tiempo y me siento sobrecargado(a) por los estudios.

Procrastinación académica	La acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar significativo ya sea por falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad percibida o el miedo a fallar, con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo (Dominguez-Lara, 2016b).	Autorregulación académica	<p>Puntajes directos en los factores de la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998; adaptada por Dominguez-Lara et al., 2014).</p> <p>Factor 1 (Autorregulación académica) está compuesto por los reactivos 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12.</p> <p>Proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Dominguez Lara et al., 2014, p. 301)</p>	<p>(2) Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.</p> <p>(3) Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.</p> <p>(4) Asisto regularmente a clase.</p> <p>(5) Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible</p> <p>(8) Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.</p> <p>(9) Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.</p> <p>(10) Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.</p> <p>(11) Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.</p> <p>(12) Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.</p>
		Postergación de actividades	<p>Factor 2 (Postergación de actividades) está compuesto por los reactivos 1, 6, y 7.</p> <p>Acciones de postergación de actividades académicas (Dominguez Lara et al., 2014, p. 301).</p>	<p>(1) Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.</p> <p>(6) Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.</p> <p>(7) Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.</p>

2.3. Variables Sociodemográficas

Tabla 2

Operacionalización de las variables sociodemográficas

VARIABLE	DEFINICION	TIPO	ESCALA DE MEDICIÓN	DIMENSIONES / CATEGORÍA
Edad	Tiempo que ha vivido una persona contando desde su nacimiento	Cuantitativa	Proporcional discreta	18 – 25 años; 26 – 40 años; 41 a más años
Sexo	Condición orgánica que caracteriza a los individuos de una especie clasificándolos en masculinos o femeninos.	Cualitativa	Nominal	Varón, Mujer.
Estado Civil	La unión de personas de diferente sexo con fines de procreación y vida en común y que asume permanencia en el tiempo.	Cualitativa	Nominal	Soltero, Casado, Divorciado, Viudo.
Lugar de nacimiento	Lugar donde alguien nació en circunstancias normales.	Cualitativa	Nominal	Lima-Callao; Macroregiones: Norte, Centro, Sur, Oriente; Extranjero.
Lugar de residencia	Lugar en que la persona vive en el momento de un censo o evaluación y, en el que ha estado y tiene intención de permanecer por algún tiempo.	Cualitativa	Nominal	Lima-Callao; Macroregiones: Norte, Centro, Sur, Oriente; Extranjero.
Trabajo	Ocupación remunerada o actividad humana aplicada a la producción de riqueza realizando bienes o servicios.	Cualitativa	Nominal	Si, No.
Sede de estudios	Campus universitario en el cual el estudiante cursa sus estudios profesionales.	Cualitativa	Nominal	Lima, Provincias (Tarma, Nueva Cajamarca).
Año de estudios	Máximo nivel alcanzado durante los estudios de formación universitaria.	Cualitativa	Ordinal	Primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de estudios universitarios.
Historia de repitencia	Cursar por segunda vez o más una asignatura que forma parte de un programa de estudios universitarios.	Cuantitativa	Proporcional discreta	Nunca, una vez, más de una vez.
Tiempo dedicado al estudio en general	Tiempo que deben dedicar diariamente los estudiantes para realizar sus tareas académicas y, repasar los contenidos de las diferentes asignaturas que fueron impartidas durante la semana de estudio en la universidad.	Cuantitativa	Proporcional continua	Menos de una hora diaria, entre una y dos horas diarias, más de dos horas diarias.
Tiempo dedicado para prepararse para las evaluaciones	Percepción del tiempo invertido por el estudiante para repasar los contenidos de las diferentes asignaturas de su semestre académico como preparación previa a los exámenes.	Cualitativa	Ordinal	No estudio, confío en mis conocimientos y/o en mi suerte, repaso minutos antes o en el mismo momento del examen, solo unas horas antes del examen, una semana antes del examen, estudio todos los días
Satisfacción con los estudios	Percepción subjetiva del grado de disfrute y bienestar del estudiante universitario al realizar sus actividades académicas.	Cualitativa	Ordinal	Casi nunca, algunas veces, con frecuencia, casi siempre.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño Metodológico

3.1.1. Tipo y Alcance

El tipo de investigación es Investigación básica (Muntané, 2010) y de alcance correlacional (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.1.2. Enfoque y Diseño

El enfoque fue cuantitativo y de diseño no experimental y transversal (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.2. Diseño Muestral

3.2.1. Población

242 estudiantes varones y mujeres entre los 18 y 55 años, del 1º al 10º ciclo de la Carrera de Psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae (sedes de Lima metropolitana, Tarma y Nueva Cajamarca) matriculados durante el semestre 2021-2 y que brindaron consentimiento informado para participar en el estudio.

3.2.2. Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014). Se eliminaron las anomalías para obtener la normalidad multivariada. La muestra quedó conformada por 222 participantes.

3.2.3. Criterios de Inclusión y Exclusión

Criterios de inclusión:

- Estudiantes varones y mujeres del 1° al 10° ciclo de la Carrera de Psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Edades entre los 18 años a 45 años.
- Matriculados en el semestre académico 2021-2
- Que hayan brindado consentimiento informado para participar en el estudio.
- No presentar déficit sensorial o cognitivo significativo.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes varones y mujeres no comprendidos dentro del rango de edad
- No estar matriculados en el semestre académico 2021-2
- Que no hayan brindado consentimiento informado para participar en el estudio.
- Estudiantes que presenten algún déficit sensorial o cognitivo significativo que le impida comprender y completar la información solicitada.

3.3. Técnicas de Recolección de Datos

3.3.1. Técnicas

Se empleó la entrevista como técnica de recolección de datos, se diseñó para ello una ficha sociodemográfica estructurada para recolectar información y características que permitieron la clasificación de los participantes en base al sexo, edad, ocupación laboral, carrera profesional, ciclo académico e información sobre uso del tiempo libre, tiempo dedicado a los estudios y autopercepción sobre su rendimiento académico como estudiante universitario (anexo 2).

3.3.2. Instrumentos

3.3.2.1. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).

Elaborada por Palenzuela en 1983 y adaptada en el Perú por Dominguez-Lara (2016a); es una escala unidimensional de tipo Likert con 4 alternativas de respuesta (Nunca, Algunas veces, Bastantes veces, Siempre), los 9 reactivos que la componen evalúan diversas creencias relacionadas a la percepción de autoeficacia académica (anexo 3).

La puntuación total directa oscila entre 9 (mínimo) y 36 (máximo), la cual se obtiene sumando las puntuaciones de cada reactivo. Los datos normativos obtenidos mediante percentiles para ambos sexos establecen puntos de corte para diferenciar la baja (< Pc 25) y alta (> Pc 75) autoeficacia académica (Dominguez-Lara, 2016a).

3.3.2.2. Escala de Cansancio Emocional (ECE).

Elaborada por Fontana en 2011 y adaptada en el Perú por Dominguez-Lara, Fernández-Arata, et al. (2018), es una escala unidimensional de tipo Likert con 5 alternativas de respuesta (Rara vez, Pocas veces, Algunas veces, Con frecuencia, Siempre), diseñada para evaluar los sentimientos de agotamiento emocional académico. Para responder a los 10 reactivos que componen la escala, el evaluado debe leer los enunciados y evaluar con qué frecuencia experimentó cada conducta descrita en ellos durante los últimos 12 meses de vida estudiantil (anexo 4).

La calificación se realiza sumando las puntuaciones directas de cada reactivo, la puntuación total oscila entre 10 (mínimo) y 50 (máximo). Los datos normativos obtenidos mediante percentiles para ambos sexos establecen puntos de corte en los percentiles 25 y 75 para diferenciar entre el bajo y alto agotamiento emocional académico (puntuaciones menores a 20 y mayores de 31 respectivamente) y, debido a las consecuencias que involucran el constructo evaluado, las puntuaciones iguales

o mayores a 40 ($> Pc 90$) son indicadores de un nivel en riesgo (Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018).

3.3.2.3. Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Elaborada por Busko en 1998 y adaptada por Dominguez-Lara (2016b), es una escala de tipo Likert con 5 alternativas de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre, Siempre), conformada por dos factores: Autorregulación académica (9 reactivos) y Postergación de actividades (3 reactivos). Para responder a los 12 reactivos que componen la escala, el evaluado debe leer los enunciados y evaluar con qué frecuencia experimentó cada conducta descrita en ellos durante los últimos 12 meses de vida estudiantil (anexo 5).

La calificación se realiza sumando los puntajes obtenidos de manera independiente en cada dimensión. Se elaboraron datos normativos para ambos sexos mediante percentiles y se establecieron puntos de corte para diferenciar los niveles bajo ($< Pc 25$) y alto ($> Pc 75$) para ambos factores. Para Autorregulación académica, una puntuación menor a 27 indica un nivel bajo y una mayor a 35 indica un nivel alto. Para Postergación de actividades, una puntuación inferior a 7 indica un nivel bajo mientras que una puntuación mayor a 9 indica un nivel alto (Dominguez-Lara, 2016b).

3.3.3. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

3.3.3.1. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).

En nuestro medio, obtuvo una validez de contenido mediante V de Aiken entre 0,781 y 0,938; un análisis de estructura interna mediante análisis factorial KMO de 0,938 y cargas factoriales entre 0,593 y 0,777. La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante Alfa de Cronbach y fue de 0,91 (Dominguez-Lara, Yauri et al., 2018).

3.3.3.2. Escala de Cansancio Emocional (ECE).

En Perú, se encontró validez mediante un análisis factorial de la estructura interna KMO de 0,91 y cargas factoriales entre 0,517 y 0,718. La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante Alfa de Cronbach y fue de 0,853 (Dominguez-Lara, Fernández-Arata et al., 2018).

3.3.3.3. Escala de Procrastinación Académica (EPA).

En nuestro país, se halló la validez mediante un análisis factorial exploratorio de la estructura interna KMO de 0,812 y se encontraron dos factores. La confiabilidad de las subescalas del instrumento reportó un valor alfa de Cronbach de 0,821 para el factor autorregulación y 0,752 para el factor postergación de actividades; mientras que la confiabilidad de cada factor del instrumento reportó un coeficiente omega de 0,829 para el factor autorregulación académica y de 0,794 para el factor postergación de actividades (Dominguez Lara et al., 2014).

3.4. Técnicas Estadísticas para el Procesamiento de la Información

Después de recolectar la información a través de la ficha sociodemográfica y de los instrumentos psicológicos, se procedió a ordenarla, clasificarla y codificarla, creando para ello una base de datos mediante el programa informático Excel 2016. La información se analizó mediante los paquetes estadísticos SPSS versión 25.0 y software R tanto para el análisis estadístico descriptivo e inferencial.

3.4.1. Estadística Descriptiva.

Los resultados se presentaron en tablas para detallar las características de la muestra estudiada expresadas en frecuencias y porcentajes de las variables de estudio.

3.4.2. Estadística Inferencial.

La prueba de hipótesis se realizó utilizando técnicas estadísticas inferenciales, teniendo en consideración un nivel de confianza del 95% y un valor p menor a 0.05.

Se empleó la prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov (K-S) para evaluar si los datos de las variables evaluadas mostraban una distribución normal concordante con la distribución teórica especificada para la población.

Ninguna de las variables consideradas tuvo una distribución normal de datos, puesto que todos los valores de significancia fueron menores que 0,05 ($p < 0,05$) razón por la cual, los análisis de correlación lineal entre dichas variables se realizaron mediante pruebas estadísticas no paramétricas.

Para evaluar la normalidad multivariada, se eliminaron las anomalías en los datos, buscando con ello asegurar el análisis de las relaciones entre variables. Se empleó la prueba de normalidad multivariada de Henze-Zirkler, la cual arrojó un resultado significativo ($p = 0,089 > 0,05$) por lo tanto se concluye que al 5% de significancia, la Normal es la distribución conjunta de las variables Autoeficacia académica percibida, Cansancio emocional académico, Postergación de actividades y Autorregulación académica.

Finalmente, para la prueba de hipótesis se empleó la prueba de Roy para determinar la correlación canónica entre el conjunto de variables autoeficacia académica percibida y cansancio emocional académico y, el conjunto de variables postergación de actividades y autorregulación académica (procrastinación académica), con el objetivo de identificar la estructura óptima de cada conjunto de variables, que maximiza la relación entre los conjuntos de variables estudiados (Badii et al., 2007).

3.5. Aspectos Éticos

La presente investigación se presentó al comité de ética del Instituto para la Calidad de la Educación de la USMP para su aprobación e implementación.

La participación en el presente estudio siguió los lineamientos de las buenas prácticas en investigación en seres humanos: voluntariedad, confidencialidad de la información, respeto y no coerción de los participantes. Para participar, los voluntarios brindaron consentimiento informado (anexo 6), teniendo cada participante la posibilidad de retirarse en cualquier momento del presente estudio. Para la implementación del presente estudio se contó con la autorización de las autoridades competentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica Sedes Sapientiae donde se obtuvo la muestra (anexo 7). La información recopilada fue codificada y almacenada en una base de datos y evitando recoger información personal que ponga en riesgo la confidencialidad de los participantes. No existió conflicto de intereses en la realización de la presente investigación.

Se promocionó el valor científico de la investigación representado por la importancia empírica y social del estudio, además se resaltó la validez científica del estudio representado por la creación de un marco teórico suficiente que se basa en documentación científica válida. La revisión bibliográfica realizada en el presente estudio respetó y consignó el crédito a los autores citados.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Estadística descriptiva

4.1.1. *Características demográficas de la muestra*

El grupo estuvo conformado principalmente por mujeres (82% de los participantes) y en menor proporción por varones (18%), el grupo etario predominante fue el de 18 a 25 años (82%), seguido por el grupo de 26 a 40 años (16,7%). El estado civil soltero fue el prevalente (96,4%) y más de la mitad de los estudiantes manifestó que no trabajaba (62,6%).

El 55,9% de los participantes reportó haber nacido en Lima y Callao y, el resto de ellos, en distintas provincias de las diversas macroregiones. Asimismo, el 63,1% de los estudiantes reportó residir en Lima y Callao, y el 32,9% en las diferentes macroregiones.

Más de la mitad de los estudiantes de psicología pertenecían a la sede de Lima metropolitana (63,1%), mientras que el 36,9% estaba matriculado en las sedes de provincia; el 34,7% de los estudiantes cursaba el tercer año, mientras que el 23,9%, 20,7%, 10,8% y 9,9% cursaban el segundo, cuarto, primer y quinto año respectivamente.

Sobre su desempeño académico, el 47,7% de los estudiantes reportaron nunca haber repetido una asignatura, el 32,4% señaló haber cursado por segunda una asignatura, mientras que el 19,8% indicó haber cursado más de dos veces una asignatura de su programa de estudios.

Por otro lado, el 45% de los participantes indicó dedicar entre una y dos horas diarias para estudiar y el 44,1% reportó dedicar más de dos horas diarias, no obstante, un 10,8% de los estudiantes manifestó dedicar menos de una hora diaria para estudiar.

El 43,2% de la muestra señaló prepararse una semana antes para rendir las evaluaciones; sin embargo, el 40,1% de ellos reportó estudiar solo unas horas antes de los exámenes y un 11,7% dijo no estudiar para rendir las evaluaciones. Solo un 11,7% manifestó estudiar diariamente para prepararse frente a las evaluaciones.

Finalmente, la mitad de los participantes (50%) se percibió estar con frecuencia satisfecho con sus estudios, mientras que el 37,4% se percibió estar satisfecho con sus estudios solo algunas veces. En contraposición, el 10,4% de la muestra se percibió estar casi siempre satisfecho con sus estudios y solo el 2,3% de los participantes reportó que casi nunca se sentía satisfecho con sus estudios.

A continuación, en la tabla 3 se puede apreciar con detalle la descripción realizada previamente:

Tabla 3
Características demográficas de la muestra

Sexo	n	%	Trabajo	n	%
Mujer	182	82,0%	Sí	83	37,4%
Varón	40	18,0%	No	139	62,6%
Estado civil	n	%	Historia de repetición	n	%
Viudo	0	0,0%	Más de una vez	44	19,8%
Divorciado	1	0,5%	Una vez	72	32,4%
Casado	7	3,2%	Nunca	106	47,7%
Soltero	214	96,4%			
Lugar de nacimiento	n	%	Tiempo dedicado al estudio en general	n	%
Extranjero	2	0,9%	Más de dos horas diarias	98	44,1%
Macroregión oriente	42	18,9%	Entre una y dos horas diarias	100	45,0%
Macroregión sur	1	0,5%	Menos de una hora diaria	24	10,8%
Macroregión centro	35	15,8%			
Macroregión norte	18	8,1%	Tiempo dedicado para prepararse para las evaluaciones	n	%
Lima-Callao	124	55,9%	Estudio todos los días	26	11,7%
Lugar de residencia	n	%	Una semana antes del examen	96	43,2%
Extranjero	0	0,0%	Solo unas horas antes del examen	89	40,1%
Macroregión oriente	44	19,8%	Repaso minutos antes o en el mismo momento del examen	9	4,1%
Macroregión sur	1	0,5%	No estudio, confío en mis conocimientos y/o en mi suerte	2	0,9%
Macroregión centro	33	14,9%			
Macroregión norte	4	1,8%	Satisfacción con sus estudios	n	%
Lima-Callao	140	63,1%	Casi siempre	23	10,4%
Sede de estudios	n	%	Con frecuencia	111	50,0%
Provincia	82	36,9%	Algunas veces	83	37,4%
Lima	140	63,1%	Casi nunca	5	2,3%
Año de estudios	n	%	Grupo etario	n	%
Quinto año	22	9,9%	41 a más años	3	1,4%
Cuarto año	46	20,7%	26 – 40 años	37	16,7%
Tercer año	77	34,7%	18 – 25 años	182	82,0%
Segundo año	53	23,9%			
Primer año	24	10,8%			

n=222

4.1.2. Distribución de frecuencias de las variables de estudio

Autoeficacia académica percibida

Tabla 4

Distribución de la muestra, según los niveles de Autoeficacia académica percibida

Autoeficacia académica percibida	n	%
Alto	37	16,7%
Medio	122	55,0%
Bajo	63	28,4%
Total	222	100,0%

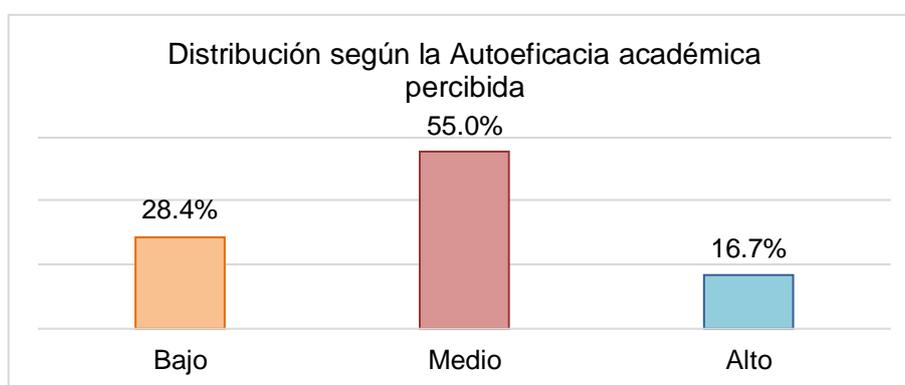


Figura 1. Niveles de Autoeficacia académica percibida en la muestra

En la tabla 4 y figura 1 se puede apreciar que el mayor porcentaje de la muestra presentó un nivel medio de autoeficacia académica percibida (55,0%). A continuación, un 28,4% de los estudiantes reportaron un nivel bajo mientras que un 16,7% reportó un nivel alto de autoeficacia académica percibida, respectivamente.

Cansancio emocional académico

Tabla 5

Distribución de la muestra, según los niveles de Cansancio emocional académico

Cansancio emocional académico	n	%
Alto	67	30,2%
Medio	111	50,0%
Bajo	44	19,8%
Total	222	100,0%

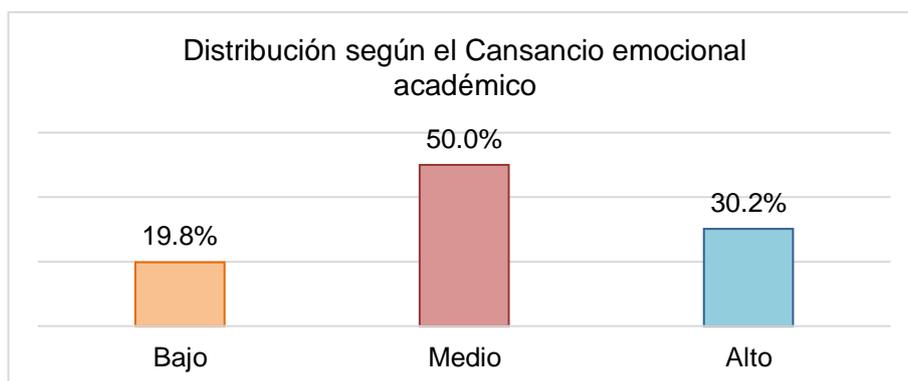


Figura 2. Niveles de Cansancio emocional académico en la muestra

Como se aprecia en la tabla 5 y figura 2, en la muestra hubo mayor prevalencia del Cansancio emocional académico en nivel Medio (50,0%), seguido del nivel Alto (30,2%). Finalmente, un 19,8% reportó niveles bajos de cansancio emocional académico.

Postergación de actividades

Tabla 6

Distribución de la muestra, según los niveles de Postergación de actividades

Postergación de actividades	n	%
Alto	38	17,1%
Medio	99	44,6%
Bajo	85	38,3%
Total	222	100,0%

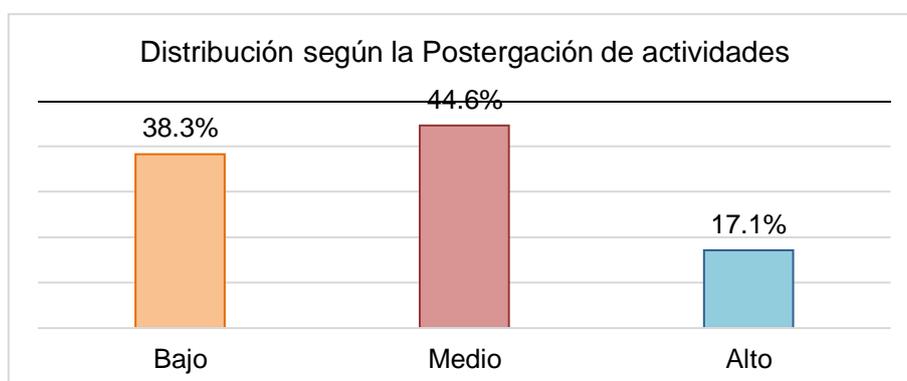


Figura 3. Niveles de Postergación de actividades en la muestra

En la tabla 6 y figura 3, se observa que el mayor porcentaje de la muestra presentó un nivel medio de Postergación de actividades (44,6%). Un 38,3% de los estudiantes presentó un nivel bajo de postergación de actividades y, un porcentaje mucho menor (17,1%) de participantes presentó un nivel alto de esta variable.

Autorregulación académica

Tabla 7

Distribución de la muestra, según los niveles de Autorregulación académica

Autorregulación académica	n	%
Alto	104	46,8%
Medio	103	46,4%
Bajo	15	6,8%
Total	222	100,0%

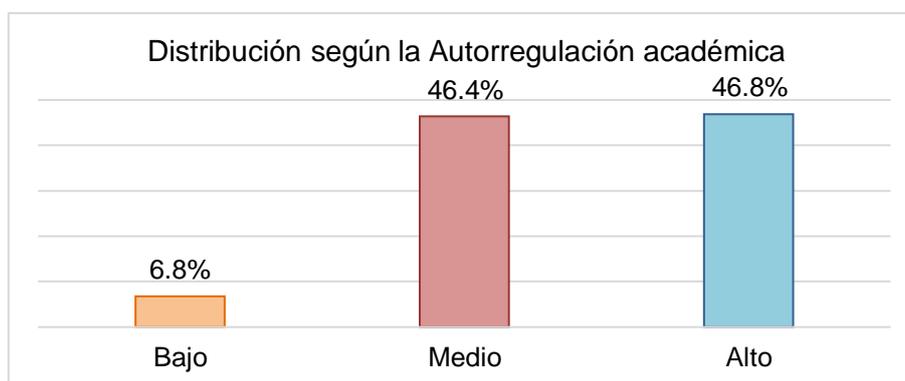


Figura 4. Niveles de Autorregulación académica en la muestra

Con relación a la Autorregulación académica, tabla 7 y figura 4, el mayor porcentaje de la muestra presentó un nivel alto de Autorregulación académica (46,8%), seguido a continuación del grupo que presentó niveles medios (46,4%). Solo un 6,8% de los estudiantes reportó un nivel bajo de autorregulación académica.

4.1.3. Contingencias entre las variables de estudio y variables académicas

Postergación de actividades y Tiempo dedicado al estudio en general

Tabla 8

Contingencias: Postergación de actividades vs Tiempo dedicado al estudio en general

		Postergación de actividades						Total	
		Alto		Medio		Bajo		n	%
		n	%	n	%	n	%		
Tiempo dedicado al estudio en general	Más de dos horas diarias	13	13,3%	43	43,9%	42	42,9%	98	100,0%
	Entre una y dos horas diarias	17	17,0%	46	46,0%	37	37,0%	100	100,0%
	Menos de una hora diaria	8	33,3%	10	41,7%	6	25,0%	24	100,0%
Total		38	17,1%	99	44,6%	85	38,3%	222	100,0%

En la tabla 8, se observa que 98 estudiantes (100%) dedicaron más de dos horas diarias al estudio de las materias universitarias; en este grupo la postergación de actividades era, en la mayoría de los casos, de niveles medio (43,9%) y bajo (42,9%) y en menor proporción estaban quienes poseían niveles altos (13,3%).

A continuación, se encontró 100 estudiantes (100%) que manifestaron haber dedicado de una a dos horas diarias al estudio de los cursos universitarios; la mayoría de este grupo presentaba niveles medio (46,0%) y bajo (37,0%) en cuanto a postergación de actividades y solamente un menor grupo presentó nivel alto (17,0%).

Por último, de los 222 participantes, 24 estudiantes (100%) dedicaban menos de una hora por día a revisar los cursos que llevaban en la universidad; en este grupo el mayor porcentaje (41,7%) poseía el nivel medio de postergación de actividades, en menor proporción se ubicó el grupo con postergación alta (33,3%) y menor aún fue el porcentaje que presentaba una baja postergación de actividades (25,0%).

Postergación de actividades y Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones

Tabla 9

Contingencias: Postergación de actividades vs Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones

		Postergación de actividades						Total	
		Alto		Medio		Bajo			
		n	%	n	%	n	%	n	%
Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones	Estudio todos los días	3	11,5%	5	19,2%	18	69,2%	26	100,0%
	Una semana antes del examen	13	13,5%	42	43,8%	41	42,7%	96	100,0%
	Solo unas horas antes del examen (p.ej.: la noche anterior)	19	21,3%	47	52,8%	23	25,8%	89	100,0%
	Repaso minutos antes o en el mismo momento del examen	2	22,2%	4	44,4%	3	33,3%	9	100,0%
	No estudio, confío en mis conocimientos y/o en mi suerte para aprobar el examen	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%	2	100,0%
Total		38	17,1%	99	44,6%	85	38,3%	222	100,0%

Según se aprecia en la tabla 9, 26 participantes (100%) estudiaban todos los días, como estrategia para afrontar las evaluaciones de los cursos; en la mayor parte de este grupo, la postergación de actividades era baja (69,2%) seguida de los casos con postergación de niveles medio (19,2%) y alto (11,5%).

Seguidamente, hubo 96 estudiantes (100%) que manifestaron dedicarse a estudiar una semana antes de las evaluaciones; la mayoría de este grupo presentaba niveles medio (43,8%) y bajo (42,7%) con relación a la postergación de actividades y solamente una minoría presentó nivel alto (13,5%).

Luego, en el caso de los 89 estudiantes (100%) que se preparaban algunas horas antes del examen, la mayor parte de ellos presentaban una postergación de actividades de nivel medio (52,8%) y en menor proporción estaban quienes poseían niveles de postergación bajo (25,8%) y alto (21,3%).

De otra parte, quienes manifestaron repasar los temas solamente pocos minutos antes o durante el examen fueron 9 personas en total (100%) de las cuales el mayor porcentaje tenía por característica una postergación de actividades de nivel medio (44,4%) seguidos por los que poseían niveles de postergación baja (33,3%) y alta (22,2%).

Finalmente, solo 2 estudiantes (100%) manifestaron que no repasaban en absoluto los cursos antes de las evaluaciones, por confiar en su suerte o en su buena memoria de las clases recibidas; en este grupo la postergación de actividades fue alta (50%) y media (50%).

Autorregulación académica y Tiempo dedicado al estudio en general

Tabla 10

Contingencias: Autorregulación académica vs Tiempo dedicado al estudio en general

		Autorregulación académica						Total	
		Alto		Medio		Bajo		n	%
		n	%	n	%	n	%	n	%
Tiempo dedicado al estudio en general	Más de dos horas diarias	58	59,2%	38	38,8%	2	2,0%	98	100,0%
	Entre una y dos horas diarias	40	40,0%	51	51,0%	9	9,0%	100	100,0%
	Menos de una hora diaria	6	25,0%	14	58,3%	4	16,7%	24	100,0%
Total		104	46,8%	103	46,4%	15	6,8%	222	100,0%

En la tabla 10, se muestra cómo fue la Autorregulación académica según el Tiempo dedicado al estudio en general. Así, en el caso de quienes estudiaban más de dos horas diarias (98 estudiantes, 100%) la Autorregulación académica fue prevalentemente alta (59,2%) seguida del nivel medio (38,8%) y, muy ínfima en cuanto a casos, de nivel bajo (2,0%).

En el caso de quienes estudiaban entre una y dos horas diarias (100 estudiantes, 100%) la Autorregulación académica de la mayoría (51,0%) fue de nivel medio, luego en el

segundo grupo más numeroso (40,0%) fue de nivel alto y, por último, fue de nivel bajo en el grupo más pequeño (9,0%).

Finalmente, en quienes manifestaron que dedicaban menos de una hora diaria al estudio en general (24 estudiantes, 100%) el subgrupo mayoritario (58,3%) poseía una Autorregulación de actividades de nivel medio, seguido del subgrupo con nivel alto (25,0%) y los de nivel bajo (16,7%).

Autorregulación académica y Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones

Tabla 11

Contingencias: Autorregulación académica vs Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones

		Autorregulación académica						Total	
		Alto		Medio		Bajo		n	%
		n	%	n	%	n	%		
Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones	Estudio todos los días	22	84,6%	4	15,4%	0	0,0%	26	100,0%
	Una semana antes del examen	53	55,2%	40	41,7%	3	3,1%	96	100,0%
	Solo unas horas antes del examen (p.ej.: la noche anterior)	27	30,3%	53	59,6%	9	10,1%	89	100,0%
	Repaso minutos antes o en el mismo momento del examen	2	22,2%	5	55,6%	2	22,2%	9	100,0%
	No estudio, confío en mis conocimientos y/o en mi suerte para aprobar el examen	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Total		104	46,8%	103	46,4%	15	6,8%	222	100,0%

Tal y como se ve en la tabla 11; de los 26 participantes (100%) que estudiaban todos los días como estrategia para afrontar las evaluaciones de los cursos, la mayor parte de estos presentaba una Autorregulación de actividades de nivel alto (84,6%) seguida de los casos con nivel medio (15,4%) pero no se tuvo casos con autorregulación baja (0,0%).

Luego, en el grupo que manifestó dedicarse a estudiar una semana antes de las evaluaciones (96 estudiantes, 100%) la mayoría de ellos poseía una Autorregulación académica de niveles, alto (55,2%) y medio (41,7%) y mucho menor fue el subgrupo con nivel bajo (3,1%).

También se ve el caso de los participantes que se preparaban algunas horas antes del examen (89 estudiantes, 100%) la mayor parte de ellos poseía una Autorregulación de actividades de nivel medio (59,6%) el subgrupo siguiente poseía nivel alto (30,3%) y el subgrupo menos prevalente mostraba un nivel bajo (10,1%).

De igual forma, se da cuenta de la distribución de la Autorregulación académica de los participantes que manifestaron repasar los temas solo pocos minutos antes o durante el examen (9 personas, 100%) observándose en ellos lo siguiente: el subgrupo de mayor proporción poseía nivel medio de Autorregulación académica (55,6%) luego seguían los subgrupos con nivel bajo (22,2%) y alto (22,2%).

Finalmente, en quienes aquellos manifestaron que no repasaban en absoluto los cursos antes de las evaluaciones por confiar en su suerte o en su buena memoria de las clases recibidas (2 estudiantes, 100%) se encontró que la Autorregulación fue en este grupo la postergación de actividades fue media (50%) y baja (50%).

Cansancio emocional académico y Tiempo dedicado al estudio en general

Tabla 12

Contingencias: Cansancio emocional académico vs Tiempo dedicado al estudio en general

		Cansancio emocional académico						Total	
		Alto		Medio		Bajo		n	%
		n	%	n	%	n	%		
Tiempo dedicado al estudio en general	Más de dos horas diarias	29	29,6%	44	44,9%	25	25,5%	98	100,0%
	Entre una y dos horas diarias	29	29,0%	55	55,0%	16	16,0%	100	100,0%
	Menos de una hora diaria	9	37,5%	12	50,0%	3	12,5%	24	100,0%
Total		67	30,2%	111	50,0%	44	19,8%	222	100,0%

Los datos en la tabla 12 muestran cómo fue el Cansancio emocional académico con relación a cada uno de los niveles del Tiempo dedicado al estudio en general.

De esta manera, en quienes estudiaban más de dos horas diarias (98 estudiantes, 100%) el Cansancio emocional académico de nivel medio fue el más prevalente (44,9%) y más abajo y muy próximos porcentualmente se dieron los casos de estudiantes con Cansancio emocional académico de niveles alto (29,6%) y bajo (25,5%).

En el caso de quienes estudiaban entre una y dos horas diarias (100 estudiantes, 100%) el Cansancio emocional académico de la mayoría de ellos fue de nivel medio (55,0%) luego, de nivel alto (29,0%) y, por último, de nivel bajo (16,0%).

Por último, entre aquellos estudiantes que dedicaban menos de una hora diaria al estudio en general (24 estudiantes, 100%) en el subgrupo mayoritario (50,0%) se observó un Cansancio emocional académico de nivel medio, seguido del subgrupo con nivel alto (37,5%) y al final el subgrupo con nivel bajo (12,5%).

Cansancio emocional académico y Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones

Tabla 13

Contingencias: Cansancio emocional académico vs Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones

		Cansancio emocional académico						Total	
		Alto		Medio		Bajo		n	%
		n	%	n	%	n	%		
Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones	Estudio todos los días	5	19,2%	12	46,2%	9	34,6%	26	100,0%
	Una semana antes del examen	28	29,2%	51	53,1%	17	17,7%	96	100,0%
	Solo unas horas antes del examen (p.ej.: la noche anterior)	31	34,8%	42	47,2%	16	18,0%	89	100,0%
	Repaso minutos antes o en el mismo momento del examen	3	33,3%	4	44,4%	2	22,2%	9	100,0%
	No estudio, confío en mis conocimientos y/o en mi suerte para aprobar el examen	0	0,0%	2	100,0%	0	0,0%	2	100,0%
Total		67	30,2%	111	50,0%	44	19,8%	222	100,0%

En la tabla 13 se observa cuál fue la distribución del Cansancio emocional académico según cada uno de los niveles del Tiempo dedicado a la preparación para las evaluaciones.

Así, en primer lugar, se tuvo el caso de quienes estudiaron todos los días previos a las evaluaciones (26 participantes, 100%) en la mayor parte de estos se observó un Cansancio emocional académico de nivel medio (46,2%) seguido de los casos con nivel bajo (34,6%) y en menor proporción los casos con nivel alto (19,2%).

En segundo lugar, en aquellos que estudiaban una semana antes de las evaluaciones (96 estudiantes, 100%) la distribución por niveles de Cansancio emocional académico según el orden de prevalencia fue la siguiente: nivel medio (53,1%), nivel alto (29,2%) y nivel bajo (17,7%).

En tercer lugar, se observa el caso de quienes decían prepararse algunas horas antes del examen (89 estudiantes, 100%) en estos, la mayor proporción tenían Cansancio

emocional académico de nivel medio (47,2%) seguido por quienes presentaban un nivel alto (34,8%) y de menor prevalencia fue el grupo que mostraba un nivel bajo (18,0%).

En cuarto lugar, se da cuenta de la distribución del Cansancio emocional académico de los participantes que manifestaron repasar los temas solo pocos minutos antes o durante el examen (9 personas, 100%) observándose lo siguiente: el subgrupo de mayor proporción poseía un nivel medio de Cansancio emocional académico (44,4%) luego seguían los subgrupos con niveles alto (33,3%) y bajo (22,2%)

Finalmente, en quienes manifestaron que no repasaban en absoluto los cursos antes de las evaluaciones ya sea por confiar en su suerte o en su buena memoria (2 estudiantes, 100%) se encontró que el Cansancio emocional académico que poseían era de nivel medio (100,0%)

Autoeficacia académica percibida e Historia de repetición de cursos

Tabla 14

Contingencias: Autoeficacia académica percibida vs Historia de repetición de cursos

		Autoeficacia académica percibida						Total	
		Alto		Medio		Bajo		n	%
		n	%	n	%	n	%		
Historia de repetición de cursos	Más de una vez	6	13,6%	23	52,3%	15	34,1%	44	100,0%
	Una vez	9	12,5%	40	55,6%	23	31,9%	72	100,0%
	Nunca	22	20,8%	59	55,7%	25	23,6%	106	100,0%
Total		37	16,7%	122	55,0%	63	28,4%	222	100,0%

La información contenida en la tabla 14 ayuda a comprender la forma en que se distribuyó la Autoeficacia académica percibida de los estudiantes, según su Historia de repetición de cursos.

Así, en primer lugar, se observó que en la mayoría de aquellos que habían repetido dos o más veces los cursos (44 estudiantes, 100%) la Autoeficacia académica percibida del

grupo mayoritario (52,3%) era de nivel medio, seguido por quienes poseían un nivel bajo (34,1%) y, más atrás, quedaron quienes poseían un nivel alto (13,6%).

A continuación, en quienes repitieron solamente una vez los cursos (72 estudiantes, 100%) nuevamente la Autoeficacia académica percibida fue prevalentemente de nivel medio (55,6%) luego, de nivel bajo (31,9%) y, finalmente, de nivel alto (12,5%).

Finalmente, entre los estudiantes que nunca habían repetido curso alguno (106 estudiantes, 100%) el subgrupo mayoritario (55,7%) poseía una Autoeficacia académica percibida de nivel medio, seguido del subgrupo con nivel bajo (23,6%) y luego por quienes poseían un nivel alto (20,8%).

Autoeficacia académica percibida y Satisfacción con los estudios

Tabla 15

Contingencias: Autoeficacia académica percibida vs Satisfacción con los estudios

		Autoeficacia académica percibida						Total	
		Alto		Medio		Bajo		n	%
		n	%	n	%	n	%		
Satisfacción con los estudios	Casi siempre	7	30,4%	16	69,6%	0	0,0%	23	100,0%
	Con frecuencia	27	24,3%	65	58,6%	19	17,1%	111	100,0%
	Algunas veces	3	3,6%	38	45,8%	42	50,6%	83	100,0%
	Casi nunca	0	0,0%	3	60,0%	2	40,0%	5	100,0%
Total		37	16,7%	122	55,0%	63	28,4%	222	100,0%

Con base en los resultados mostrados en la tabla 15, puede analizarse cómo se distribuyó la Autoeficacia académica percibida en función de los grados de Satisfacción con los estudios.

En primer lugar, se tuvo al grupo que casi siempre se sentía satisfecho con sus estudios (23 estudiantes, 100%) en este grupo la distribución por niveles de Autoeficacia

académica percibida, en orden de prevalencias de mayor a menor, fue como sigue: nivel medio (69,6%), nivel alto (30,4%), no se tuvo casos de nivel bajo.

En segundo lugar, los estudiantes que poseían una frecuente satisfacción con los estudios que realizaban tuvieron la siguiente distribución de niveles de Autoeficacia académica percibida, ordenados por prevalencias de mayor a menor: nivel medio (58,6%), nivel alto (24,3%) y nivel bajo (17,1%).

En tercer lugar, en aquellos estudiantes que estaban algunas veces satisfechos con los estudios que seguían, se observó la siguiente distribución de niveles de Autoeficacia académica percibida; la mayor proporción correspondió a quienes poseían un nivel bajo de Autoeficacia académica percibida (50,6%) seguidos por quienes poseían un nivel medio (45,8%) y finalmente, por los que poseían un nivel bajo (3,6%).

Por último, del total de participantes que casi nunca estaban satisfechos con sus estudios (5 estudiantes, 100%) el subgrupo mayoritario (60%) poseía una Autoeficacia académica percibida de nivel medio y el grupo menor (40%) poseía un nivel bajo, no hubo casos de Autoeficacia académica percibida en niveles altos.

4.2. Estadística inferencial

4.2.1. Prueba de normalidad de las variables

Tabla 16

Bondad de ajuste a la normal

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	p
Autoeficacia académica percibida	0,081	242	0,001
Cansancio emocional académico	0,067	242	0,010
Postergación de actividades	0,084	242	0,000
Autorregulación académica	0,089	242	0,000

Tal y como puede apreciarse en la tabla 16, ninguna de las variables consideradas seguía una distribución normal de datos, puesto que todos los valores de significancia fueron menores que 0,05 ($p < 0,05$) razón por la cual, los análisis de correlación lineal entre dichas variables se realizarán mediante pruebas estadísticas no paramétricas.

Tabla 17

Test de Henze-Zirkler, de normalidad multivariada

	Estadístico hz	p
Autoeficacia académica percibida		
Cansancio emocional académico	0,987	0,089
Postergación de actividades		
Autorregulación académica		

n=222

La prueba de normalidad multivariada de Henze-Zirkler arrojó un resultado significativo ($p=0,089 > 0,05$) por lo tanto se concluye que al 5% de significancia, la Normal es la distribución conjunta de las variables Autoeficacia académica percibida, Cansancio emocional académico, Postergación de actividades y Autorregulación académica.

4.2.2. Prueba de hipótesis

4.2.2.1. Hipótesis principal

Hp: La autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico se relacionan significativamente con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021

Ho: La autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico no se relacionan significativamente con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021

Significancia estadística: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: si $p < 0,05$, entonces se rechaza Ho.

Tabla 18

Prueba de correlación canónica de Roy

Variables	Coeficientes canónicos	Coeficiente de correlación canónico	Test de Roy	
			Estadístico	p
Autoeficacia académica percibida	0,188			
Cansancio emocional académico	-0,004	0,417	0,174	0,000
Postergación de actividades	-0,042			
Autorregulación académica	0,185			

n=222

La prueba de Roy fue significativa al 95% de confianza ($p=0,000 < \alpha=0,05$) por tanto se concluye que existe correlación canónica lineal moderada (Coeficiente de correlación canónico = 0,417) entre las variables del primer grupo, Autoeficacia académica percibida y Cansancio emocional académico, y las variables del segundo grupo, Postergación de actividades y Autorregulación académica; los coeficientes canónicos dan una idea de cuáles son las variables que más incidencia tienen en la correlación hallada.

4.2.2.2. Hipótesis derivadas

Hipótesis derivada 1

H1: Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Significancia estadística: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: si $p < 0.05$, entonces se rechaza Ho.

Tabla 19

Postergación de actividades y Autoeficacia académica percibida: Correlación de Spearman

		Autoeficacia académica percibida	Postergación de actividades
Autoeficacia académica percibida	Rho de Spearman	1	-0,157
	p		0,000
	N	222	222
Postergación de actividades	Rho de Spearman	-0,157	1
	p	0,000	
	N	222	222

En la tabla 19, la Postergación de actividades y la Autoeficacia académica percibida tuvieron una correlación significativa ($p = 0,00 < \alpha = 0,05$), correlación que a decir de Hernández Sampieri et al. (2014) fue negativa y débil ($-0.25 < \text{Rho} = -0,157 < -0.1$).

Por lo tanto, se concluye que al 5% de significancia hubo suficiente evidencia estadística para afirmar que existe relación inversa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Hipótesis derivada 2

H2: Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Significancia estadística: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: si $p < 0,05$, entonces se rechaza Ho.

Tabla 20

Postergación de actividades y Cansancio emocional académico: Correlación de Spearman

		Cansancio emocional académico	Postergación de actividades
Cansancio emocional académico	Rho de Spearman	1	0,201
	p		0,000
	N	222	222
Postergación de actividades	Rho de Spearman	0,201	1
	p	0,000	
	N	222	222

Según se aprecia en la información de la tabla 20, hubo una correlación significativa ($p = 0,00 < \alpha = 0,05$) entre Postergación de actividades y Cansancio emocional académico, dicha correlación de acuerdo con la clasificación hecha por Hernández Sampieri et al. (2014) fue positiva y débil ($0,1 < \text{Rho} = 0,201 < 0,25$)

Luego, al 5% de significancia se puede decir que hubo suficiente evidencia estadística para afirmar que existe relación directa entre la dimensión postergación de actividades de la

procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Hipótesis derivada 3

H3: Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Significancia estadística: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: si $p < 0,05$, entonces se rechaza Ho.

Tabla 21

Autorregulación académica y Autoeficacia académica percibida: Correlación de Spearman

		Autoeficacia académica percibida	Autorregulación académica
Autoeficacia académica percibida	Rho de Spearman	1	0,404
	p		0,000
	N	222	222
Autorregulación académica	Rho de Spearman	0,404	1
	p	0,000	
	N	222	222

Tal y como se aprecia en la tabla 21, la Autorregulación académica y la Autoeficacia académica percibida tuvieron una correlación significativa ($p = 0,00 < \alpha = 0,05$), correlación que a decir de Hernández Sampieri et al. (2014) fue positiva media ($0,25 < \text{Rho} = 0,404 < 0,75$).

Por las razones anteriores se concluye que, al 5% de significancia, hubo evidencia estadística suficiente para afirmar que existe relación directa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia académica

percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Hipótesis derivada 4

H4: Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Ho: No existe relación significativa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

Significancia estadística: $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: si $p < 0,05$, entonces se rechaza Ho.

Tabla 22

Autorregulación académica y Cansancio emocional académico: Correlación de Spearman

		Cansancio emocional académico	Autorregulación académica
Cansancio emocional académico	Rho de Spearman	1	-0,106
	p		0,000
	N	222	222
Autorregulación académica	Rho de Spearman	-0,106	1
	p	0,000	
	N	222	222

En la tabla 22, la Autorregulación académica y el Cansancio emocional académico tuvieron una correlación significativa ($p = 0,00 < \alpha = 0,05$), correlación que a decir de Hernández Sampieri et al. (2014) fue negativa y débil ($-0,25 < \text{Rho} = -0,106 < -0,1$).

En consecuencia, al 5% de significancia se afirma que hubo suficiente evidencia estadística para afirmar que existe relación inversa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1. Discusión de los resultados

La presente investigación tuvo como objetivo general establecer la relación existente entre la autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de una universidad privada peruana. El presente capítulo permitirá la comprensión de la implicancia de los hallazgos, así como contrastar los mismos con la literatura científica existente.

Sobre los análisis inferenciales:

Los resultados obtenidos reportaron que existe correlación canónica lineal moderada entre el conjunto de variables autoeficacia académica percibida y cansancio emocional académico y, el conjunto de variables postergación de actividades y autorregulación académica, confirmando de ese modo la hipótesis general y revelando que existe una tendencia moderada a la procrastinación académica en quienes presenten menor autoeficacia académica percibida y mayor cansancio emocional académico.

Esto implica que la acción conjunta de un bajo sentido de autoeficacia académica percibida y niveles altos de cansancio emocional académico se relacionan con la procrastinación académica, ya sea generando una mayor conducta de postergación de actividades académicas, una menor capacidad de autorregulación académica, y/o ambas.

A nivel teórico, dentro de las múltiples causas de la procrastinación se señala que la baja autoeficacia percibida y los niveles elevados de agotamiento emocional contribuyen a la aparición de este fenómeno; por lo que aquellos estudiantes que presenten ambas condiciones tienen mayor probabilidad de procrastinar. Estos resultados se relacionan con los reportados por Abdi Zarrin et al. (2019) quienes encontraron que la autoeficacia académica y el agotamiento emocional son predictores de la procrastinación académica.

Por otro lado, Hall et al. (2019) hallaron también relaciones entre estas variables, reportando que una mayor autoeficacia percibida se corresponde con una menor conducta procrastinadora y menores niveles de agotamiento emocional, identificando al agotamiento emocional como antecedente causal de una baja autoeficacia y elevada procrastinación, siendo un factor de riesgo importante; mientras que Gutiérrez Torres (2015) halló que el conjunto de variables autoeficacia académica y procrastinación académica son predictoras de la variable cansancio emocional.

Los hallazgos de esta investigación también coinciden con diversos estudios bivariados en los que se reporta la relación negativa entre la autoeficacia académica percibida y la procrastinación académica (Bozgun y Baytemir, 2022, Carbajal Villanueva, 2022, Chatrakamollathas et al., 2022, Gök et al., 2022, Lim, 2022, Parmaksiz, 2022, Stafford, 2022, Wang et al., 2022, Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020, Abdi Zarrin et al., 2019, Fiestas Nureña, 2019, Hall et al., 2019, Chigne Moscoso, 2017, Dominguez-Lara, 2018b, Alegre Bravo, 2016).

Desde la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1995, 1982) se postula que aquellos estudiantes que se perciben a sí mismos competentes para el estudio confíaran plenamente en sus habilidades personales para resolver de forma eficiente las diversas responsabilidades y tareas académicas que les encomienden, repercutiendo positivamente sobre su rendimiento académico (Feldman et al., 2016), y convirtiéndose en un factor predictor de la procrastinación académica (García Mejía, 2014).

Asimismo, existe evidencia acerca que aquellos estudiantes que experimentan mayores niveles de ansiedad (Montaño Santacruz, 2021, Cruz Godoy, 2020, Castillo, 2019, Mestanza, 2019, Valle Huertes, 2019, Yepes, 2018), estrés académico (Barraza Macías y

Barraza Nevárez, 2019) y/o cansancio emocional (Flores Bravo, 2022, Purnomo et al., 2020, Abad Gonzales, 2019, Abdi Zarrin et al., 2019, Hall et al., 2019) procrastinan más.

La procrastinación académica implica desatender responsabilidades necesarias a pesar de las consecuencias negativas y desagradables para el estudiante (Balkis y Duru, 2007) en su rendimiento académico, retrasando voluntariamente la ejecución de los trabajos académicos porque estos se perciben como desagradables, difíciles de resolver o por miedo al fracaso en las mismas (Dominguez-Lara, 2016b), produciendo efectos nocivos diversos en los estudiantes procrastinadores (Ocampo Guzman, 2017).

Respecto a las hipótesis específicas, se encontró una relación significativa negativa débil entre la postergación de actividades y la autoeficacia académica percibida, es decir, a mayor postergación de actividades habrá menor autoeficacia académica percibida y viceversa.

También se encontró una relación significativa positiva moderada entre la autorregulación académica y la autoeficacia académica percibida, lo que indica que a mayor autoeficacia académica percibida habrá mayor capacidad de autorregulación académica.

Los estudiantes con un bajo sentido de autoeficacia académica pueden experimentar dudas sobre sus capacidades y desarrollar conductas dilatorias en función a si estiman que las actividades académicas que enfrentan son difíciles y no cuentan con los recursos para lograr el rendimiento académico deseado. Las creencias de baja autoeficacia académica favorecen la aparición de problemas como la administración deficiente del tiempo dedicado al estudio, dificultades para concentrarse en las tareas académicas o experimentar miedo al fracaso para la realización de estas, condiciones que al mismo tiempo predisponen a postergar o evitar las actividades asignadas (Lim, 2022, Dominguez-Lara, 2016b, Balkis y Duru, 2007).

Por otro lado, los estudiantes que se perciben con un sentido de autoeficacia académica alta tienden a realizar actividades que los conduzcan a obtener mejores resultados académicos, tales como gestionar adecuadamente el tiempo dedicado a sus estudios y a la preparación para sus evaluaciones, planificar y priorizar sus objetivos de aprendizaje,

organizar eficientemente sus actividades académicas, entre otros, dado que su alta motivación de logro (Duda Macera, 2018) y la confianza en sus competencias logradas como estudiantes (teóricas, procedimentales y actitudinales) les permite comprometerse activamente consigo mismos para obtener un desempeño académico eficiente aún frente a tareas complejas, desafiantes o si se presentan adversidades derivadas de la vida universitaria (Silvestre et al., 2021).

Asimismo, se encontró una relación significativa positiva débil entre la postergación de actividades y el cansancio emocional académico, señalando que quienes posterguen las actividades con mayor frecuencia experimentarán mayores niveles de cansancio emocional académico.

Del mismo modo, se encontró una relación significativa negativa débil entre la autorregulación académica y el cansancio emocional académico, indicando que quienes presenten una menor capacidad de autorregulación académica, tendrán niveles más altos de cansancio emocional académico y viceversa.

Postergar las actividades académicas por un tiempo indefinido y ejecutarlas en un plazo muy corto cercano a la fecha de entrega, puede generar en los estudiantes propensión a experimentar síntomas de ansiedad (Montaño Santacruz, 2021, Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019, Mestanza, 2019, Yepes, 2018) ya sea por la preocupación por cumplir a tiempo y con eficiencia las tareas encomendadas, o por el esfuerzo cognitivo y físico que implica la realización de estas, las que al mismo tiempo incrementarán la postergación y desencadenarán agotamiento emocional (Flores Bravo, 2022, Abad Gonzales, 2019, Abdi Zarrin et al., 2019, Hall et al., 2019).

Por otra parte, los estudiantes con problemas de autorregulación académica tienen dificultades para gestionar apropiadamente sus actividades académicas, gestionar el tiempo dedicado para los estudios y preparación para las evaluaciones, priorizar las tareas académicas encargadas, emplear hábitos adecuados de estudio, emplear estrategias de afrontamiento adecuadas (Barraza Macías y Barraza Nevárez, 2019), etc.; que los lleva a experimentar sobrecarga académica y los predispone también a desarrollar ansiedad

(Montaño Santacruz, 2021, Castillo, 2019, Mestanza, 2019, Duda Macera, 2018) debido a estos estresores (Valle Huertes, 2019).

Si la procrastinación académica (deficiente capacidad de autorregulación académica y alta frecuencia de postergación de actividades académicas) se mantiene constante desencadenará altos niveles de agotamiento emocional o un síndrome de burnout académico (Flores Bravo, 2022, Abad Gonzales, 2019) y a mediano y/o largo plazo problemas graves para la salud mental como la ansiedad o la depresión (BENDiT-EU, 2020).

De esto se desprende la existencia de una relación intrínseca e indivisible entre estas variables, dado que la procrastinación académica aparece como consecuencia directa de las variables autoeficacia académica percibida y cansancio emocional académico, indistintamente si aparecen de forma aislada o en conjunto, siendo esto último probablemente lo más frecuente (Abdi Zarrin et al., 2019, Hall et al., 2019, Gutiérrez Torres, 2015).

Sobre los análisis complementarios:

El análisis complementario también dio evidencias de lo siguiente:

Más de la mitad de los participantes presentaron niveles medios de autoeficacia académica percibida, mientras que casi la tercera parte presentaron niveles bajos.

Asimismo, la mitad de los estudiantes presentaron indicadores moderados de cansancio emocional académico y, casi un tercio de ellos presentaron indicadores altos. Alrededor de la quinta parte de la muestra presentaron indicadores bajos de cansancio emocional académico.

Respecto a la postergación de actividades, casi la mitad de los estudiantes presentaron niveles moderados de esta variable y, un poco más de la sexta parte presentaron niveles altos. Más de un tercio de la muestra presentaron niveles bajos de postergación de actividades.

Sobre la autorregulación académica, los resultados revelaron que, en proporciones similares, un grupo de estudiantes presentó niveles moderados de esta variable, mientras que el otro grupo presentó niveles altos.

Aunque dentro de los objetivos de la presente investigación no se incluyó analizar las contingencias entre las variables principales del estudio y las variables académicas, se consideró pertinente reportar estos hallazgos, ya que brindan mayor claridad y comprensión a los principales resultados.

La mayoría de los estudiantes de psicología reportaron dedicar más de una hora diaria para estudiar en general. Aquellos que dedicaron entre una y dos horas a los estudios presentaron niveles de postergación de actividades medios y bajos y, niveles de autorregulación académica medios y altos; mientras que el grupo que dedicaba más de dos horas para los estudios presentó también niveles de postergación de actividades medios y bajos pero los niveles de autorregulación académica fueron principalmente altos. Solo una décima parte manifestó dedicar menos de una hora diaria a sus estudios; este grupo reportó niveles de postergación de actividades medios y altos y, niveles de autorregulación académica medios, principalmente.

Sobre el tiempo dedicado para prepararse para los exámenes, más de la mitad de la muestra estudiada reportó prepararse con un tiempo razonable previo a rendir las evaluaciones. Los estudiantes que se preparaban con una semana antes de las evaluaciones presentaron niveles de postergación medios y bajos y, niveles de autorregulación académica altos y medios; mientras que quienes reportaron prepararse a diario para las evaluaciones presentaron principalmente niveles de postergación de actividades bajos y niveles de autorregulación académica altos.

En contraparte, el grupo que manifestó estudiar solo unas horas antes de las evaluaciones experimentó niveles de postergación de actividades moderados principalmente y, en menor proporción niveles altos, así como niveles de autorregulación académica moderados. Solo quienes reportaron estudiar minutos previos a las evaluaciones o no estudiar para ellas reportaron niveles medios y altos de postergación de actividades y niveles medios y bajos de autorregulación académica.

Estos datos guardan relación con lo reportado por Dominguez-Lara (2016b) quien señala que los estudiantes que presentan mayor autorregulación y menor postergación de

actividades (Chatrakamollathas et al., 2022) tendrán un desempeño académico más adecuado (Abdi Zarrin et al., 2019, Manzanares Medina, 2018, Alegre Bravo, 2016).

Los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes que dedican más tiempo a los estudios y a prepararse para las evaluaciones, presentan una mayor capacidad de autorregulación académica y tienen menores probabilidades de postergar las actividades académicas y; al contrario, quienes dedican muy poco tiempo para estudiar y prepararse para los exámenes, tienen menor capacidad de autorregulación académica y presentan mayor probabilidad de presentar niveles medios o altos de postergación de actividades (Gök et al., 2022, Castro Bolaños y Mahamud Rodríguez, 2017).

Posiblemente esto se deba a que organizar adecuadamente las actividades académicas, realizarlas planificadamente y con rapidez permite administrar eficientemente el tiempo para cumplir con las diferentes responsabilidades académicas (como las tareas académicas o estudiar para los exámenes), incrementando su percepción de control mediante el empleo de estrategias de aprendizaje eficientes y, elevando su motivación hacia el estudio para reducir la probabilidad de procrastinar (Espinoza Calderón y Velasquez Chuica, 2021).

No obstante, al margen del tiempo dedicado al estudio en general o del tiempo exclusivo dedicado a la preparación para las evaluaciones, la mitad de los estudiantes de psicología reportaron niveles moderados de cansancio emocional académico y cerca de la tercera parte de la muestra reportaron niveles altos de cansancio emocional académico. Solo en el grupo de estudiantes que reportaron estudiar todos los días para rendir las evaluaciones, más de un tercio presentó niveles bajos de cansancio emocional académico.

Se esperaría que la gestión adecuada del tiempo para las diversas actividades académicas (estudio en general o preparación para las evaluaciones) contribuya a la reducción de los niveles de ansiedad frente a las situaciones académicas en el corto plazo, traduciéndose en menores niveles de agotamiento emocional en el largo plazo (como lo observado en el grupo de estudiantes que estudia diariamente para sus evaluaciones).

Dentro de los factores internos que pueden estar vinculados a estos hallazgos estaría la creencia de los estudiantes que estudiar o realizar sus tareas académicas en tiempos reducidos puede traerle beneficios como tener un mejor desempeño si trabaja bajo presión, llevándolos a procrastinar más (Manzanares Medina, 2018).

También, los factores externos como la adaptación a la educación virtual universitaria, las dificultades técnicas para el acceso a las clases virtuales y el confinamiento en los hogares debido a la pandemia del covid-19; los espacios académicos reducidos para la disertación de los temas tratados en clase, las coordinaciones con los compañeros de clases para la realización de los trabajos en equipo, las menores oportunidades de esparcimiento y socialización con los pares, las variables de personalidad del estudiante (Prada Chapoñan et al., 2020) y del docente universitario, la propensión a distraerse fácilmente mediante actividades de ocio (Rodríguez y Clariana, 2017), uso excesivo e indiscriminado de internet (Castro Bolaños y Mahamud Rodríguez, 2017) o de los teléfonos celulares (Parmaksiz, 2022), entre otros, podrían estar incidiendo en estos resultados.

Respecto a la historia de repitencia, los estudiantes de psicología que señalaron haber repetido al menos una vez una asignatura de su plan de estudios, los niveles de autoeficacia académica percibida fueron medios (en mayor frecuencia) y bajos, siendo resultados dentro de lo esperado. Por otra parte, contrario a lo esperado, el grupo de estudiante que reportó no haber presentado este problema en su desempeño académico, obtuvo también niveles medios de autoeficacia académica percibida principalmente, seguidos – en similar proporción – de niveles bajos y altos de autoeficacia académica percibida.

Las carreras universitarias tienen un tiempo de duración programado, repetir una o más asignaturas retrasa la culminación de los estudios en el plazo estipulado. Los cuestionamientos que el estudiante puede tener sobre su rendimiento académico (suyos o del entorno) al comparar su desempeño con el de sus compañeros, puede afectar significativamente la confianza en sus competencias académicas, incrementar sus niveles de ansiedad frente a estas situaciones y manifestarse a través de síntomas diversos (Cruz Godoy, 2020), facilitar la aparición de hábitos de estudio inadecuados, generar problemas de

procrastinación académica, entre otros; los cuales a su vez retroalimentarán negativamente su sentido de autoeficacia académica.

Si el estudiante repite una o más asignaturas de su plan de estudios, puede desarrollar creencias de baja autoeficacia académica predisponiéndolo a desarrollar ansiedad elevada (Cruz Godoy, 2020, Gutiérrez García y Landeros Velázquez, 2020, 2018, Vásquez Rojas y Florián Ruiz, 2019) debido a las expectativas que los demás y él mismo tendrá sobre su desempeño académico, a un menor esfuerzo y motivación por el estudio si percibe que los contenidos de las asignaturas son difíciles, utilizará la postergación de actividades académicas (Chatrakamollathas et al., 2022, Gök et al., 2022, Lim, 2022, Parmaksiz, 2022, Stafford, 2022, Wang et al., 2022) como estrategia de evitación frente al estudio, desarrollará niveles altos de cansancio emocional académico (Purnomo et al., 2020, Abad Gonzales, 2019, Abdi Zarrin et al., 2019, Hall et al., 2019) y, menor satisfacción con sus estudios (Cevallos Pozo y Chapaca Garzón, 2021, Morales Rodríguez y Chávez López, 2019).

Respecto al grado de satisfacción con los estudios, los participantes que reportaron percibirse con frecuencia y casi siempre satisfechos con sus estudios presentaron niveles de autoeficacia académica percibida media y alta. Mientras que los participantes que manifestaron sentirse satisfechos con sus estudios algunas veces o casi nunca presentaron niveles bajos y medios de autoeficacia académica percibida.

Estos resultados guardan concordancia con lo descrito en la literatura científica sobre la autoeficacia, ya que, al ser una variable cognitiva motivacional, es influenciada por lo que creemos que podemos hacer y por las consecuencias de nuestros actos. Las exigencias académicas propias de la vida universitaria traen diversos desafíos. Aquellas tareas sobre las que nos percibimos competentes y demostramos dominio en su ejecución, repercuten directamente sobre nuestro autoconcepto (Chávez-Llanos y Pacheco Menéndez, 2020), son valoradas positivamente generando agrado en el estudiante, incrementando nuestra motivación y dedicación al estudio (Bozgun y Baytemir, 2022, Fiestas Nureña, 2019), regulando nuestras emociones eficazmente para prevenir el burnout académico y percibiéndonos satisfechos si nuestras expectativas de desempeño académico están dentro

de lo esperado (Cevallos Pozo y Chapaca Garzón, 2021, Morales Rodríguez y Chávez López, 2019, Prieto, 2012).

Esto lleva a la reflexión sobre la importancia de identificar los problemas potenciales con los que podrían llegar los estudiantes de secundaria a la vida universitaria (creencias de baja autoeficacia, particularmente autoeficacia académica, baja motivación para el estudio, baja asertividad, bajo autoconcepto, creencias irracionales, sobrevaloración y/o subestimación de sus habilidades de afrontamiento, cansancio emocional académico, ansiedad frente a exámenes, adicciones tecnológicas, problemas de organización de tiempo, hábitos inadecuados de estudio, dificultades en la autorregulación para el estudio, postergación de actividades, baja o alta competitividad, baja responsabilidad, perfeccionismo, problemas de socialización, problemas de adaptación a las normas, problemas de orientación vocacional, entre otros) mediante sistemas de tamizaje diseñados para identificar a los estudiantes que los presenten y realizar intervenciones preventivas oportunas que favorezcan el logro de las competencias de su carrera profesional.

Asimismo, dar seguimiento a los estudiantes durante todo el proceso formativo de su vida universitaria, a través de sistemas de tutoría personalizada y grupal para evaluar y reforzar el sentido de autoeficacia académica, el desempeño académico, sus hábitos de estudio, su vocación elegida, prevenir problemas de cansancio emocional académico, procrastinación académica y de convivencia universitaria, etc.; así como fomentar actividades de integración con la comunidad universitaria y con la familia, además de implementar programas de responsabilidad social dirigidos a los estudiantes que trabajan, que asumen una paternidad o asumen la carga económica familiar, entre otros; podría contribuir a incrementar su satisfacción con los estudios realizados, garantizar un mejor desempeño académico y, reducir o eliminar la probabilidad de fracasos académicos y deserciones estudiantiles.

En la misma línea, las universidades deben evaluar constantemente los planes de estudio y los cuadros de asignaturas de las carreras profesionales que ofrecen a fin de estructurar una malla curricular pertinente que favorezca la adquisición de las competencias

formuladas y evite la sobrecarga académica en los estudiantes, sobre todo porque esto último puede generar riesgos en la salud emocional de los estudiantes y predisponerlos a los problemas descritos previamente.

5.2. Limitaciones

En la presente investigación se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández Sampieri et al., 2014), por lo que los resultados obtenidos se restringen a la muestra estudiada, afectando la posibilidad de generalización, siendo esta una de las principales limitaciones del estudio.

En el presente estudio, se realizaron análisis complementarios a través de tablas de frecuencias entre las variables autoeficacia académica percibida, cansancio emocional académico y procrastinación académica y, otras variables significativas en el ámbito académico como el tiempo dedicado a los estudios y a la preparación para los exámenes, la historia de repitencia y la satisfacción con los estudios. Aunque los resultados brindaron información descriptiva pertinente para el grupo estudiado, una limitación fue no considerarlas dentro del análisis inferencial, perdiéndose la oportunidad de conocer el efecto de estas variables sobre la procrastinación académica en la muestra estudiada y ampliar la literatura científica existente.

Otra limitación del estudio se relacionó a la recogida de la información. Se empleó un formulario de Google para administrar el consentimiento informado y los instrumentos de recolección de datos, el cual fue enviado a los correos institucionales de los estudiantes de psicología de los diferentes ciclos de estudio, debido a que en la etapa de recolección aún las clases virtuales eran exclusivas. Se emplearon diversas estrategias de difusión para contar con la participación de todos los alumnos (lo que permitiría mayor representatividad); sin embargo, a pesar de los esfuerzos por controlar dicha variable, la participación fue menor a la esperada.

A pesar de las limitaciones, los datos obtenidos contribuyen a la comprensión del fenómeno de la conducta procrastinadora siendo necesario realizar más estudios al respecto.

CONCLUSIONES

Sobre la hipótesis general:

- Con relación a la hipótesis general, se concluye a partir de los presentes resultados que la máxima correlación posible entre el conjunto de variables autoeficacia académica percibida y cansancio emocional académico y, el conjunto de variables postergación de actividades y autorregulación académica es moderada; lo que significa que existe una tendencia moderada a la procrastinación académica en quienes presenten menor autoeficacia académica percibida y mayor cansancio emocional académico.

Sobre las hipótesis derivadas:

- Con relación a la primera hipótesis derivada, la postergación de actividades estuvo relacionada negativamente a la autoeficacia académica percibida, es decir, a mayor postergación de actividades académicas habrá menor autoeficacia académica percibida.
- Con relación a la segunda hipótesis derivada, la postergación de actividades estuvo relacionada positivamente al cansancio emocional académico, esto revela que postergar las actividades académicas con mayor frecuencia incrementará significativamente los niveles de cansancio emocional académico.
- Con relación a la tercera hipótesis derivada, la autorregulación académica estuvo relacionada de forma positiva a la autoeficacia académica percibida, lo que indica que a un mayor sentido de autoeficacia académica percibida mayor será la capacidad de autorregulación académica.

- Con relación a la cuarta hipótesis derivada, la autorregulación académica estuvo relacionada negativamente al cansancio emocional académico, esto señala que presentar una menor capacidad de autorregulación académica incrementará significativamente los niveles de cansancio emocional académico.

Sobre los análisis descriptivos complementarios:

- Los estudiantes presentaron principalmente niveles medios y bajos de autoeficacia académica percibida, indicadores moderados y altos de cansancio emocional académico, niveles medios y bajos de postergación de actividades y, niveles medios y altos de autorregulación académica.
- Se observó que los estudiantes que dedican más tiempo a los estudios y a prepararse para las evaluaciones, presentan una mayor capacidad de autorregulación académica y tienen menor probabilidad de postergar las actividades académicas.
- Asimismo, los estudiantes presentaron principalmente niveles moderados y altos de cansancio emocional académico indistintamente del tiempo dedicado al estudio o a la preparación para las evaluaciones.
- Por otra parte, los estudiantes que repitieron al menos una vez una asignatura de su plan de estudios presentaron principalmente creencias de autoeficacia académica percibida medias y bajas, es decir, la historia de repitencia afecta el sentido de autoeficacia académica, reduciéndolo.
- Finalmente, los estudiantes que se sienten más satisfechos con sus estudios tienden a presentar mayores niveles de autoeficacia académica percibida que aquellos que se perciben menos satisfechos.

RECOMENDACIONES

Concluida la investigación y con base en los resultados obtenidos, se propone lo siguiente:

- Replicar la presente investigación en poblaciones de estudio más amplias, con muestras de estudiantes universitarios y técnicos de instituciones nacionales y/o privadas para obtener un perfil de la conducta procrastinadora en estudiantes de nivel superior peruanos.
- Desarrollar investigaciones que evalúen la relación y/o el papel predictivo de otras variables relevantes cognitivo-motivacionales, cognitivo-afectivas, académicas y de personalidad que se asocian al presente estudio, con el fin de establecer relaciones causales y un modelo explicativo de estos problemas en el ámbito académico.
- Implementar sistemas de tamizaje para la detección de problemas relacionados a baja autoeficacia académica percibida, cansancio emocional académico y procrastinación académica a fin de intervenir oportunamente los casos identificados.
- Diseñar y ejecutar programas preventivos para el desarrollo de la autoeficacia académica y, la reducción del cansancio emocional académico y la procrastinación académica en la comunidad estudiantil universitaria.
- Sensibilizar y capacitar a la comunidad docente universitaria en la identificación de los signos de alerta del cansancio emocional académico y de la procrastinación académica.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abad Gonzales, D.S. (2019). *Procrastinación académica, burnout y engagement académico en estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría en psicología, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio institucional USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/5433>
- Abdi Zarrin, S., Akbarzadeh, M. & Mostafavi, M. (2019). The Role of Emotional Regulation and Academic Burnout in the Prediction of Academic Procrastination in Students. *Cultural Psychology*, 3(1), 175-192. <https://doi.org/10.30487/jcp.2019.94141>
- Alegre Bravo, A.A. (2016). *Relación entre la reflexión en el aprendizaje, la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de doctorado en psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6714>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. (6.^a ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Ayala Ramírez, A.S., Rodríguez Díaz, R.Y., Villanueva Quispe, W., Hernández García, M. y Campos Ramírez, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Muro de la Investigación*, 5(2), 40-52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Balkis, M. y Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 376-385. https://www.researchgate.net/profile/Murat-Balkis-2/publication/234705206_The_Evaluation_of_the_Major_Characteristics_and_Aspects_of_the_Procrastination_in_the_Framework_of_Psychological_Counseling_and_Guidance/links/5ee5e415299bf1faac55bd9b/The-Evaluation-of-the-Major-

[Characteristics-and-Aspects-of-the-Procrastination-in-the-Framework-of-Psychological-Counseling-and-Guidance.pdf](#)

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Barraza Macías, A. y Barraza Nevárez, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 132-151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Bologna, E. (2011). *Estadística para Psicología y Educación*. Editorial Brujas.
https://www.academia.edu/27629330/Estadistica_Para_Psicologia_y_Educacion_1e_d_Bologna
- Bozgun, K. & Baytemir, K. (2022). Academic Self Efficacy and Dispositional Hope as Predictors of Academic Procrastination: The Mediating Effect of Academic Intrinsic Motivation. *Participatory educational Research (PER)*, 9(3), 296-314.
<https://doi.org/10.17275/per.22.67.9.3>
- Burgos-Torre, K. y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Burnout Education, Normatives and Digital Tools for European Universities [BENDiT-EU] (2020). *Manual de Burnout. Erasmus+ Project*. https://bendit-eu.eu/manual/Burnout%20Manual_Spanish.pdf
- Carbajal Villanueva, J. K., Salazar Farfán, M. del R., & Cadenillas Albornoz, V. (2022). Incidencia de la procrastinación en la autoeficacia académica de estudiantes en

- tiempos de COVID-19. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(22), 194–202. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.327>
- Cárdenas Mass, P.M., Hernández Marín, G.J. y Cajigal Molina, E. (2021). Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios de una Institución Pública. *Revista RedCA*, 3(9), 18-40. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/15806>
- Caro, I. (1987). Revisión crítica de la Teoría de la Autoeficacia de A. Bandura. *Boletín de Psicología*, 16(4), 61-89. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N16-4.pdf>
- Castillo, M.Y. (2019). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la carrera de psicología en una universidad privada de Lima norte. 2018* [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://hdl.handle.net/11537/23148>
- Castro Bolaños, S. y Mahamud Rodríguez, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Avances En Psicología*, 25(2), 189-197. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.354>
- Cevallos Pozo, G.M. y Chapaca Garzón, J.S. (2021). *Burnout académico en estudiantes universitarios: validación instrumental, prevalencia y factores asociados en época de covid-19* [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21380>
- Chacaltana Hernández, K.M. (2018). *Procrastinación académica, adaptación universitaria y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de psicología - Ica* [Tesis de maestría en psicología, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio institucional UNIFÉ. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/494>
- Chatrakamollathas, S., Moha, K.P. & Choochom, O. (2022). Academic procrastination behavior among college undergraduates: Structural Equation Modeling (SEM). *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(1), 223-230. <https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.1.30>

- Chavez Llanos, S.M. y Pacheco Menéndez, M.M. (2020). *Autoconcepto y autoeficacia académica en adolescentes de Chiclayo - Lambayeque* [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio institucional UNIFÉ. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/765>
- Chigne Moscoso, C.O. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017* [Tesis de maestría en docencia universitaria, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/8556>
- Cruz Godoy, M. (2020). *Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria en Lima metropolitana* [Tesis de maestría en psicología, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio institucional USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/7027>
- Domínguez-Lara, S.A. (2018a). Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional? *Educación Médica*, 19(2), 96-103. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>
- Dominguez-Lara, S.A. (2018b). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>
- Dominguez-Lara, S., Fernández-Arata, M., Manrique-Millones, D., Alarcón-Parco, D. y Díaz-Peñaloza, M. (2018). Datos normativos de una escala de agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios de psicología de Lima (Perú). *Educación Médica*, 19(3), 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.09.002>
- Dominguez Lara, S., Yauri, C., Mattos, E. y Ramírez, F. (2018). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2, 27-40. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>

- Dominguez-Lara, S. (2016a). Normative data of an academic self-efficacy scale in college students from Lima. *Interacciones*, 2(2), 91-98. <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.31>
- Dominguez-Lara, S.A. (2016b). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1), 27-40. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v16.n1.15715>
- Dominguez Lara, S.A., Villegas García, G. y Centeno Leyva, S.B. (2014). Procrastinación Académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Dominguez Lara, S.A. (2013). Análisis psicométrico de la escala de cansancio emocional en estudiantes de una universidad privada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7(1), 45-55. <https://doi.org/10.19083/ridu.7.186>
- Duda Macera, M.B. (2018). *Procrastinación académica en estudiantes de ingeniería de una universidad privada en Lima* [Tesis de maestría en educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3794>
- El-Sahili, L.F. (2015). *Burnout: Consecuencias y soluciones*. El Manual Moderno. <https://www.udocz.com/apuntes/40449/burnout-consecuencias-y-soluciones-luis-felipe-el-sahili-gonzalez>
- Espinoza Calderón, L.J. y Velasquez Chuica, S.P. (2021). *Motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académica militar en Lima* [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/4556>
- Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a Mediator of Loneliness and Academic Self-efficacy Among Students With and Without Learning Disabilities during the Transition to College. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63–74. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12094>

- Fiestas Nureña, M.C. (2019). *La relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria* [Tesis de licenciatura en psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15932>
- Flores Bravo, L.M. (2022). *Redes sociales, procrastinación académica y cansancio emocional en estudiantes de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría en educación, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de Tesis UPeU. <http://hdl.handle.net/20.500.12840/5170>
- García-Flores, V.A., Vega Rodríguez, Y.E., Farias Fritz, B.L., Améstica-Rivas, L.R., y Aburto Godoy, R.A. (2018). Factores asociados al Burnout Académico en estudiantes de internado profesional de Fonoaudiología. *Ciencia & trabajo*, 20(62), 84-89. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000200084>
- García Mejía, N. (2014). *Lo haré más tarde: Relación entre procrastinación académica, uso de internet, autorregulación y autoeficacia* [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad de Los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <http://hdl.handle.net/1992/16896>
- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268. https://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF
- Gök, F, Koçbilek, Z., Kılınç, E., & Kartal, A. (2022). Examination of academic procrastination and affecting factors in students at doctor of philosophy in nursing programs. *Pamukkale Journal of Education*, 1-21. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1084620>
- Gómez-Barrios, I.C. y Gómez-Páez, S.X. (2007). Burnout en profesionales de la salud que atienden la enfermedad crónica. En Arrivillaga, M., Correa, D. y Salazar, I.C. *Psicología de la salud. Abordaje integral de la enfermedad crónica*. El Manual Moderno (p. 225 – 245). https://kupdf.net/download/abordaje-integral-de-la-enfermedad-cronica-marcela-arrivillagapdf_5ae7b76ce2b6f57c1cd4fcb1_pdf

- Gutiérrez García, A. y Landeros Velázquez, M. (2020). Relationship between academic self-efficacy, performance and anxious and depressive symptoms in emerging adult college students. *Educación*, 29(57), 87-109. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202002.005>
- Gutiérrez-García, A. G. y Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios/Academic Self-efficacy and Anxiety, as a Critical Incident in Female and Male University Students. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1 - 25. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Gutiérrez Torres, A.M. (2015). *Influencia de la autoeficacia académica y la procrastinación académica sobre el cansancio emocional de estudiantes de la Universidad Alas Peruanas, Lima, 2015* [Tesis de maestría en psicología, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio Institucional UNHEVAL. <https://hdl.handle.net/20.500.13080/2033>
- Hall, N.C., Lee, S.Y. & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PLoS ONE*, 14(12): e0226716. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0226716>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.^a edición). McGraw-Hill Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Labrador, F.J. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Pirámide. http://www.conductitlan.org.mx/06_psicologiaclinica/PISCOLOGIA%20CLINICA/REC_URSOS/Tecnicas-de-modificacion-de-conducta.pdf
- Lim, S. (2022). The Convergence Influence of Socially Prescribed Perfectionism, Fear of Failure, Academic Self-efficacy and Academic Procrastination of Nursing Students. *Journal of Convergence for Information Technology*, 12(4), 23–30. <https://doi.org/10.22156/CS4SMB.2022.12.04.023>

- Manzanares Medina, E.L. (2018). *Procrastinación, creencias irracionales/racionales académicas y rendimiento académico en estudiantes de Beca 18 de una institución privada de Lima* [Tesis de maestría en psicología, Universidad de san Martín de Porres]. Repositorio institucional USMP. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/3546>
- Matalinares Calvet, M.L., Diaz Acosta, A.G., Rivas Diaz, L.H., Dioses Chocano, A.S., Arenas Iparraguirre, C.A., Raymundo Villalba, O., Baca Peruano, D., Uceda Espinoza, J., Yaringaño Limache, J., y Fernandez, E. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizonte De La Ciencia*, 7(13), 63-81. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/313>
- Martínez Pérez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*. 112, 42-80. <https://doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>
- Mestanza, E.F. (2019). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Trujillo* [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://hdl.handle.net/11537/14026>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica 2016*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Salud del Perú. (2019, 19 de julio). *Resolución Ministerial N°658-2019/MINSA "Prioridades Nacionales de Investigación en Salud en Perú 2019-2023"*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/343478/Resoluci%C3%B3n_Ministerial_N_658-2019-MINSA.PDF
- Montaño Santacruz, J. (2021). *Procrastinación académica y niveles de ansiedad en estudiantes universitarios del 1° y 2° ciclo de una facultad de una universidad privada en la ciudad de Jaén 2017* [Tesis de maestría en psicología, Universidad Peruana

Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/9737>

Morales Rodríguez, M. y Chávez López, J.K. (2019) Satisfacción académica en estudiantes de nivel superior: variables escolares y personales asociadas. *Revista Electrónica sobre cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 6(12), 1-21.

<https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/198>

Muntané, J. (2010). Introducción a la investigación básica. *RAPD ONLINE* 33(3), 221-227.

<https://www.sapd.es/revista/2010/33/3/03>

Ocampo Guzmán, M.A. (2017). *Procrastinación académica: ¿una consecuencia emocional de la evaluación?*. Congreso internacional en temas y problemas de investigación en educación y ciencias sociales. Universidad de Santo Tomás, Colombia.

https://www.researchgate.net/publication/337570594_Procrastinacion_academica_un_a_consecuencia_emocional_de_la_evaluacion

Parmaksiz, Í. (2022). The effect of phubbing, a behavioral problem, on academic procrastination: The mediating and moderating role of academic self-efficacy.

Psychology in the Schools. <https://doi.org/10.1002/pits.22765>

Prada Chapoñan, R., Navarro-Loli, J.S. y Dominguez Lara, S. (2020). Personalidad y agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios peruanos: un estudio predictivo. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1227.

<https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1227>

Prieto, L. (2012). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*.

Narcea S.A. de Ediciones. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25279/20391>

Pumomo, A.W.A., Wibowo, A.E., Kurniawan, K. & Setyorini. (2020). The Relationship between Smartphone Addiction, Academic Burnout and Academic Procrastination among University Students During Online Learning. *PSIKOPEDAGOGIA Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 9(2), 81-86.

<https://doi.org/10.12928/psikopedagogia.v9i2.17966>

- Rodriguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. <https://doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>
- Robles Mori, 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>
- Schaufeli, W.B., Martínez, I.M., Marques, A., Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33: 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Silvestre, E., Figueroa, V., Díaz, J. y Montes, A. (2021). Caracterización psicosocial de estudiantes universitarios: relación entre autoestima, autoeficacia y locus de control. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2), 307 - 318. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.6411>
- Stafford, R. (2022). *Factors Influencing Academic Procrastination in College Students during the COVID-19 Pandemic*. [Undergraduate thesis, Dublin, National College of Ireland]. <https://norma.ncirl.ie/id/eprint/5683>
- Valle Huertes, L.L. (2019). *Procrastinación y estrés académicos en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa parroquial del distrito de Comas* [Tesis de maestría en psicología, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/2759>
- Vásquez Rojas, L.F. y Florián Ruiz, S.A. (2019). *Ansiedad y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior tecnológico en Lima* [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio Institucional URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/3219>
- Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J. & Wang, M. (2022). The Effect of the Supervisor–Student Relationship on Academic Procrastination: The Chain-Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Learning Adaptation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5):2621. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052621>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (11.^a edición). Pearson Educación.

<https://ia802501.us.archive.org/15/items/PsicologiaEducativaWoolfolk/Psicologia%20Educativa%20Woolfolk.pdf>

Yepes, A.S. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de la carrera de administración y marketing de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de licenciatura en psicología, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN.

<https://hdl.handle.net/11537/14026>

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA
Problema general	Objetivo general	Hipótesis principal		Diseño metodológico
PG: ¿De qué manera la autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico se relacionan con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?	OG: Establecer la relación existente entre la autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.	HG: La autoeficacia académica percibida y el cansancio emocional académico se relacionan significativamente con la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021	Variable 1: Autoeficacia académica percibida: es definida como el conjunto de creencias personales específicas sobre la capacidad que tiene cada estudiante para organizar, regular y ejecutar acciones que le permitan alcanzar los niveles deseados de rendimiento académico (Feldman et al., 2016). Variable cualitativa unidimensional.	Diseño metodológico: El tipo de investigación es Investigación básica, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y transversal y alcance correlacional.
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis derivadas		Diseño muestral
PE 1: ¿Qué relación existe entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?	OE 1: Determinar la relación que existe entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.	HE 1: Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y la autoeficacia académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.	Variable 2: Cansancio emocional académico: es definido como un sentimiento de agotamiento emocional experimentado por los estudiantes debido a las exigencias de los estudios, originando en ellos una actitud cínica y de bajo compromiso con sus actividades académicas, asociadas además a creencias de incompetencia como estudiante (Schaufeli et al., 2002). Variable cualitativa unidimensional.	Población: 242 estudiantes de Psicología FACSA – UCSS (sedes Lima y Provincias) durante el semestre 2021-2. Muestra: 222 participantes.
PE 2: ¿Qué relación existe entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?	OE 2: Determinar la relación que existe entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.	HE 2: Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.		Tipo de muestreo: No probabilístico por conveniencia Técnicas e instrumentos
PE 3: ¿Qué relación existe entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia	OE 3: Determinar la relación que existe entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia	HE 3: Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y la autoeficacia académica	Variable 3: Procrastinación académica: es definida como “la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al punto de experimentar malestar subjetivo, ya sea por	Técnicas: Entrevista estructurada (encuesta). Ficha sociodemográfica Recoger datos sociodemográficos de la muestra de estudio. Instrumentos:
				Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)

<p>académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?</p>	<p>académica percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.</p>	<p>percibida en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.</p>	<p>falta de agrado hacia la tarea, por la dificultad percibida o el miedo a fallar, con consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo” (Dominguez-Lara, 2016b). Variable cualitativa bidimensional.</p>	<p>Autor: Palenzuela (1983), Adaptación peruana: Dominguez-Lara, Yauri, Mattos & Ramírez (2018). Validez: V de Aiken entre 0.781 a 0.938 Estructura Interna KMO=0.938 y cargas factoriales entre 0.593 y 0.777. Confiabilidad: Alfa de Cronbach = 0.866. Coeficiente Omega = 0.901.</p>
<p>PE 4: ¿Qué relación existe entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021?</p>	<p>OE 4: Determinar la relación que existe entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.</p>	<p>HE 4: Existe relación significativa entre la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica y el cansancio emocional académico en un grupo de estudiantes de psicología de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2021.</p>	<p>Dimensiones: Autorregulación académica: esta dimensión está definida como “un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos” (Dominguez Lara et al., 2014, p. 301) Postergación de actividades: esta dimensión está definida como acciones de postergación de actividades académicas (Dominguez Lara et al., 2014, p. 301).</p>	<p>Escala de Cansancio Emocional (ECE) Autor: Fontana (2011), Adaptación peruana: Dominguez-Lara, Fernández-Arata, Manrique-Millones, Alarcón-Parco y Díaz-Peñaloza (2018). Validez: Estructura Interna KMO=0.91 y cargas factoriales entre 0.517 y 0.718. Confiabilidad: Alfa de Cronbach = 0.853. Escala de Procrastinación Académica (EPA) Autores: Busko (1998), Adaptación peruana: Dominguez-Lara (2016b). Validez: Estructura Interna KMO=0.812 (Dominguez-Lara et al., 2014) Confiabilidad: Alfa de Cronbach = 0.821 Coeficiente Omega = 0.892 Coeficiente H = 0.914</p>

ANEXO 2: FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

DATOS GENERALES

Fecha de aplicación: _____

Edad: _____

Sexo: Hombre Mujer

Estado civil: Soltero Casado

Divorciado Viudo

Lugar de nacimiento: _____

Distrito de residencia: _____

Universidad: _____

Carrera profesional: _____

Ciclo de estudios: _____

Trabaja actualmente: SI NO

¿Ha repetido algún curso en la universidad?

Nunca Una vez Más de una vez

En promedio, ¿Cuánto tiempo dedica a sus estudios (p.ej.: realizar sus tareas, repasar sus cursos, etc.)? (Marque solo una respuesta)

Menos de una hora diaria Una o dos horas diarias Más de dos horas diarias

¿Con qué frecuencia estudia para los exámenes? (Marque solo una respuesta)

No estudio, confío en mis conocimientos previos y/o en mi "suerte" para aprobar el examen

Repaso minutos antes o en el mismo momento del examen Solo unas horas antes del examen (p.ej.: la noche anterior)

Una semana antes del examen Estudio todos los días

¿Se siente conforme o satisfecho con su rendimiento académico actual?

Casi nunca Algunas veces Con frecuencia Casi siempre

¿Qué hace en su tiempo libre? (Marque todas las respuestas que apliquen)

<input type="checkbox"/>	Navegar en internet (p.ej.: buscar información diversa).	<input type="checkbox"/>	Ver publicaciones / publicar en redes sociales (p.ej.: Facebook, Instagram, etc.)
<input type="checkbox"/>	Ver videos / hacer videos en internet (p.ej.: YouTube, TikTok, OnlyFans, etc.)	<input type="checkbox"/>	Chatear / Hacer videollamadas
<input type="checkbox"/>	Jugar videojuegos (p.ej.: en red, PS, PC, etc.)	<input type="checkbox"/>	Practicar deportes
<input type="checkbox"/>	Reunirse con amigos	<input type="checkbox"/>	Otros (especificar): _____

ANEXO 3: EAPESA

A continuación, se muestra una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar. Por favor, lee cada frase cuidadosamente y contesta marcando con una "X" de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

Nunca / Casi nunca (1)	Algunas veces (2)	Bastantes veces (3)	Casi siempre / Siempre (4)
------------------------	-------------------	---------------------	----------------------------

	Nunca / Casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Casi siempre / Siempre
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar sin dificultad las asignaturas de este curso.				
2. Tengo confianza en comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase.				
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso.				
4. Estoy seguro de poder comprender los temas más difíciles que me expliquen en este curso.				
5. Me siento muy preparado para resolver los ejercicios o problemas que me dejan para realizar durante las clases.				
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la seguridad de que voy a hacerlo bien.				
7. Académicamente me siento una persona competente.				
8. Tengo la convicción de resolver muy bien los exámenes de este curso.				
9. Considerando mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver satisfactoriamente mis estudios universitarios.				

Por favor, asegúrese que ha contestado todas las preguntas

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4: ECE

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar, sentir y actuar respecto a tus estudios. Por favor, lee cada frase cuidadosamente y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante, marcando con una "X" de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

Raras veces (1)	Pocas veces (2)	Algunas veces (3)	Con frecuencia (4)	Casi siempre / Siempre (5)
-----------------	-----------------	-------------------	--------------------	----------------------------

	Rara vez	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia	Casi siempre / Siempre
1. Los exámenes me producen una tensión excesiva.					
2. Creo que me esfuerzo mucho para lo poco que consigo.					
3. Me siento desanimado(a), como triste, sin motivo aparente.					
4. Hay días en que no duermo bien a causa del estudio.					
5. Tengo dolor de cabeza y otras molestias que afectan mi rendimiento académico.					
6. Hay días en que me siento más cansado(a), y me falta energía para concentrarme.					
7. Me siento emocionalmente agotado(a) por mis estudios.					
8. Me siento cansado(a) al final de la jornada académica					
9. Pensar en los exámenes me produce estrés.					
10. Me falta tiempo y me siento sobrecargado(a) por los estudios.					

Por favor, asegúrese que ha contestado todas las preguntas

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 5: EPA

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

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

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

Por favor, asegúrese que ha contestado todas las preguntas

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 6: Consentimiento informado para participar en una investigación
Investigador: César Alberto Morales Vásquez
Universidad de San Martín de Porres

El presente documento tiene como propósito brindar información a los participantes en este estudio sobre la naturaleza del mismo y solicitar consentimiento informado para participar en esta investigación.

El presente estudio es conducido por César Alberto Morales Vásquez, de la Universidad de San Martín de Porres. El objetivo es conocer la relación entre las creencias, emociones y comportamientos de los estudiantes universitarios relacionados a su modo de estudiar.

Si usted acepta participar en este estudio, se le preguntará sobre cómo se siente, piensa y actúa en situaciones relacionadas a sus actividades académicas, mediante una ficha sociodemográfica y tres cuestionarios. Si tiene alguna duda durante la realización de los cuestionarios, puede formular las preguntas que requiera.

Su participación es completamente voluntaria y si desea puede retirarse en cualquier momento.

Las respuestas a los cuestionarios son de carácter confidencial, no se consignará información personal en los cuestionarios que pueda identificarlo. Nosotros guardaremos la información con códigos y solo tendrán acceso a estos datos los investigadores del estudio.

Si los resultados de esta investigación son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participan en este estudio.

Si usted desea conocer más acerca del presente estudio puede contactarse con el responsable de la investigación, Lic. César Alberto Morales Vásquez, al teléfono 992944527 o al correo electrónico: cemoralesv@gmail.com.

De antemano agradecemos su valiosa participación.

Se me ha explicado los objetivos y procedimientos del estudio y mi participación será voluntaria. Estoy consciente que la información que proporcione en esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada sin mi consentimiento para otros fines fuera de este estudio. Puedo retirarme en cualquier momento sin perder los beneficios que pudiera adquirir. Una copia de esta ficha de consentimiento informado me será entregada.

Al firmar este consentimiento acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Acepto participar:

SI

NO

Firma del participante / Fecha

Firma del investigador / Fecha

ANEXO 7: Carta de autorización de la universidad para implementar la investigación



César Alberto Morales Vásquez <cemoralesv@gmail.com>

Solicitud para aplicar tests psicológicos para un proyecto de Investigación

Luis Quiroz Aviles <lquiroz@ucss.edu.pe>

6 de septiembre de 2021, 8:17

Para: César Alberto Morales Vásquez <cemoralesv@gmail.com>

Cc: SECRETARIA UCSS <secretaria_facsa@ucss.edu.pe>, Yordanis Enriquez Canto <yenriquez@ucss.edu.pe>, Luis Neyra <Lneyradlr@ucss.edu.pe>, Rafael Martin Del Busto Bretoneche <rdbusto@ucss.edu.pe>, Facultad Ciencias de la Salud <facsa@ucss.edu.pe>

Estimado Lic. César Morales, previo saludo y habiendo hecho las consultas respectivas al Departamento de Investigación y a la Coordinación de la Carrera de Psicología, contando con el VºBº de los entes técnicos, se AUTORIZA pueda realizar la recolección de datos de la investigación titulada: **"Autoeficacia académica percibida, Cansancio Emocional y Procrastinación Académica en estudiantes de una universidad privada de Lima metropolitana 2021"**, para aplicar una batería de instrumentos psicológicos a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud a través de un formulario de Google, el cual contiene un consentimiento informado en el que se explica el objetivo de la investigación, una ficha sociodemográfica y tres instrumentos psicológicos para evaluar las variables de estudio.

Copio a los Departamentos de Investigación, Académico, Coordinación de la Carrera de Psicología, administración y secretaria FACSA, para las coordinaciones respectivas.

Saludos Cordiales,

Atentamente,

UCSS  Luis Quiroz Avilés
Decano
Facultad de Ciencias de la Salud
Correo: lquiroz@ucss.edu.pe
Teléfono: 533-0000 Ax. 265

[El texto citado está oculto]