

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



**Autoeficacia académica, procrastinación y ansiedad en tiempos de
pandemia en estudiantes universitarios peruanos**

Tesis para optar el Título Profesional de Psicólogo(a)

Por:

Diana Mamani Quea

Jesus Andres Quintanilla Tirado

Vivien Demi Pariona Millán

Asesor:

Mtra. Flor Victoria Leiva Colos

Lima, noviembre de 2023

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Flor Victoria Leiva Colos, docente de la Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“AUTOEFICACIA ACADÉMICA, PROCRASTINACIÓN Y ANSIEDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERUANOS”** del los autores Vivien Demi Pariona Millan, Jesus Andres Quintanilla Tirado y Diana Mamani Quea tiene un índice de similitud de 9 % verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima, a los 04 días del mes de diciembre del año 2023.



Flor Victoria Leiva Colos

Acta de Sustentación de Tesis

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 27 del mes de noviembre del año 2023, siendo las 15:00 horas, se reunieron en el la Universidad Peruana Unión Campus Lima, bajo la dirección del Señor presidente el presidente: Mtra. Ivette Viviana Ola Banda, secretario la Mtro. Cristian Edwin Adriano Rengifo y los demás miembros Vocal: Vocal: Dr. Arnulfo Chico Robles y Asesor: Mtra. Flor Victoria Leiva Colos. Con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulado: Autocficacia académica, procrastinación y ansiedad en tiempos de pandemia en estudiantes universitarios peruanos: a) Bach, Vivien Demi Pariona Millan b) Bach, Jesús Andrés Quintanilla Tirado c) Bach. Diana Mamani Quea. Conducente a la obtención del título profesional de: Psicólogo

El presidente inició el acto académico de sustentación invitando a los candidatos hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas, y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueltas por el (los) candidatos. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller (a): Bach. Vivien Demi Pariona Millan

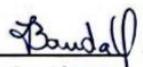
| CALIFICACIÓN | ESCALAS | | | Merito |
|--------------|-----------|---------|-------------|---------------|
| | Vigesimal | Literal | Cualitativa | |
| Aprobado | 17 | B+ | Muy Bueno | Sobresaliente |

Bachiller (b): Bach. Jesús Andrés Quintanilla Tirado

| CALIFICACIÓN | ESCALAS | | | Merito |
|--------------|-----------|---------|-------------|---------------|
| | Vigesimal | Literal | Cualitativa | |
| Aprobado | 17 | B+ | Muy Bueno | Sobresaliente |

Bachiller (c): Bach. Diana Mamani Quea

| CALIFICACIÓN | ESCALAS | | | Merito |
|--------------|-----------|---------|-------------|---------------|
| | Vigesimal | Literal | Cualitativa | |
| Aprobado | 17 | B+ | Muy Bueno | Sobresaliente |


Presidente


Secretario


Asesor

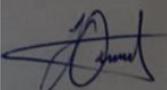
Miembro



Miembro



Bachiller (a)



Bachiller (b)



Bachiller (c)

Dedicatoria

Dedico este presente proyecto a Dios, por haberme permitido llegar a este momento importante de mi formación. De igual manera, a mi madre y padre, por ser uno de los pilares fundamentales y por enseñarme cada día sobre su incondicional cariño y apoyo. De igual manera, a mi hermana quien siempre estuvo para mí regalándome muchas sonrisas; finalmente y no menos importante esto va dedicado a quienes me cuidan desde arriba.

Vivien Demi Pariona Milán

Este proyecto de investigación lo dedico a Dios por darme la fortaleza para seguir adelante a pesar de las adversidades; a mis padres José Luis y Nila quienes me aman, apoyan y guían incondicionalmente, a mi hermana Mishell quien siempre me orienta y motiva a mejorar cada día y a mi mejor amigo Rex quien me acompañó en todo momento.

Diana Mamani Quea

A Dios, por las bendiciones durante todo el proceso de titulación, a mi querida Madre Regina y mi hermana Tania que en paz descansen, por su apoyo y amor sincero, y por creer en mí hasta el último día de su vida; a mi padre Primitivo, quién nunca dejo de alentarte, por el amor y el apoyo de un gran hombre; a mis queridos hermanos, Valerio, Eduardo y Manuel, por las palabras de aliento y admiración. Gracias a todos aquellos que permanecieron a mi lado durante el proceso.

Jesús Andrés Quintanilla Tirado

Agradecimientos

Agradecemos a Dios, porque gracias a él pudimos cumplir nuestro objetivo profesional, dándonos fuerzas y alentándonos con mensajes esperanzadores, guiándonos siempre con el versículo Filipenses 3:13,14: “Hermanos, yo mismo no pretendo haberlo ya alcanzado; pero una cosa hago: olvidando ciertamente lo que queda atrás, y extendiéndome a lo que está delante, prosigo a la meta, al premio del supremo llamamiento de Dios en Cristo Jesús”. Asimismo, tenemos el privilegio de formar un grupo excelente, siendo personas extraordinarias, y apoyarnos siempre durante el proceso de titulación, gracias por los buenos y agrios momentos, donde supimos valorar la amistad frente cualquier adversidad, dándonos valor a nosotros mismos y abriéndonos caminos hacia futuros prometedores.

Por último, y no menos importante, agradecemos al Profesor Isaac Conde, por nunca dudar de nosotros y ofrecernos su apoyo en los momentos más difíciles; asimismo agradecemos a nuestra asesora Flor Leiva, quien, gracias a sus conocimientos brindados, sus oportunas sugerencias y apoyo incondicional, pudimos lograr este objetivo, siendo parte de nuestra meta profesional.

Índice de Contenido

| | |
|---|----|
| Dedicatoria | 4 |
| Agradecimientos | 5 |
| Índice de Contenido..... | 6 |
| Resumen | 7 |
| Abstract | 8 |
| Introducción | 9 |
| Metodología..... | 15 |
| 1. Diseño, tipo de investigación | 15 |
| 2. Participantes | 15 |
| 3. Instrumentos | 16 |
| 3.1. Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA)..... | 16 |
| 3.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)..... | 17 |
| 3.3. Escala de Ansiedad de Lima (EAL-20)..... | 17 |
| 3.4. Ficha de registro: características sociodemográficas de los participantes | 18 |
| 4. Análisis estadístico | 18 |
| Resultados..... | 19 |
| 5. Prueba de normalidad Multivariada | 19 |
| 6. Análisis de correlación y fiabilidad | 20 |
| 7. Análisis de Ecuaciones Estructurales | 20 |
| ○ | 23 |
| 8. Índices de bondad de ajuste de los modelos | 23 |
| Discusión | 24 |
| Referencias | 28 |
| Matriz de operacionalización de variables | 46 |

Autoeficacia académica, procrastinación y ansiedad en tiempos de pandemia en estudiantes universitarios peruanos

Resumen

La investigación analizó el vínculo entre autoeficacia académica, procrastinación y ansiedad en estudiantes universitarios peruanos durante la pandemia. Se empleó un enfoque explicativo y un diseño no experimental, encuestando a 297 estudiantes. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios virtuales y escalas específicas. Los resultados mostraron que la autoeficacia académica tenía un impacto negativo en la procrastinación ($\beta = -0.507$; $p < 0.01$) y en la ansiedad general ($\beta = -0.218$; $p < 0.01$). A su vez, la procrastinación tenía un efecto positivo en la ansiedad general ($\beta = 0.114$; $p < 0.01$). En resumen, niveles más altos de autoeficacia académica se asociaron con menos procrastinación y ansiedad, lo que sugiere que una autoeficacia adecuada puede mitigar la procrastinación y la ansiedad, mejorando así el rendimiento estudiantil durante situaciones de alto estrés.

Palabras clave: Autoeficacia académica, procrastinación, ansiedad, impacto, pandemia y universitarios.

**Academic self-efficacy, procrastination and anxiety in times of pandemic in
Peruvian university students**

Abstract

The research analysed the link between academic self-efficacy, procrastination and anxiety in Peruvian university students during the pandemic. An explanatory approach and a non-experimental design were used, surveying 297 students. Data were collected using virtual questionnaires and specific scales. Results showed that academic self-efficacy had a negative impact on procrastination ($\beta = -0.507$; $p < 0.01$) and general anxiety ($\beta = -0.218$; $p < 0.01$). In turn, procrastination had a positive effect on general anxiety ($\beta = 0.114$; $p < 0.01$). In summary, higher levels of academic self-efficacy were associated with less procrastination and anxiety, suggesting that adequate self-efficacy may mitigate procrastination and anxiety, thus improving student performance during high-stress situations.

Keywords: Academic self-efficacy, procrastination, anxiety, impact, pandemic and university students.

Introducción

El mundo atravesó una pandemia por la COVID-19, la que dio inicio en el año 2020, siendo la situación más extrema que se ha vivido hasta el momento durante este siglo, ya que su previsible continuidad y consecuencias ha afectado a alrededor de 572,4 millones de personas aproximadamente, siguiendo en aumento, además, ha afectado adicionalmente el funcionamiento de la sociedad a nivel económico, sanitario y educativo (Lozano-Díaz et al., 2020).

Como resultado, la COVID-19 modificó la vida de más de 33 millones de peruanos incitando a una crisis dentro de la educación superior, provocando el cierre de las universidades peruanas; en consecuencia, aquellas instituciones encargadas, tales como, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y Ministerio de Educación (MINEDU), autorizaron el comienzo de actividades universitarias en modalidad virtual (Rojas et al., 2020).

De ahí que el nivel de educación superior se vea afectada, dado que el período universitario es la etapa donde el estudiante lo considera como crítica e influyente para el desempeño en su trayectoria de aprendizaje y esta puede lograr ser exitosa o puede inducir al abandono académico, puesto que, cada experiencia implica cambios significativos en aspectos que desarrollan su personalidad, evidenciándose en su forma de actuar y los hábitos que mantienen (Loya & Gutiérrez, 2019).

De ese modo, García & Rivera (2021) mencionan que las creencias que los estudiantes tienen sobre su capacidad para enfrentar los diversos estresores de la cotidianidad estudiantil están relacionadas con la autoeficacia; esta percepción puede impactar en los hábitos escolares, aspiraciones, motivaciones y logros académicos.

Según Bandura (1994) la autoeficacia es definida como las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades para lograr diversos niveles de

desempeño; de igual manera, Bandura (1995) menciona que la autoeficacia en el ámbito académico se muestra a través de las creencias que los estudiantes perciben de su eficacia en su aprendizaje y en la habilidad de dominar los diversos temas académicos. Asimismo, la autoeficacia académica es definida como la autopercepción de los alumnos hacia sus capacidades que le ayudan a alcanzar el éxito de las demandas académicas, y estos juicios dependen de las expectativas que tienen de sus propias capacidades (Citado por Galleguillos y Olmedo, 2017). En ese sentido, Bandura (1986) comenta que el comportamiento de la autoeficacia está involucrado por medio de tres tipos de expectativas: Las expectativas de la situación, de resultados y de la autoeficacia percibida (citado por Robles, 2020).

En cuanto a las expectativas de la situación, son aquellas consecuencias que son generadas por eventos ambientales, los cuales son independientes de las acciones que realizan las personas, estos son primordiales debido a que los resultados del comportamiento dependen de diferentes situaciones o variables que no se pueden controlar, por lo que, los estudiantes consideran que estos pueden ayudar o disminuir los resultados de sus capacidades; con relación a las expectativas de resultados, explica la convicción de que una conducta genera determinados resultados; tener expectativas altas de los resultados, hará que los estudiantes inicien acciones a determinadas demandas académicas, dado que tienen el control de sus metas, de la situación de adversidad, de comprender y de manejar su afecto; acerca de las expectativas de autoeficacia percibida, se basa en las creencias que tiene la persona de sus capacidades que posee para realizar de manera exitosa la conducta requerida para lograr un buen resultado (citado por Robles, 2020).

Bandura & Adams (1977) refieren que la autoeficacia impacta las elecciones de las actividades y entornos conductuales que la persona realiza, si los niveles de

autoeficacia son altos, más eficaz serán los esfuerzos de afrontamiento ya que si se persiste en actividades subjetivamente amenazantes.

Varios estudios identifican la relación de la autoeficacia académica con otros factores, como, por ejemplo, Tenempaguay y Martínez (2021) quienes mencionan que la autoeficacia influye en el nivel de motivación que los estudiantes perciben frente a las actividades o tareas escolares, que directamente están relacionadas con propósitos académicos que se trazan, tal como las destrezas para afrontar temores, evitar el decaimiento y sentirse exitosos. Asimismo, la autoeficacia refleja la capacidad del estudiante para afrontar situaciones estresantes, proporcionando emociones positivas que favorece el aprendizaje (Gonzáles et al., 2021); por el contrario, la ansiedad puede alterar y/o modificar la autoeficacia académica (Alemany-Arrebola et al., 2020); al respecto, Gonzáles-Gómez et al. (2021) afirman que la ansiedad ocasionada por la COVID-19 o las diversas actividades académicas, interfirieron en el aprendizaje en línea, y posteriormente, aquellos que presentaban mejor preparación en el aprendizaje en línea, mostraban menor ansiedad.

Por otro lado, Gutiérrez y Landeros (2018) realizaron un estudio para ver la relación de autoeficacia académica y ansiedad, donde se vio que los puntajes obtenidos de la escala de ansiedad tiene una correlación negativa con los puntajes que se obtuvieron de la escala de autoeficacia; dicho de otra manera, a mayor autoeficacia percibida menores niveles de ansiedad se percibirá.

Por lo tanto, se ha referido a la ansiedad académica, como una respuesta a diferentes estímulos o situaciones estresantes en el ambiente académico (Hooda & Saini, 2017). Por consiguiente, diversas investigaciones sobre la salud mental de universitarios expuestos a la COVID-19, demostraron que la situación económica y el

retraso de las actividades académicas fueron identificadas como factores de riesgo para el desarrollo de la ansiedad (Cobo et al., 2020).

En el año 2021, El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), realizó un sondeo en Latinoamérica y el Caribe, en el que se muestra el impacto de la Salud Mental conforme a la crisis de la COVID-19 en adolescentes y jóvenes de 13 a 29 años, en este sondeo, se observa que el 27% de los jóvenes reportan un mayor porcentaje de ansiedad, el 15% depresión y el 30% señala que las emociones son influidas por la situación económica.

La ansiedad es una respuesta que antepone una futura amenaza; además, se relaciona con rigidez muscular, estado de alerta a un peligroso futuro y conductas sigilosas y/o evitativos (DSM-V) (Citado por Lozano y Vega, 2019).

En cuanto a la ansiedad psíquica incluye síntomas tales como nerviosismo, angustia, confusión, miedo sin motivo y no sentirse apacible o sosegado; con respecto a la ansiedad física se refiere a presentar síntomas de disnea, incomodidades en el pecho, percepción de inestabilidad, escalofríos y parestesias; la fobia social se caracteriza por el temor a hablar con otras personas, temor a interactuar o hablar con extraños, evitar situaciones donde pueda ser el centro de atención; acerca de la agorafobia, se refiere al miedo de salir de casa, permanecer en un lugar abierto y muy concurrido, y estar en lugares altos (Lozano-Vargas & Vega-Dienstmaier, 2019).

Por otro lado, se ha demostrado que la ansiedad está asociada a la procrastinación académica, especialmente durante la educación superior; así, los estudiantes que tienden a procrastinar deliberadamente sus estudios presentan síntomas ansiosos moderados que aumentan y repercuten el bienestar personal y afectan el rendimiento académico (Altamirano & Rodríguez, 2021; Estrada Araoz & Mamani Uchasara, 2020; Gil-Tapia & Botello-Príncipe, 2018).

Asimismo, Constantin et al. (2018), realizaron un estudio donde se encontró que los estudiantes con un nivel alto de ansiedad y depresión son más propensos en procrastinar como resultado de los pensamientos repetitivos negativos que se relacionan con pensamientos sobre el pasado.

Atalaya y García (2020) definen la procrastinación como el aplazamiento de actividades en conveniencia de otras de su interés, dedicando su tiempo para distraerse, socializar, y evitar las tareas académicas, de tal modo, se determina que la procrastinación es la postergación voluntaria de aquellos compromisos pendientes, estando consciente de que se presentarán consecuencias en adelante.

En tanto a la postergación de actividades, se tiene por entendido que el estudiante logra posponer sus responsabilidades, pero al mismo tiempo programar, de qué manera y cuando las hará; sin embargo, el autor considera que la falla dentro del comportamiento procrastinador radica en los procesos de autorregulación, de modo que se presenta una inadecuada planificación y uso del tiempo, conduciendo a postergar los deberes; es debido a ello que se considera que para un plan de mejora, se pide poseer un perfil de cada estudiante que demuestren la problemática en torno a la procrastinación para poder realizar intervenciones efectivas (Dominguez, 2018).

De esta manera, la autoeficacia muestra la capacidad del estudiante para afrontar situaciones estresantes (González et al., 2021); tal como Bandura (1982) sostiene, que entre más confíen las personas en sus propias habilidades y capacidades para lograr un objetivo, menor será la conducta de aplazar las tareas (citado por Burgos-Torre & Salas-Blas, 2020).

Malkoç & Mutlu (2018), realizaron una investigación donde se halló que la autoeficacia académica y la motivación académica son significativas e inversas variables predictoras de la procrastinación. De igual manera, Burgos y Salas (2020)

realizaron una investigación con el objetivo de ver la relación de procrastinación y autoeficacia, donde se observó que hay una correlación negativa, siendo que, a mayor postergación que tengan los estudiantes menores serán los niveles de autoeficacia académica.

En cuanto a la ansiedad, muestran que los estudiantes que tienden a procrastinar las actividades académicas presentan síntomas de ansiedad, que va en aumento y afecta el bienestar personal y el desarrollo académico (Altamirano & Rodríguez, 2021; Estrada Araoz & Mamani Uchasara, 2020; Gil-Tapia & Botello-Príncipe, 2018).

Habiendo revisado los antecedentes se puede comprender que los niveles de autoeficacia repercuten sobre la procrastinación y la ansiedad. Asimismo, la procrastinación conlleva a que el estudiante presente síntomas de ansiedad. De esta manera, el presente estudio tiene como objetivo identificar si existe influencia de la autoeficacia académica sobre la procrastinación, y esta misma sobre la ansiedad en tiempos de pandemia en estudiantes universitarios peruanos.

Metodología

1. Diseño, tipo de investigación

El diseño de la investigación no es experimental, ya que no se manipularon las variables. Asimismo, es de corte transversal y el tipo de investigación es explicativo, debido a que el interés es probar modelos predictivos entre la autoeficacia, procrastinación y ansiedad en tiempos de pandemia en estudiantes universitarios peruanos (Ato et al., 2013).

2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 283 estudiantes universitarios, cuyas edades oscilan entre los 17 a 42 años, de ambos sexos, quienes aceptaron voluntariamente participar en la investigación mediante el consentimiento informado. El muestreo que se realizó es no probabilístico de tipo intencional (Otzen & Manterola, 2017), la muestra estuvo conformada por 283 estudiantes universitarios peruanos cuyas características sociodemográficas, carreras y ciclos a los que pertenecen se describen en la tabla 1 donde se observa que la mayoría de los estudiantes varían entre las edades de 21 a 40 años (74.2%); asimismo, el sexo femenino muestra mayor cantidad que el sexo masculino (61.8%, 38.1% correlativamente).

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los participantes

| Categoría | f | % |
|----------------------|-----|-------|
| Sexo | | |
| Masculino | 108 | 38.16 |
| Femenino | 175 | 61.83 |
| Lugar de procedencia | | |
| Costa | 159 | 56.18 |
| Sierra | 89 | 31.45 |

| | | |
|-------------------------------------|-----|-------|
| Selva | 31 | 12.36 |
| Edad | | |
| Adolescentes (17 - 20 años) | 70 | 25.44 |
| Adulthood temprana (21 – 40 años) | 208 | 74.20 |
| Adulthood intermedia (41 – 42 años) | 1 | 0.35 |
| Ciclo | | |
| Primero | 4 | 1.41 |
| Segundo | 15 | 5.30 |
| Tercer | 43 | 15.19 |
| Cuarto | 38 | 13.43 |
| Quinto | 14 | 4.95 |
| Sexto | 13 | 4.59 |
| Séptimo | 54 | 19.08 |
| Octavo | 10 | 3.53 |
| Noveno | 31 | 10.95 |
| Décimo | 57 | 20.14 |

3. Instrumentos

3.1. *Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA)*

Para evaluar la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios peruanos en tiempos de pandemia, se utilizó la prueba EAPESA creado por Palenzuela en el año 1983 y adaptado para la población peruana universitaria por Dominguez (2014). Esta prueba está conformada por 9 ítems, con una escala Likert (1=nunca, 2=algunas veces, 3=bastantes veces y 4=siempre). El análisis factorial revela que la EAPESA presenta una estructura unidimensional, un factor que explica el 55% de la varianza total del instrumento. Con relación a la confiabilidad, el coeficiente de consistencia interna es $\alpha = 0.89$ que se considera adecuado.

3.2. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

En cuanto a la evaluación de la variable de procrastinación académica, se utilizó la prueba EPA diseñada por Busko en el año 1998, adaptada para el idioma castellano por Álvarez en el 2010 y reducida en 12 ítems por Dominguez y Fernández (2019), versión adaptada a universitarios peruanos. Este instrumento tiene dos dimensiones: Postergación de actividades conformado (tres ítems) y Autorregulación académica (nueve ítems). Los ítems cuentan con una escala Likert (1=nunca, 2=pocas veces, 3=a veces, 4=casi siempre y 5=siempre), su interpretación de los puntajes es directa, lo que quiere decir que, a mayor puntaje, mayor presencia de la conducta evaluada. Con relación a la confiabilidad por consistencia interna, se evaluó mediante el alfa de Cronbach obteniendo un coeficiente de 0.82 para la dimensión de “Autorregulación académica”, 0.75 para la dimensión de “Postergación de actividades” y finalmente para la escala total 0.83.

3.3. Escala de Ansiedad de Lima (EAL-20)

Para evaluar la ansiedad en los universitarios, se optó por usar la escala de ansiedad (EAL-20) diseñada por (Lozano-Vargas & Vega-Dienstmaier, 2019) y reducida de la escala de EAL-130. La escala consta de 4 dimensiones, ansiedad psíquica, síntomas físicos, fobia social y agorafobia. La puntuación de esta escala tiene un puntaje de 1 a la respuesta “Si” y 0 a la respuesta “No”. Excepto, en la pregunta 18 donde se le asigna un score de 1 a la respuesta “No” y 0 a la respuesta “Si”. El puntaje máximo es de 20 puntos. La confiabilidad de la prueba obtuvo un alpha de 0.89, los autores sugieren una estructura de 4 factores que, aunque obtuvo auto valores bajos, permite diferenciar teóricamente la ansiedad física de la psíquica. Asimismo, se obtuvieron niveles de severidad de acuerdo a la CGI-S. Por lo que se puede asegurar que la prueba cuenta con evidencia de confiabilidad y validez

3.4. *Ficha de registro: características sociodemográficas de los participantes*

Se recaudó datos sociodemográficos de los participantes, siendo: sexo, lugar de procedencia, religión, edad, carrera y ciclo académico.

3.5. *Proceso de recolección de datos*

Para la recolección de datos se realizó un cuestionario a través de Google Forms, obteniendo información de la población establecida. Además, antes de responder las preguntas de los instrumentos elegidos, se recaudó algunos datos sociodemográficos de los participantes, siendo: sexo, lugar de procedencia, edad, ciclo académico. Cabe señalar que, antes de iniciar con la encuesta, se le mostró al estudiante el consentimiento informado.

3.6. *Aspectos éticos*

Los aspectos éticos por seguir en el trabajo de investigación fueron; en primer lugar, se respetó el principio de justicia, ya que no se generó algún daño al participante, en caso de que hubiese pasado, se otorgaría un número de contacto para que pueda recibir el soporte emocional necesario. Asimismo, se respetó la confidencialidad, ya que los datos que se recogieron del participante no serían expuestos, más bien, sólo serían utilizados para la investigación. También, se respetó la autonomía del participante, ya que presentó un consentimiento informado donde aceptaba participar o no, pero si decidía declinar durante la encuesta, tenía derecho a poder retirarse. Por último, el presente proyecto de investigación fue evaluado y aprobado por el comité de ética e investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Peruana Unión (2021-CE-FCS-UPeU-00321).

4. Análisis estadístico

En cuanto al procesamiento de datos, en primer lugar, se codificaron los datos sociodemográficos mediante Microsoft Excel, luego, se hizo uso del programa RStudio para realizar el análisis de las respuestas recabadas, se realizó el análisis de

normalidad univariado con la prueba Anderson-Darling y multivariado con la prueba de Mardia. Seguidamente, se procedió a realizar la matriz de correlaciones para comprobar la relación entre las variables de estudio y descartar multicolinealidad, y finalmente se comprobaron los modelos de estudio mediante el análisis de Ecuaciones Estructurales.

Resultados

5. Prueba de normalidad Multivariada

En la tabla 2, el análisis de normalidad univariada la prueba Anderson-Darling sólo obtuvo niveles significativos ($p > 0.05$) para la variable procrastinación académica.

Tabla 2

Análisis de normalidad univariada de las variables de estudio

| | \bar{x} | SD | AD | p |
|---------------------------|-----------|------|--------|--------|
| Autoeficacia Académica | 26.68 | 4.76 | 2.477 | <0.001 |
| Procrastinación Académica | 27.83 | 6.81 | 0.565 | 0.142 |
| Ansiedad Física | 2.09 | 1.77 | 12.077 | <0.001 |
| Fobia Social | 1.60 | 1.60 | 15.522 | <0.001 |
| Ansiedad Psicológica | 0.92 | 0.92 | 22.120 | <0.001 |
| Agorafobia | 0.97 | 0.97 | 32.181 | <0.001 |

Respecto a la prueba de Mardia en la tabla 3 se muestran resultados no significativos ($p < 0.05$) indicando que no existe normalidad multivariada.

Tabla 3

Análisis de normalidad multivariada

| | M | p |
|------------------------|---------|-------|
| Asimetría multivariada | 231.535 | 0.000 |
| Curtosis multivariada | 3.804 | 0.000 |

6. Análisis de correlación y fiabilidad

La Tabla 4 muestra los análisis de correlaciones entre las variables de estudio. Siendo altamente significativas y moderadas en su mayoría, a excepción de Procrastinación y Ansiedad Psicológica que es muy significativa y débil.

Tabla 4

Matriz de correlaciones y fiabilidad de las variables de estudio

| | Correlaciones | | | | | |
|---------------------------|---------------|---------|---------|---------|---------|------|
| | AA | PROC | ANSF | FOBS | ANSP | AGOR |
| Autoeficacia Académica | - | | | | | |
| Procrastinación Académica | -0.49*** | - | | | | |
| Ansiedad Física | -0.30*** | 0.18*** | - | | | |
| Fobia Social | -0.37*** | 0.29*** | 0.63*** | - | | |
| Ansiedad Psicológica | -0.30*** | 0.14** | 0.56*** | 0.62*** | - | |
| Agorafobia | -0.32*** | 0.27*** | 0.67*** | 0.51*** | 0.50*** | - |

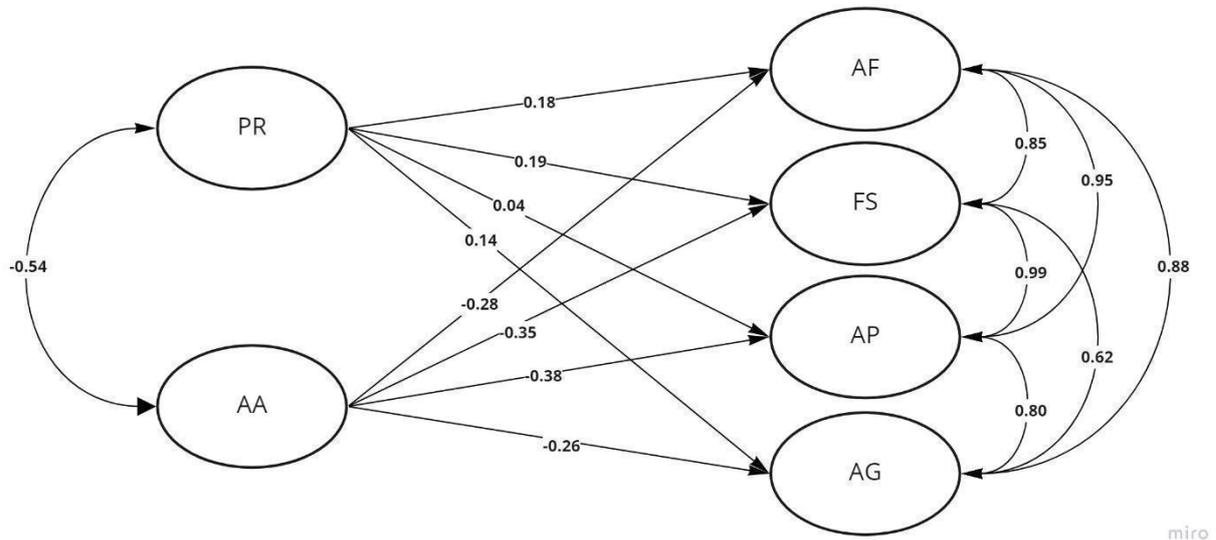
* → p < 0.05; ** → p < 0.01; *** → p < 0.001

7. Análisis de Ecuaciones Estructurales

La figura 1 nos muestra el Modelo 1 donde Procrastinación y Autoeficacia Académica predicen los 4 tipos de Ansiedad: Ansiedad Física, Fobia Social, Ansiedad Psicológica, Agorafobia. Éste fue obtenido mediante el estimador Mínimos

cuadrados ponderados con media, varianza ajustada (WLSMV, por sus siglas en inglés).

Figura 1. Modelo 1



PR: Procrastinación; AA: Autoeficacia Académica; AF: Ansiedad Física; FS: Fobia Social; AP: Ansiedad Psicológica; AG: Agorafobia.

En la tabla 6, se muestra el resultado de las regresiones que muestran el efecto de la procrastinación y la autoeficacia académica sobre la ansiedad física, fobia social, ansiedad psicológica y agorafobia. El factor latente procrastinación (PR) tiene un efecto positivo en los factores ansiedad física (AF, $\beta = 0.128$; $p < 0.05$), fobia social (FS, $\beta = 0.091$; $p < 0.05$), mas no tiene algún efecto en los factores de ansiedad psicológica (AP, $\beta = 0.015$; $p > 0.05$) y agorafobia (AG, $\beta = 0.069$; $p > 0.05$). El factor latente autoeficacia académica (AA) tiene un efecto negativo en los factores ansiedad física (AF, $\beta = -0.191$; $p < 0.01$), fobia social (FS, $\beta = -0.154$; $p < 0.01$), ansiedad psicológica (AP, $\beta = -0.137$; $p < 0.01$) y agorafobia (AG, $\beta = -0.114$; $p < 0.05$).

Tabla 6

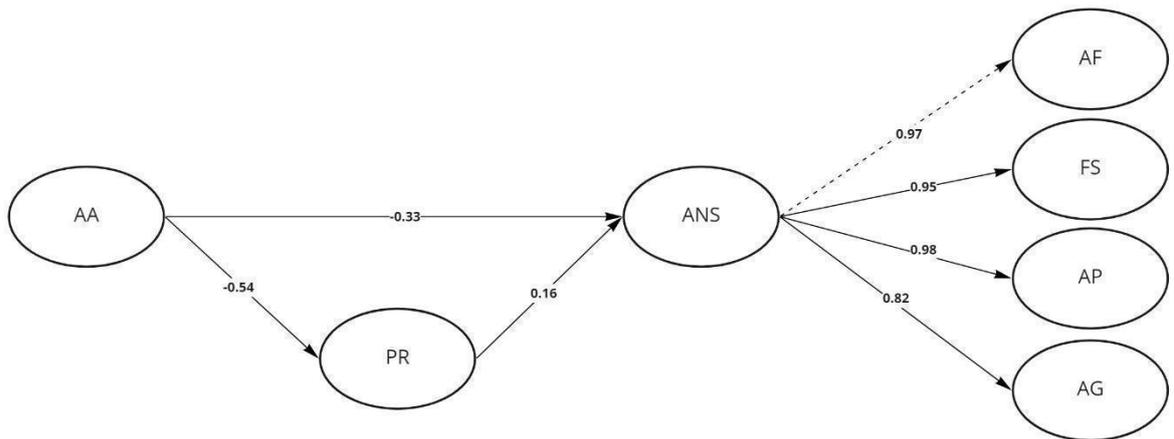
Análisis de regresiones de las variables de estudio

| Regresiones | β | Error Est. | Valor z | Sig. |
|-------------|---------|------------|---------|-------|
| PR – AF | 0.128 | 0.060 | 2.126 | 0.034 |

| | | | | |
|---------|--------|-------|--------|-------|
| PR – FS | 0.091 | 0.043 | 2.103 | 0.035 |
| PR – AP | 0.015 | 0.039 | 0.392 | 0.695 |
| PR - AG | 0.069 | 0.040 | 1.701 | 0.089 |
| AA – AF | -0.191 | 0.058 | -3.269 | 0.001 |
| AA – FS | -0.154 | 0.042 | -3.680 | 0.000 |
| AA – AP | -0.137 | 0.044 | -3.136 | 0.002 |
| AA – AG | -0.114 | 0.044 | -2.614 | 0.009 |

La figura 2 nos muestra el Modelo 2 donde Autoeficacia Académica predice la Procrastinación y un factor latente de segundo orden que engloba los 4 tipos de Ansiedad: Ansiedad Física, Fobia Social, Ansiedad Psicológica, Agorafobia, asimismo la Procrastinación es mediador entre Autoeficacia Académica y el factor latente de segundo orden con los cuatro tipos de ansiedad. Éste fue obtenido mediante el estimador Mínimos cuadrados ponderados diagonalmente (DWLS, por sus siglas en inglés).

Figura 2. Modelo 2



En la tabla 7, se muestra el resultado de las regresiones que muestran el efecto de la procrastinación y la autoeficacia académica sobre la ansiedad general. El factor latente autoeficacia académica (AA) tiene un efecto negativo sobre la procrastinación (PR, $\beta = -0.507$;

$p < 0.01$). El factor latente autoeficacia académica (AA) tiene un efecto negativo sobre la ansiedad general (ANS, $\beta = -0.218$; $p < 0.01$). El factor latente procrastinación (PR) tiene un efecto positivo sobre la ansiedad general (ANS, $\beta = 0.114$; $p < 0.01$).

Tabla 7

Análisis de regresiones de las variables de estudio

| Regresiones | β | Error Est. | Valor z | Sig. |
|-------------|---------|------------|---------|-------|
| AA - PR | -0.507 | 0.033 | -15.346 | 0.000 |
| AA - ANS | -0.218 | 0.017 | -12.760 | 0.000 |
| PR - ANS | 0.114 | 0.016 | 7.120 | 0.000 |

o

8. Índices de bondad de ajuste de los modelos

Para la evaluación global del modelo 1 el análisis mostró que la matriz no era positiva definida por lo tanto los índices de ajuste no son válidos para ser analizados.

Para la evaluación global del modelo 2 se observan los indicadores de bondad de ajuste. El SRMR presenta el valor de 0.065, observado como un valor adecuado, así como el RMSEA que alcanza el valor de 0.033. El TLI y CFI superan el 0.90, son indicadores de un mejor ajuste del modelo. Respecto a los valores de AGFI y del NFI superan valores esperados, indicando que el modelo explica mejor la interacción de las variables. Asimismo, el Índice de bondad de ajuste de parsimonia (PGFI), obtiene un valor superior al aceptable, indicando la necesidad de probar este estudio con muestras más grandes para verificar su ajuste adecuado.

Tabla 9

Índices de bondad de ajuste global

| Índice de bondad de ajuste | Modelo 1 | Modelo 2 | Niveles de ajuste |
|----------------------------|----------|----------|-------------------|
| χ^2 | - | 929.505 | - |
| gl | - | 772 | - |

| | | | |
|---|---|-----------------------------|-----------------|
| χ^2/ gl | - | 1.204 | Entre 3 y 5 |
| Índice de error cuadrático medio estandarizado (SRMR) | - | 0.065 | Cerca de 0 |
| Error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) | - | 0.027 [IC 0.020 – 0.033] | ≤ 0.05 |
| Índice no normalizado de ajuste – Tucker Lewis (TLI) | - | 0.987 | ≥ 0.90 |
| Índice de comparativo de ajuste (CFI) | - | 0.988 | ≥ 0.90 |
| Índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) | - | 0.966 | ≥ 0.90 |
| Índice normado de ajuste (NFI) | - | 0.932 | > 0.90 |
| Índice de bondad de ajuste de parsimonia (PGFI) | - | 0.869 | $0.5 > x > 0.7$ |

Discusión

En la presente investigación se propone un modelo de ecuaciones estructurales donde las variables de Procrastinación y Autoeficacia Académica que influyen sobre un factor latente de segundo orden que engloba los 4 tipos de Ansiedad: Ansiedad Física, Fobia Social, Ansiedad Psicológica, Agorafobia. Se procedió las fases recomendadas para el modelado de ecuaciones estructurales por Kline (2015)

especificación, identificación, estimación de parámetros, evaluación de ajuste e interpretación de los resultados.

Para especificar el modelo, se realizó el análisis teórico de las variables y se comprobó la relación de estas a través del estimador Mínimos cuadrados ponderados diagonalmente (DWLS, por sus siglas en inglés). En la fase de identificación se estimaron los parámetros, la evaluación de ajuste se llevó a cabo a través de los índices de ajuste y se presentaron los resultados para interpretarlos. A continuación, se discutirá los resultados obtenidos:

Al respecto, es necesario mencionar que obtuvimos un impacto positivo entre la procrastinación académica y ansiedad, explicando que la procrastinación académica predice de manera significativa la ansiedad, de igual manera; Gil y Botello (2018) refuerzan la idea que la procrastinación predice la ansiedad, debido a la investigación que llevaron a cabo, mostraron que el estudiante que evidencia mayor postergación de actividades académicas presentará mayores niveles de ansiedad. De la misma forma Estrada y Mamani (2020), concluyen que los universitarios que más procrastinan y posponen sus actividades académicas, presentarán mayores niveles de ansiedad.

En cuanto a la relación de las variables autoeficacia y ansiedad, los resultados muestran que hay un impacto negativo entre estas; es decir, que, a mayor autoeficacia, se asocian a menores niveles de ansiedad. Gaeta et al. (2021) mencionan que se observó una relación lineal de la autoeficacia y las emociones positivas (piedad, sosiego, confianza, agradecimiento, regocijo), sin embargo, con las emociones negativas (nostalgia, desesperanza, ira, desilusión, fastidio, temor, confusión, tristeza, ansiedad y desinterés) tiene una relación inversa.

Es así que, De la Fuente et al. (2019) menciona que la ansiedad podría estar relacionada a los procesos cognitivos, motivacionales y emocionales; por lo que, las emociones negativas que vivieron los estudiantes durante la pandemia y un alto nivel de preocupación pueden causar que los niveles de logro y autoeficacia disminuyan; asimismo, en la investigación de Vancouver (2018) los estudiantes con un nivel alto en ansiedad presentaban una alta puntuación en aburrimiento, desánimo y desmotivación; estas características motivacionales pueden afectar de manera negativa las expectativas de autoeficacia que, a la vez con las exigencias de la universidad pueden interferir en sus aspiraciones académicas (Ahmadi, 2020). Por tanto, una de las explicaciones menciona que cualquiera sea la causa que ocasiona niveles de ansiedad en la persona puede afectar la autoeficacia académica (Alemany et al., 2020).

Por otra parte, existen investigaciones que avalan los resultados respecto a la relación negativa entre autoeficacia académica y procrastinación, es decir que a mayor nivel de autoeficacia menor será la procrastinación, donde Estrada (2021) manifestó que los estudiantes participantes de su investigación, mientras tengan un nivel mayor de confianza en sus habilidades significa que menor será la posibilidad de retrasar sus tareas, es así que existe una mayor probabilidad de que puedan iniciar sin dificultad y sin necesidad de postergar sus actividades.

Asimismo, Pichen y Turpo (2022), observaron una relación negativa entre las mismas variables (autoeficacia académica y procrastinación), debido a que los estudiantes que poseen un adecuado autoconcepto y autoeficacia conforme a sus destrezas, tienen un nivel menor de procrastinación académica; asimismo, (M. Gutiérrez, 2022) refería que la procrastinación académica se relaciona de manera

significativa con la autoeficacia académica, siendo predictora de la procrastinación académica.

Además, se ha demostrado que la procrastinación es un fenómeno habitual en los estudiantes, siendo motivado por sentimientos de ansiedad; así, con estudios previos, revelaron que la ansiedad se correlaciona con el comportamiento de procrastinación, mostrando que a niveles más altos de ansiedad se evidenciará niveles altos de procrastinación (Barel et al., 2023; Unda et al., 2022; Vieira & Rodrigues, 2022).

De esta manera, los hallazgos del presente estudio permiten demostrar la existencia del impacto que tiene la autoeficacia sobre la procrastinación y esta misma sobre la ansiedad. Por tal motivo, aquellos estudiantes que posean un nivel alto de autoeficacia mostrarán un nivel bajo de procrastinación académica, es así que, cuanto más procrastinan los estudiantes, mayores niveles de ansiedad presentarán. Por lo tanto, un adecuado nivel de autoeficacia evitará que el estudiante pueda procrastinar y presentar un alto nivel de ansiedad, mejorando su rendimiento académico.

Limitaciones

- Tipo de muestreo, no probabilístico por conveniencia.
- No acceder de forma sencilla a la población debido a que nos encontrábamos en restricciones sociales.

Recomendaciones

- Hacer uso de muestreo probabilístico, lo que permitiría la generalización de los resultados.
- Integrar variable Rendimiento académico, para reforzar la información obtenida dentro de la investigación.
- Probar este estudio con muestras más grandes para obtener un mejor ajuste y resultado.

- Evaluar el nivel de autoeficacia académica de los estudiantes universitarios para así poder realizar intervenciones adecuadas, que ayuden al estudiante a disminuir los síntomas de ansiedad y potenciar sus resultados en las evaluaciones.

Declaración de financiamiento y de conflicto de interés:

Los autores declaran que no hay conflictos de intereses potenciales.

Referencias

- Alemany-Arrebola, I., Rojas-Ruiz, G., Granda-Vera, J., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2020). Influence of COVID-19 on the Perception of Academic Self-Efficacy, State Anxiety, and Trait Anxiety in College Students. *Frontiers in Psychology, 11*, 2640. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.570017/BIBTEX>
- Altamirano, C., & Rodríguez, M. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo, 15*(3), 16–28. <https://doi.org/10.37135/EE.04.12.03>
- Atalaya Laureano, C., & García Ampudia, L. (2020). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación En Psicología, 22*(2), 363–378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038–1059.
- Álvarez, Ó (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona, 0*(013), 159–177. <https://doi.org/10.26439/PERSONA2010.N013.270>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1*(4), 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995/METRICS>
- Barel, E., Shahrabani, S., Mahagna, L., Massalha, R., Colodner, R., & Tzischinsky, O. (2023). State Anxiety and Procrastination: The Moderating Role of Neuroendocrine Factors. *Behavioral Sciences, 13*(3). <https://doi.org/10.3390/bs13030204>
- Burgos, K., & Salas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones, 8*(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Cobo, R., Vega, A., & García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *Ciencia américa, 9*(2), 277. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Constantin, K., English, M. M., & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, Depression, and Procrastination Among Students: Rumination Plays a Larger Mediating Role than Worry. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy, 36*(1), 15–27. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0271-5>
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Coping with pre-examination anxiety and academic self-

- efficacy in health sciences college students. *Educacion Medica*, 19(1), 39–42.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2019). Academic Self-Efficacy in Psychology Students from a University in Lima. *Revista Electrónica de Investigacion Educativa*, 21.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Dominguez-Lara, S. (2017). *Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana y su relación con variables demográficas prevalence of academic procrastination among college students from lima and relation with demographic variables*. 1, 81–95.
- Dominguez-Lara, Villegas García, G & Centeno, S. (2014). *Academic procrastination: validation of a scale in a sample of students from a private university*. 1729–4827.
- Estrada Araoz, E. G., & Mamani Uchasara, H. J. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322–337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (n.d.). *Procrastination and task avoidance: Theory, Research, And Treatment*.
- Flores, J. G., De Besa Gutierrez, M. R., & Umerenkova, A. G. (2020). Why do university students procrastinate? An analysis of the reasons and characterization of students with different reasons for procrastination. *Revista de Investigacion Educativa*, 38(1), 183–200. <https://doi.org/10.6018/RIE.344781>
- Gaeta González, M. L., Gaeta González, L., & Rodríguez Guardado, M. del S. (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por Covid-19. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46280>
- Galleguillos, P., & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *Reidocrea*, 6, 156–169.
- García-Méndez, R. M., & Rivera-Ledesma, A. (2021). The self-efficacy scale in academic life: Psychometric properties in new students to the university level. *Revista Electronica Educare*, 25(2). <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>
- Gil-Tapia, L., & Botello-Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS. Revista de Investigación y Casos En Salud*, 3(2), 89–96.
<https://doi.org/10.35626/casus.2.2018.75>
- González-Gómez, B., Campos-Rodríguez, C., Núñez-Peña, M., Quera Jordana, V., & Bono Cabré, R. (2021). La ansiedad en tiempos de pandemia en relación con la enseñanza online. *IRE21*.
- Gutiérrez, A., & Landeros, M. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(1), 1–25. <https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01>
- Gutiérrez, M. (2022). Relación entre procrastinación académica, aprendizaje autorregulado y autoeficacia académica en estudiantes universitarios: revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/32947>

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Hooda, M., & Saini, A. (2017). *Academic Anxiety: An Overview*. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00139.8>
- Juárez Loya, A., & Silva Gutiérrez, C. (2019). La experiencia de ser universitario. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 28, 6–30. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2597>
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*.
- Lara, S. A. D. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 4, 43–54. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Lozano-Díaz, A., Canosa, V. F., Fernández-Prados, J. S., & Martínez, A. M. M. (2020). Impacts of COVID-19 confinement among college students: Life satisfaction, resilience and social capital online. *International Journal of Sociology of Education*, 2020(Special Issue), 79–104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Lozano, A., & Vega, J. M. (2019). Construcción y propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad de Lima de 20 ítems (EAL-20). *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 81(4), 226. <https://doi.org/10.20453/rnp.v81i4.3437>
- Malkoç, A., & Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087–2093. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Parada, B., & Schulmeyer, M. K. (2021). *Aportes N° 30 | Junio de 2021 | Pág.*
- Pichen, J., & Turpo, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Ratsameemonthon, L., Ho, R., Tuicomepee, A., & Blauw, J. N. (n.d.). Influence of Achievement Goals and Academic Self-efficacy on Academic Achievement of Thai Undergraduate Students: Across Non Procrastinators and Procrastinators. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 243–271.
- Robles Mori, H. (2020). Escala de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima. *Avances En Psicología*, 28(1), 99–107. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2115>
- Rojas, L. V., Huamán, C. J. V., & Salazar, F. M. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*, 23(2), 203–205. <https://doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>
- Rossi, T., Trevisol, A., Santos, D. dos, Dapieve, N., & Hohendorff, J. Von. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254–263. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.1.12>
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-

behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
<https://doi.org/10.1037//0022-0167.31.4.503>.

Tenempaguay, J., & del Martínez, R. (2021). Estilos de crianza y autoeficacia académica percibida en adolescentes escolarizados. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, ISSN-e 2550-682X, Vol. 6, N°. 5, 2021, Págs. 426-440, 6(5), 426–440.
<https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2669>

Unda, A., Osejo, G., Vinueza, A., Paz, C., & Hidalgo, P. (2022). Procrastination during the COVID-19 Pandemic: a scoping Review. *Behavioral Sciences*, 12(2).
<https://doi.org/10.3390/bs12020038>

UNICEF (2021). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes* | Retrieved October 7, 2021, from <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-jovenes>

Villanueva, L., & Ugarte, A. (2017). Niveles de ansiedad y la calidad de vida en estudiantes de una universidad privada de Arequipa. *Av.Psicol*, 25(2), 2017.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2017.v25n2.351>

Vieira, J., & Rodrigues, V. (2022). Procrastinação acadêmica entre estudantes universitários brasileiros. *Educação Em Foco*, 25(47), 1–24. <https://doi.org/10.36704/eef.v25i47.5816>

Anexo 1



Una Institución Adventista

Lima, Ñaña, 04 de setiembre de 2021

EL COMITÉ DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CONSTA

Que el proyecto de investigación de **Diana Mamani Quea**, identificada con DNI No. **73384627**, **Vivien Demi Pariona Millán**, identificada con DNI No. **77231278**, y **Jesús Andrés Quintanilla Tirado**, identificado con DNI No. **73970007**, su asesora **Flor Victoria Leiva Colos**, identificada con DNI No. **44796465**, con el título: **"Autoeficacia académica, procrastinación y ansiedad en tiempos de pandemia en estudiantes universitarios peruanos"**, fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad Peruana Unión, considerando su calidad científica, consideración del bienestar de sus participantes, y conformidad con los estándares de la ética establecidas en el Código de ética para la Investigación de la Universidad Peruana Unión.

Para mantener la aprobación del Comité de Ética, se tiene que cumplir con los siguientes requisitos:

- 1) Cada participante debe dar consentimiento informado. En el caso de menores de edad, por lo menos uno de sus padres o guardianes debe registrar su consentimiento informado y el menor de edad debe registrar su asentimiento informado, en caso de trabajos prospectivos. En caso de trabajos retrospectivos contar con la carta de autorización de la institución.

Los resultados de este proyecto puedan ser publicados con referencia a aprobación Número 2021-CE-FCS - UPeU-00321.



M^{ra} María Magdalena Díaz Orihuel

Presidente

Comité de Ética de Investigación



Psic. Josías Trinidad Ticse

Secretario

Comité de Ética de Investigación

Anexo 2

Consentimiento informado

Somos estudiantes de Psicología del X Ciclo y queremos invitarte a realizar este cuestionario, que tiene como objetivo el de conocer y evaluar el nivel de autoeficacia académica, procrastinación y ansiedad que posees, de modo que se impulsen a buscar alternativas de solución. Por lo tanto, si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a las siguientes preguntas. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo. Recuerda que la participación de este estudio será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación, asimismo, tus respuestas serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas. Si decide participar en este estudio, responde las siguientes preguntas con total sinceridad. Agradecemos mucho tu participación.

Teniendo en cuentas lo mencionado anteriormente ¿Aceptas participar de esta investigación?

- a) Si
- b) No

Anexo 3

**Propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia Percibida Específica
en Situaciones Académicas (EAPESA)
(Dominguez y Fernández, 2019)**

Edad: Sexo: Ciclo: Procedencia:

Religión: Universidad: Carrera:

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

| N | AV | B | S |
|-------|---------------|-----------------|---------|
| Nunca | Algunas veces | Bastantes veces | Siempre |

| | N | AV | B | S |
|---|---|----|---|---|
| 1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica. | | | | |
| 2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia. | | | | |
| 3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica. | | | | |
| 4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica. | | | | |
| 6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica. | | | | |
| 7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico. | | | | |
| 8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas. | | | | |
| 9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos. | | | | |

Anexo 4

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

(Dominguez y Fernández, 2014)

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

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| N | CN | AV | CS | S |
| Nunca | Casi Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |

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

Anexo 5

Escala de Ansiedad de Lima (EAL-20)

(Lozano, 2020)

Instrucción: En relación cómo se ha sentido. Marque Si o no”

| N° | Ítem | Sí | No |
|----|--|----|----|
| 1 | Me da miedo alejarme de mi casa. | Sí | No |
| 2 | Me he sentido aturdido o confundido. | Sí | No |
| 3 | Tengo miedo de conocer gente nueva. | Sí | No |
| 4 | He sentido que me falta el aire o me ahogo. | Sí | No |
| 5 | Tengo miedo de hacer el ridículo y sentirme humillado o avergonzado. | Sí | No |
| 6 | He sentido miedo sin motivo. | Sí | No |
| 7 | Me da miedo estar en lugares altos. | Sí | No |
| 8 | He sentido dolor o presión en el pecho. | Sí | No |
| 9 | Me incomodaría entrar o salir de un lugar lleno de gente. | Sí | No |
| 10 | Tiendo a sentirme nervioso. | Sí | No |
| 11 | Tengo miedo de dar exámenes o tener una entrevista de trabajo. | Sí | No |
| 12 | Me he sentido agitado o alterado. | Sí | No |
| 13 | Con facilidad me siento asustado. | Sí | No |

| | | | |
|----|--|----|----|
| 14 | Me he sentido angustiado, con los nervios de punta. | Sí | No |
| 15 | Me es difícil hablar con otras personas, tengo temor, me cuesta iniciar o no se me ocurre qué decir. | Sí | No |
| 16 | Me siento inseguro, como si me fuera a caer. | Sí | No |
| 17 | Tengo escalofríos frecuentemente. | Sí | No |
| 18 | Generalmente me siento cómodo, sosegado y apacible. | Sí | No |
| 19 | Me incomoda que me observen cuando trabajo, escribo, camino o tengo algún objeto que se me puede caer. | Sí | No |
| 20 | Tengo sensaciones de adormecimiento u hormigueo en el cuerpo. | Sí | No |

Anexo 6

Propiedades psicométricas de la escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA)

Se aprecia que las dimensión del cuestionario (EAPESA) presentan un Alpha de cronbach adecuado (0.89 con un intervalo de confianza 0.878 a 0.916) por lo que se estima que el instrumento es confiable. Asimismo, los estadísticos descriptivos mostrados en la tabla 1 indican que las respuestas tienden al polo más alto de la escala, y las magnitudes de los estadísticos de distribución son aceptables (< 2). Con respecto a la estructura interna, el ajuste del modelo unidimensional fue adecuado: $SB-\chi^2 = (27) 97.422$ ($p < .001$), $CFI = .994$, $RMSEA (IC90\%) = .054$ (.043 - .066), $SRMR = .033$. Asimismo, todas las cargas factoriales fueron elevadas ($\lambda > .70$; $\lambda = .771$) y estadísticamente significativas ($p < .001$). Finalmente, existe evidencia de validez interna convergente ($AVE = .596$).

Tabla 1

Análisis de los ítems de la EAPESA

| | M | DE | g1 | g2 | λ |
|--------|------|------|-------|-------|-----------|
| Ítem 1 | 2.99 | .774 | -.152 | -.917 | .793 |
| Ítem 2 | 2.88 | .750 | .040 | -.872 | .742 |
| Ítem 3 | 2.90 | .761 | -.084 | -.730 | .824 |
| Ítem 4 | 2.98 | .737 | -.148 | -.673 | .771 |
| Ítem 5 | 2.93 | .835 | -.202 | -.872 | .753 |
| Ítem 6 | 3.04 | .763 | -.301 | -.621 | .843 |

| | | | | | |
|--------|------|------|-------|-------|------|
| Ítem 7 | 3.35 | .680 | -.659 | -.311 | .704 |
| Ítem 8 | 2.84 | .767 | -.016 | -.717 | .725 |
| Ítem 9 | 3.07 | .762 | -.371 | -.523 | .783 |

Nota: M: Media; DE: Desviación Estándar; g1: Asimetría; g2: Curtosis; λ : Carga factorial

Anexo 7

Escala de Procrastinación Académica

Con la escala de Procrastinación académica (EPA), el análisis factorial confirmatorio reveló que la escala presenta una estructura bifactorial. Con relación a la confiabilidad, mediante el alfa de Cronbach mostró .816 para la escala total, .821 para el factor “autorregulación académica” y .752 para el factor “postergación de actividades”. Con relación al análisis descriptivo de los ítems, presentó indicadores de asimetría y curtosis adecuados. No se detectaron puntajes extremos ni de multicolinealidad.

Análisis Descriptivo de la Escala de Procrastinación Académica

| | | Desv. | | |
|--------|-------|----------|-----------|----------|
| Ítem | Media | Estándar | Asimetría | Curtosis |
| Ítem 1 | 2.810 | .951 | -.040 | -.024 |
| Ítem 2 | 3.164 | .812 | -.111 | -.112 |
| Ítem 3 | 2.491 | 1.047 | .299 | -.472 |
| Ítem 4 | 1.763 | 1.205 | 1.453 | 1.272 |
| Ítem 5 | 2.256 | .977 | .407 | -.438 |

| | | | | |
|---------|-------|-------|------|-------|
| Ítem 6 | 2.467 | 1.167 | .224 | -683 |
| Ítem 7 | 2.515 | 1.142 | .216 | -616 |
| Ítem 8 | 2.282 | .920 | .489 | -146 |
| Ítem 9 | 2.660 | .937 | .042 | -436 |
| Ítem 10 | 2.230 | .842 | .475 | .098 |
| Ítem 11 | 2.554 | .896 | .134 | -.314 |
| Ítem 12 | 2.422 | 1.041 | .354 | -.381 |

Anexo 8

Escala de Ansiedad de Lima (EAL-20)

La escala de Ansiedad de Lima de 20 ítems (EAL-20), obtuvo un alfa de Cronbach de 0.8885 y sus 20 ítems cubrieron el 90.38% de la varianza del puntaje total identificaron 4 factores correspondientes a ansiedad física, fobia social, ansiedad psíquica y agorafobia. Con un punto de corte de ≥ 10 se obtuvo un equilibrio entre sensibilidad y especificidad para la identificación de un CGI-S ≥ 4 . Por lo tanto, los 20 ítems seleccionados para la EAL-20 permiten evaluar 4 dimensiones de ansiedad.

| Factor es | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | | |
|-------------|------|-----------|-----------|-----------|--------|----|------|------|------|--------|
| Eigen value | 9,66 | | 2,68 | | 1,13 | | 0,94 | | | |
| Ítem | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | AF+ AP | Fo bia | AF+ AP | F S | Ag | AF | FS | AP | A G |
| 1 | 0.56 | -* | 0.91 | - | 0.88 | - | - | 0.89 | - | - |
| 2 | 0.69 | - | 0.84 | - | 0.82 | - | - | 0.78 | 0.43 | - |
| 3 | 0.49 | - | 0.78 | - | 0.78 | - | - | 0.79 | - | - |
| 4 | 0.66 | - | 0.77 | - | 0.79 | - | - | 0.76 | - | - |
| 5 | 0.67 | - | 0.80 | - | 0.83 | - | - | 0.81 | - | - |

| | | | | | | | | | | |
|----|----------|-----------|----------|------|----------|------|----------|----------|----------|----------|
| 6 | 0.6 4 | - 0.44 | 0.4 7 | - | - | 0.76 | - | - | - | 0. 71 |
| 7 | 0.6 9 | - | 0.7 1 | - | 0. 64 | 0.45 | - | 0.6 8 | - | 0. 52 |
| 8 | 0.5 2 | 0.54 | - | - | - | 0.73 | - | - | - | 0. 69 |
| 9 | 0.7 8 | 0.76 | - | 0.62 | - | 0.52 | - | - | 0.7 4 | - |
| 10 | 0.7 8 | 0.73 | - | 0.71 | - | - | 0.5 2 | - | 0.5 8 | - |
| 11 | 0.8 1 | 0.75 | - | 0.67 | - | - | 0.5 3 | - | 0.5 2 | - |
| 12 | 0.8 1 | 0.75 | - | 0.67 | - | - | 0.5 1 | - | 0.5 5 | - |
| 13 | 0.7 2 | 0.74 | - | 0.80 | - | - | 0.6 7 | - | 0.4 5 | - |
| 14 | 0.7 5 | 0.64 | - | 0.59 | - | - | - | - | 0.6 1 | - |
| 15 | 0.7 5 | 0.65 | - | 0.51 | - | 0.52 | - | - | 0.7 8 | - |
| 16 | 0.7 2 | 0.84 | - | 0.81 | - | - | 0.7 5 | - | - | - |
| 17 | 0.6 6 | 0.79 | - | 0.80 | - | - | 0.8 0 | - | - | - |
| 18 | 0.7 7 | 0.71 | - | 0.59 | - | 0.46 | 0.5 5 | - | - | 0. 42 |
| 19 | 0.6 0 | 0.71 | - | 0.74 | - | - | 0.7 9 | - | - | - |
| 20 | 0.6 9 | 0.74 | - | 0.72 | - | - | 0.7 6 | - | - | - |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-----|------|-----|------|----|--|-------|--|-----|-----|-----|----|
| % | 48. | 36.8 | 25. | 30.9 | 23 | | 13.53 | | 22. | 22. | 17. | 9. |
| Varianza explicada | 78 | 9 | 43 | 1 | .6 | | | | 93 | 29 | 91 | 67 |

*Los valores <0,4 se han omitido.

Anexo 9

Matriz de operacionalización de variables

| Variable | Definición | Dimensiones | Ítems | Tipos de respuesta |
|-------------------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|---|
| Autoeficacia académica | La autoeficacia académica (AA), definida por Bandura (2001) es un conjunto de creencias que las personas tienen sobre su capacidad para organizar y realizar acciones. Necesario para afrontar situaciones relacionadas con este ámbito académico (Domínguez, 2014). | Unidimensional | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 | Tipo Likert (Nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre) |
| Procrastinación | La procrastinación académica está conceptualizada como la postergación o evitación de alguna actividad, por la cual los estudiantes tratan de justificar con el objetivo de presentar menos culpabilidad. Para ello Domínguez, Villegas y Centeno (2013) aportan dos dimensiones explicativas; Autorregulación académica y postergación de actividades. | Autorregulación académica | 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 y 14 | Tipo Likert (Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre) |
| | | Postergación de actividades | 1, 8 y 9 | |
| Ansiedad | Los trastornos de ansiedad afectan la calidad de vida y el funcionamiento académico, laboral y social de quienes los padecen; | Ansiedad Psíquica | 1,2,3,4,5,6,7, | |

| | | | | |
|----------------------------|--|--------------------------------|---|--|
| | <p>contribuyen al desarrollo de otros trastornos psiquiátricos como la depresión y el abuso de sustancias, y están relacionados con enfermedades físicas como el asma, la hipertensión arterial, el síndrome de intestino irritable, las úlceras gastrointestinales y los trastornos tiroideos (Health, 2009).</p> | <p>Síntomas físicos</p> | <p>8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19 y 20</p> | <p>Respuesta dicotómica, "Sí" o "No"</p> |
| <p>Fobia social</p> | | | | |
| <p>Agorafobia</p> | | | | |