

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTION EDUCATIVA



AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA PROCASTINACIÓN
ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2018

TESIS

Presentada por:

Br. Sugey Marjhory Caljaro Chambi

ASESOR:

Dra. Nelly Antonieta Bernarda Kuong Gómez

Para Obtener el Grado Académico de:
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTION EDUCATIVA

TACNA – PERU

2019

Agradecimientos:

A todos quienes lograron que me convenciera que era necesario
culminar lo empezado.

Dedicatoria:

A mi familia por su ilimitado cariño y paciencia

INDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|------|
| AGRADECIMIENTOS | i |
| DEDICATORIA | ii |
| INDICE DE CONTENIDOS | iii |
| INDICE DE TABLAS | vi |
| INDICE DE FIGURAS | viii |
| RESUMEN | x |
| ABSTRACT | xi |
| INTRODUCCION | xii |
| | |
| CAPÍTULO I | |
| EL PROBLEMA | |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 3 |
| 1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 4 |
| 1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 5 |
| 1.4.1 Objetivo general | 5 |
| 1.4.2 Objetivos específicos | 5 |
| 1.5. CONCEPTOS BÁSICOS | 5 |
| 1.6. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | 8 |
| | |
| CAPÍTULO II | |
| FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO | |
| 2.1. AUTOEFICACIA | 14 |

| | | |
|--------------------|--|----|
| 2.1.1. | Cuestiones conceptuales | 14 |
| 2.1.2. | Autoeficacia académica | 19 |
| 2.1.3. | Teoría cognitiva social que subyace el constructo de autoeficacia | 20 |
| 2.1.4. | Funciones de la autoeficacia | 24 |
| 2.2. | PROCASTINACIÓN | 25 |
| 2.2.1. | Definición | 18 |
| 2.2.2. | Enfoque teórico: Modelo cognitivo conductual de Ellis y de las funciones ejecutivas de Barkley | 26 |
| 2.2.3. | Procastinación académica | 28 |
| 2.2.4. | Razones que explicarían la procrastinación académica | 30 |
| 2.2.5. | Consecuencias de la procrastinación académica | 34 |
| CAPÍTULO III | | |
| MARCO METODOLÓGICO | | |
| 3.1. | HIPÓTESIS | 36 |
| 3.1.1. | Hipótesis general | 36 |
| 3.1.2. | Hipótesis específicas | 36 |
| 3.2. | VARIABLES | 37 |
| 3.2.1. | Variable 1 | 37 |
| 3.2.2. | Variable 2 | 37 |
| 3.2.3. | Variable 3 | 38 |
| 3.3. | TIPO DE INVESTIGACIÓN | 39 |
| 3.4. | DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 39 |
| 3.5. | AMBITO DE ESTUDIO | 40 |
| 3.6. | POBLACIÓN Y MUESTRA | 40 |
| 3.7. | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS | 41 |

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

| | | |
|------|---|----|
| 4.1. | TRABAJO DE CAMPO Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS | 46 |
| 4.2. | DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS | 47 |
| 4.3. | PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS | 48 |
| 4.4. | COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS | 77 |
| 4.5. | DISCUSIÓN | 95 |

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

| | | |
|------|-----------------|-----|
| 5.1. | CONCLUSIONES | 100 |
| 5.2. | RECOMENDACIONES | 102 |

| | | |
|--|--------------|-----|
| | BIBLIOGRAFIA | 104 |
|--|--------------|-----|

| | | |
|--|--------|-----|
| | ANEXOS | 121 |
|--|--------|-----|

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Fiabilidad de la escala de procrastinación | 44 |
| Tabla 2. Fiabilidad de la subescalas de razones para procrastinar | 45 |
| Tabla 3. Medidas descriptivas de media y desviación estándar de los ítems del cuestionario de autoeficacia | 48 |
| Tabla 4. Estadísticos de la autoeficacia según grupo etario y ciclo de estudios | 50 |
| Tabla 5. Nivel de autoeficacia general en estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT,2018 | 51 |
| Tabla 6. Tabla de contingencia de la edad y sexo de los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT | 53 |
| Tabla 7. Tabla de contingencia nivel de autoeficacia y sexo de los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT | 55 |
| Tabla 8. Niveles de puntuación de procrastinación según postergación de las tareas, cuando la postergación es un problema y deseo de disminuir la tendencia a procrastinar en estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT,2018 | 57 |
| Tabla 9. Nivel de procrastinación según actividades estudiantiles académicas en la Escuela de Odontología de la UPT,2018 | 59 |
| Tabla 10. Nivel de razones para procrastinar en estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT ,2018 | 61 |
| Tabla 11. Procrastinación según edad de los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT,2018 | 63 |

| | |
|---|----|
| Tabla 12. Procastinación según sexo de los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018 | 66 |
| Tabla 13. Razones de procastinación según edad de la Escuela de Odontología de la UPT,2018 | 69 |
| Tabla 14. Razones para procastinar en estudiante de la Escuela Profesional de Odontología de la UTP según sexo,2018 | 73 |
| Tabla 15. Prueba de normalidad | 78 |
| Tabla 16. Correlación entre autoeficacia y procastinación | 82 |
| Tabla 17. Correlación de autoeficacia y procastinación según edad | 86 |
| Tabla 18. Correlación de autoeficacia y procastinación según sexo | 92 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Vertientes de origen de las creencias de autoeficacia | 16 |
| Figura 2. Factores interrelacionados que condiciona el éxito o el fracaso | 18 |
| Figura 3. Estipulaciones para que los acontecimientos exitosos incrementen la autoeficacia | 19 |
| Figura 4. Procastinación académica: categorías y subcategorías | 30 |
| Figura 5. Tiempo, expectativas y dilación de tareas | 33 |
| Figura 6. Nivel de autoeficacia general en estudiantes | 51 |
| Figura 7. Nivel de autoeficacia y grupo etario de los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018 | 53 |
| Figura 8. Nivel de autoeficacia y sexo de los estudiantes | 55 |
| Figura 9. Nivel de procrastinación postergación de tareas en estudiantes | 57 |
| Figura 10. Nivel de procrastinación según actividades estudiantiles académicas en la Escuela de Odontología de la UPT ,2018 | 60 |
| Figura 11. Nivel de razones para procrastinar en estudiantes | 61 |
| Figura 12. Procastinación y postergación de las tareas, según edad | 64 |
| Figura 13. Procastinación y si representa un problema según la edad | 64 |
| Figura 14. Procastinación e intención de disminuir la procrastinación según la edad | 65 |
| Figura 15. Procastinación postergación de la tarea según sexo | 67 |
| Figura 16. Procastinación postergación representa un problema según sexo | 67 |
| Figura 17. Procastinación deseo de disminuir procrastinación según sexo | 68 |
| Figura 18. Procastinación según razón: percepción sobre no poseer o no obtener recursos, según grupo de edad | 70 |
| Figura 19. Procastinación según razón: reacción personal reactiva frente a exigencias o expectativas, según grupo de edad | 70 |

| | |
|---|----|
| Figura 20. Procastinación según razón: escasa energía para emprender o realizar una tarea, según grupo de edad | 71 |
| Figura 21. Procastinación según razón: percepción sobre no poseer o no obtener recursos, según grupo de sexo | 74 |
| Figura 22. Procastinación según razón: reacción personal reactiva frente a exigencias o expectativas, según grupo de sexo | 74 |
| Figura 23. Procastinación según razón: escasa energía para emprender o realizar una tarea, según grupo de sexo | 75 |
| Figura 24. Histograma de la variable autoeficacia | 80 |
| Figura 25. Histograma de la variable procastinación | 81 |
| Figura 26. Nube de puntos de correlación entre autoeficacia y procastinación | 83 |
| Figura 27. Correlación de autoeficacia y procastinación edad de 17 a 21 años | 87 |
| Figura 28. Correlación de autoeficacia y procastinación edad de 22 a 25 años | 88 |
| Figura 29. Correlación de autoeficacia y procastinación edad de 26 a 30 años | 89 |
| Figura 30. Correlación de autoeficacia y procastinación según sexo mujer | 93 |
| Figura 31. Correlación de autoeficacia y procastinación según sexo hombre | 93 |

RESUMEN

La presente investigación estudió la correlación entre la autoeficacia y la procrastinación en estudiantes de odontología de la Universidad Privada de Tacna según edad y sexo en el 2018 en el Distrito de Tacna . La investigación fue de enfoque cuantitativo, por su finalidad de tipo básica y relacional por el nivel de conocimientos alcanzados. El diseño de investigación fue no experimental, de tipo transeccional, descriptiva-correlacional. Participaron 142 estudiantes de los cinco años de estudios . La técnica utilizada fue la encuesta y como instrumentos se utilizó un Cuestionario de Autoeficacia y una Escala de Procastinación. Los resultados muestran que los estudiantes presentan un nivel de procrastinación predominantemente medio alto y un nivel moderado de autoeficacia. Conclusión. Se encontró una relación inversa negativa ($Rho -0,681$; $p < 0,05$) entre la autoeficacia y la procrastinación.

Palabras clave: autoeficacia, procrastinación, universitarios ,odontologia

ABSTRACT

The present investigation studied the correlation between self-efficacy and pro-education in dental students of the Private University of Tacna according to age and sex in 2018 in the District of Tacna. The research was of quantitative focus, for its purpose of basic and relational type by the level of knowledge reached. The research design was non-experimental, of a transectional, descriptive-correlational type. 142 students from the five years of studies participated. The technique used was the survey and as instruments a Self-Efficacy Questionnaire and a Procrastination Scale were used. The results show that the students present a predominantly medium high level of procrastination and a moderate level of self-efficacy. Conclusion. A negative inverse relationship ($Rho -0,681$; $p < 0.05$) was found between self-efficacy and procrastination.

Keywords: self-efficacy, pro-education, university, dentistry.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario, el éxito estudiantil tiene un nexo con la conciencia de cumplir con las acciones académicas propias de la formación educativa, y que constituyen situaciones que requieren de recursos no solo cognitivos sino comportamentales (Domínguez, Villegas y Centeno, 2014). Entre los rasgos cognitivos, la Teoría Social Cognitiva, postula que el hombre tiene la capacidad de autoorganizarse, autorreflexionar, autorregularse y comprometerse conscientemente con su propio desarrollo a partir de las creencias de autoeficacia que ellos mismos tienen sobre sí, y que, a su vez, les permite ejercitar un determinado control sobre sus acciones, pensamientos, sentimientos (Ruiz, 2005).

En tal sentido, en el escenario educativo, las creencias que posee el estudiante de cuán eficaz o no es, influyen en la conducta que presenta, v.g. en cuanto cumplimiento oportuno o procrastinación de sus deberes académicos, preparación de exámenes, asistencia a compromisos propios de su medio estudiantil, persistencia para resolver problemas, tareas, retos, etc. En este sentido, la observancia de que muchos estudiantes tienen diferentes creencias de lo que pueden lograr y las repetidas conductas de postergación de las actividades académicas de los estudiantes de la carrera profesional de Odontología de la Universidad Privada de Tacna, nos alentó a iniciar la presente investigación.

Los resultados, indican que la autoeficacia tiene una vinculación inversa con las conductas procrastinadoras, es decir, los estudiantes que tienen un juicio favorable acerca

de sus propias capacidades tienen una tendencia menor a procrastinar, lo que presumiblemente lo lleva a alcanzar un mejor resultado académico, ya que resulta esencial considerar que el cumplimiento eficaz de los deberes académicos, la preparación adelantada de los exámenes, etcétera, determina una probabilidad mayor de éxito académico.

De otro lado, el presente informe está estructurado en cinco capítulos. El Capítulo I aborda el problema y la justificación del estudio, así como también los objetivos, general y específicos, conceptos básicos y los antecedentes de la investigación. El Capítulo II se presenta los fundamentos teóricos científicos del tema estudiado. En el Capítulo III, se exponen las hipótesis del estudio, además se reporta la metodología utilizada respecto al tipo de investigación, diseño, la población y la muestra, y las técnicas e instrumentos empleados. El Capítulo IV contiene los resultados del estudio, incluyendo la descripción del trabajo de campo, la presentación de resultados, comprobación de hipótesis y la discusión. El Capítulo V presenta las conclusiones y recomendaciones de la investigación. Finalmente se presenta la bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las universidades actualmente están comprometidas con los procesos tendientes a mejorar la calidad de las actividades de enseñanza de un lado y de aprendizajes significativos, dentro de un marco de la calidad educativa y mejora continua de los procesos. Dentro de esta perspectiva, el estudiante debe tener una conducta académica responsable, basada en una autorregulación que le permita la consecución y la finalización de sus estudios universitarios.

Contrario sensu, una conducta irresponsable, desregulada trae como consecuencia un cumplimiento tardío de sus responsabilidades académicas en todo orden, cumplimiento de tareas, preparación de exámenes, cumplimiento de horarios, etc., lo que menoscabaría la probabilidad de éxito. Esta postergación o dejar de lado habitualmente el cumplimiento eficaz de sus compromisos académicos se conoce como procrastinación académica.

Los estudios revelan que esta conducta está vinculada con el retraso o el incumplimiento de sus tareas académicas (Quant y Sánchez, 2012), valga mencionar, monografías, resúmenes, ensayos, presentaciones, etc.; con la ansiedad frente a los exámenes (Quant y Sánchez, 2012), o bien cumplimiento fuera de los tiempos establecidos con una demora casi constante en las diversas situaciones académicas.

Steel (2007) considera que la procrastinación académica tiene su génesis en el nivel educativo secundario y persiste en la etapa universitaria, en la que más de la mitad de los estudiantes presentan conductas comunes de retrasos constantes y problemáticos al momento de cumplir o finalizar sus tareas, siendo un retraso injustificado, irracional, innecesario, para la conclusión o ejecución de la tarea y que, sin duda, deviene en un conflicto para el estudiante.

La situación descrita es similar en el contexto de estudio, que involucra a estudiantes universitarios de la carrera de odontología de la Universidad Privada de Tacna, en la que el estudiante además de las exigencias dentro del aula, tiene que realizar tareas extramuros, lo que exige una organización y responsabilidad para cumplir con reuniones con sus pares, consulta con profesores, búsqueda de información en biblioteca o en la red, elaboración de tareas, las que demandan sin duda, tiempo y organización. Sin embargo, su actuación académica no respalda el cumplimiento cabal, ya que se evidencia que un número importante persistentemente no cumple con las actividades académicas. Verbi gratia, tareas, reuniones académicas, tutorías, etc. en las fechas y tiempos establecidos, siendo los mismos estudiantes los que posponen innecesariamente su cumplimiento, lo que nos lleva a definir la presencia de procrastinación académica, por lo que es común el petitorio de nuevos plazos.

De otro lado, se aúna a esta situación expresiones de autovaloración baja respecto de su habilidad para solventar o resolver situaciones académicas u otras relacionadas con el mundo académico, es decir la valoración de su autoeficacia, lo que perjudica sus resultados y mella su prestigio y record académico.

De la revisión meta analítica, se presume que entre las posibles causas de la procrastinación académica, se encuentran el valor que la persona le atribuye a la responsabilidad, estrategias de aprendizaje deficientes (Howel y Watson ,2007) variables cognitivas y afectiva, estudiantes con doble rol (trabajan y estudian) la duración del curso, la autoeficacia, las estrategias de afrontamiento (Steel, 2007, Rozental y Carlbring, 2014

citado por Garzón y Gil, 2017). Igualmente, se señalan los factores demográficos (Domínguez,2017) se señalan también las características afectivo – motivacionales como el autoconcepto académico al igual que sus actitudes, los que en un estudio de Bloom (1976) representaron el 25% de la varianza en el rendimiento de los estudios.

Lo expuesto, nos lleva a establecer la necesidad de indagar como explicar la procrastinación académica a partir de variables que podrían ser explicativas, lo que aportaría al conocimiento del problema y plantear posibles actuaciones para su enmienda. En el presente estudio, se considera relevante indagar la relación o nexo entre la percepción de eficacia por parte del estudiante - autoeficacia – con la procrastinación académica.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Interrogante principal

¿Existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018?

1.2.2. Interrogantes secundarias

- ¿Existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica según edad en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018?
- ¿Existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica según sexo en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se realizó porque se ha observado en la realidad de estudio circunscrito a la escuela de odontología de la Universidad Privada de Tacna (UPT) en la que la unidad de estudio serán los estudiantes de todos los ciclos de estudio, una recurrencia de conductas concordantes con la procrastinación académica, la que tiene consecuencias plausibles en su rendimiento académico. Asimismo, la variable autoeficacia, luego de la revisión del estado del arte y de la evidencia empírica podría estar relacionada con estas conductas. En tal sentido, de probarse la hipótesis planteada, los resultados contribuirán a definir líneas concretas de acción en el propio contexto de aula y dentro de las acciones de tutoría establecidas en la UPT.

La trascendencia social, que tiene el problema y el estudio se encuadra en el impacto que tiene la procrastinación académica en los estudiantes de la escuela de odontología en el éxito y culminación de la carrera profesional en el orden de la esfera personal del estudiante, como también de los resultados académicos que la UPT esperan alcanzar dentro de su política de calidad educativa.

El impacto teórico de la presente investigación tiene su fundamento en la generación de conocimiento producto de una investigación científica sobre la procrastinación y la autoeficacia general en estudiantes universitarios en una universidad privada en Tacna, ya que principalmente los antecedentes empíricos corresponden a la ciudad de Lima y del extranjero, pero no se ha identificado estudios realizados en nuestra localidad.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo general

Determinar si existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar si existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica según edad en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018
- Determinar si existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica según sexo en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

1.5. CONCEPTOS BÁSICOS

Autoeficacia

Juicios de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar los tipos de actuaciones designados. (Bandura,1986)

Persistencia para alcanzar deseos

Referido a la constancia o firmeza de obrar para conseguir las metas académicas.

Esfuerzo para resolver problemas

Implica la actitud del estudiante que se esfuerza moral o físicamente para lograr su cometido académico.

Autoconfianza

Esperanza determinada que el estudiante por sí mismo despliega para lograr que sus anhelos académicos funcionen o se concreten.

Recursos para superar imprevistos

Disposición de elementos disponibles que despliega el estudiante para resolver sus necesidades o apremios académicos.

Capacidad para manejar situaciones difíciles

Conjunto de aptitudes, cualidades especialmente cognitivas por parte del estudiante que permiten que el estudiante resuelva o soluciones situaciones conflictivas o difíciles en el ámbito académico especialmente.

Despliegue de alternativas para resolver problemas

Establecimiento de varias posibles soluciones u opciones posibles a elegir para la solución de un problema concreto.

Contenidos cognitivos

Elementos negativos o positivos almacenados o codificados en los esquemas o estructuras cognitivas. (Tomas y Almenara, s.f.)

Procesos cognitivos

Operaciones utilizadas por el sistema cognitivo para su funcionamiento, como la codificación, recuperación de la información, mecanismos atencionales, formación de conceptos, etc. (Tomas y Almenara, s.f.)

Procastinación académica

Aplazamiento de las tareas del contexto escolar, tanto académicas como administrativas.
(Castro y Mahamud,2017)

Demora

En sentido lato, la demora significa estar con retraso o atrasado en alguna tarea, actividad o proceso.

Escribir un trabajo a tiempo

Desde el ámbito académico, alude al cumplimiento de los trabajos académicos en los plazos establecidos.

Estudiar para las evaluaciones o pasos

Referido a la acción o esfuerzo del intelecto para comprender, asimilar o aprender una ciencia.

Mantenerse al día con las tareas encargadas

Relativo a la continuidad de cumplimiento en el modo y tiempo establecido.

Cumplimiento con asistencia a eventos u otros académicos

En el ámbito universitario, parte de los compromisos académicos, comprende el cumplimiento de participación en eventos científicos o actividades extracurriculares que contribuyen a la formación integral de la persona,

Cumplimiento de tareas en general

Realización de aquellos compromisos académicos en esencia o acciones administrativas establecidas por la institución académica.

Motivo

Según la Real Academia Española, el motivo es lo “que mueve o es capaz de mover”.
(RAE,2017, párr.1)

Miedo a fracasar

Sensación de angustia por parte del estudiante frente a la posibilidad real o imaginaria de fracasar académicamente.

Aversión a la tarea académica

Sentimiento o actitud de rechazo hacia los deberes o tareas académicas.

Asunción de riesgos

Acción de hacer frente y asumir los retos que implica para un estudiante las obligaciones y desafíos de la formación académica.

1.6. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Antecedentes internacionales

Bekleyen (2017) realizó la investigación *Understanding the academic procrastination attitude of language learners in Turkish universities*. El propósito fue examinar si la procrastinación académica presenta diferencias según el nivel de motivación, la satisfacción con la especialidad, la edad y el sexo en 144 varones y 169 mujeres universitarias turcos/as. Conclusión: los varones informaron un comportamiento de procrastinación significativamente más alto que las mujeres. No se halló una relación entre procrastinación y edad.

Duru y Balkis (2017) investigaron sobre *Procrastination, Self-Esteem, Academic Performance, and WellBeing: A Moderated Mediation Model*. El propósito fue examinar la influencia de la procrastinación, la autoestima sobre el rendimiento académico en 348 estudiantes universitarios de Turquía. Resultados: la procrastinación y la autoestima resultaron predictores del bienestar. Conclusión: la procrastinación tiene una relación directa en el rendimiento académico y efectivo interactivo con el nivel de autoestima.

Dogan (2016) estudió *Self-Efficacy and Anxiety within an EFL Context* en Turquía. El propósito fue investigar el nivel de autoeficacia en estudiantes de una universidad estatal y la relación con la ansiedad. Conclusión: los estudiantes con mayor puntaje de autoeficacia muestran menor ansiedad. Las diferencias individuales como el género y los antecedentes educativos de los padres, muestran diversidad lo que se relaciona con las características socioculturales de familias patriarcales, hallazgo que amerita investigar la relación entre la autoeficacia y las diferencias individuales.

Cardona (2015) investigó sobre las *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios* en una muestra de 198 estudiantes (mujeres =118 y hombres =80) de Medellín en Colombia. Resultados: halló que, para las mujeres a diferencia de los hombres, le supone un problema postergar en mayor medida la propensión a postergar las tareas académicas y al mismo tiempo expresan su preocupación e interés por estar al día con sus actividades universitarias. Los varones manifiestan en gran medida que no les gusta hacer los mandados de cumplir con una asignación, más bien esperan que los pares impulsen su cumplimiento, antes que ellos mismos. Conclusión: el nivel de procrastinación difiere según el género, el nivel académico e incluso según el ciclo que curse.

Monterroso (2012) investigó sobre *Relación entre autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en Asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala*. El propósito fue establecer si su desempeño estudiantil dependía de la autoeficacia percibida por el propio estudiante. Principales resultados: El promedio de los diez ítems se sitúan entre 2,91 y 3,40 en una escala de 1 a 4; asimismo, el promedio es superior en el género masculino. Conclusión: Se encontró diferencias según género ($p > 0,05$) y la mayoría de los estudiantes con un 66,67% presentan una escala de autoeficacia $0 >$ a 31 puntos en una escala de 10 a 40 puntos, es decir, una puntuación alta de autoeficacia

Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens (2011) realizaron la investigación titulada *La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica*. Muestra =192 estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Resultados: se halló una correlación negativa entre la procrastinación con la inteligencia emocional, siendo que las mujeres tienen puntuaciones más altas que los varones, más bien estos últimos tienen

valores superiores en el manejo de la sintomatología de estrés como también de la adaptabilidad.

Antecedentes nacionales

Chigne (2017) realizó el estudio *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017*, siendo su propósito establecer la relación entre ambos constructos. La muestra comprendió a 160 estudiantes universitarios. Resultados: prevalece el nivel medio de procrastinación académica (73%), solo un 11,9% presenta bajo nivel de procrastinación y el 15% alto nivel de procrastinación. Conclusión: Autoeficacia y procrastinación correlacionan inversamente (-0,321) para una probabilidad estadística menor a 0,001.

Domínguez (2017) investigó sobre la *Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas*. La finalidad del estudio fue establecer si la edad y el género principalmente tienen implicancia con los índices de procrastinación académica en una muestra de 517 estudiantes universitarios de ambos sexos en dos universidades privadas. Resultados: prácticamente la quinta parte (20%) espera el último momento para realizar sus tareas; el 15% posterga sus trabajos académicos y el 15,86% abandona sus tareas o lecturas de las materias que no son de su preferencia o que no le agradan. Conclusión: No se encontró diferencias estadísticas con una p menor a 0,05 según el sexo, pero si se encontró una correlación inversa pero débil con la edad.

Valdiviezo (2017) investigó la *Procastinación en estudiantes de Derecho y Administración de una universidad Privada de Trujillo* en una muestra de 166 universitarios ingresantes (estudiantes de derecho = 73 y estudiantes de administración = 93). Principales resultados: procrastinación en un nivel medio en la escuela de derecho con un 52%, de igual modo, en los estudiantes de administración también la procrastinación

fue media con un 50,5%. Conclusión: según dimensiones, solo la categoría falta de motivación y procrastinación general presentó diferencias significativas con una p menor a 0,05.

Rosales (2017) indagó sobre la *Autoeficacia y felicidad en estudiantes universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima Sur*. La muestra fue de 317 universitarios. El propósito fue indagar la vinculación en autopercepción de su eficacia académica y la sensación de felicidad que presenta. Principales resultados: Conclusión: se halló que la autopercepción de eficacia tiene una ligazón con el sentido positivo hacia la vida misma, satisfacción por vivir, realización personal dentro de su proyecto de vida y el factor alegría de estar con vida ($p < 0,05$). Solo se encontró diferencias según sexo, en cuanto a la alegría de vivir ($p < 0,05$).

Vallejos (2015) investigó sobre la *Procastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios* en una muestra de 130 estudiantes de ingeniería y comunicaciones de una universidad particular de Lima. Instrumento: PASS. Resultados: halló que preferentemente son tres los factores implicados en la procrastinación: reacción negativa ante las exigencias o las expectativas personales o del entorno; no tener energía para iniciar la tarea académica y la creencia que no tiene los recursos para lograrlo. Conclusión: los varones presentan una mayor proporción en la procrastinación hacia las actividades académicas que las mujeres. Los estudiantes de ingeniería percibieron en mayor proporción que la postergación de sus deberes académicos representa un problema y mayor preeminencia en cuanto a procrastinación de tareas tipo académico –administrativas ($p > 0,05$).

Alegre (2014) inquiere acerca de la *Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales*, en una muestra de 284 estudiantes (hombres =138 y mujeres =146) en Lima metropolitana. El

estudio tuvo el propósito de verificar si la autoeficacia académica tiene una mediación sobre el rendimiento académico. Resultados: la autoeficacia académica en una escala de 4 a 40, presentó una media de 34,36 DE 4,89. Conclusión: autoeficacia académica y el promedio ponderado presentan una correlación positiva pero débil ($r = 0,353$, $p < 0,01$).

El presente estudio se decanta de los realizados, en la inclusión de las variables intervinientes género y edad, las que pertenecen a la red nomológica de la procrastinación académica, lo que permitirá establecer criterios diferenciadores según los distintos ciclos de estudio de la carrera de odontología en la universidad de estudio, dentro del marco de la actividad de enseñanza –aprendizaje y de los programas y acciones de tutoría y consejería universitaria.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO

2.1. AUTOEFICACIA

2.1.1. Cuestiones conceptuales

Se le conceptúa como el conjunto de juicios de valor que cada individuo considera sobre sus propias “capacidades, en base a las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura, 1987, p. 417). Valiante (2000) refiere que Bandura pone énfasis en la relevancia que tiene la autoeficacia para el ser humano, ya que considera que es uno de los factores más predominante en el funcionamiento del humano. Al respecto, Schunk (1991) contextualiza el término para el entorno educativo, al afirmar que son los juicios que los estudiantes hacen respecto a sus capacidades para cumplir con éxito sus tareas académicas.

Es importante notar, que las creencias de autoeficacia tienen un impacto en su modo de pensar, su sentimiento, creencias, comportamientos y sin duda, definen en gran medida la dedicación, esfuerzo o persistencia que impriman a sus actos o a la consecución de sus emprendimientos. La premisa básica de la teoría de la autoeficacia es que "las creencias de las personas en sus capacidades para producir los efectos deseados por sus propias acciones" (Bandura, 1997, p. 7) son los determinantes más importantes de los comportamientos que las personas eligen involucrarse y en qué medida perseveran en sus

esfuerzos frente a los obstáculos y desafíos. La teoría de la autoeficacia también sostiene que estas creencias de eficacia desempeñan un papel crucial en el ajuste psicológico, los problemas psicológicos, la salud física, así como en las estrategias de cambio de comportamiento guiadas por profesionales y auto guiadas. (Madux, 1999)

Por tanto, Bandura (1987), afirma que se puede anticipar el comportamiento de las personas y lo que pueden lograr, en base a las creencias que el individuo tiene respecto de sus propias capacidades y lo que puede alcanzar con ellas, más de lo que realmente puede lograr o hacer. Al respecto Pajares (2002) acota los seres humanos somos, productores y productos de sus ambientes y sistemas sociales. Es un tipo de pensamiento autorreferente importante que afecta el funcionamiento humano, ya que media el funcionamiento del individuo, en tanto representa un filtro entre las habilidades y los éxitos previos del ser humano y su conducta posterior. Las creencias de autoeficacia no corresponden a expectativas de resultados (Bandura, 1997) o expectativas de comportamiento-resultados (Maddux, 1999). Sino más bien, una expectativa de comportamiento-resultado es la creencia de que un comportamiento específico puede tener como consecuencia un resultado específico en una situación específica. Una creencia de autoeficacia es la creencia de que puedo realizar el comportamiento o comportamientos que producen el resultado.

Teóricos como Zimmerman (2000) conceptúa la autoeficacia, como la realización de las actividades propias en el ámbito educativo, también como los juicios personales que hace una persona sobre sí mismo, pero referido a sus capacidades para organizar sus conductas que le permitirán lograr con éxito los emprendimientos o desafíos o por el contrario fracasar. Bandura (1977) considera que la autovaloración de eficacia por parte de un sujeto, proviene de la interrelación, de cuatro vertientes.



Figura 1

Vertientes de origen de las creencias de autoeficacia

Fuente: Olaz (1997)

Los *logros de ejecución* previos que experimenta el individuo, se erigen como la fuente de información más relevante, ya que se funda en vivencias de dominio verdadero o auténtico.

La *experiencia vicaria* a partir de la observancia de modelos u otros que ejecutan exitosamente una actividad o tarea, el sujeto considera que puede hacerlo si considera que posee capacidades similares para desempeñarse con el mismo éxito. Resulta entonces de trascendente influencia los modelos como influencia positiva sobre la autoeficacia (Bandura y Schunk, 1981).

Asimismo, la *persuasión verbal* o social, en la que el individuo fortalece o debilita su autoeficacia en función de los reportes de otros, de lo que le dice su familia, sus

maestros, sus amigos, etc., acción que actúa como elemento catalizador de un clima (Gutiérrez y García,2001) que facilita o disuade la implicación en alguna actividad o acción de cualquier índole. En este sentido, resulta entonces importante la retroalimentación por parte del docente acerca de sus logros o progresos para alcanzar los objetivos esperados, ya que ello contribuye a elevar la percepción de eficacia del estudiante.

De otro lado, *el estado fisiológico* constituye también otra fuente de autoeficacia, según las reacciones fisiológicas como la fatiga, el estrés, la ansiedad, entre otros que el ser humano experimenta cuando se enfrenta a la ejecución de una tarea específica. Cabe destacar que estas reacciones fisiológicas, tienen una influencia sobre la cognición humana, ya que al parecer sudoración excesiva, sensación de abrumación, taquicardia y otros, se vinculan con desempeños deficientes.

En consecuencia, según Bandura (Citado por Ornelas, Blanco, Gastélum y Muñoz, 2013, p.19) el individuo se programa a sí mismo para el éxito o el fracaso en lo que emprenda, confluyendo para tal caso, tres determinantes cuya interrelación determina un resultado favorable o desfavorable:

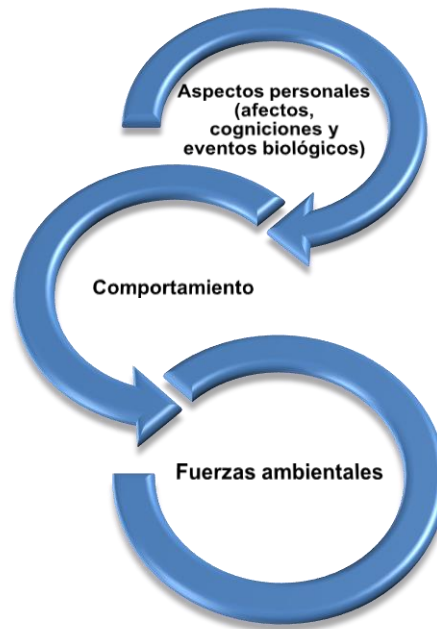


Figura 2

Factores interrelacionados que condicionan el éxito o el fracaso

Fuente: Ornelas, Blanco, Gastélum y Muñoz (2013)

Empero, no todas las actuaciones victoriosas emprendidas por el sujeto, tienen un efecto positivo que incremente la autoeficacia, sino confluyen las siguientes condiciones (Guillén,2007):

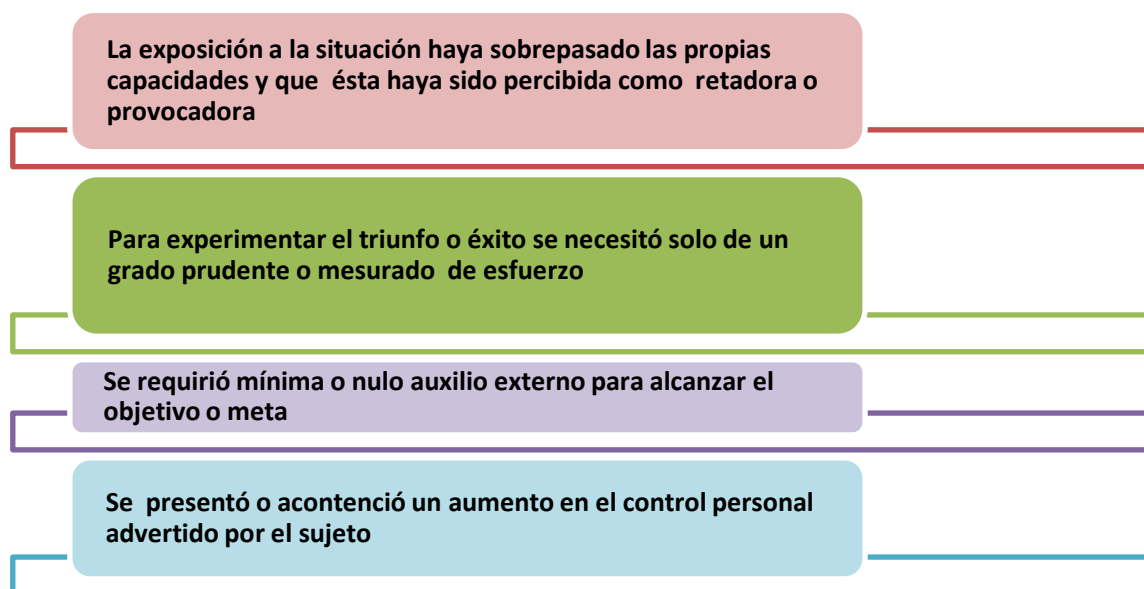


Figura 3

Estipulaciones para que los acontecimientos exitosos incrementen la autoeficacia

Fuente: Guillén (2007)

2.1.2. Autoeficacia académica

En tal sentido, en el ámbito educativo la autoeficacia hace alusión a la autoevaluación que hace el estudiante sobre sus creencias y capacidades para desarrollar sus actividades típicas de los quehaceres académicos. Al respecto Bandura (2012) y Wang, Shannon y Ross (2013) coinciden al afirmar que la autoeficacia para la disposición a realizar las actividades académicas o estudiar, se conceptúa como las creencias que tiene el estudiante sobre su propia capacidad para utilizar las estrategias de estudio en un dominio o ámbito específico.

Por tanto, todos los estudiantes al realizar sus tareas, interpretar el alcance de sus logros, valorar si fueron exitosos o no, desarrollan creencias acerca de su propia capacidad, lo que quiere decir, que actúan en base a sus creencias.

Cabe mencionar que estas creencias o valoraciones se pueden modificar, lo que requiere conocer que piensan los estudiantes para derivar actuaciones específicas.

Canto (1999) afirma que las creencias de autoeficacia, tienen un efecto especialmente en cuatro dimensiones:

- Elección de actividades y conductas, lo que define generalmente comprometerse con actividades que se perciben como logrables.
- La percepción de su propia eficacia, media el esfuerzo que el estudiante le imprime a la tarea que realiza, esperándose que cuanto más positiva es la percepción que tiene sobre sí mismo, mayor esfuerzo o compromiso se despliega.
- Influye en la forma de pensamiento y en la reacción emocional del individuo, siendo que los estudiantes con una baja percepción consideran que las tareas son de mayor complejidad que aquellos que tienen una percepción positiva, lo que a su vez generaría un estrés académico.
- Afecta el rendimiento en general, lo que comprometería el desempeño académico.

2.1.3. Teoría cognitiva social que subyace el constructo de autoeficacia

En el presente estudio el referente teórico que subyace el concepto de autoeficacia es la teoría cognitivo social de Albert Bandura (1987), cuyos principales fundamentos son:

El principal representante de la teoría cognitivo social es Albert Bandura (1987), quien postula la (a) existencia de procesos de mediación cognitiva para los diferentes tipos de aprendizaje; (b) además de procesos de mediaciones centrales; (c) Refuerzo, como procesos simbólicos que explican el modo de cómo se aprenden las nuevas respuestas, a través del aprendizaje observacional imaginario y verbal;(d) reconoce que los seres humanos se diferencian entre sí en términos de representación cognitiva y también los variados tipos de refuerzo social, v.g. vicario, autorrefuerzo y (e) formula el constructos de autoeficacia como un reflejo de las creencias personales de los seres humanos en relación en cómo es su habilidad para manejar o solucionar ciertas situaciones.

La teoría social cognitiva denominada por Bandura (Pajares 2002) auto sistema, está referida al conjunto de procesos mediante los cuales el hombre regula su conducta a través de valoraciones internas internos y reacciones autoevaluadoras.

En tal sentido, los seres humanos interpretan, evalúan sus experiencias y sus procesos de pensamiento, en base a determinantes previos de la conducta, como la destreza, el bagaje cognitivo, logros previos y las creencias que las personas tienen acerca de cómo pueden sus propias habilidades permitirle resolver problemas o concretar logros lo que afianza o debilita su auto sistema.

Este sistema proporcionaría mecanismos de referencia que le permitirán al ser humano, regular, percibir y evaluar su conducta, proveyéndoles de su capacidad auto regulatoria sobre sus afectos, pensamientos y acciones. En consecuencia, la conducta humana va a ser el producto de la relación recíproca o interacción entre este auto sistema y las influencias del entorno.

Las cuatro premisas básicas de la teoría cognitiva social, simplificadas y abreviadas, son:

- Tenemos poderosas capacidades cognitivas que permiten la creación de modelos internos de experiencia, el desarrollo de cursos de acción innovadores, la prueba hipotética de dichos cursos de acción a través de la predicción de resultados y la comunicación de ideas y experiencias complejas a otros. También podemos participar en la autoobservación y podemos analizar y evaluar nuestro propio comportamiento, pensamientos y emociones. Estas actividades de autorreflexión establecen el escenario para la autorregulación. (Maddux,1999)
- Los eventos ambientales, los factores personales internos (cognición, emoción y eventos biológicos) y los comportamientos son influencias interactivas. Respondemos de manera cognitiva, efectiva y conductual a los eventos ambientales. Además, a través de la cognición ejercemos el control sobre nuestra propia conducta, que luego influye no solo en el ambiente, sino también en nuestros estados cognitivos, afectivos y biológicos. (Maddux,1999)
- El "yo" y la "personalidad" están socialmente integrados. Son percepciones (precisas o no) de nuestros propios patrones de cognición social, emoción y acción, y de los demás, tal como ocurren en patrones de situaciones. Por lo tanto, el yo y la personalidad no son simplemente lo que aportamos a nuestras interacciones con los demás; se crean en estas interacciones, y cambian a través de estas interacciones. (Maddux,1999)
- Somos capaces de autorregulación. Seleccionamos objetivos y regulamos nuestro comportamiento en la búsqueda de estos objetivos. En el corazón de la autorregulación está nuestra capacidad de anticipar o desarrollar expectativas, de utilizar el conocimiento y la experiencia del pasado para formar creencias sobre eventos futuros y estados y creencias sobre nuestras habilidades y comportamiento. (Maddux,1999)

Estas suposiciones sugieren que el desarrollo temprano de las creencias de autoeficacia está influenciado principalmente por dos factores que interactúan. Primero, está influenciado por el desarrollo de la capacidad de pensamiento simbólico, particularmente la capacidad de comprender las relaciones de causa y efecto y la capacidad de autoobservación y auto reflexión. El desarrollo de un sentido de agencia personal comienza en la infancia y pasa de la percepción de la relación causal entre eventos, a la comprensión de que las acciones producen resultados, al reconocimiento de que pueden ser el origen de acciones que afectan sus entornos. A medida que aumenta la comprensión del lenguaje por parte de los niños, también aumenta su capacidad de pensamiento simbólico y, por lo tanto, su capacidad de autoconciencia y un sentido de agencia personal (Bandura, 1997).

En segundo lugar, el desarrollo de las creencias de eficacia está influenciado por la capacidad de respuesta de los entornos a los intentos de manipulación y control del bebé o del niño. Los entornos que responden a las acciones del niño facilitan el desarrollo de creencias de eficacia, mientras que los entornos que no responden retrasan este desarrollo. El desarrollo de creencias de eficacia fomenta la exploración, que a su vez mejora el sentido de agencia del infante. El entorno social del niño (especialmente los padres) suele ser la parte más importante de su entorno. Por lo tanto, los niños generalmente desarrollan un sentido de eficacia al participar en acciones que influyen en el comportamiento de otras personas, que luego se generalizan en el entorno no social (Bandura, 1997). Los padres pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de este sentido de agencia no solo por sus respuestas a las acciones del infante o del niño, sino también alentando y permitiendo que el niño explore y domine su entorno.

Las creencias de eficacia y el sentido de agencia continúan desarrollándose a lo largo de la vida a medida que integramos continuamente la información de cinco fuentes principales: experiencias de desempeño, experiencias indirectas, experiencias imaginadas, persuasión verbal y estados fisiológicos / emocionales.

Según Bandura (1997) entre las fuentes primarias de autoeficacia, a través de las cuales las personas adquieren información para evaluar su eficacia, son:

- Experiencias de dominio inactivo (actuaciones reales).
- Observación de los demás (experiencias vicarias).
- Modos de persuasión, tanto verbales como de otro tipo;
- Estados fisiológicos y afectivos desde los cuales las personas juzgan en parte su capacidad, fuerza y vulnerabilidad a la disfunción.

Otro aspecto importante es la especificidad de dominio y la valoración de la autoeficacia. Ya que las personas juzgan su capacidad según el dominio particular del funcionamiento (Bandura, 2006). La eficacia personal, por tanto, no es una disposición general sin contexto, sino un juicio propio que es específico del dominio de la actividad. En este sentido, una alta autoeficacia en un dominio no significa necesariamente una alta eficacia en otro. *Verbi gratia*, un estudiante puede tener una alta eficacia para comprender pasajes históricos de un texto de historia griega y una baja eficacia para completar las palabras de un texto de lingüística.

2.1.4. Funciones de la autoeficacia

Según Bandura (citado por Cartagena, 2006) las creencias de autoeficacia, tienen una influencia decisiva en la conducta del ser humano, especialmente cuando se trata de elegir una tarea o emprenderla, siendo que la percepción positiva determinaría una sensación de confianza, competencia y convicción de lograr la tarea, incluso en situaciones adversas.

Por ende, la autoeficacia devendría en generadora de confianza para desarrollar habilidades socioemocionales, cognitivas y conductuales, las que a su vez estarían organizadas por el propio individuo para la consecución de la tarea.

A partir de la afirmación inicial de Bandura (1977) sobre la autoeficacia, ha habido una acumulación de evidencia de investigación que apoya los vínculos positivos entre la eficacia académica de los estudiantes y su logro. Específicamente, la evidencia ha demostrado que los estudiantes con alta autoeficacia en varios dominios académicos eligen participar en tareas que fomentan el desarrollo de sus habilidades y habilidades en esas áreas; Ejercer esfuerzo ante la dificultad; y persistir más tiempo en desafiar tareas cuando tienen las habilidades requeridas. (Pintrich y Schunk, 2002)

De otro lado, se afirma que aparte de la influencia positiva que la autoeficacia parece tener en la cantidad de esfuerzo, hay evidencia de que los estudiantes con alta eficacia académica difieren en términos de la calidad de su esfuerzo, utilizando estrategias de procesamiento cognitivas y metacognitivas más profundas que sus contrapartes con una eficacia académica más endeble. (Pintrich y De Groot, 1990).

2.2. PROCASTINACIÓN

2.2.1. Definición

Procastinación es un vocablo que proviene del latín *procastinare*, que significa diferir, dilatar, postergar. Se conceptúa como el hecho de posponer o postergar las responsabilidades o tareas académicas de un modo habitual. Según Tuckman (1991) es la propensión a gastar el tiempo, aplazar, prorrogar de forma deliberada algo que debe ser realizado o hecho. Ferrari y Tice (2007), Riva (2006) y Steel (2007) también coinciden en que la procrastinación es una dilación del cumplimiento de las tareas, pero como un patrón de comportamiento. Definido como retrasar voluntariamente una tarea prevista a pesar de esperar estar en peor situación (Lay, 1986), la procrastinación se ha conceptualizado como un estado y como un rasgo. Tuckman en 1990 definió la procrastinación académica como la ausencia de autorregulación, especialmente, como

la tendencia de algunos estudiantes de abandonar o dejar de lado e incluso evitar una actividad que podría estar bajo su propio control. Una última conceptualización de la dilación se toma a menudo cuando un retraso innecesario se convierte en un respuesta frecuente a tareas que se perciben como difíciles (Pychyl, Lee, Thibodeau y Blunt, 2000), aversivas (Lay, 1992), o en los hechos en los que no se obtiene una recompensa inmediata (Schouwenburg y Groenewoud, 2001).

Por tanto, se entiende que la procrastinación o dilación es la práctica de llevar a cabo tareas menos urgentes en lugar de las más urgentes, o hacer cosas más placenteras en lugar de las menos placenteras, y, por lo tanto, posponer las tareas inminentes para un momento posterior, a veces hasta minutos antes de una fecha límite.

2.2.2. Enfoque teórico: Modelo cognitivo- conductual de Ellis y de las funciones ejecutivas de Barkley

Modelo cognitivo-conductual de Ellis

Ellis en 1980 plantea la hipótesis de que existe una temprana aparición de los pensamientos irracionales en las personas, y que estos, en su mayoría, son transmitidos por los progenitores, además de por la cultura en la que se crían, y los medios de comunicación:

Los seres humanos son un tipo de animales que, cuando se crían en una sociedad con las características de la nuestra, tienden a creer en ideas bastante falaces; a seguir readoctrinándose con estas ideas de un modo irreflexivo y de autosugestión; en consecuencia, las llevan continuamente a la práctica con una conducta pública que es autodestructiva o neurótica. La mayoría de estas ideas irracionales, como ya han señalado los psicoanalistas en estos últimos años, son inculcadas por los padres de los individuos

en su primera infancia y después se fijan con fuerza, debido a las ataduras con sus padres y a que las ideas estaban arraigadas, grabadas o condicionadas, antes de que modos de un pensamiento más racional les dieran la posibilidad de lograr un asidero. (Ellis, 1980, 56-57)

Basada en esta teoría Corel (2015) plantea la necesidad de realizar intervenciones en el plano educativo para evitar el afincamiento de creencias negativas y promover pensamientos racionales, lo que implicaría enseñar también competencias socioemocionales, las que tienen un peso igual de importantes que las académicas.

Teoría de las funciones ejecutivas de Barkley

Barkley (2012) aportó al conocimiento de los procesos mentales conectados con las acciones o acciones que el hombre realiza, a lo que denominó funciones ejecutivas que el ser humano aplica a lo largo de su existencia. Las funciones ejecutivas son procesos que se desarrollan en la corteza prefrontal del cerebro que permiten no solo la organización sino también la previsión de situaciones nuevas, y que están destinados a resolver un problema o alcanzar una meta concreta. En tal sentido, para la concreción de las metas, se requiere organizar el comportamiento, el tiempo e incluso anticipar sucesos futuros, lo que se denomina autorregulación y autoconciencia. (Barkley,2012)

Entre las principales funciones ejecutivas de Barkley que fundamentan el presente estudio, se mencionan la procrastinación académica que comprende el funcionamiento cognitivo que da lugar a conductas disfuncionales y aspectos psicológicos como consecuencia del primero, y que se traduce en ansiedad o en agotamiento (Furlan et al ,2012). Los hábitos, en tanto acciones que se realizan de forma automática y sin dificultad, ya que se han realizado repetidamente; la disciplina establecida por uno mismo, que está vinculada con la crítica constructiva de no aceptar acciones fuera de lugar o alejadas de los estándares o cánones establecidos. La organización tanto en capacidad para

ordenar las acciones o comportamientos diarios e incluso los pensamientos, el tiempo, etcétera. Al respecto, el manejo del tiempo es muy importante, ya que se requiere capacidad para asignar el tiempo a los compromisos o deberes prioritarios y que permiten al ser humano cumplir dentro de los límites o plazos los compromisos asumidos. Al respecto Barkley (2012) señaló que el manejo del tiempo, primordialmente está relacionado con la capacidad del sujeto de proyectarse sus acciones en una meta a futuro, en ser realista en cuanto al tiempo que le tomará desarrollar o hacer una tarea específica y en tercer lugar, en la satisfacción de alcanzar el propósito o desarrollar la acción. La motivación intrínseca y extrínseca, también se menciona como un elemento clave para regular los esfuerzos desplegados. Barkley (2012) también alude y destaca el tener conciencia de las consecuencias, lo cual como proceso mental si no está autorregulado, llevará al sujeto a procrastinar.

2.2.3. Procastinación académica

La procrastinación es un problema en el manejo del tiempo, pero también incluye los efectos afectivos, cognitivos y conductuales.

La procrastinación a menudo es condenada, particularmente por personas que lo hacen no se creen culpables de ello (Ferrari, Johnson y McCow ,1995) Los críticos de la dilación lo describen como un perezoso autoindulgente. Habititud de dejar las cosas sin razón. Dicen que es contraproducente. En eso se reduce la calidad del rendimiento, porque uno termina con menos tiempo para trabajar (Baumeister y Scher, 1988, Ellis y Knaus, 1977). Otros lo describen como una estrategia destructiva de auto-discapacidad (Jones y Berglas, 1978), tales como, cuando la gente pospone o retiene el esfuerzo para como para darse una excusa para el bajo rendimiento previsto. Según Solomón y Rothblum (1984) la procrastinación académica es un problema común entre los estudiantes, los que en muchos casos dejan hasta último momento la preparación o culminación de sus informes

o responsabilidades académicas e incluso la preparación de resúmenes u otros para los exámenes, lo cual sin duda deviene en una menor probabilidad de éxito académico.

Es sabido, que los universitarios para lograr enfrentar los desafíos que los estudios de una carrera profesional presuponen, deben realizar un estudio reflexivo y profundo, como tomar notas en clase, formular preguntas a docta expertos, pares, docentes, ampliar la información, redactar ensayos, monografías y prepararse estratégicamente para rendir sus evaluaciones. Por tanto, la procrastinación representa una dificultad de autorregulación relevante, ya que evidencia un antagonismo entre las intenciones o planes de acción y las conductas que realmente se llevan a la práctica o se ejecutan. (Zimmerman, Bonner y Kovach ,1996)

De otro lado, un aspecto que genera expectativa para los docentes es la explicación que tiene la procrastinación frente a la ansiedad frente a los exámenes, ya que para algunos la primera se puede considerar como una conducta de evitación que se activaría frente a una responsabilidad, actividad o tarea que genera ansiedad o molestia y que tendría como finalidad transitoria aliviar la ansiedad , en términos de demorar la tarea que hay que cumplir. (Furlan, Heredia, Piermontesi, Tuckman, 2012)

Barkley (2011) estableció categorías y subcategorías que están vinculadas a la autorregulación y a las denominadas funciones ejecutivas que son necesarias de ser autorreguladas por el propio sujeto para el logro de sus metas y propósitos propios. Es decir, las facultades que el ser humano desarrolla a lo largo de su existencia y que le facilita sin duda alcanzar las metas propuestas (Figura 4).

Las funciones ejecutivas, son procesos biológicos que se desarrollan en lóbulo prefrontal del cerebro humano, de tal forma, que se conjetura que cuando se presenta un

fenómeno complejo o se realizan varias tareas simultáneamente, la corteza prefrontal se activa (Barkley,2012; Tirapu et al,2012). Barkley (2012) estableció cinco dimensiones para las funciones ejecutivas: manejo del tiempo, activación, motivación, disciplina personal y organización en general, las que sostiene guardan una vinculación estrecha con las conductas de procrastinación y la base teórica de la autoeficacia de Bandura.



Figura 4

Procastinación académica: categorías y subcategorías

Fuente: Barkley (2011)

2.2.4. Razones que explicarían la procrastinación académica

En la década pasada, Lowman (1993) consideró que hay una relación entre la dilación y la baja autoeficacia, la agresión, el conflicto y el neuroticismo. Las personas con alto nivel de procrastinación pueden experimentar más estrés que corresponde al bloqueo del autocontrol y las creencias negativas en sus habilidades (Balkis y Dura, 2007). Como anticipadores de la dilación, los investigadores mencionan la ansiedad, la baja autoeficacia, el temor a fracasar, perfeccionismo, indefensión adquirida, complejo de inferioridad, bajo nivel de tolerancia y nerviosismo (Steel, Brothen y Wambach, 2001). Klassen, Krawchuk y Rajani (2008) detectaron que la autorregulación, la autoeficacia y la autoestima se correlacionaron negativamente con la postergación académica en los estudiantes. También hay evidencia entre una relación positiva entre las creencias negativas y los objetivos de habilidad de evitación con la procrastinación. (Howel y Buro,2009)

Furlan, Heredia, Piermontesi, Tuckman (2012) mencionan las siguientes causas: ineficiencia en la administración del tiempo, baja valoración de la virtud de responsabilidad, expectativas poco realistas sobre su propio rendimiento y sobre sí mismo, personalidad perfeccionista, atribuciones cognitivas poco adecuadas, dificultades para lograr concentración en los estudios o tarea, ansiedad y miedo al fracaso. También se considera que el principio de placer puede ser responsable de la dilación, toda vez que uno puede preferir evitar las emociones negativas y retrasar las tareas estresantes. La creencia de que uno funciona mejor bajo presión proporciona un incentivo adicional para el aplazamiento de las tareas (Pyshyl,2012). Algunos consideran este comportamiento como un mecanismo para hacer frente a la ansiedad asociada con comenzar o completar cualquier tarea o decisión.

Factores relacionados con la personalidad como la autodisciplina (conciencia), consistente en:(a) Tener un deseo de trabajar hacia la meta;(b) Tolerar las emociones negativas que surgen de la tarea menos que placentera; y(c) Poder resistir tareas más agradables mientras tanto. También la esperanza de cumplir los compromisos académicos, en función de la (a) su capacidad para completar la tarea adecuadamente, (b)¿Cuánto tiempo se tarda en completar la tarea?, (c) ¿Qué tan complejos son los pasos para completar una tarea? De igual forma es deliberante el nivel de habilidad en cuanto a la (a) Gestión del tiempo, (b)el establecimiento de metas y (c) las habilidades de estudio. De igual forma, se postula que el estado anímico, también se vinculan, en cuanto la persona experimente (a) Aburrimiento, (b)ansiedad. (c) demasiado relajamiento, (d) depresión y (e) frustración (Cimino, s.f.)

También se menciona la carencia o deficiencia de habilidades de gestión por parte de los estudiantes universitarios para hacer uso del internet, al respecto Odaci (2011) indica que muchas universidades proporcionan un servicio gratuito de internet las veinticuatro horas del día, a la que sus estudiantes no están acostumbrados y como resultados éstos se ven envueltos en una dilación constante de sus deberes académicos.

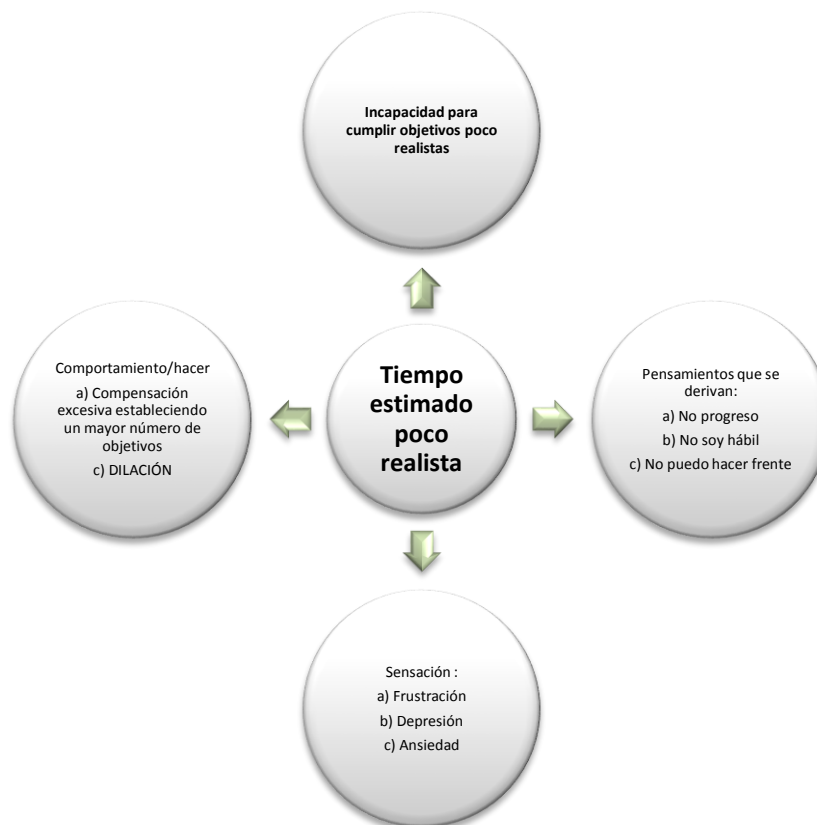


Figura 5

Tiempo, expectativas y dilación de tareas

Fuente : Cimino (s.f.)

En tal sentido, es importante que los estudiantes aprendan a estimar cuanto duran las tareas que deben realizar, ya que subestimar el tiempo que lleva completarlas es un fenómeno muy común. Al respecto, dos estudios de metaanálisis aportan evidencia a favor que la conciencia está vinculada de manera consistente, robusta y negativa a la dilación cuando se mide como un rasgo (Steel, 2007 y Van, 2003). Tal vez el argumento más convincente de que la postergación es lo suficientemente consistente como para ser considerado como un rasgo lo proporciona la revisión de Steel (2007). Ya sea que se defina como un estado o un rasgo, se sabe que la dilación tiene consecuencias negativas para el

bienestar psicológico, como con la depresión y la ansiedad (Haycock, McCarthy y Skay, 1998; Martin, Flett, Hewitt, Krames, y Szanto, 1996), como también con sentimientos de vergüenza (Fee y Tangney, 2000), culpa (Blunt y Pychyl, 2005) y mala salud mental (Stead, Shanahan y Neufeld, 2010). Los investigadores también han comenzado a abordar las posibles consecuencias negativas de la dilación para bienestar físico y han notado que el estrés puede jugar un papel clave (Tice y Baumeister, 1997).

Según Ferrari, Johnson y Mc Coown citado por Furlan (2012) considera que la procrastinación tiene un referente cognitivo conductual, caracterizado por la intención de cumplir una responsabilidad o hacer una tarea y la falta de diligencia o prontitud para realizarla o finalizarla, acompañado muchas veces de sentimientos de abatimiento, ansiedad, inquietud. Se le ha descrito como la forma por excelencia del fallo de autorregulación (Steel, 2007), la procrastinación es un problema común y generalizado que puede afectar negativamente la salud y el bienestar psicológicos, pero también físicos (Tice y Baumeister, 1997). Las explicaciones teóricas de los vínculos entre la dilación crónica y la salud implican estrés como un resultado de una deficiente autorregulación que tiene un impacto negativo en los resultados de salud a través de rutas directas de conducta fisiológicas e indirectas (Sirois, Melia y Pychyl, 2003).

Aunque hay un cierto apoyo al papel propuesto para el estrés en la explicación de los malos resultados relacionados con la salud asociados con la postergación (Sirois, 2007; Sirois et al., 2003; Sirois y Tosti, 2012), las formas en que se puede vincular la postergación y el aumento del estrés no se han explorado exhaustivamente.

2.2.5. Consecuencias de la procrastinación académica

La procrastinación o postergación tiene un costo para las personas o los estudiantes, como bajo rendimiento en relación con el potencial que tiene, incapacidad para tomar decisiones, aumento del estrés y la ansiedad en cuanto la fecha límite se aproxima e

incluso estrés en las relaciones con los pares o los demás, muchas veces desplaza las tareas hacia otro, lo que genera frecuentemente sentimientos de resentimiento, distanciamiento entre los miembros de los equipos y socavamiento de las relaciones personales. (Cimino, s.f.) Igualmente, Kandemir (2014) coincide que la procrastinación académica causa resultados no deseados como fracaso, ansiedad, fracaso de los cursos y baja satisfacción en la vida.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

Existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

3.1.2 Hipótesis específicas

- Existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica según edad en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018
- Existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica según sexo en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

3.2. VARIABLES

3.2.1. Variable 1

Denominación de la variable

Autoeficacia

Operacionalización de la variable

| Variables | Definición conceptual | Indicadores | Categorías | Escala de medición |
|--|---|--|---|--------------------|
| <p>Variable independiente</p> <p>Autoeficacia</p> | <p>Autopercepción de la persona sobre lo que puede o no hacer con sus habilidades o recursos personales (Bandura, 1995)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Persistencia para alcanzar deseos - Esfuerzo para resolver problemas - Persistencia - Autoconfianza - Recursos para superar imprevistos - Capacidad para manejar situaciones difíciles - Despliega varias alternativas para resolver problemas | <p>≤ Percentil 25= Bajo</p> <p>Percentil 26 a 74=Moderado</p> <p>≥ Percentil 75= Alto</p> | <p>Intervalo</p> |

3.2.2. Variable 2

Denominación de la variable

Procastinación académica

Operacionalización de la variable

| Variables | Definición conceptual | Dimensiones | Indicadores | Categorías | Escala de medición |
|--|--|----------------|---|--|--------------------|
| Variable dependiente Procastinación | Patrón de comportamiento caracterizada por posponer o aplazar voluntariamente la realización de las tareas académicas que deben ser cumplidas o entregadas en un plazo o momento determinado. (Quant y Sánchez,2012) | Demora | <ul style="list-style-type: none"> - Escribir un trabajo a tiempo - Estudiar para las evaluaciones o pasos - Mantenerse al día con las tareas encargadas - Cumplimiento con asistencia a eventos u otros académicos. - Cumplimiento de tareas en general | \leq Percentil 20= Bajo Percentil 21 a Percentil 39=Promedio bajo \geq Percentil 40 a 79 = Promedio alto \geq Percentil 80 = Alto | Ordinal |
| | | Motivos | <ul style="list-style-type: none"> - Miedo a fracasar - Aversión a la tarea académica - Asunción de riesgos | | Ordinal |

3.2.2. Variable 3

Denominación de la variable

Variables intervinientes edad y sexo

| Variables | Definición conceptual | Indicadores | Unidad/ Categorías | Escala de medición |
|---------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|--------------------|--------------------|
| Variables intervinientes | Edad | – Fecha de nacimiento | Años | Intervalar |
| Edad y sexo | Sexo | – Caracteres sexuales secundarios | Directo | Nominal |

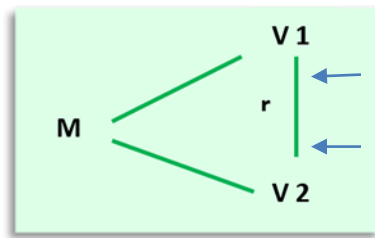
3.3. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es básico con un enfoque *cuantitativo*, ya que los datos se expresan numéricamente; de corte analítico porque se contrastará la hipótesis que plantea una relación plausible entre la variable autoeficacia y procrastinación académica, prospectivo, por cuanto la información se recolecta para los fines del presente estudio y de estadística inferencial ya que se utilizará la correlación de Pearson o la prueba de Rho Spearman para la dódima de la hipótesis. (Alfaro,2015)

3.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño del estudio según (Tam, Vera y Oliveros, 2008) será no experimental, transeccional y correlacional , ya que mide el “grado de asociación de las variables” (p.149).

Esquema del diseño:



El esquema se explica del siguiente modo:

M = Muestra

V1: Autoeficacia

V2 : Procastinación académica

VI: Variables intervinientes edad y sexo

r: relación de variables

3.5. ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

Ámbito: Universidad Privada de Tacna ubicada en el distrito de Tacna.

Tiempo social: 2018

3.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

Unidades de estudio

Estudiantes de pregrado de la escuela profesional de Odontología en la Universidad Privada de Tacna (UPT).

Población y muestra

Población de estudio, comprende la población accesible delimitada geográficamente y temporalmente (Suárez,2011) a todos los estudiantes de la Escuela de Odontología de la Universidad Privada de Tacna matriculados en el año académico 2018. Población accesible asciende a 233 estudiantes, que comprende a 154 mujeres y 79 varones, en los cinco años de estudios. La muestra será censal.

Tamaño de muestra. Para el presente estudio, se estimó el tamaño de muestra con un nivel de confianza del 95%. El error muestral se estimó 5% y 0,20 (Domínguez,2017) para p (probabilidad de éxito) y 0,50 para q (probabilidad de error). El tamaño de muestra se estimó mediante la ecuación:

$$n = \frac{z^2 NPQ}{\mathcal{E}^2 N + z^2 PQ}$$

$n = 120$ unidades de estudio

$n =$ Muestra ajustada a las pérdidas 142

Donde:

N: 233

n: muestra

Z: Nivel de significación (Valor crítico de 1,96

P: Proporción poblacional estimada

Q: 1-P

E: Margen de error absoluto

Tipo de muestreo

El tipo de muestreo que se utilizará será *probabilístico estratificado*, para lo cual se determina la fracción de muestreo , calculado por: $k = n/N$:

Donde:

N = población de estudio =233

n =tamaño de muestra =142

Reemplazando se tiene:

$K= 0,6094$

En consecuencia, la muestra se distribuirá de la siguiente manera:

Muestra por estrato

| Estratos | N | Muestra |
|-----------------|----------|----------------|
| Primero | 74 | 45 |
| Segundo | 57 | 35 |
| Tercero | 49 | 30 |
| Cuarto | 39 | 23 |
| Quinto | 14 | 9 |
| Total | 233 | 142 |

La unidad de análisis, estará constituida por un/a estudiante matriculado/a en el año académico 2018.

Criterios de inclusión:

- Estudiante de sexo femenino o masculino, matriculado en el 2018.
- Estudiante que acepte voluntariamente participar del estudio.

Criterios de exclusión:

- Estudiante de sexo femenino o masculino, matriculado en el 2018 que haya solicitado retirarse o que haya desertado.

El procedimiento seguido para la recolección de los datos, implicó en primer término seleccionar los instrumentos de recolección, bajo los criterios de pertinencia, validez, fiabilidad y objetivos del estudio. El segundo procedimiento consistió en planificar el trabajo de campo, a fin de aplicar los instrumentos en las diferentes aulas según horarios y turnos. En el presente estudio, la información se obtuvo de fuentes primarias, ya que se estableció un contacto directo con los sujetos de estudio.

3.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Técnicas

Las técnicas de recolección de datos, aluden a los procedimientos o modos de realizar las distintas actividades o acciones de forma estandarizada, a la manera de utilizar los instrumentos mecánicos para la realización de las tareas particulares, así como su preparación. (Yuna y Urbano,2006)

Para medir ambas variables, se empleará el método observacional y el método de la encuesta, que constituye un conjunto de técnicas con el propósito de reunir, de modo sistemático, datos sobre determinado tópico de una población, a través de contactos directos o indirectos con las unidades de análisis. (Zapata,2005).

Instrumento

Según (Sabino, 1996) el instrumento de recolección de datos, es cualquier recurso del que se auxilia el investigador para aproximarse a los fenómenos de estudio.

Para la investigación, se aplicaron dos instrumentos de recolección:

Instrumento 1: Escala de autoeficacia

| Nro. | Criterios | Descripción |
|-------------|-----------------------|---|
| 1 | Título | Escala de autoeficacia General de Baessler y Schawarzer (Grimaldo, s.f.) |
| 2 | Autor | Baessler y Schwarner (1996) |
| 3 | Objetivo | Medir la percepción de la autoeficacia |
| 4 | Versión | Individual |
| 5 | Administración | 10 minutos |
| 6 | Validez de constructo | Análisis factorial , todas las cargas factoriales superar el valor 3 (Grimaldo, s.f.) |
| 7 | Fiabilidad | A Rosales (2017) reporta un α de Cronbach de 0,807 ; Alegre (2014) estimó un α de Cronbach de 0,017 |

para toda la escala ; (Grimaldo, s.f.) α de Cronbach de 0,81

Instrumento 2: Escala de procrastinación académica

| Nro. | Criterios | Descripción |
|-------------|------------------------|--|
| 1 | Título | Escala de Procastinación Académica (ProcastinationAssessmentScale-Students o PASS) |
| 2 | Autor | Solomon y Rothblum (1984) |
| 3 | Objetivo | Medir procrastinación en diferentes áreas e indagar las razones |
| 5 | Administración | Individual /grupal |
| 6 | Duración de aplicación | 30 minutos |
| 7 | Dimensiones | a) Prevalencia de procrastinación b) Razones |
| 8 | Ítems | 44 ítems |
| | Respuesta | Tipo Lickert Nunca hasta siempre |
| | Validación | Por expertos |
| | Fiabilidad | 0,89 para la escala global (Vallejos,2015) Fiabilidad test –retest de 30 días de 0,74 Pass dimensión demora:Alfa de Cronbach de 0,70 (Ferrari citado por Cardona,2015, p.45) |

Pass dimensión motivos :Alfa de Cronbach de 0,80 (Ferrari citado por Cardona,2015, p.45)

Tabla 1

Fiabilidad de la escala de Procastinación

| | Actividades académicas | Ítems | Alfa de Cronbach |
|---|---|----------|------------------|
| 1 | Escribir o redactar un documento en un fecha o cronograma establecido | 1;2;3 | 0,796 |
| 2 | Estudiar o prepararse para los exámenes | 4;5;6 | 0,810 |
| 3 | Mantenerse al día con las lectura o trabajos académicos | 7;8;9 | 0,886 |
| 4 | Desarrollar las tareas académicas-administrativas | 10;11;12 | 0,869 |
| 5 | Cumplir tareas que involucren su asistencia | 13;14;15 | 0,896 |
| 6 | Desarrollar actividades universitarias propias del ámbito académico | 16;17;18 | 0,827 |

Fuente: base de datos

Tabla 2***Fiabilidad de la subescala de razones para procrastinar***

| | Actividades académicas | Ítems | Alfa de Cronbach |
|----------|--|----------------------------|-------------------------|
| 1 | Recursos: percepción sobre no poseer o no obtenerlos | 21;23;26;29;31;33;35;39;41 | 0,894 |
| 2 | Reacción personal :reactiva frente a exigencias o expectativas | 19;22;24;25;32;38;40;42;44 | 0,849 |
| 3 | Energía: baja para emprender y realizar una tarea | 20;27;28;30;34;36;37;43 | 0,855 |

Fuente: base de datos

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1. TRABAJO DE CAMPO Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

Acciones de preparación

Antes de la ejecución de la investigación, se realizaron coordinaciones con la Dirección de la Escuela de Odontología de la Universidad Privada de Tacna y con los docentes de aula, para fines de aplicar la prueba piloto y planificar el trabajo de campo.

Acciones previas de coordinación

Se prepararon los instrumentos y luego de la coordinación respectiva, se procedió a aplicar un piloto en una población similar de estudiantes del área de la salud, a fin de verificar la inteligibilidad y entendimiento cabal de los ítems, no habiéndose cambiado ni modificado ninguno. Posteriormente, se coordinó la fecha y hora de la planificación del levantamiento de la información en las aulas de primero a quinto en la Escuela de Odontología en el mes de noviembre y diciembre 2018.

Acciones de aplicación

Se solicitó la participación de dos encuestadores, a los que se capacitó previamente a fin de cumplir con el levantamiento de la información, en estricto respeto de los derechos de los participantes y los criterios éticos establecidos en el estudio. Los estudiantes completaron los cuestionarios en un tiempo promedio de 20 a 25 minutos.

Procesamiento de la información

Los datos recolectados se digitalizaron en una hoja de cálculo excel y posteriormente se migró al programa SPSS en su versión 22. Se realizaron análisis univariado de autoeficacia y procrastinación, posteriormente se procedió al análisis bivariado y finalmente se analizó el comportamiento de los datos de las variables de estudio, para verificar la normalidad de la distribución a través de la prueba de Kolmogorov Smirnov, por lo que habiéndose determinado que no seguían una distribución de Campana de Gauss, se aplicó la prueba de Rho de Spearman para la contrastación de las hipótesis.

4.2. DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados se presentan según la secuencia siguiente:

- Análisis descriptivo de las frecuencias y categorías de la variable autoeficacia y procrastinación académica univariado y según las variables sexo y edad.
- Presentación de la relación entre las variables de estudio según variables intervinientes edad y sexo.
- Presentación de prueba de hipótesis

4.3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Resultados de la variable autoeficacia

Tabla 3

Medidas descriptivas de media y desviación estándar de los ítems del cuestionario de autoeficacia

| Ítems | Media | DE |
|---|-------|------|
| Ítem 1 Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga | 2,89 | 0,92 |
| Ítem 2 Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente | 3,07 | 0,91 |
| Ítem 3 Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas | 3,00 | 0,79 |
| Ítem 4 Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimiento inesperados | 2,98 | 0,97 |
| Ítem 5 Gracias a mis cualidades y recursos , puedo superar situaciones imprevistas | 3,03 | 0,91 |
| Ítem 6 Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles | 2,81 | 0,90 |
| Ítem7 Cuando me venga, por lo general soy capaz de manejarlo. | 3,01 | 0,90 |
| Ítem 8 Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario. | 2,99 | 0,90 |
| Ítem 9 Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer. | 2,85 | 0,89 |
| Ítem10 Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo. | 2,95 | 0,89 |

Fuente: Base de datos

Interpretación

El ítem 2 presenta la mayor puntuación promedio con 3,07 (DE 0,91) y está referido a que los estudiantes consideran que “Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”, lo cual resulta favorable. Por el contrario, el ítem 6 es el que presentó la menor puntuación media con 2,81 (DE 0,90), el mismo que alude a que *cuando se encuentra en*

dificultades puede permanecer calmado(a), ya que confía con que cuenta con habilidades necesarias para poder superar y manejar una situación crítica o difícil. (Tabla 3)

A pesar, de que el promedio no se aleja demasiado del mayor promedio encontrado para el ítem 5, no deja de preocupar que los estudiantes muchas veces no tienen una autopercepción de confianza consigo mismos en cuanto poder tener la tranquilidad y las herramientas o habilidades para superar situaciones que les resulten conflictivas o difíciles. (Tabla 3)

Tabla 4*Cuadro Estadísticos: autoeficacia según grupo etario y ciclo de estudios*

| Grupo etario | Media | DE | Mediana | Moda |
|------------------------|-------|------|---------|------|
| De 17 a 21 | 26,82 | 6,68 | 30 | 35 |
| De 22 a 25 | 29,83 | 6,58 | 32 | 35 |
| De 26 a 30 | 27,15 | 7,72 | 28 | 17 |
| Año de estudios | | | | |
| Primero | 29,31 | 7,17 | 30 | 34 |
| Segundo | 30,57 | 6,29 | 34 | 35 |
| Tercero | 29,50 | 6,27 | 29 | 27 |
| Cuarto | 27,00 | 6,74 | 27 | 27 |
| Quinto | 32,40 | 7,42 | 35 | 35 |

Fuente: base de datos

Interpretación

Según se aprecia la autoeficacia presenta una puntuación media mayor con 29,83 puntos (DE 6,58) en el grupo de 22 a 25 años y la menor puntuación media en el grupo de los más jóvenes con 17 a 21 años con 26,82 (DE 6,68). (Tabla 4)

De otro lado, respecto al año de estudio, el promedio más alto lo presentan los estudiantes de quinto año con 32,40 (DE 7,42) aunque la desviación típica es la más alta respecto de los promedios de los demás años. De otro lado, el promedio más bajo lo presenta el cuarto año de estudios con 27 (DE 6,74). (Tabla 4)

Tabla 5

Nivel de autoeficacia general en estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT,2018

| | N° | % |
|--------------------------------|-----|--------|
| Nivel bajo de autoeficacia | 46 | 32,4 |
| Nivel moderado de autoeficacia | 90 | 63,4 |
| Nivel alto de autoeficacia | 6 | 4,2 |
| Total | 142 | 100.00 |

Fuente: Elaboración propia.

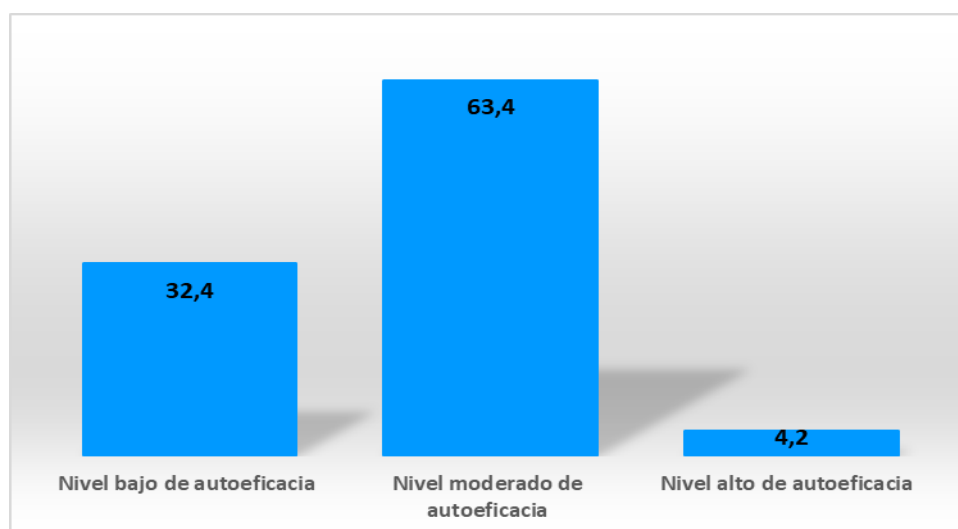


Figura 6

Nivel de autoeficacia general en estudiantes de la Escuela de Odontología de la Universidad Privada de Tacna,2018

Fuente: Tabla 5

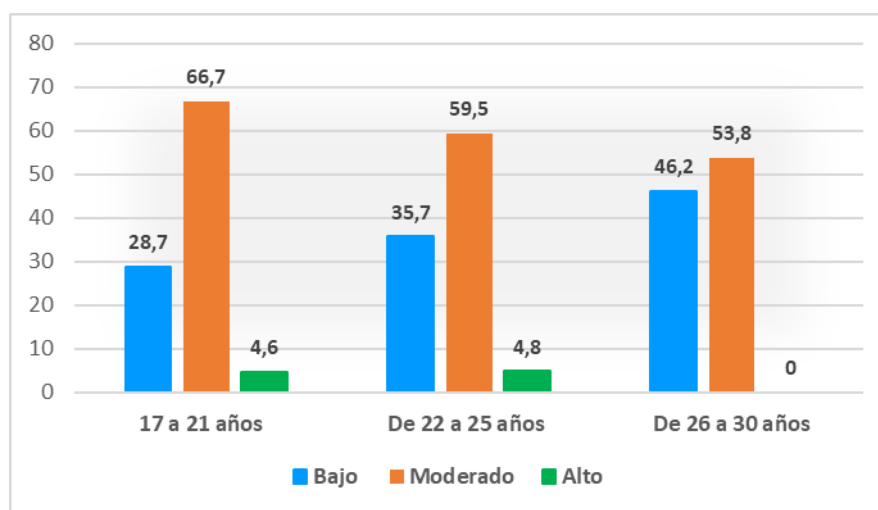
Interpretación

Según se aprecia el nivel de autoeficacia que predominó en el grupo de estudio, fue el nivel moderado con un 63,4%, sin embargo, resulta preocupante observar que prácticamente la tercera parte con un 32,4% presentan un nivel de autoeficacia baja, solo un 4,2% reveló un alto nivel de autoeficacia. (Tabla 5 y Figura 6)

Tabla 6

Tabla de contingencia de nivel de autoeficacia según sexo en los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

| Nivel de autoeficacia | Grupo etario | | | | | | Total | |
|-----------------------|--------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | 17 a 21 años | | De 22 a 25 años | | De 26 a 30 años | | f | % |
| | f | % | f | % | f | % | | |
| Bajo | 25 | 28,7 | 15 | 35,7 | 6 | 46,2 | 46 | 32,4 |
| Moderado | 58 | 66,7 | 25 | 59,5 | 7 | 53,8 | 90 | 63,4 |
| Alto | 4 | 4,6 | 2 | 4,8 | 0 | 0,0 | 6 | 4,2 |
| Total | 87 | 100,0 | 42 | 100,0 | 13 | 100,0 | 142 | 100,0 |

**Figura 7**

Nivel de autoeficacia y grupo etario de los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

Fuente: Tabla 6

Interpretación

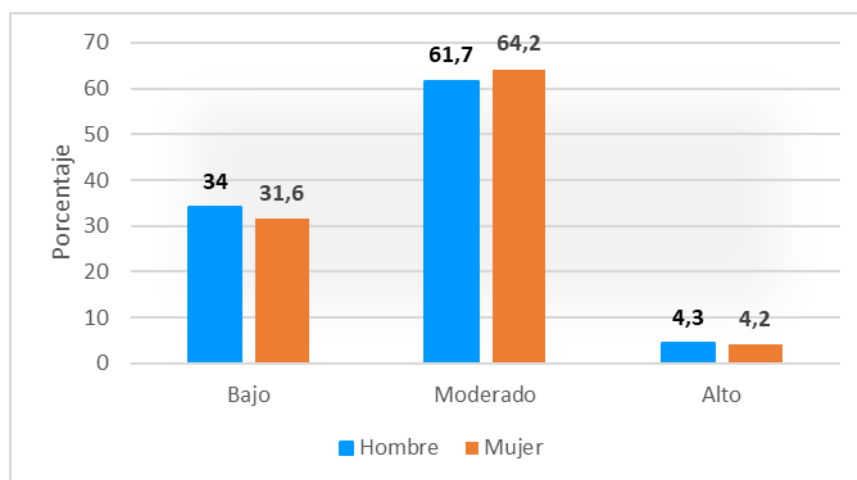
En los tres grupos de edad predominó el nivel moderado de autoeficacia, aunque discretamente en mayor medida en el grupo de 17 a 21 años (66,7%), de 22 a 25 años (59,5%) y en el grupo de 26 a 30 años (53,8%). (Tabla 6)

En el nivel alto, el grupo de 22 a 25 años presentó un 4,8% que corresponde a dos estudiantes, y en el grupo de 17 a 21 cuatro estudiantes que representó el 4,6% también presentaron un alto nivel de autoeficacia, contrariamente en el grupo de 26 a 30 años no hubo estudiantes que se ubicaran en este nivel. En el nivel bajo, fueron los estudiantes de 26 a 30 años que presentaron el más alto porcentaje con 46,2%.(Tabla 6)

Tabla 7

Tabla de contingencia de nivel de autoeficacia según sexo en los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

| Nivel de autoeficacia | Sexo | | | | Total | |
|-----------------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| | Mujer | | Hombre | | | |
| | f | % | f | % | f | % |
| Bajo | 30 | 31,6 | 16 | 34,0 | 46 | 32,4 |
| Moderado | 61 | 64,2 | 29 | 61,7 | 90 | 63,4 |
| Alto | 4 | 4,2 | 2 | 4,3 | 6 | 4,2 |
| Total | 95 | 100,0 | 47 | 100,0 | 142 | 100,0 |

**Figura 8**

Nivel de autoeficacia según sexo en los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

Fuente: Tabla 7

Interpretación

Según se observa, los resultados revelan que los estudiantes de ambos sexos en general tienen una percepción de autoeficacia moderada, tanto las mujeres (64,2%) y los hombres (61,7%). En ambos casos, la distribución porcentual es similar para el nivel bajo tanto para mujeres y hombres con un 31,6% y 34% respectivamente; igualmente, la distribución es similar para el nivel alto con un 4,2% y 4,3% en cada caso. (Tabla 7)

Procastinación

Tabla 8

Niveles de puntuación de procrastinación según postergación de las tareas, cuando la postergación es un problema y deseo de disminuir la tendencia a procrastinar en estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT,2018

| | Bajo | | Promedio bajo | | Promedio alto | | Alto | |
|--|------|------|---------------|------|---------------|------|------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Postergación de las tareas | 64 | 45,1 | 34 | 23,9 | 34 | 23,9 | 10 | 7,0 |
| Postergación representa un problema | 61 | 43,0 | 38 | 26,8 | 40 | 28,2 | 3 | 2,1 |
| Deseo de disminuir la tendencia a procrastinar | 65 | 45,8 | 32 | 22,5 | 34 | 23,9 | 11 | 7,7 |

Fuente: Elaboración propia.

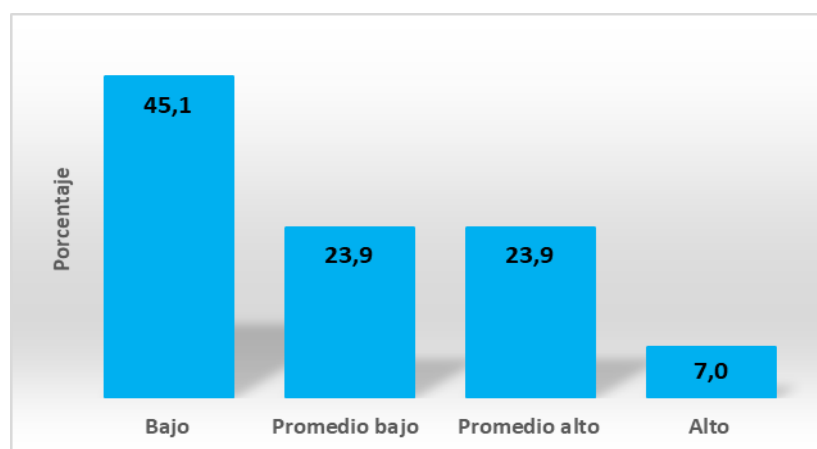


Figura 9

Nivel de procrastinación postergación de tareas en estudiantes de la Escuela de Odontología de la Universidad Privada de Tacna,2018

Fuente: Tabla 8

Interpretación

Según se aprecia, los hallazgos evidencian que en cuanto a la *postergación de tareas*, el nivel que predomina en los estudiantes de la carrera profesional de Odontología es bajo (45,1%) aunque entre los niveles promedio bajo y promedio alto se encuentra casi la mitad con un 47,8%. (Tabla 8)

En lo que concierne a si la *postergación representa un problema para el estudiante*, predomina igualmente el nivel bajo con un 43%.(Tabla 8)

Respecto a la categoría de *deseo de disminuir la tendencia hacia las conductas procrastinadoras*, igualmente predomina un nivel bajo con un 45,8%. (Tabla 8)

Por el contrario, a pesar de que los porcentajes para el nivel alto son bajos, destaca el porcentaje de 7,7 para la categoría deseo de disminuir las conductas de postergar voluntariamente sus deberes académicos. (Tabla 8)

Tabla 9

Nivel de procrastinación según actividades estudiantiles académicas en la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

| | Bajo | | Promedio bajo | | Promedio alto | | Alto | |
|---|------|------|---------------|------|---------------|------|------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Procastinar al escribir una tarea académica | 66 | 46,5 | 38 | 26,8 | 29 | 20,4 | 9 | 6,3 |
| Procastinar al estudiar para exámenes | 62 | 43,7 | 38 | 26,8 | 36 | 25,4 | 6 | 4,2 |
| Procastinar para mantenerte al día con las lecturas | 70 | 49,3 | 26 | 18,3 | 34 | 23,9 | 12 | 8,5 |
| Procastinar al realizar tareas administrativas | 64 | 45,1 | 39 | 27,5 | 27 | 19,0 | 12 | 8,5 |
| Procastinar en tareas que impliquen asistencia | 66 | 46,5 | 31 | 21,8 | 35 | 24,6 | 10 | 7,0 |
| Procastinar al realizar actividades universitarias en general | 71 | 50,0 | 30 | 21,1 | 29 | 20,4 | 12 | 8,5 |

Fuente: Elaboración propia.

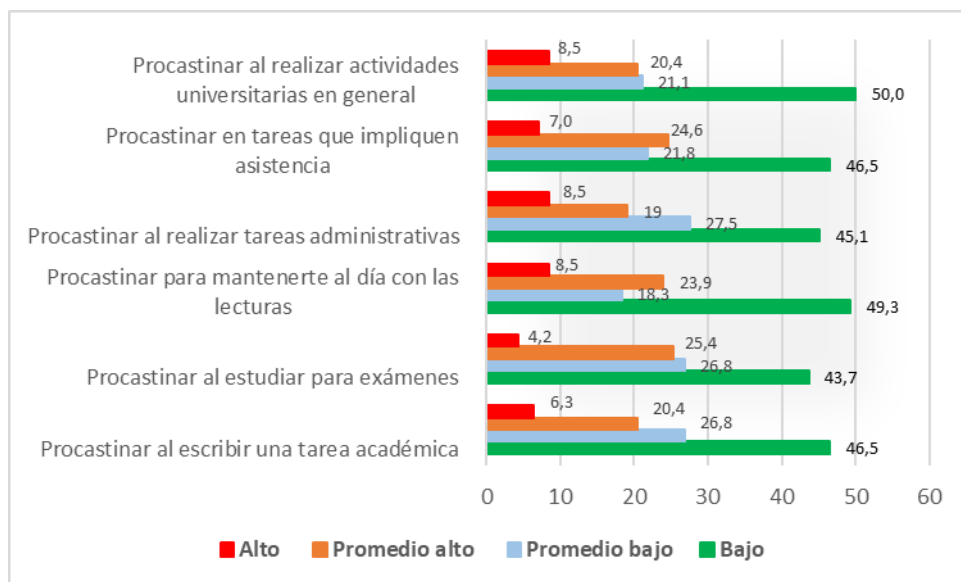


Figura 10

Nivel de procrastinación según actividades estudiantiles académicas en la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

Fuente: Tabla 9

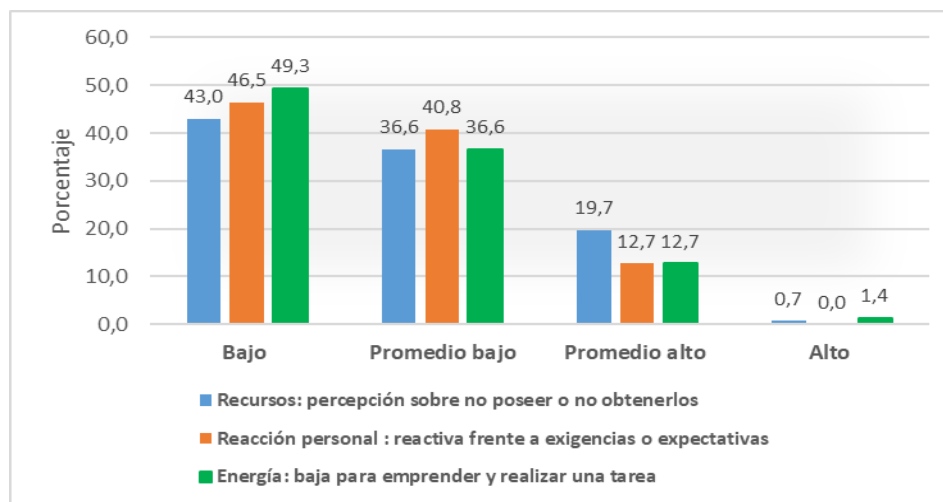
Según se aprecia de los resultados obtenidos, predomina el nivel bajo con un 50% o menos para todas las actividades en la que el estudiante procrastina como postergar las actividades universitarias (50%) y postergar su preparación para los exámenes (43,7%). En el nivel alto, destacan con un 8,5% en cada caso, la tendencia a procrastinar en actividades que están destinadas a mantenerse al día con las lecturas, como para cumplir con las tareas administrativas y las actividades universitarias en general. (Tabla 9)

Tabla 10

Nivel de razones para procrastinar en estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

| | Bajo | | Promedio bajo | | Promedio alto | | Alto | |
|---|------|------|---------------|------|---------------|------|------|-----|
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Recursos: percepción sobre no poseer o no obtenerlos | 61 | 43,0 | 52 | 36,6 | 28 | 19,7 | 1 | 0,7 |
| Reacción personal : reactiva frente a exigencias o expectativas | 66 | 46,5 | 58 | 40,8 | 18 | 12,7 | 0 | 0,0 |
| Energía: baja para emprender y realizar una tarea | 70 | 49,3 | 52 | 36,6 | 18 | 12,7 | 2 | 1,4 |

Fuente: Elaboración propia

**Figura 11**

Nivel de razones para procrastinar en estudiantes de la Escuela de Odontología de la Universidad Privada de Tacna, 2018

Fuente: Tabla

Interpretación

Respecto a las razones para procrastinar, para la consideración *percepción sobre no poseer o no obtener los recursos*, en general se consideró bajo con un 43%, aunque en un 19,7% las respuestas se consideraron en un nivel promedio alto. (Tabla 10)

En relación a la *reacción personal reactiva frente a las exigencias o expectativas*, también prevaleció el nivel bajo con un 46,5% y solo un 12,7% se ubicó en el nivel alto. (Tabla 10)

Por el contrario, cuando se indaga sobre la energía, la tendencia es aún más alta ya que un 49,3% se ubica en el nivel bajo y un 12,7% en el nivel alto. (Tabla 10)

Tabla 11

Procastinación según edad de los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

| Procastinación | Grupo etario | | | | | | Total | |
|--|--------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-------|------|
| | 17 a 21 años | | De 22 a 25 años | | De 26 a 30 años | | f | % |
| | f | % | f | % | f | % | | |
| <i>Postergación de las tareas</i> | | | | | | | | |
| Bajo | 37 | 42,5 | 22 | 52,4 | 5 | 38,5 | 64 | 45,1 |
| Promedio bajo | 26 | 29,9 | 5 | 11,9 | 3 | 23,1 | 34 | 23,9 |
| Promedio alto | 20 | 23,0 | 12 | 28,6 | 2 | 15,4 | 34 | 23,9 |
| Alto | 4 | 4,6 | 3 | 7,1 | 3 | 23,1 | 10 | 7,0 |
| <i>Postergación representa un problema</i> | | | | | | | | |
| Bajo | 36 | 41,4 | 21 | 50,0 | 4 | 30,8 | 61 | 43,0 |
| Promedio bajo | 31 | 35,6 | 5 | 11,9 | 2 | 15,4 | 38 | 26,8 |
| Promedio alto | 19 | 21,8 | 16 | 38,1 | 5 | 38,5 | 40 | 28,2 |
| Alto | 1 | 1,1 | 0 | 0,0 | 2 | 15,4 | 3 | 2,1 |
| <i>Deseo de disminuir la tendencia a procrastinar</i> | | | | | | | | |
| Bajo | 39 | 44,8 | 21 | 50,0 | 5 | 38,5 | 65 | 45,8 |
| Promedio bajo | 21 | 24,1 | 7 | 16,7 | 4 | 30,8 | 32 | 22,5 |
| Promedio alto | 21 | 24,1 | 11 | 26,2 | 2 | 15,4 | 34 | 23,9 |
| Alto | 6 | 6,9 | 3 | 7,1 | 2 | 15,4 | 11 | 7,7 |

Fuente: cuestionario procrastinación

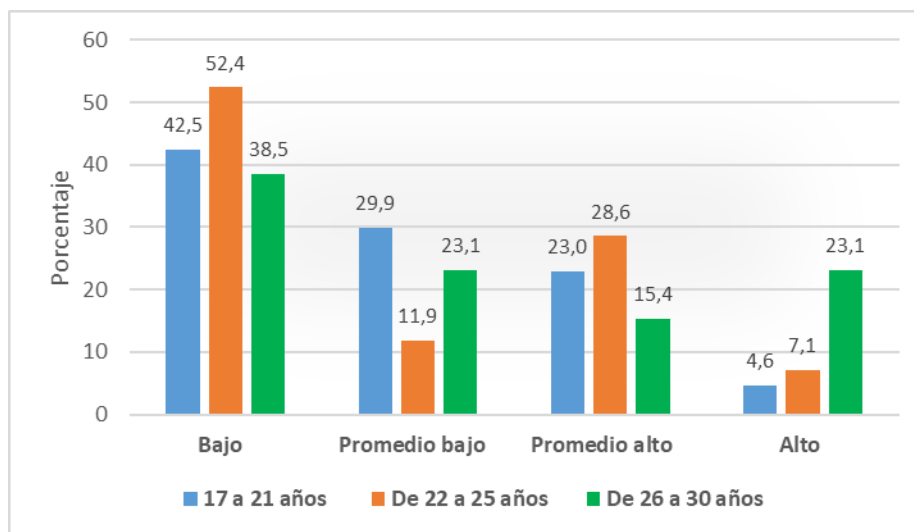


Figura 12

Procastinación y postergación de las tareas, según edad

Fuente: Tabla 11

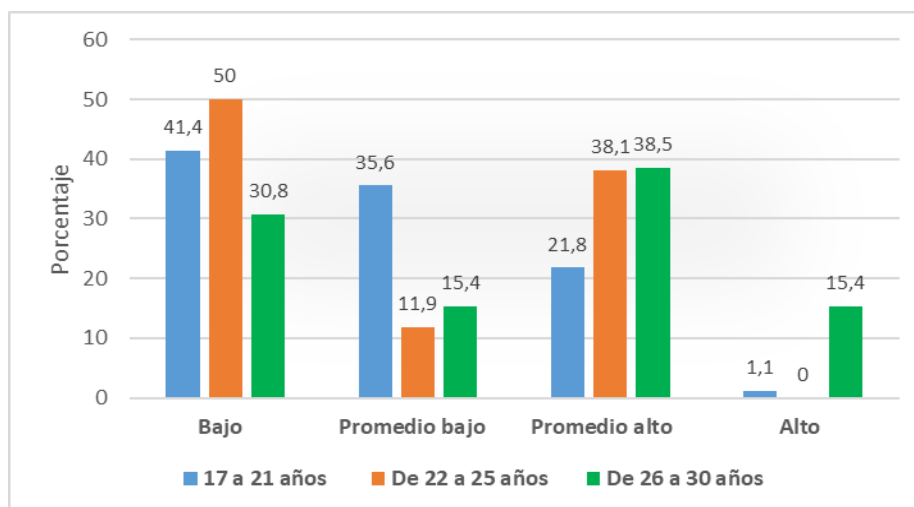


Figura 13

Procastinación y postergación , si representa un problema según la edad

Fuente: Tabla 11

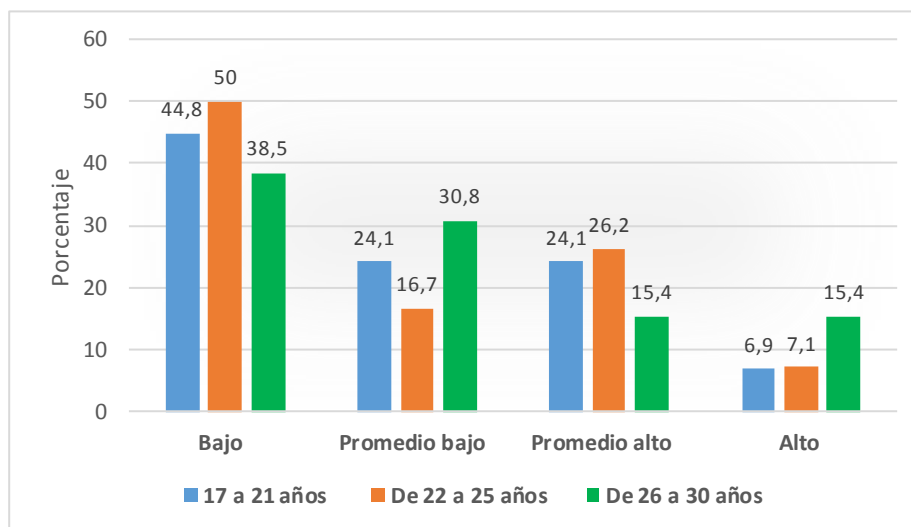


Figura 14

Procastinación e intención de disminuir la procastinación según la edad

Fuente: Tabla 11

Interpretación

Según la edad la tendencia a procastinar de *postergar las tareas* que predomina en el grupo 22 a 25 años es bajo (52,4%). De otro lado, cuando se le pregunta sobre si *la postergación representa un problema* en cuanto si representa un problema igualmente en el mismo grupo de edad el nivel es bajo (50%) al igual que la tendencia a disminuir la procastinación con un (50%). (Tabla 11)

El nivel alto predomina en los tres grupos de edad en cuanto al deseo de disminuir la tendencia a procastinar (17 a 21 años = 6,9% ; de 22 a 25 años = 7,1% y 26 a 30 años = 15,4%).(Tabla 11)

Tabla 12

Procastinación según sexo de los estudiantes de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

| Procastinación | Sexo | | | | Total | |
|--|-----------|------|------------|------|-------|------|
| | Mujer =95 | | Hombre =47 | | f | % |
| | f | % | f | % | | |
| <i>Postergación de las tareas</i> | | | | | | |
| Bajo | 41 | 43,2 | 23 | 48,9 | 64 | 45,1 |
| Promedio bajo | 22 | 23,2 | 12 | 25,5 | 34 | 23,9 |
| Promedio alto | 26 | 27,4 | 8 | 17,0 | 34 | 23,9 |
| Alto | 6 | 6,3 | 4 | 8,5 | 10 | 7,0 |
| <i>Postergación representa un problema</i> | | | | | | |
| Bajo | 38 | 40,0 | 23 | 48,9 | 61 | 43,0 |
| Promedio bajo | 26 | 27,4 | 12 | 25,5 | 38 | 26,8 |
| Promedio alto | 29 | 30,5 | 11 | 23,4 | 40 | 28,2 |
| Alto | 2 | 2,1 | 1 | 2,1 | 3 | 2,1 |
| <i>Deseo de disminuir la tendencia a procrastinar</i> | | | | | | |
| Bajo | 42 | 44,2 | 23 | 48,9 | 65 | 45,8 |
| Promedio bajo | 18 | 18,9 | 14 | 29,8 | 32 | 22,5 |
| Promedio alto | 28 | 29,5 | 6 | 12,8 | 34 | 23,9 |
| Alto | 7 | 7,4 | 4 | 8,5 | 11 | 7,7 |

Fuente: Cuestionario procrastinación

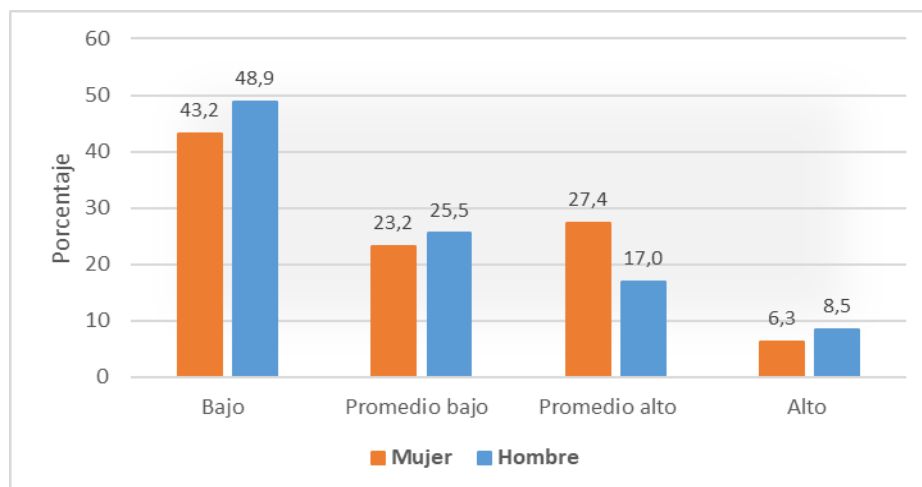


Figura 15

Procastinación postergación de la tarea según sexo

Fuente: Tabla 12

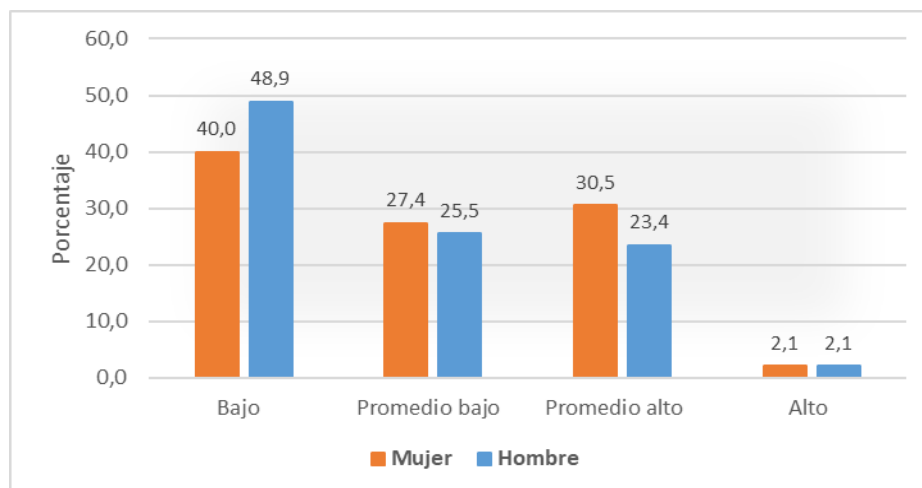


Figura 16

Procastinación postergación representa un problema según sexo

Fuente: Tabla 12

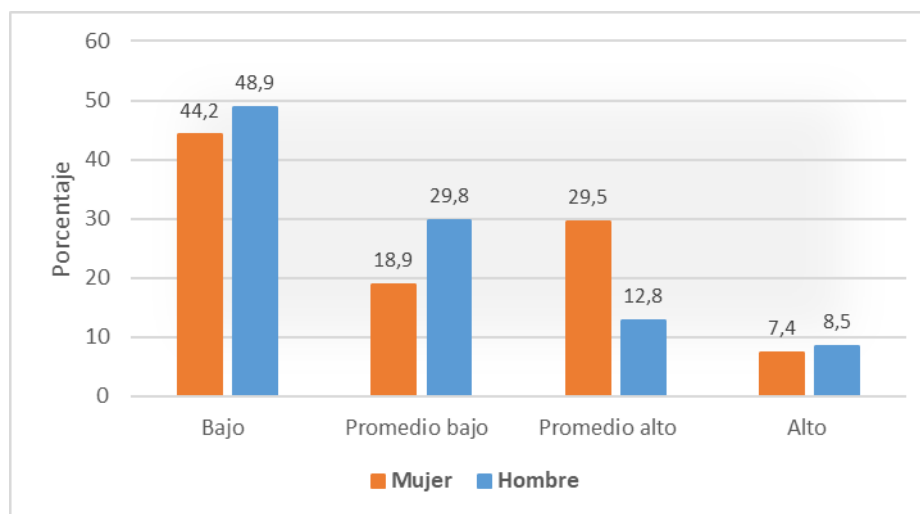


Figura 17

Procastinación deseo de disminuir tendencia a procrastinar según sexo

Fuente: Tabla12

Interpretación

Según la sexo la tendencia a procrastinar en cuanto *postergación de las tareas* se presenta predominantemente un nivel bajo en los hombres (48,9%) respecto de las mujeres (43,2%) . En lo que atañe a la categoría *si la postergación representa un problema* se equipara en hombres y mujeres un 2,1 % en el nivel alto y en cuanto al deseo que expresan de disminuir la tendencia a procrastinar es mayor en las hombres (48,9%) que las mujeres con un 44,2%, y también más *alto* el deseo de disminuir esta tendencia a postergar sus deberes académicos en los hombres con un 8,5% que las mujeres con un 7,4%. (Tabla 12)

Tabla 13

Razones de procrastinación según edad de la Escuela de Odontología de la UPT, 2018

| Procastinación | Grupo etario | | | | | | Total | |
|----------------------|--------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-------|------|
| | 17 a 21 años | | De 22 a 25 años | | De 26 a 30 años | | f | % |
| | f | % | f | % | f | % | | |
| Recursos: | | | | | | | | |
| percepción | | | | | | | | |
| sobre no | | | | | | | | |
| poseer o no | | | | | | | | |
| obtenerlos | | | | | | | | |
| Bajo | 39 | 44,8 | 19 | 45,2 | 3 | 23,1 | 61 | 43,0 |
| Promedio bajo | 29 | 33,3 | 14 | 33,3 | 9 | 69,2 | 52 | 36,6 |
| Promedio alto | 19 | 21,8 | 8 | 19,0 | 1 | 7,7 | 28 | 19,7 |
| Alto | 0 | 0,0 | 1 | 2,4 | 0 | 0,0 | 1 | 0,7 |
| Reacción | | | | | | | | |
| personal : | | | | | | | | |
| reactiva | | | | | | | | |
| frente a | | | | | | | | |
| exigencias o | | | | | | | | |
| expectativas | | | | | | | | |
| Bajo | 41 | 47,1 | 20 | 47,6 | 5 | 38,5 | 66 | 46,5 |
| Promedio bajo | 35 | 40,2 | 15 | 35,7 | 8 | 61,5 | 58 | 40,8 |
| Promedio alto | 11 | 12,6 | 7 | 16,7 | 0 | 0,0 | 18 | 12,7 |
| Energía: baja | | | | | | | | |
| para | | | | | | | | |
| emprender y | | | | | | | | |
| realizar una | | | | | | | | |
| tarea | | | | | | | | |
| Bajo | 42 | 48,3 | 23 | 54,8 | 5 | 38,5 | 70 | 49,3 |
| Promedio bajo | 34 | 39,1 | 12 | 28,6 | 6 | 46,2 | 52 | 36,6 |
| Promedio alto | 11 | 12,6 | 5 | 11,9 | 2 | 15,4 | 18 | 12,7 |
| Alto | 0 | 0,0 | 2 | 4,8 | 0 | 0,0 | 2 | 1,4 |

Fuente : cuestionario

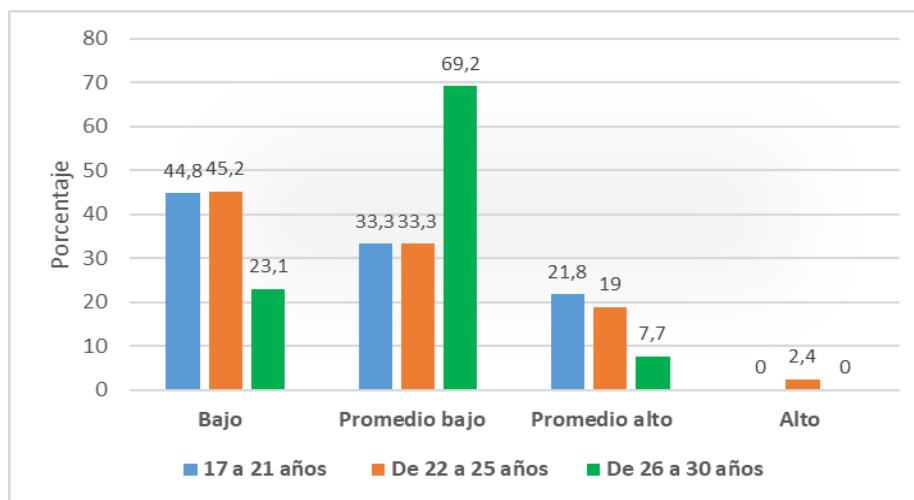


Figura 18

Procastinación según razón: percepción sobre no poseer o no obtener recursos, según grupo de edad

Tabla 13

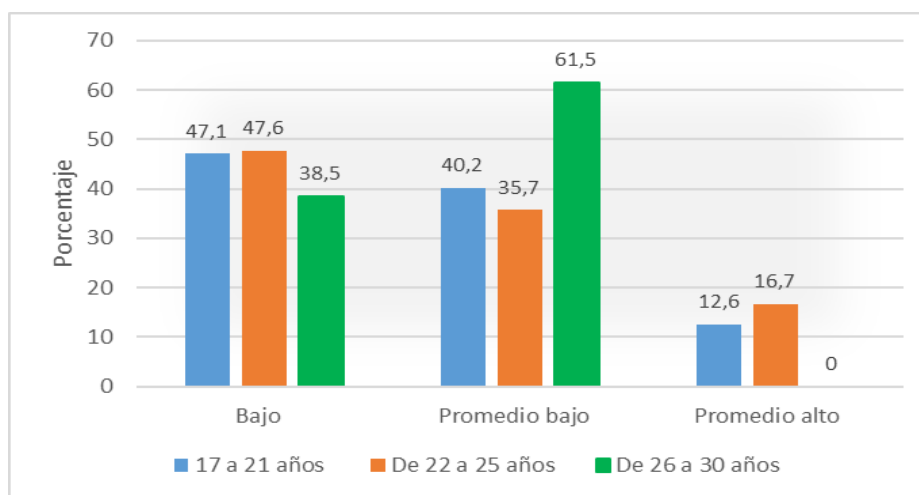


Figura 19

Procastinación según razón: reacción personal reactiva frente a exigencias o expectativas, según grupo de edad

Fuente: Tabla 13

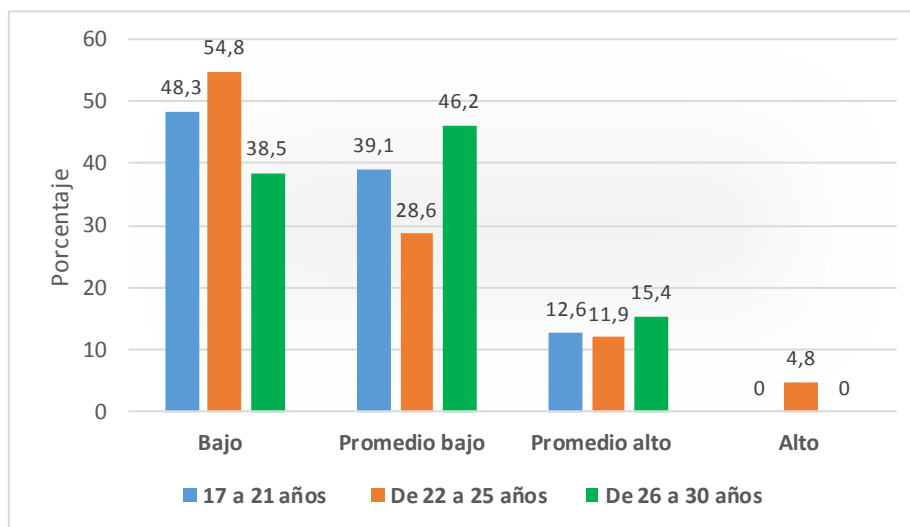


Figura 20

Procastinación según razón: escasa energía para emprender o realizar una tarea, según grupo de edad

Fuente: Tabla 13

Interpretación

En el grupo de edad de 17 a 21 años, en cuanto a la razón de procrastinación centrada en *la percepción de no poseer recursos*, si bien es cierto predomina el nivel bajo (44,8%), un poco más de la quinta parte (21,8%) se ubica en un promedio alto. En el grupo de 22 a 25 años, de igual modo predomina el nivel bajo (45,2%) pero casi la quinta parte en el nivel promedio alto (19%) e inclusive un 2,4% en el nivel alto. En el grupo etario de 26 a 30 años, un poco más de las dos terceras partes (69,2%) se ubica en el promedio bajo solo un 7,7% en el nivel promedio alto. (Tabla 13)

En general la razón de percepción sobre no poseer recursos se encuentra en un nivel bajo en un 43%, promedio bajo con un 36,6% y promedio alto con un 19,7%, muy pocos con un 0,7% en el nivel alto. (Tabla 13)

Respecto a la reacción *personal reactiva frente a las exigencias o expectativas académicas como una razón para procrastinar*, en los tres grupos de edad de 17 a 21 años,

de 22 a 25 años y de 26 a 30 años prevalece el nivel bajo con un 47,1%, 47,6% y 38,5% respectivamente. (Tabla 13)

En cuanto a la razón para procrastinar descrita como *energía baja para emprender y realizar una tarea*, el grupo de edad de 22 a 25 años muestra el porcentaje más alto en el nivel bajo con un 54,8%, mientras que el grupo etario de 17 a 21 años para el nivel bajo alcanzó el 48,3% y los estudiantes entre 26 a 30 años 38,5%. (Tabla 13)

Tabla 14

Razones para procrastinar en estudiante de la Escuela Profesional de Odontología de la UTP según sexo, 2018

| Razones Procastinación | Sexo | | | | Total | |
|---|-----------|------|------------|------|-------|------|
| | Mujer =95 | | Hombre =47 | | f | % |
| | f | % | f | % | | |
| <i>Recursos: percepción sobre no poseer o no obtenerlos</i> | | | | | | |
| Bajo | 37 | 38,9 | 24 | 51,1 | 61 | 43,0 |
| Promedio bajo | 37 | 38,9 | 15 | 31,9 | 52 | 36,6 |
| Promedio alto | 21 | 22,1 | 7 | 14,9 | 28 | 19,7 |
| Alto | 0 | 0,0 | 1 | 2,1 | 1 | 0,7 |
| <i>Reacción personal : reactiva frente a exigencias o expectativas</i> | | | | | | |
| Bajo | 41 | 43,2 | 25 | 53,2 | 66 | 46,5 |
| Promedio bajo | 42 | 44,2 | 16 | 34,0 | 58 | 40,8 |
| Promedio alto | 12 | 12,6 | 6 | 12,8 | 18 | 12,7 |
| <i>Deseo de Energía: baja para emprender y realizar una tarea</i> | | | | | | |
| Bajo | 46 | 48,4 | 24 | 51,1 | 70 | 49,3 |
| Promedio bajo | 35 | 36,8 | 17 | 36,2 | 52 | 36,6 |
| Promedio alto | 13 | 13,7 | 5 | 10,6 | 18 | 12,7 |
| Alto | 1 | 1,1 | 1 | 2,1 | 2 | 1,4 |

Fuente: cuestionario

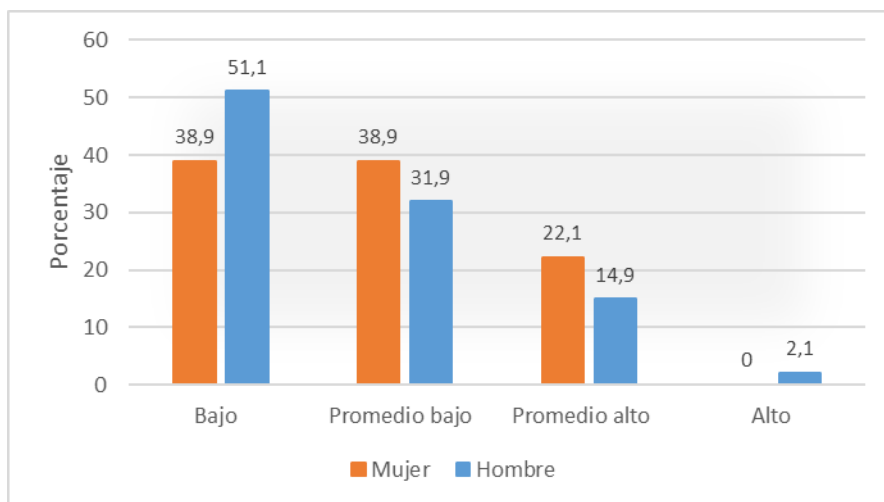


Figura 21

Procastinación según razón: percepción sobre no poseer o no obtener recursos, según grupo de sexo

Fuente: Tabla 14

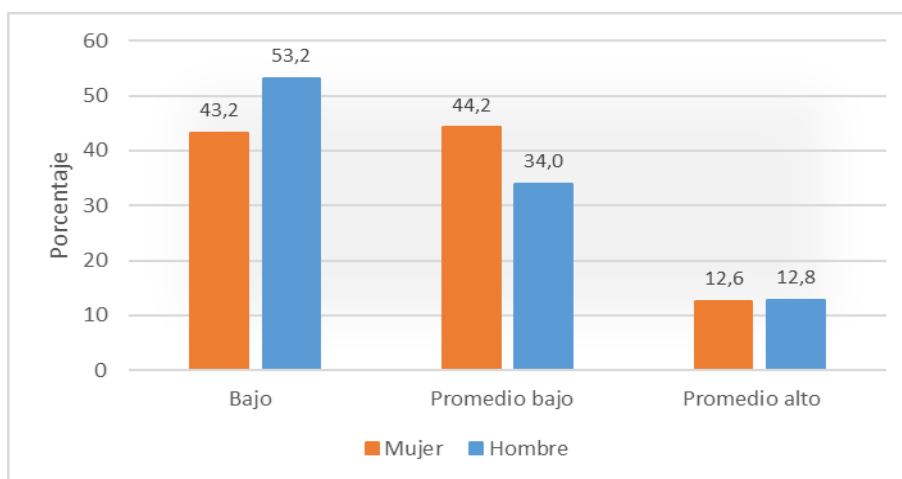


Figura 22

Procastinación según razón: reacción personal reactiva frente a exigencias o expectativas, según grupo de sexo

Fuente: Tabla 14

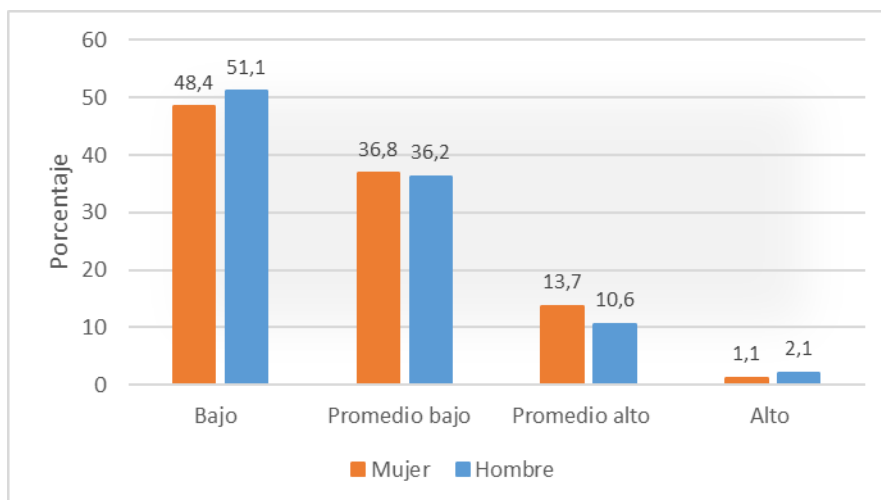


Figura 23

Procastinación según razón: escasa energía para emprender o realizar una tarea, según grupo de sexo

Fuente: Tabla 14

Interpretación

En el grupo mujeres, en cuanto a la razón de procrastinación centrada en *la percepción de no poseer recursos*, tienen igual peso el nivel bajo (38,9%) y el promedio bajo (39,8%), a diferencia de los varones quienes se ubican mayormente en el nivel bajo (51,1%) y promedio bajo (31,9%). Al parecer, son los varones quienes consideran que la razón principal para procrastinar no se debe precisamente a la falta de recursos o a la imposibilidad de obtenerlos. (Tabla 14)

Respecto a la reacción *personal reactiva frente a las exigencias o expectativas académicas como una razón para procrastinar*, son los varones los que presentan un 53,2% de respuestas que se ubican en el nivel bajo, mientras que las mujeres en un 43,2% se ubican en el nivel bajo. En contraparte, en el nivel promedio alto las mujeres en un 12,6%

se ubican en este nivel, y una cifra muy similar de 12,8% la presentan los varones. (Tabla 14)

En cuanto a la razón para procrastinar descrita como *energía baja para emprender y realizar una tarea*, en las mujeres predomina el nivel bajo (48,4%) y el nivel promedio bajo/ 36,8%); en cambio los varones se ubican predominantemente se ubican en las mismas categorías pero con porcentajes más altos, en el nivel bajo (51,1%) y nivel promedio bajo (36,2%).(Tabla 14)

4.4. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

La contrastación de las hipótesis de investigación se presenta a continuación:

Antes de iniciar la prueba estadística para contrastar las hipótesis, se analizó si los datos de la variable autoeficacia y procrastinación presentaban una distribución normal, razón por la que se utilizó la prueba estadística de Kolmogorov –Smirnov, que es una prueba de hipótesis, en la que la Hipótesis nula que los datos o distribución empírica afirma que los datos se ajustan a una distribución normal $F(x)$ (Romero,2016) y la otra hipótesis denominada alterna plantea que no se ajustan a dicha distribución (Kisbye,2010 ; Salgado, s.f.)

Los pasos para establecer la normalidad de los datos, fueron los que siguen:

1. Formular las hipótesis

H_0 = la muestra se distribuye según el modelo de probabilidad normal.

H_a = la muestra no se distribuye según el modelo de probabilidad normal.

2. Seleccionar un nivel de significancia

$$\alpha=0,05$$

3. Seleccionar el estadístico de prueba

Kolmogorov Smirnov (KS)

4. Desarrollar la prueba KS :

Tabla 15***Prueba de normalidad***

| Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra | | | |
|--|---------------------|-------------------|-------------------|
| | | Autoeficacia | Procastinación |
| N | | 142 | 142 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 29,5775 | 100,8310 |
| | Desviación estándar | 6,74597 | 34,77730 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,168 | ,163 |
| | Positivo | ,091 | ,156 |
| | Negativo | -,168 | -,163 |
| Estadístico de prueba | | ,168 | ,163 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,000 ^c | ,000 ^c |

Fuente: base de datos

5. Asumir una regla para tomar una decisión estadística

Una regla de decisión es un criterio o pauta para decidir si la H_0 debe ser o no rechazada.

Zona crítica o de rechazo: corresponde a los valores estadísticos de contraste que están tan distantes de lo estipulado en H_0 , que existe muy baja probabilidad que ocurran si H_0 es verdadera.

Entonces, su probabilidad es α o también denominado nivel de significación.

Zona de aceptación: referidos a los valores estadísticos de contraste que tienen una alta probabilidad de que ocurran, si es que H_0 es verdadera. Por tanto, su probabilidad es $1 - \alpha$. También se le denomina nivel de confianza.

En consecuencia, si el estadístico cae en la zona de rechazo, se rechaza la hipótesis nula, si cae en la región de aceptación, no se rechaza la hipótesis nula (Botella, Suero y Ximénez, 2012).

6. Decisión

El nivel de significación o la probabilidad de que el estadístico caiga en la zona crítica, si se supone, que H_0 es verdadera, nos permite decidir no rechazar la hipótesis nula, fijado en 0,05. En este caso, el valor de p cuando se aplica la prueba KS, es menor a 0,05 en todas las variables, por lo que decidimos no rechazar la hipótesis nula.

En tal sentido, en la Tabla 15, observamos que la sig es menor a 0,05 en todos los casos, en consecuencia, se rechaza la H_0 , lo que significa que los datos no siguen una distribución normal, lo que determina el uso de pruebas estadística no paramétricas, que, para el caso, se seleccionó la prueba de Rho de Spearman.

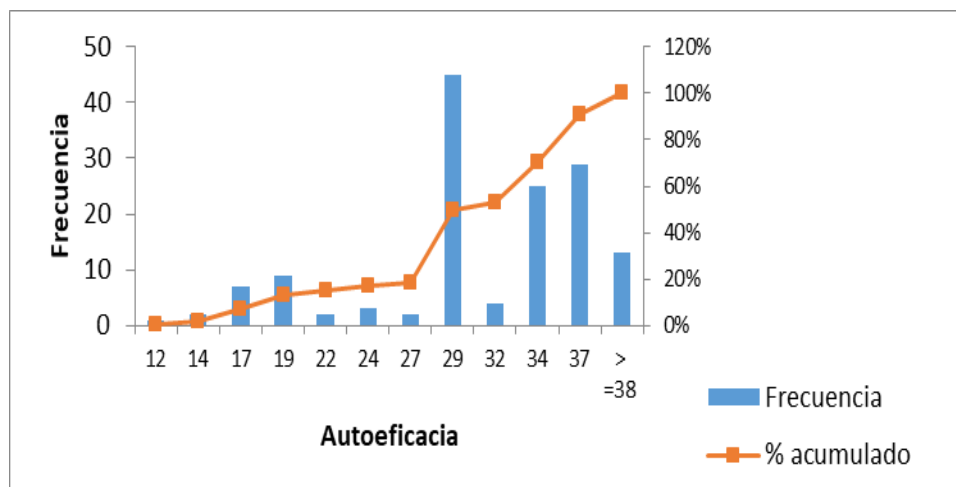


Figura 24

Histograma de la variable autoeficacia

Fuente: Base de datos

Igualmente, se aprecia en la Figura 24 que el histograma de frecuencias evidencia que la distribución difiere de la normalidad. La cola de la distribución se orienta hacia la izquierda (asimetría $-0,210$), con una media de $12,54$ (DS $4,64$). Se le considera una distribución platicúrtica y su coeficiente de Fisher tiene signo negativo ($-0,993$).

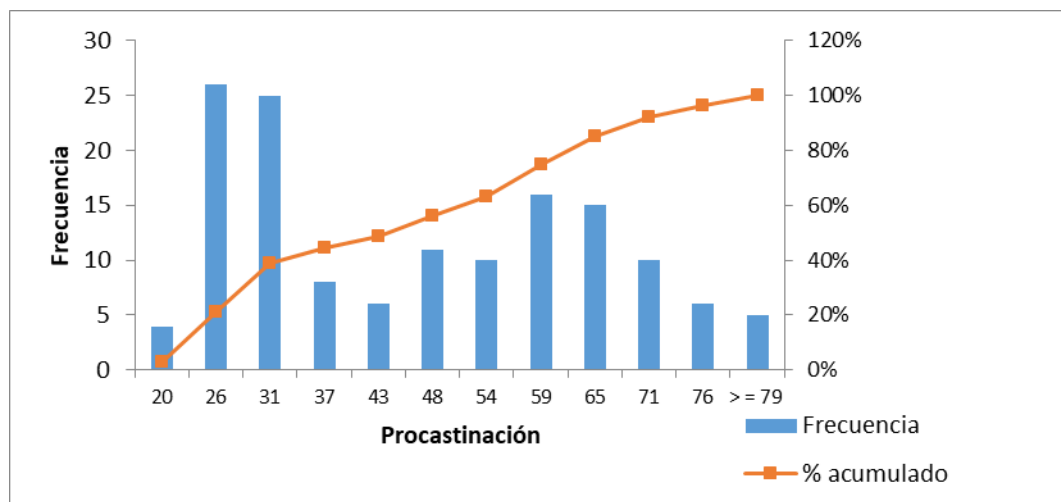


Figura 25

Histograma de la variable procrastinación

Fuente: Base de datos

Igualmente, se aprecia en la Figura 25 que el histograma de frecuencias evidencia que la distribución difiere de la normalidad. La cola de la distribución se orienta hacia la izquierda (asimetría $-0,361$), con una media de $15,14$ (DS $2,95$) y su coeficiente de Fisher tiene signo positivo ($0,026$).

Hipótesis general

Existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

Hipótesis estadísticas

H₀: r_{X Autoeficacia Y Procastinación} = 0

H₁: r_{X Autoeficacia Y Procastinación} ≠ 0

Tabla 16

Correlación entre autoeficacia y procrastinación

| | | | Procastinación |
|-----------------|--------------------|-----------------------------|----------------|
| Rho de Spearman | Autoeficacia_total | Coefficiente de correlación | -,681** |
| | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | N | 142 |

Se observa en la Tabla 16 que la correlación es de -0,681, tiene signo negativo lo que evidencia una relación inversa y significativa a un nivel <0,001, lo que nos permite afirmar que existe una relación conjunta de ambas variables, es decir, que a mayor presencia de autoeficacia menor procrastinación en los estudiantes de Odontología de la UPT. Según Reguant, Vilá y Torrado (2018) la correlación de Spearman permite establecer la correspondencia entre los rangos que se asignan a las variables de estudio.

Asimismo, si el valor de Rho es de $-0,681$, que se ubica entre $0,30 \leq |r| \leq 0,70$ la relación entre las variables autoeficacia y procrastinación tiene una intensidad entre moderada y fuerte, ya que se ubica en un rango entre $0,51-0,75$ (Martínez,R., Tuya, Martínez, M., Pérez y Cánovas,2009). (Tabla 16)

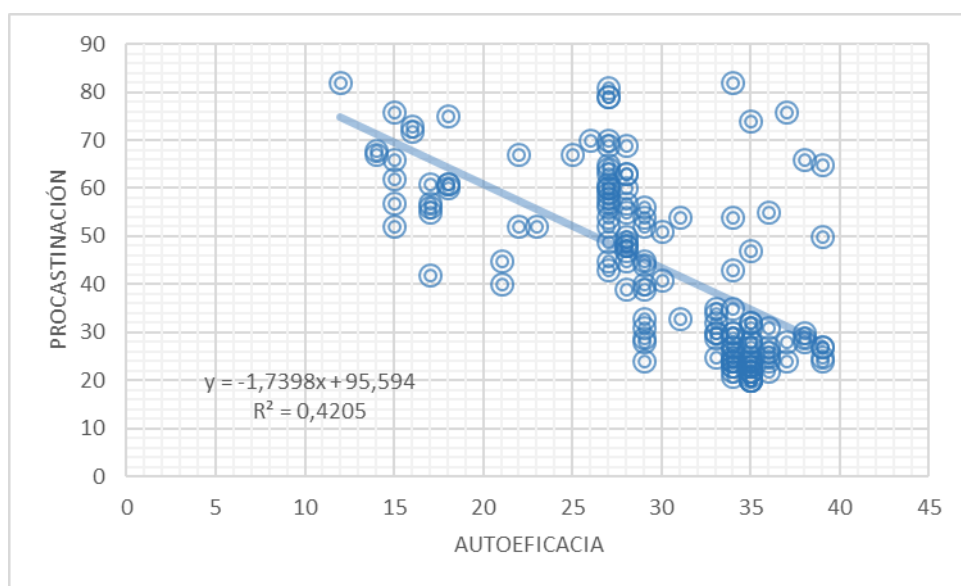


Figura 26

Nube de puntos de la correlación entre autoeficacia y procrastinación

Fuente: Tabla 16

En la Figura 26 se aprecia que el diagrama de dispersión entre la variable autoeficacia y procrastinación, en la que se observa una relación lineal inversa (nube de puntos decreciente) y casi todos los puntos corresponden a los cuadrantes segundo y cuarto. Se evidencia, que a medida que aumenta la variable autoeficacia disminuye el valor de la medida de procrastinación. El coeficiente de correlación determina el grado de relación lineal entre ambas variables, sin embargo, R^2 representa el porcentaje de la

variabilidad total de la variable procrastinación que es explicada por la recta de regresión, en este caso, la autoeficacia explica el 42,05% de la variabilidad de la procrastinación.

Decisión

Dado que el valor de la significancia es menor a 0,001, se rechaza la H_0 , ya que existe evidencia estadística para afirmar que la autoeficacia está correlacionada con la procrastinación académica que presentan los estudiantes de odontología de la UPT en Tacna.

Asimismo, el coeficiente de correlación de Spearman es -0,681, lo que indica una relación inversa de nivel moderado a fuerte, siendo que a mayor percepción de autoeficacia por parte del estudiante menor tendencia a la procrastinación.

Hipótesis específica 1

Existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica según edad en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018

Hipótesis estadísticas

H₀: r_{X Autoeficacia Y Procastinación} = 0

H₁: r_{X Autoeficacia Y Procastinación} ≠ 0

b) Nivel de significancia

0,05 = 95%

c) Prueba estadística

Rho de Spearman

Tabla 17***Correlación de autoeficacia y procrastinación según edad***

| | | | Procastinación | |
|-----------------|-----------------|--------------------|----------------------------|---------|
| De 17 a 21 años | Rho de Spearman | Autoeficacia_total | Coeficiente de correlación | -,615** |
| | | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | | N | 87 |
| De 22 a 25 años | Rho de Spearman | Autoeficacia_total | Coeficiente de correlación | -,754** |
| | | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | | N | 42 |
| De 26 a 30 años | Rho de Spearman | Autoeficacia_total | Coeficiente de correlación | -,813** |
| | | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | | N | 13 |

Fuente: Base de datos

Según se observa el valor Rho para la correlación entre autoeficacia y procrastinación para los tres grupos de edad de 17 a 21, de 22 a 25 y de 26 a 30 es diferente a cero, siendo de -0,615; -0,754 y -0,813 respectivamente y significativa ($<0,05$) y con signo negativo, es decir, que a valores crecientes de autoeficacia se corresponden valores decrecientes de procrastinación. (Tabla 17)

Asimismo, si el valor de Rho se ubica entre $0,30 \leq |r| \leq 0,70$ la asociación entre las variables autoeficacia y procrastinación es moderada, sin embargo valores de Rho entre $0,76 \leq |r| \leq 1$ se califica entre fuerte y perfecta la correlación. (Tabla 17)

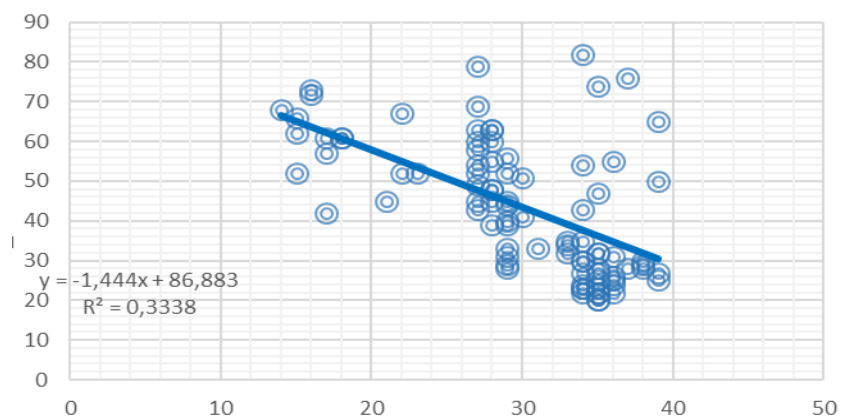


Figura 27

Correlación de autoeficacia y procrastinación según edad de 17 a 21 años

Fuente: Tabla

En la Figura 27, se aprecia que las variables están relacionadas lineal e inversamente en la población de origen. Se obtiene un R^2 de 0,33, que evidencia alta variabilidad ya que la pareja de valores de los datos se presenta con dispersión en la nube de puntos y además se ubican en los cuatro ejes cartesianos, aun así la tendencia de la relación entre la autoeficacia y la procrastinación en las edades de 17 a 21 años es significativa, ya que la variable predictiva autoeficacia explica cambios en la variable procrastinación, aunque algunos puntos se distancian de la línea de regresión. La correlación entre las dos variables se considera moderada y con dirección negativa, lo que indica cuanto del valor de procrastinación está predicho por la autoeficacia.

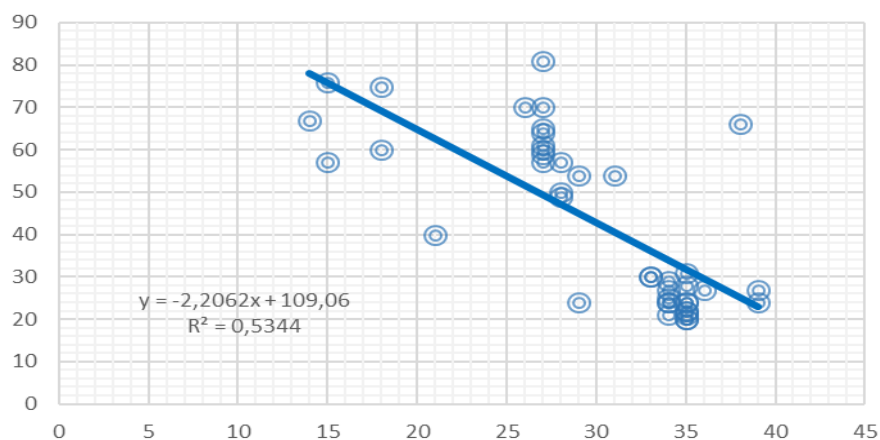


Figura 28

Correlación de autoeficacia y procrastinación según edad de 22 a 25 años

Fuente: Tabla 17

En la Figura 28, se aprecia un R^2 de 0,53, que evidencia variabilidad, ya que las parejas de valores en la nube de puntos, se presentan en los cuatro ejes cartesianos, sin embargo, la tendencia es significativa, entendiéndose que la variable predictiva autoeficacia explica cambios en la variable procrastinación aún a pesar de que algunos puntos se distancian de la línea de regresión en el grupo de edad de 22 a 25 años.

También se precisa que la correlación entre las dos variables es moderada y con dirección negativa.

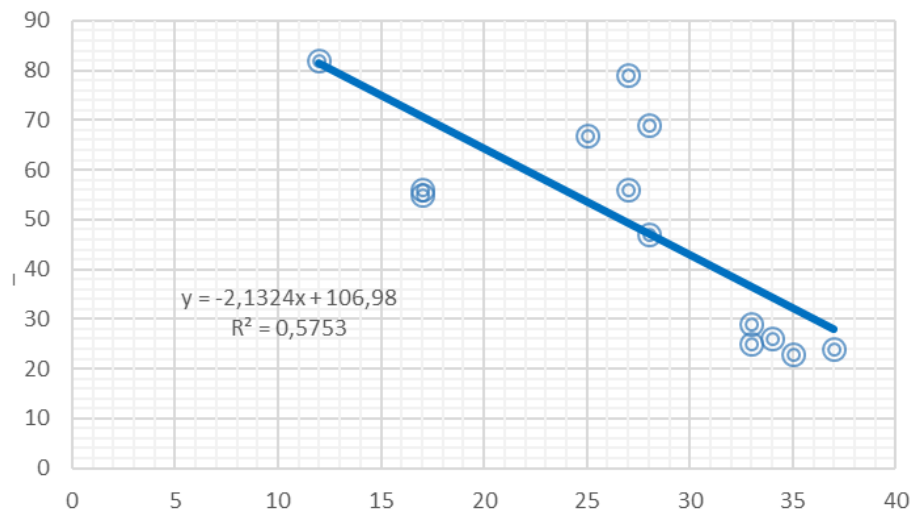


Figura 29

Correlación de autoeficacia y procrastinación según edad de 26 a 30 años

Fuente: Tabla 17

En la Figura 28, se aprecia un R^2 de 0,57, que evidencia variabilidad, igualmente existen varias parejas de valores en la nube de puntos que se ubican en diferentes ejes cartesianos, sin embargo, la tendencia es significativa, entendiéndose que la variable predictiva autoeficacia explica en un 57,53% los cambios en la variable procrastinación aún a pesar de que algunos puntos se distancian de la línea de regresión en el grupo de edad de 26 a 30 años. También se precisa que la correlación entre las dos variables es moderada y con dirección negativa.

Decisión

Dado que el valor de la significancia para la correlación de la autoeficacia y procrastinación según edad, en todos los casos es menor a 0,001, se rechaza la H_0 y se acepta la alterna, ya que existe evidencia estadística para afirmar que la autoeficacia está correlacionada con la procrastinación académica que presentan los estudiantes de odontología de la UPT en Tacna en todos los grupos edad.

Asimismo, el coeficiente de correlación de Spearman es negativa , lo que indica una relación inversa de nivel moderado a fuerte para la edad de 17 a 21 = Rho -0,681 y también para la edad de 22 a 25 años =Rho -0,754 y una correlación negativa entre fuerte y perfecta para la edad de 26 a 30 años =Rho de 26 a 30 años . El signo negativo , se interpreta que a mayor percepción de autoeficacia por parte del estudiante menor tendencia a la procrastinación. (Tabla 17)

Hipótesis específica 2

Existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica según sexo en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

Hipótesis estadísticas

H₀: r_{X Autoeficacia Y Procastinación} = 0

H₁: r_{X Autoeficacia Y Procastinación} ≠ 0

Significancia y valor p

0,05 = 95%

El valor p como probabilidad asociada al valor de un estadístico de correlación, calculado a partir de los datos obtenidos en el presente estudio (Mueses,2008).

Prueba estadística

Rho de Spearman

Tabla 18***Correlación de autoeficacia y procrastinación según sexo de los estudiantes***

| | Sexo | | procastin_total | |
|-----------------|--------|--------------------|----------------------------|------|
| Rho de Spearman | Mujer | Autoeficacia_total | Coeficiente de correlación | |
| | | | -,594** | |
| | | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | | N | 95 |
| | Hombre | Autoeficacia_total | Coeficiente de correlación | |
| | | | -,883** | |
| | | | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | | | N | 47 |

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

En la Tabla 18 se aprecia el valor de Rho de Spearman según el sexo, evidenciándose que cuando se trata del sexo mujer, la correlación inversa entre autoeficacia y procrastinación tiene un valor negativo de -0,594 (entre moderada y fuerte) y un p valor de 0,001.

De igual modo, al evaluar la correlación mediante la prueba Rho en el sexo varón, también se halla una correlación inversa entre autoeficacia y procrastinación con un valor de -0,883 (entre fuerte y perfecta) y un p valor de 0,001. (Tabla 18)

Cabe destacar que el valor de Rho es más alto en el sexo hombre respecto del sexo mujer.

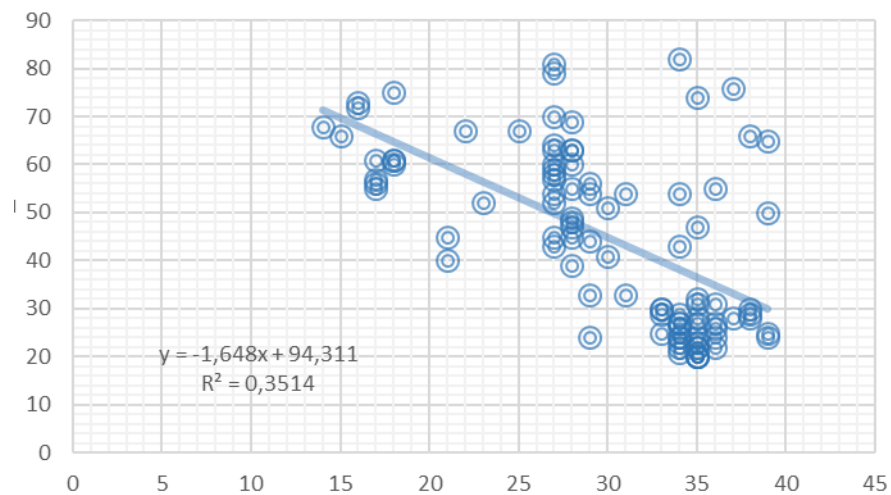


Figura 30

Correlación de autoeficacia y procrastinación según sexo mujer

Fuente: Tabla 18

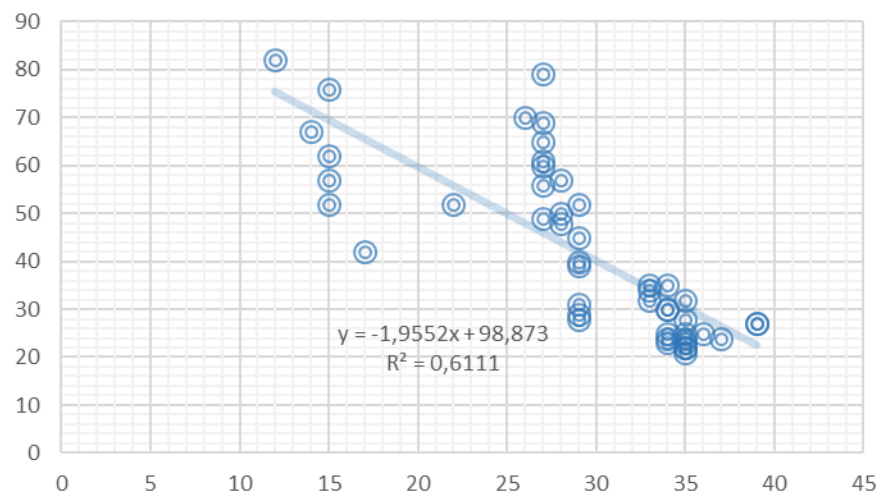


Figura 31

Correlación de autoeficacia y procrastinación según sexo hombre

Fuente: Tabla 18

Se aprecia en las Figuras 29 y 30 de la nube de puntos que representa la distribución bidimensional de la correlación de la autoeficacia y la procrastinación según el sexo del estudiante. Se evidencia que la medida analítica R^2 es de 0,61 para la correlación de estudiantes varones y de 0,35 en las mujeres, lo que significa que la autoeficacia explica en mayor medida la procrastinación en hombres versus mujeres. Dicho de otro modo, el conocimiento de la autoeficacia en los varones permite mejorar el pronóstico de procrastinación en los varones en un 61% a diferencia de las mujeres con un 35,14%.

Decisión

Dado que el valor de la significancia para la correlación de la autoeficacia y procrastinación según sexo, los dos casos es menor a 0,001, se rechaza la H_0 y se acepta la alterna, ya que existe evidencia estadística para afirmar que la autoeficacia está correlacionada con la procrastinación académica que presentan los estudiantes odontología de la UPT de ambos sexos.

Asimismo, el coeficiente de correlación de Spearman entre la variable autoeficacia y procrastinación es negativo, lo que indica una relación inversa de nivel moderado a fuerte para el sexo mujer = Rho -0,594 y una correlación negativa entre fuerte y perfecta en el caso de los hombres =Rho -0,883. El signo negativo, se interpreta que a mayor percepción de autoeficacia por parte del estudiante menor tendencia a la procrastinación, especialmente en el caso de los varones. (Tabla 18)

4.5. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos aportan evidencia a favor de las hipótesis planteadas, en el sentido, que a mayor percepción de autoeficacia el estudiante presenta una menor tendencia a procrastinar ($p < 0,001$). En tal sentido, la discusión pretende interpretar estos resultados a la luz de los hallazgos para cada variable y de las hipótesis, así como la comparación realizada con la certidumbre que aportan otros autores.

Los resultados evidencian de un lado, que a nivel general el nivel de autoeficacia que predomina en los estudiantes estudiados, es moderado (63,4%) y la procrastinación en cuanto a postergación de tareas prevalece el nivel bajo (45,1%), si la postergación representa un problema igualmente bajo (43%) y deseo de disminuir la tendencia a procrastinar también bajo (45,8%). Sin embargo, cuando se analiza el nivel de procrastinación según actividades estudiantiles, el nivel generalmente es bajo y promedio bajo, sin dejar de lado que el nivel alto para la procrastinación se presenta en menor proporción pero de modo especial cuando se trata de mantenerse al día con las lecturas (8,5%), realizar tareas administrativas (8,5%), acudir a las tareas que impliquen asistir a alguna actividad académica (7%) y en general para realizar actividades universitarias (8,5%), lo que produce convicción de la implicación de los componentes afectivos, motivacionales, conductuales y cognitivos (Alegre, 2013). Al respecto, Clariana et al (2011) encontraron en una muestra de estudiantes universitarios en Barcelona, que la

procastinación correlaciona inversamente con la inteligencia intrapersonal, el estado de ánimo que presente el estudiante y la emocionalidad ($p > 0,001$).

Por lo que se considera, que la autoeficacia y la procrastinación tienen implicancias en los resultados académicos, que son el resultado de los procesos que se llevan a cabo con tiempos y plazos prefijados (*deadline*) (Cao,2012 y Clariana,Cladellas, Badía y Gotzens,2011).

Asimismo, el estudio descriptivo de las variable procrastinación según sexo, evidencia que los hombres en mayor medida 8,5% (aunque discretamente) presentan una proporción más alta que las mujeres a procrastinar (6,3%) o dilatar la entrega o cumplimientos de sus obligaciones académicas, resultados congruentes con los hallazgos de Kahn, Arif, Noor y Munner (2014) y también con los resultados de Olea y Olea (2015) quienes también evidenciaron que los varones tienden a procrastinar más que las mujeres. Por el contrario, en mayor medida (también discretamente) los varones en un 8,5% manifiestan su deseo de disminuir la tendencia a procrastinar comparativamente a las mujeres (7,4%).

Respecto a la hipótesis general, en la que se afirma que existe una correlación inversa entre autoeficacia y procrastinación ($Rho -0,681$; p valor 0,001) en términos prácticos se interpreta que en los estudiantes de odontología, la autoeficacia constituye un elemento motivacional para el logro de sus aspiraciones académicas, en cuanto, ello

requiere cumplir con los compromisos que demandan los estudios, así como enfrentar situaciones difíciles y favoreciendo la persistencia en las acciones que el estudiante realice (Bandura, 1997). Al respecto Steel (2007) considera que, si el estudiante tiene una mayor confianza en sus habilidades, y éstas además se consideran adecuadas para hacer frente a las exigencias y retos académicos, la probabilidad de que el discente emprenda la tarea, la realice y persista en acabarla, sin demorarla o postergarla, es más alta. Contrariamente, evaluar la tarea académica como excesiva en relación con la habilidad que puede desplegar para satisfacer su cumplimiento, lleva a postergar o procrastinar con las tareas, hasta el momento límite e incluso después de la fecha límite o plazos establecidas, a lo cual se añade generalmente aprehensión y ansiedad (Ferrari y Díaz, 2007)

Los resultados son congruentes con la base teórica, ya que se afirma que la autoeficacia afecta directamente la elección de las actividades, ya que el ser humano tiende a elegir aquellas para las cuales se considera hábil, postergando o dejando de lado aquellas actividades para los que se considera poco capaz o inhábil. Por tanto, la percepción de autoeficacia, también influiría en el esfuerzo que despliega para realizar la tarea, la constancia o tenacidad que aplica ante los impedimentos o dificultades, por lo que la autoeficacia ha sido vinculada con frecuencia con los resultados de rendimiento académico (Pajares, 1997).

En la primera hipótesis específica, se afirma que la eficacia se relaciona inversamente con la procrastinación según la edad, hallándose en ambos casos una

correlación significativa (p valor 0,001), empero, la correlación es más fuerte en los valores (Rho – 0,883) a diferencia de las mujeres (Rho -0,594),

En la segunda hipótesis específica, se afirma que existe una correlación inversa entre la autoeficacia y la procrastinación pero según el sexo de los estudiantes, encontrándose que en ambos casos se da una correlación estadística significativa (p menor a 0,001), sin embargo, la correlación inversa es más alta en los varones (Rho - 0,883) respecto de las mujeres (Rho -0,594) lo que podría sugerir que en los varones hay una vinculación más fuerte entre su autopercepción de confianza en sus propias habilidades y la procrastinación, que las mujeres. Bandura (1997) considera que las personas reflexionan o piensan acerca de ellos mismos con bastante frecuencia, estableciendo un juicio de valor de cuan competentes pueden ser o desempeñarse, y en función de esta evaluación es que se obtienen resultados variados en cuanto esfuerzo que invierta en la tarea, persistencia frente a un reto o dificultad, lo que sin duda, puede evitar o no que la postergue o la dilate o considere realizarla en el último momento o incluso después de los plazos establecidos. Estos resultados disímiles con los de Ramos, Jadán, Paredes , Bolaños y Gómez (2017) quienes no hallaron diferentes según género para la variable procrastinación.

Mención aparte, la vinculación inversa establecida en este estudio, entre la autoeficacia y la procrastinación , pueden emplearse para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que si se favorecen experiencias progresivas que faciliten

logros puntuales , feedback constante sobre los progresos, modelos exitosos afines, se podría favorecer la disminución de la procrastinación en los estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna, en consonancia con Steel (2007) , quien considera que a mayor confianza en sus habilidades personales en poder lograr un objetivo o logro académicos, mayor persistencia mostrará el estudiante por no procrastinar.

Contrariamente, si las exigencias el estudiante las considera excesivas, y a su vez no posee una percepción de autoeficacia alta, el cumplimiento de la tarea será considerada aversiva, lo cual lo llevará comúnmente a postergarla, para finalmente ser cumplida con aprehensión, disgusto, ansiedad (Ferrari y Díaz, 2007) , lo que reforzará la procrastinación voluntaria de las obligaciones académicas

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

Primera

Se halló una correlación inversa con un coeficiente Rho de Spearman de -0,681 (p 0,001), entre la autoeficacia total y la procrastinación académica con una intensidad de moderada a fuerte, en estudiantes de odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

Segunda

Se halló una correlación inversa entre la autoeficacia total y la procrastinación académica en los diferentes grupos de edad de 17 a 21 (Rho de Spearman de -0,615 de intensidad de moderada a fuerte y p valor 0,001), en el grupo de edad de 22 a 25 (Rho de Spearman -0,754 de intensidad de moderada a fuerte y p valor 0,001) y también en el intervalo de edad de 26 a 30 años (Rho de Spearman -0,813 de intensidad entre fuerte y perfecta y con un p valor de 0,001) en estudiantes de odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

Tercera

Se halló una correlación inversa entre la autoeficacia total y la procrastinación académica en los estudiantes de ambos sexos, siendo más fuerte la correlación en los hombres (Rho de Spearman -0,883 y p valor 0,001) que las mujeres (Rho de Spearman -0,594 y p valor 0,001) en la Escuela de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.

5.2. RECOMENDACIONES

Primera

Teniendo en cuenta los hallazgos, y siendo la finalidad última de una investigación contribuir a mejorar una situación problemática, se sugiere a los docentes en general (responsables de curso, tutores, consejeros) propender a fortalecer o desarrollar la autoeficacia, para lo cual sería oportuno incorporar talleres para los estudiantes con el propósito de desarrollar estrategias para propender a una percepción positiva acerca de lo que pueden lograr (autoeficacia), con lo que se esperaría disminuir la procrastinación académica.

Segunda

A los tutores de aula, se sugiere propender experiencias a desarrollar y a la par experiencias educativas dentro de las sesiones formales de clases, con un nivel de dificultad gradual que posibilite que los estudiantes tengan una sensación de dominio, para que aprenda a tener confianza o valoración positiva en él mismo, además de un programa de *coaching* educativo para los estudiantes de los diferentes años de estudios, independientemente de su edad y sexo.

Tercera

A los docentes investigadores de la Escuela Profesional de Odontología, se sugiere continuar la línea de investigación de procrastinación, e incorporar variables a partir de los hallazgos en el presente estudio, como la edad y las responsabilidades según la etapa de vida que cursa el individuo, la interrogante sobre si ¿la autorregulación de los estudios aunado a una percepción favorable de autoeficacia académica, podría constituir un factor protector frente a la

procastinación académica?, así como también la posibilidad de establecer diferencias según el género del estudiante.

BIBLIOGRAFIA

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación, del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1)79-120. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr.2014.v2n1.54>
- Alfaro, P. (2015). *Guía para la elaboración del proyecto y la tesis*. Universidad San Martín de Porres, Lima.
- Ávila H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. [En línea] Edición electrónica. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/#indice>.
- Balkis, M., Dura, E. (2007). The evaluation of the major characteristic and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7, 376-385.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Editorial Espasa Universitaria, pp. 3245.
- Bandura, A. (1997). *Sel-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Bandura, A. (2012). On the functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited . *Journal of Management*, 38 (1), 9-44 [En línea] Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. y Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586–598.
- Barkley, R. A. (2011). *Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS)*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive Functions. What They Are, How They Work, and Why They Evolved*. New York: The Guilford Press.

- Baumeister, R. y Scher, S. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals. Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104-3-22.
- Berleyen, N. (2017). Understanding the academic procrastination attitude of language learners in Turkish universities. *En Educational Research and Reviews*. Vol. 12(3), pp. 108-115, 10 February, 2017 DOI: 10.5897/ERR2016.3122Article Number: 4216AEA62653ISSN 1990-3839
- Blanco (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *RELIEVE*, v. 16, n. 1, p. 1-28 [En línea] Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_2.pdf.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York, NY, USA: McGraw-Hill.
- Blunt, A. y Pychyl, T. (2005). *Project systems of procrastinators: A personal project-analytic and action control perspective*. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1771–1780.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of de Scholarship of Teaching and Learning*, Vol.12,

June 2012, pp. 39-64 [En línea] Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978906.pdf>

Canto, C. (1999). *Autoeficacia y educación*. México: Prentice Hall.

Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios* (Tesis) Universidad de Antioquía [En línea] Recuperado de http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/Cardona-Leandra_relacionesprocrastinacionestresacademicoestudiantesuniversitarios.pdf.

Cartagena, M. (2006). *Relación entre la autoeficacia de rendimiento académico y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria con alto y bajo desempeño académico*. (Tesis) Universidad Ricardo Palma, Lima.

Castro, S. y Mahamud, K. (2017). *Procastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [En línea] Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2017_2/PROCRASTINACION.pdf.

Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017* (Tesis) Universidad Cesar Vallejo, Trujillo.

- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M. y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *REIFOP*, 14, 87-96 [En línea] Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109007>
- Cimino, R. (S.f.). *Preventing Procastination* [En línea] Recuperado de <https://student.unsw.edu.au/sites/all/files/uploads/CAPS/Preventing%20Procrastination.pdf>
- Cored, A. (2014). De la terapia racional emotivo conductual a la educación racional emotiva diversidad de pensamientos. *En Educación y Diversidad*, 9 (1-2) enero-diciembre (2015), ISSN: 1888-4857, pp. 61-72 , Universidad de Zaragoza [En línea] Recuperado de <http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/242/1/Cardona>
- Dogan, C.(2016). Self –Efficacy and Anxiety within an EFL context. En *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 54-65; 2016 [En línea] Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1117949.pdf>.
- Dominguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20 (2), 293-304.

- Duru, E., y Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97-119. doi: 10.17583/ijep.2017.2584
- Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Rev. Psicol. (Arequipa. Univ. Catól. San Pablo) / Año 2017 / Vol 7 / N° 1 / pp. 81-95.*
- Ellis, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. 5ª ed. 1998, Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Fee, R. y Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167–184.
- Ferrari, J., Johnson, J. y McCown, W. (1995). Procrastination and avoidance Theory research and treatment. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. y Tice, D. (2007). Perceptions of self-concept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal Psychology*, 1, 91-96.
- Ferrari, J. y Díaz, J. (2007). Perceptions of self concept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, pp.91-96.

- Fiore, N. (2006). *The Now Habit: A Strategic Program for Overcoming Procrastination and Enjoying Guilt-Free Play*. New York: Penguin Group. p. 5. ISBN 978-1-58542-552-5.
- Furlan, L. (2013). Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Psicología* 22(1), pp.75-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80428081006>.
- Furlan, L., Heredia, D., Piermontesi, S., Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines* [en línea] 2012, 9 (noviembre-Sin mes). Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549016020>> ISSN 1668-7175.
- Garzón, A., Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación* http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682Doi
- Guillén, N. (2007). Implicaciones de la Autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Pensamiento Psicológico*, vol. 3, núm. 9, julio-diciembre, 2007, pp. 21-32 [En línea] Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/801/80103903.pdf>

- Grimaldo, M. (s.f.) *Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia general de Baessler y Schwarzer* [En línea] Recuperado de http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_propiedades-psicometricas-de-la-escala-de-autoeficacia-general-de-baessler-schwarzer.pdf
- Gutiérrez, M. y García, Á. (2001). *El entorno escolar-familiar y la práctica deportiva en la adolescencia: una aproximación empírica*. Psicología y deporte de iniciación 177-1796. Buenos Aires: Gersam.
- Haycock, L. , McCarthy, P., y Skay, C. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 317–324.
- Howell, A.J., Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.
- Jones,E. y Berglas, S. (1978). Control of atributions about the self through self handicapping strategies. The appeal of alcohol and the role of underachievement personality and o *Social Psychology Bulletin* 4 -200 -206.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self- regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables . *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152 (2014) 188 – 193 [En línea] Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281405246X>

- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65-70
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. y Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low selfefficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915– 931
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.
- Lay, C. (1992). Trait procrastination and the perception of person–task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 483–494.
- Lowman, R. L. (1993). *Counselling and psychotherapy of work dysfunctions*. Washington, DC: APA Books.
- Maddux, J. E. (1999). The collective construction of collective efficacy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 3, 1–4.
- Martin, T. , Flett, G. , Hewitt, P. , Krames, L. y Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 264–277.

Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. Caracterización. *Rev haban cienc méd La Habana*, Vol. VIII No.2, abr-jun 2009 [En línea] Recuperado <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf>

Monterroso, J. (2012). *Relación entre autoeficacia general percibida y rendimiento académico en un centro educativo laboral para jóvenes residentes en Asentamientos precarios de la ciudad de Guatemala* (Tesis) Universidad Rafael Landívar [En línea] Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/08/Monterroso-Jose.pdf>

Mueses, H. (2008). *Diferencias entre el nivel de significancia alfa y el valor P* [En línea] Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2357/1/Diferencias%20entre%20el%20Nivel%20de%20Significancia%20alfa%20y%20el%20Valor%20P.pdf>

Odaci, H. (2011). *Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination as Predictors of Problematic Internet Use in University Students* [En línea] <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.005>

Olea, M. T., & Olea, A. N. (2015). Perceptiveness and sense impression of procrastination across correlates. *International Research Journal of Social Sciences*, 4(1), 37-43

[En línea] Recuperado de <http://www.isca.in/IJSS/Archive/v4/i1/6.ISCA-IRJSS-2014-271.pdf>

Ornelas, M., Blanco, H, Gastélum, G. y Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 17-28. [En línea] Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-ornelasetal.html>

Pajares, F. (1997). *Currents directions in self-efficacy research*. En M. Maehr y P. Pintrich (eds.): *Advances in motivation and achievement*. 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.

Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic*. doi <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Pychyl, T. (2012). Due Tomorrow. Do Tomorrow. Why do we procrastinate? *Psychology Today*. [En línea] Recuperado de

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/dont-delay/201202/dueto-tomorrow-do-tomorrow>

Pychyl, T., Lee, J. , Thibodeau, R., y Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239–254.

Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procastinación, procastinación académica: concepto e implicaciones. En Revista *Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*-ISSN 2216-0701 Universidad Manuela Beltrán, Programa de Psicología, Bogotá D.C. Colombia.

Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M. y Gómez, A. (2017). Procastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 3: 275-289, 2017 [En línea] Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art16.pdf>

Reguant, M., Vilá, R. y Torrado, M. (2018). *La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS* [En línea] Recuperado de revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/download/reire2018.11.221733/23728

Riva, M. (2006). *Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación*. Tesis de Especialización en psicología clínica comportamental cognoscitiva Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rosales, A. (2017). *Autoeficacia y felicidad en estudiantes universitarios de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima Sur* (Tesis) Universidad Autónoma del Perú [En línea] Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/370/6/Tesis%20Rosales.pdf>

Ruiz, F. (2005). *Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico* [En línea] Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/33/524>

Sabino. (1996). *El proceso de investigación*. Colombia: Edit. Cometa de papel.

Salgado, D. (s.f.). *Pruebas de normalidad. Método de Kolmogorov-Smirnov* [En línea] Recuperado de http://www.estadisticacondago.com/images/estadistica_inferencial/pruebas%20de%20normalidad.pdf

Schouwenburg, H. y., y Groenewoud, J. (2001). *Study motivation under social temptation: Effects of trait procrastination. Personality and Individual Differences, 30(2), 229–240*

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., y Pychyl, T. A. (2003). I'll look after my health, later: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167–1184.
- Solomon, L. y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive –behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133, 94 [En línea] Recuperado de http://studimetro.auinstallation29.cs.au.dk/fileadmin/www.studimetro.au.dk/Procrastination_2.pdf
- Steel, P; Brothen, T & Wambach, C . (2001). *Procrastination and personality, performance, and mood. Personality and Individual Differences*, 30(1), 95-106
- Stead, R., Shanahan, M. y Neufeld, R. (2010). *I'll go to therapy, eventually: Procrastination, stress and mental health. Personality and Individual Differences*, 49(3), 175–180.

- Suárez, P. (2011). *Población de estudio y muestra* [En línea] Recuperado de http://udocente.sespa.princast.es/documentos/Metodologia_Investigacion/Presentaciones/4_%20poblacion&muestra.pdf
- Tam, J., Vera, G. y Oliveros, R. (2008). *Tipos, métodos y estrategias de investigación científica* [En línea] Recuperado de http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf
- Tice, D. y Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458.
- Tirapu, J., García, A., Luna, P., Verdejo, A. y Ríos, M. (2012). Corteza prefrontal, funciones ejecutivas y regulación de la conducta. En J. Tirapu, A. García, M. Ríos y A. Ardila (Eds.), *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas* (pp. 89-119). Barcelona: Viguera.
- Tomás, J. y Almenara, J. (s.f.). *Paidopsiquiatría. Conceptos y enfoques: enfoque cognitivo conductual* [En línea] recuperado de http://paidopsiquiatria.cat/files/enfoque_cognitivo_coductual.pdf.
- Tuckman, B. (1991). *The development and concurrent validity of the procrastination scale*. *Educational and psychology*.

- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44(3), 430-437. doi:10.1353/csd.2003.0034
- Van, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Valdiviezo, A. (2017). *Procastinación en estudiantes de Derecho y Administración de una universidad Privada de Trujillo* (Tesis) Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo [En línea] Recuperado de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/2971/1/RE_PSICo_alfredo.valdiviezo_procrastinacion.en.estudiantes_datos.pdf
- Valiante, G. (2000). *Writing Self-efficacy and Gender Orientation. A developmental Perspective. A Dissertation Proposal*. Atlanta: Emory University.
- Vallejos (2015). *Procastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios* (Tesis) Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Wang, C., Shannon, D. y Ross, M. (2013). *Students characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning* [En línea] Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2013.835779>

Yuni, J. y Urbajo, C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México D.F.: Pax México.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Anexos

Anexo 1. TÍTULO DE PROYECTO: AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA PROCASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2018

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | ESQUEMA CAPITULAR | VARIABLES/INDICADORES | TECNICAS/INSTRUMENTOS |
|--|--|---|--|---|--|
| <p>Problema general ¿Existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018?</p> | <p>Objetivo general Establecer si existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018</p> | <p>Hipótesis general Existe una correlación inversa significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018</p> | <p>1. EL PROBLEMA 1.1 Planteamiento del problema 1.2. Formulación del problema 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 2.1. Objetivo general 2.2. Objetivos específicos 3. MARCO TEÓRICO 4. METODOLOGÍA 4.1. Formulación de la hipótesis 4.2. Variables e indicadores 4.3. Tipo de investigación 4.4. Diseño de la investigación 4.5. Ámbito y tiempo social 4.6. Unidades de estudio 4.7. Población de estudio 4.8. Recolección de datos 4.9. Técnicas de recolección de datos 4. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS 5. BIBLIOGRAFÍA 6. ANEXOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Escribir un trabajo a tiempo - Estudiar para las evaluaciones o pasos - Mantenerse al día con las tareas encargas - Realizar tareas administrativas - Reuniones - Cumplimiento con asistencia a eventos u otros académicos. - Cumplimiento de tareas en general <p>Dimensión 2: Motivos Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miedo a fracasar - Aversión a la tarea académica - Asunción de riesgos | <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de investigación Es un estudio con un enfoque cuantitativo, ya que los datos se expresan numéricamente; de corte analítico porque se contrastará la hipótesis que plantea una relación plausible entre la variable autoeficacia y procrastinación académica, prospectivo, por cuanto la información se recolecta para los fines del presente estudio y de estadística inferencial ya que se utilizará la correlación de Pearson o la prueba de Rho Spearman para la dódima de la hipótesis. (Alfaro,2015) • Diseño de la investigación El diseño del estudio según (Tam, Vera y Oliveros, 2008) será no experimental, transeccional y correlacional , ya que mide el “grado de asociación de las variables” (p.149). • Ámbito de Estudio Universidad Privada de Tacna . • Población Población de estudio, comprende la población accesible delimitada geográficamente y temporalmente (Suárez,2011) a todos los estudiantes de la Escuela de Odontología de la Universidad Privada de Tacna matriculados en el año académico 2018. Población accesible asciende a 233 estudiantes, que comprende a 154 mujeres y 79 varones, en los cinco años de estudios. La muestra será censal. La unidad de análisis, estará constituida por un/a estudiante matriculado/a en el año académico 2018. |

| Problemas específicos | Objetivos específicos | Hipótesis específicas | | | |
|---|---|---|--|--|---|
| <p>a)¿Existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes según edad de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018?</p> <p>b)¿Existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica según sexo en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018?</p> | <p>a) Determinar si existe correlación entre la autoeficacia y la procrastinación académica según edad en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018</p> <p>b) Determinar si existe correlación entre la autoeficaciae la procrastinación académica según sexo en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de</p> | <p>a)Existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica según edad en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018</p> <p>b) Existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia la procrastinación académica según sexo en estudiantes de Odontología de la Universidad Privada de Tacna en el 2018.</p> | | | <p>TECNICA</p> <p>Encuesta</p> <p>INSTRUMENTO</p> <p>a) Escala de autoeficacia General de Baessler y Schawarzer (Grimaldo, s.f.)</p> <p>b) Escala de Procastinación Académica (ProcatinationAssessmentScale-Students o PASS)</p> |

| | | | | | |
|--|----------------------|--|--|--|--|
| | Tacna en el 2018. | | | | |
|--|----------------------|--|--|--|--|

Anexo2 : Instrumento de autoeficacia General de Baessler y Schwarzer

Cuestionario de autoeficacia

El presente cuestionario tiene como objetivo central valorar la percepción de cada uno de nosotros respecto a la autoeficacia en estudiantes universitarios. Forma parte de un estudio de investigación, cuyos resultados serán de ayuda para la tutoría y/o orientación académica universitaria. Su participación es voluntaria y anónima, le agradeceremos mucho participar en el presente estudio y responder todas las preguntas:

Muchas gracias

| | | Incorrecto | Apenas cierto | Más bien cierto | Cierto |
|----|---|------------|---------------|-----------------|--------|
| 1 | Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga | | | | |
| 2 | Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente | | | | |
| 3 | Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas | | | | |
| 4 | Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados | | | | |
| 5 | Gracias a mis cualidades y recursos , puedo superar situaciones imprevistas | | | | |
| 6 | Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles | | | | |
| 7 | Venta lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo. | | | | |
| 8 | Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario. | | | | |
| 9 | Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer. | | | | |
| 10 | Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo. | | | | |

Anexo 3. Escala de procrastinación

I. Escribir una tarea (artículo , ensayo o monografía) en una fecha determinada

1. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

2. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

| | | | |
|-------|------------|---------|--------------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre |
| a | b | c | d |

3. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

| | | | | |
|-----------------------|---|----------------------------|---|---|
| No quiero disminuirla | | Quiero disminuirla en algo | | Definitivamente sí quisiera disminuirla |
| a | b | c | d | e |

II. Estudiar para los exámenes

4. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

5. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

6. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

| | | | | |
|-----------------------|---|----------------------------|---|---|
| No quiero disminuirla | | Quiero disminuirla en algo | | Definitivamente sí quisiera disminuirla |
| a | b | c | d | e |

III. Mantenerse al día con las lecturas asignadas semanalmente

7. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

8. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a | b | c | d | e |
|---|---|---|---|---|

9. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

| | | | | |
|--------------------------|---|----------------------------------|---|---|
| No quiero disminuirla | | Quiero disminuirla en algo | | Definitivamente sí quisiera disminuirla |
| a | b | c | d | e |

IV. Realizar tareas académico administrativas, como llenar formularios, registrarte para las clases, conseguir la tarjeta de identidad (TIU), u otras

10. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

11. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

12. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

| | | | | |
|--------------------------|---|----------------------------------|---|---|
| No quiero disminuirla | | Quiero disminuirla en algo | | Definitivamente sí quisiera disminuirla |
| a | b | c | d | e |

V. Realizar tareas que impliquen asistencia, como ir a reuniones con tu asesor, concertar una cita con un profesor, u otras

13. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

14. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea es un problema para ti?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

15. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

| | | | | |
|-----------------------|---|----------------------------|---|---|
| No quiero disminuirla | | Quiero disminuirla en algo | | Definitivamente sí quisiera disminuirla |
| a | b | c | d | e |

VI. Actividades universitarias en general

16. ¿Hasta qué grado postergas esta tarea?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

17. ¿Hasta qué grado la postergación de esta tarea un problema para ti?

| | | | | |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
| a | b | c | d | e |

18. ¿Hasta qué punto quieres disminuir tu tendencia a posponer esta tarea?

| | | | | |
|-----------------------|---|----------------------------|---|---|
| No quiero disminuirla | | Quiero disminuirla en algo | | Definitivamente sí quisiera disminuirla |
| a | b | c | d | |

Razones por las que se procrastina

Piensa en la última vez en que ocurrió la siguiente situación:

Se acerca el plazo para presentar un trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.) que se te asignó al inicio del semestre está por terminar. Aun no has empezado a realizar este trabajo. Existen razones por las cuales has estado postergando esta tarea.

Califica el grado en que cada una de las siguientes razones refleja por qué postergaste la tarea. Usa la escala de cinco puntos, que va desde la “a” (no refleja tu razón para procrastinar) hasta la “e” (Definitivamente si refleja tu razón para procrastinar). Marca con una equis (X) en el recuadro a la derecha del enunciado que corresponda a tu respuesta.

Usa la siguiente escala:

| | | | | |
|---------------------------------------|---|-----------------|---|---|
| Para nada refleja por qué procrastiné | | Refleja un poco | | Definitivamente refleja por qué procrastiné |
| A | B | C | D | E |

| Razones para procrastinar | | Para nada refleja por qué procastiné | | Refleja un poco | | Definitivamente refleja por qué procastiné |
|---------------------------|---|---|---|-----------------------|---|--|
| 19 | Me preocupaba mucho que al profesor no le guste mi trabajo. | a | b | c | d | e |
| 20 | Esperé hasta que un compañero/a haga el suyo, de modo que él / ella pueda darme | a | b | c | d | e |
| 21 | Me tomó mucho tiempo, por la dificultad de saber qué incluir y qué no incluir en mi trabajo escrito (artículo, ensayo, etc.). | a | b | c | d | e |
| 22 | Tenía muchas otras cosas que hacer. | a | b | c | d | e |
| 23 | Necesitaba preguntarle al profesor alguna información, pero me sentía incómodo/a en acercarme a él / ella. | a | b | c | d | e |
| 24 | Estuve preocupado(a) pensando en que iba a sacarme una mala calificación. | a | b | c | d | e |
| 25 | Me molestó que otros me asignaran cosas para hacer. | a | b | c | d | e |
| 26 | Pensé que no sabía lo suficiente como para escribir el trabajo (artículo, ensayo, etc.). | a | b | c | d | e |
| 27 | Me disgusta hacer trabajos escritos (artículos, ensayos, etc.). | a | b | c | d | e |
| 28 | Me sentí abrumado por la tarea. | a | b | c | d | e |
| 29 | He tenido dificultades solicitando información a otras personas. | a | b | c | d | e |
| 30 | Estuve esperando la emoción estimulante que se siente al hacer la | a | b | c | d | e |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 31 | No podía elegir un tema entre todas las opciones | a | b | c | d | e |
| 32 | Estuve preocupado(a) pensando que mis compañeros de clases se molestarían | a | b | c | d | e |
| 33 | No confié en que yo podría hacer un buen trabajo. | a | b | c | d | e |
| 34 | No tenía la energía suficiente para comenzar la tarea. | a | b | c | d | e |
| 35 | Sentí que iba a necesitar demasiado tiempo | a | b | c | d | e |
| 36 | Me gustaba sentir el reto de esperar hasta la fecha límite de | a | b | c | d | e |
| 37 | Sabía que mis compañeros de clase tampoco | a | b | c | d | e |
| 38 | Me molesta que la gente me fije plazos para entregar trabajos. | a | b | c | d | e |
| 39 | Me preocupaba no poder cumplir con mis propias | a | b | c | d | e |
| 40 | Me preocupaba que, si obtenía una buena | a | b | c | d | e |

| | Razones para procrastinar | Para nada refleja por qué procastiné | | Refleja un poco | | Definitivamente refleja por qué procastiné |
|----|---|---|---|-----------------------|---|--|
| 41 | Esperé a ver si el profesor me daba más información sobre el trabajo escrito (artículo, ensayo, | a | b | c | d | e |
| 42 | Me fijé a mí mismo un nivel de exigencia muy alto y me preocupó no ser capaz de cumplir con ese estándar. | a | b | c | d | e |
| 43 | Me dio mucha flojera escribir el trabajo. | a | b | c | d | e |
| 44 | Mis amigos me estuvieron presionando para hacer otras | a | b | c | d | e |

Anexo 4 .Declaración voluntaria de consentimiento informado**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Yo,con N° de DNI: _____ acepto participar voluntariamente en la investigación titulada “AUTOEFICACIA Y SU RELACIÓN CON LA PROCASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA, 2018. He sido informado sobre la naturaleza y los propósitos de la investigación y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Nombre: _____ Firma: _____

Fecha:

Declaración de la investigadora responsable del proyecto quien realizó la explicación del consentimiento informado:

“Declaro que he explicado a cada participante el propósito del estudio, los beneficios de los resultados que se obtendrán , de la libertad de participar, de retirarse en cualquier momento y de la confidencialidad respecto al autor de la información. Asimismo, he entregado una copia de esta hoja de información y consentimiento informado completamente llenada y firmada por el/la participante”.

Anexo 5. Prueba piloto del cuestionario Autoeficacia : Fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| ,732 | ,736 | 10 |

Matriz de correlaciones entre elementos

| | AE1 | AE2 | AE3 | AE4 | AE5 | AE6 | AE7 | AE8 | AE9 | AE10 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| AE1 | 1,000 | ,426 | ,000 | ,116 | -,141 | ,469 | -,390 | ,042 | ,294 | -,278 |
| AE2 | ,426 | 1,000 | ,491 | ,433 | ,051 | ,623 | ,067 | ,553 | ,278 | ,365 |
| AE3 | ,000 | ,491 | 1,000 | ,127 | ,170 | ,324 | -,255 | ,341 | ,368 | ,806 |
| AE4 | ,116 | ,433 | ,127 | 1,000 | ,601 | ,229 | ,300 | ,080 | ,308 | ,158 |
| AE5 | -,141 | ,051 | ,170 | ,601 | 1,000 | -,017 | ,267 | -,161 | ,386 | ,141 |
| AE6 | ,469 | ,623 | ,324 | ,229 | -,017 | 1,000 | -,064 | ,645 | ,464 | ,228 |
| AE7 | -,390 | ,067 | -,255 | ,300 | ,267 | -,064 | 1,000 | ,267 | ,192 | -,021 |
| AE8 | ,042 | ,553 | ,341 | ,080 | -,161 | ,645 | ,267 | 1,000 | ,051 | ,507 |
| AE9 | ,294 | ,278 | ,368 | ,308 | ,386 | ,464 | ,192 | ,051 | 1,000 | -,030 |
| AE10 | -,278 | ,365 | ,806 | ,158 | ,141 | ,228 | -,021 | ,507 | -,030 | 1,000 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|------|--|--|--|--|--|
| AE1 | 27,6923 | 15,231 | ,104 | ,800 | ,754 |
| AE2 | 27,3846 | 11,756 | ,697 | ,915 | ,655 |
| AE3 | 27,6154 | 12,923 | ,483 | ,985 | ,695 |
| AE4 | 27,7692 | 13,026 | ,477 | ,641 | ,696 |
| AE5 | 27,3846 | 14,756 | ,284 | ,553 | ,725 |
| AE6 | 27,9231 | 13,244 | ,606 | ,932 | ,683 |
| AE7 | 27,4615 | 15,436 | ,055 | ,949 | ,763 |
| AE8 | 27,3846 | 13,923 | ,479 | ,859 | ,701 |
| AE9 | 27,3846 | 12,923 | ,469 | ,965 | ,698 |
| AE10 | 27,5385 | 13,769 | ,368 | ,966 | ,714 |

Anexo 6. Prueba piloto Escala de Procastinación

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| ,903 | ,906 | 44 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|---------|--|---|--|---|
| PROC_1 | 12,4857 | 129,610 | ,344 | ,902 |
| PROC_2 | 13,3714 | 133,887 | ,196 | ,903 |
| PROC_3 | 13,3714 | 133,358 | ,212 | ,903 |
| PROC_4 | 13,1429 | 127,950 | ,406 | ,901 |
| PROC_5 | 13,3714 | 130,770 | ,515 | ,900 |
| PROC_6 | 13,2571 | 131,726 | ,348 | ,902 |
| PROC_7 | 13,4000 | 128,835 | ,574 | ,899 |
| PROC_8 | 13,3143 | 131,516 | ,347 | ,902 |
| PROC_9 | 13,4000 | 132,365 | ,478 | ,901 |
| PROC_10 | 13,2571 | 128,138 | ,501 | ,900 |
| PROC_11 | 12,7429 | 128,726 | ,266 | ,905 |
| PROC_12 | 13,1429 | 126,832 | ,561 | ,899 |
| PROC_13 | 13,4571 | 136,491 | -,095 | ,905 |
| PROC_14 | 13,4286 | 135,017 | ,140 | ,903 |
| PROC_15 | 13,2571 | 128,197 | ,497 | ,900 |
| PROC_16 | 13,4571 | 135,138 | ,151 | ,903 |
| PROC_17 | 13,4857 | 135,375 | ,157 | ,903 |

| | | | | |
|---------|---------|---------|-------|------|
| PROC_18 | 13,0286 | 130,734 | ,299 | ,903 |
| PROC_19 | 12,9143 | 127,904 | ,523 | ,899 |
| PROC_20 | 13,2286 | 129,358 | ,487 | ,900 |
| PROC_21 | 13,4000 | 133,071 | ,382 | ,902 |
| PROC_22 | 13,2286 | 133,005 | ,230 | ,903 |
| PROC_23 | 13,0857 | 135,904 | -,020 | ,907 |
| PROC_24 | 13,2571 | 127,550 | ,587 | ,899 |
| PROC_25 | 13,0857 | 125,022 | ,567 | ,899 |
| PROC_26 | 13,2571 | 126,608 | ,658 | ,898 |
| PROC_27 | 12,9429 | 132,408 | ,232 | ,903 |
| PROC_28 | 13,3143 | 129,516 | ,464 | ,900 |
| PROC_29 | 13,3714 | 130,711 | ,521 | ,900 |
| PROC_30 | 13,3429 | 129,350 | ,491 | ,900 |
| PROC_31 | 13,2571 | 127,079 | ,622 | ,898 |
| PROC_32 | 13,0571 | 126,761 | ,425 | ,901 |
| PROC_33 | 13,3143 | 129,869 | ,485 | ,900 |
| PROC_34 | 13,2857 | 127,916 | ,489 | ,900 |
| PROC_35 | 13,2286 | 132,005 | ,254 | ,903 |
| PROC_36 | 13,2000 | 126,400 | ,650 | ,898 |
| PROC_37 | 13,1714 | 124,029 | ,757 | ,896 |
| PROC_38 | 13,2857 | 128,857 | ,501 | ,900 |
| PROC_39 | 12,6571 | 132,997 | ,136 | ,906 |
| PROC_40 | 13,3714 | 131,005 | ,491 | ,901 |
| PROC_41 | 13,1714 | 124,029 | ,757 | ,896 |
| PROC_42 | 13,2857 | 128,857 | ,501 | ,900 |
| PROC_43 | 12,6571 | 132,997 | ,136 | ,906 |
| PROC_44 | 13,3714 | 131,005 | ,491 | ,901 |

Anexo : Fiabilidad del cuestionario Autoeficacia

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| ,914 | ,915 | 10 |

Estadísticas de elemento de resumen

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo / Mínimo | Varianza | N de elementos |
|----------------------------------|-------|--------|--------|-------|--------------------|----------|-------------------|
| Medias de elemento | 2,958 | 2,810 | 3,070 | ,261 | 1,093 | ,007 | 10 |
| Varianzas de elemento | ,806 | ,624 | ,943 | ,319 | 1,511 | ,006 | 10 |
| Covarianzas entre elementos | ,416 | ,241 | ,561 | ,320 | 2,326 | ,005 | 10 |
| Correlaciones entre elementos | ,517 | ,333 | ,662 | ,329 | 1,986 | ,006 | 10 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-------------|---|--|---|--|--|
| AUTOefic_1 | 26,6901 | 38,456 | ,547 | ,347 | ,914 |
| AUTOefic_2 | 26,5070 | 37,528 | ,640 | ,462 | ,908 |
| AUTOefic_3 | 26,5775 | 38,529 | ,648 | ,486 | ,908 |
| AUTOefic_4 | 26,5986 | 35,972 | ,738 | ,587 | ,902 |
| AUTOefic_5 | 26,5493 | 36,448 | ,753 | ,609 | ,902 |
| AUTOefic_6 | 26,7676 | 37,499 | ,654 | ,496 | ,907 |
| AUTOefic_7 | 26,5634 | 36,929 | ,711 | ,546 | ,904 |
| AUTOefic_8 | 26,5845 | 36,925 | ,715 | ,531 | ,904 |
| AUTOefic_9 | 26,7324 | 36,807 | ,737 | ,595 | ,903 |
| AUTOefic_10 | 26,6268 | 37,030 | ,706 | ,583 | ,904 |

Anexo. Validez del cuestionario de procrastinación

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| ,858 | ,796 | 28 |

Estadísticas de elemento de resumen

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo / Mínimo | Varianza | N de elementos |
|----------------------------------|-------|--------|--------|-------|--------------------|----------|-------------------|
| Medias de elemento | 2,633 | 2,099 | 3,070 | ,972 | 1,463 | ,073 | 28 |
| Varianzas de elemento | 1,328 | ,624 | 2,113 | 1,489 | 3,385 | ,207 | 28 |
| Covarianzas entre elementos | ,235 | -,662 | 1,450 | 2,112 | -2,189 | ,464 | 28 |
| Correlaciones entre elementos | ,122 | -,536 | ,772 | 1,308 | -1,440 | ,243 | 28 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-------------|---|--|---|--|--|
| AUTOefic_1 | 70,8239 | 220,118 | -,228 | ,428 | ,867 |
| AUTOefic_2 | 70,6408 | 219,679 | -,212 | ,525 | ,867 |
| AUTOefic_3 | 70,7113 | 222,434 | -,352 | ,575 | ,868 |
| AUTOefic_4 | 70,7324 | 224,297 | -,360 | ,623 | ,871 |
| AUTOefic_5 | 70,6831 | 221,452 | -,278 | ,648 | ,868 |
| AUTOefic_6 | 70,9014 | 221,990 | -,300 | ,611 | ,868 |
| AUTOefic_7 | 70,6972 | 225,503 | -,427 | ,647 | ,871 |
| AUTOefic_8 | 70,7183 | 221,466 | -,281 | ,586 | ,868 |
| AUTOefic_9 | 70,8662 | 223,606 | -,363 | ,667 | ,869 |
| AUTOefic_10 | 70,7606 | 222,595 | -,323 | ,652 | ,869 |
| Procast1 | 71,2606 | 195,811 | ,561 | ,543 | ,848 |
| Procast2 | 71,2324 | 191,953 | ,632 | ,632 | ,845 |
| Procast3 | 71,1761 | 186,600 | ,684 | ,733 | ,843 |
| Procast4 | 71,1127 | 190,696 | ,681 | ,707 | ,844 |
| Procast5 | 71,1620 | 190,633 | ,643 | ,621 | ,845 |
| Procast6 | 71,3521 | 191,024 | ,666 | ,623 | ,844 |
| Procast7 | 71,2254 | 185,835 | ,760 | ,775 | ,840 |
| Procast8 | 71,2535 | 187,935 | ,751 | ,742 | ,841 |
| Procast9 | 71,2254 | 184,346 | ,753 | ,771 | ,840 |
| Procast10 | 71,0915 | 187,176 | ,733 | ,724 | ,841 |
| Procast11 | 71,3662 | 190,447 | ,713 | ,676 | ,843 |
| Procast12 | 71,2958 | 187,969 | ,736 | ,715 | ,842 |
| Procast13 | 71,3662 | 187,822 | ,795 | ,799 | ,841 |
| Procast14 | 71,2817 | 187,608 | ,758 | ,775 | ,841 |
| Procast15 | 71,2042 | 185,199 | ,751 | ,749 | ,840 |
| Procast16 | 71,1338 | 184,883 | ,707 | ,735 | ,841 |
| Procast17 | 71,6127 | 194,863 | ,626 | ,627 | ,846 |
| Procast18 | 71,3169 | 187,367 | ,636 | ,643 | ,844 |