

AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE QUITO, ECUADOR



ACADEMIC SELF-EFFICACY AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN ADOLESCENTS FROM QUITO, ECUADOR

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA E PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM ADOLESCENTES DA CIDADE DE QUITO, EQUADOR

Diana Verónica Pozo-Pozo¹; Rodrigo Moreta-Herrera¹

dveronica_19@hotmail.com; rmoreta@pucesa.edu.ec

¹Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador

*Correspondencia: Diana Verónica Pozo-Pozo Email: dvpozo@pucesa.edu.ec

Recibido: 21.06.23 | Aprobado: 17.08.23 | Publicado: 24.08.23

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar la relación existente entre la Autoeficacia Académica y la Procrastinación Académica en una muestra de adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. La investigación presenta un enfoque descriptivo, correlacional de corte transversal por medio de las escalas de Procrastinación Académica, Procrastinación Académica de Tuckman, Autoeficacia General y Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. Participaron 424 adolescentes (49,8 % hombres, 50,2 % Mujeres) entre 12 a 17 años (M= 14 años; DT= 1,71). Estudiantes de diversas instituciones educativas secundarias (73,8 % privado, 25,2 % pública y 0,9 % Fiscomisional) de la ciudad de Quito, Ecuador. La Autoeficacia General y Académica es moderada, mientras que la Procrastinación es baja; únicamente se presentan diferencias por género en la Autoeficacia General, siendo los hombres quienes evidencian más autoeficacia. Existe relación entre la Autoeficacia Académica y la Procrastinación Académica. En conclusión, la Autoeficacia Académica es un factor relevante que permite identificar el desempeño de la Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito.

Palabras clave: adolescentes, autoeficacia, procrastinación, relación, covarianza.

ABSTRACT

The objective was to determine the relationship between Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination in a sample of adolescents from the city of Quito, Ecuador. The research presents a descriptive, correlational, and cross-sectional approach using the Academic Procrastination Scale, Tuckman's Academic Procrastination Scale, General Self-Efficacy, and Perceived Specific Academic Situations Self-Efficacy scales. Participated 424 adolescents (49.8 % male, 50.2 % female) aged between 12 and 17 years (M = 14 years; SD = 1.71). Students from different secondary educational institutions (73.8 % private, 25.2 % public, and 0.9 % Fiscomisional, jointly funded by the government and the Catholic Church). General and Academic Self-Efficacy are moderate, while Procrastination is low; gender differences are only present in General Self-Efficacy, with males showing more self-efficacy. There is a relationship between Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination. In conclusion, Academic Self-Efficacy is a relevant factor that allows the identification of Academic Procrastination in adolescents from the city of Quito.

Keywords: adolescents, self-efficacy, procrastination, relationship, covariance.

RESUMO

O objetivo foi determinar a relação entre Autoeficácia Acadêmica e Procrastinação Acadêmica em uma amostra de adolescentes da cidade de Quito, Equador. A pesquisa apresenta uma abordagem descritiva, correlacional e transversal por meio das escalas Procrastinação Acadêmica, Procrastinação Acadêmica de Tuckman, Autoeficácia Geral e Autoeficácia Percibida Específica para Situações Acadêmicas. Participou 424 adolescentes (49,8 % homens, 50,2 % mulheres) entre 12 e 17 anos (M= 14 anos; DP= 1,71). Alunos de várias instituições de ensino médio (73,8 % privadas, 25,2 % públicas e 0,9 % Fiscomisional) na cidade de Quito, Equador. A Autoeficácia Geral e Acadêmica é moderada, enquanto a Procrastinação é baixa; As diferenças por gênero apenas se apresentam na Autoeficácia Geral, com os homens a apresentarem mais autoeficácia. E existe uma relação entre Autoeficácia Acadêmica e Procrastinação Acadêmica. Em conclusão, A Autoeficácia Acadêmica é um fator relevante que permite identificar o desempenho da Procrastinação Acadêmica em adolescentes da cidade de Quito.

Palavras chaves: adolescentes, autoeficácia, procrastinação, relacionamento, covariância.



INTRODUCCIÓN

La procrastinación académica (PA) es un fenómeno reconocido como problemático y común dentro del ámbito educativo (Park y Sperling, 2012; Steel, 2007) que hace referencia al retraso intencional, innecesario e irracional de las tareas escolares que se suele realizar en último momento y de manera apresurada. La práctica de la PA produce en la persona malestar emocional y subjetivo (Ferrari, 2010) que puede propiciar en el futuro efectos negativos en la salud mental, la cultura escolar y la vida cotidiana (Stöber y Joormann, 2001; Watson, 2001).

En países anglosajones las cifras revelan que entre el 80 % y 95 % de estudiantes universitarios practican comportamientos procrastinadores en algún momento, y el 75% se autodenominan procrastinadores, mientras que el 50 % postergan la entrega de tareas académicas (Steel, 2007; Garzón-Umerenkova y Gil-Flores, 2017). También es una práctica común en los estudiantes de América Latina, en Perú, por ejemplo, la evidencia muestra que en adolescentes de nivel secundario entre el 65 % y el 70 % de ellos procrastinan de forma moderada y alta (Estrada, 2020) y entre el 39,5 % y el 48,2 % en universitarios con un nivel alto (Estrada y Mamani, 2020; Gil-Tapia y Botello-Príncipe, 2018). Mientras que en Ecuador no se reporta literatura amplia sobre este fenómeno en estudiantes secundarios, en el ámbito universitario incide entre el 58.3 % y el 61.0 % de los estudiantes de forma moderada y un 16.2 % de forma elevada (Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez, 2018).

La presencia de este fenómeno se explica por diversos factores, algunos de estos corresponden a la edad, el nivel o grado escolar que cursa, por ejemplo. También factores asociados al género (Sharma y Kaur, 2011), en el que las mujeres tienden a procrastinar más que los hombres (Ghosh y Roy, 2017) aunque otros autores mencionan que no (Ajayi, 2020; Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez, 2018). Desde el contexto psicológico, se escudriñan factores como la aversión a la realización de una tarea o actividad (Steel, 2007), la ansiedad por la evaluación como un disparador de la PA que genera un miedo anticipado a ser evaluado negativamente y a fracasar (Estremadoiro Parada y Schulmeyer, 2021) e incluso los factores de personalidad (Domínguez-Lara, Prada-Chapoñan., Moreta-Herrera, 2019).

Ahondando en este aspecto, desde las teorías de la cognición social, ciertos atributos de regulación o referenciación interna como las emociones, la autoestima y las creencias como las de eficacia se suelen asociar con la problemática de la procrastinación en diferentes contextos en especial ante la ausencia o déficit de estos componentes (Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez, 2018; Uzun, LeBlanc y Ferrari, 2020). En este aspecto, llama de particular interés, las construcciones o creencias de realización y logro que direccionan el pensamiento de los estudiantes en el mundo académico, pues es un elemento que incide en las tendencias a postergar o desplazar actividades educativas.

Autoeficacia y Procrastinación académica

La autoeficacia es un constructo psicológico relacionado con las ideas o pensamientos que cada persona desarrolla acerca de su eficacia personal, es decir, lo que cree que es o no capaz de hacer y nada tendría que ver con las destrezas que posee (Bandura, 1997). La evidencia actual recoge bastante información estableciendo que varios parámetros cognitivos que sirven como esquema mental suelen ser direccionadores de distintos tipos de conducta (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Moreta-Herrera y Reyes-Valenzuela, 2022). La autoeficacia en el contexto académico es un factor de interés por ser altamente predictor e influyente en el rendimiento (Parajes, 1996). En ese sentido, los estudios muestran que los adolescentes con altos niveles de autoeficacia pueden lograr con mayor éxito los objetivos planteados y tramitan sus tareas escolares con niveles de esfuerzo y persistencia más altos, alcanzando mejores logros de ejecución y razonamiento; y exhibiendo un mejor estado de ánimo caracterizado por niveles más bajos de ansiedad y depresión (Bandura et al., 1996). Así mismo, los retos que se proponen pueden llegar a ser más desafiantes,

con mejores estrategias de afrontamiento para su resolución y por ende un manejo más eficiente del estrés y las decepciones (Steel, 2007; Wäschle, Allgaier, Fink, y Nuckless, 2014).

Estudios realizados hacen referencia a la presencia de niveles moderados de AA en el 47 % y 50 % de la población estudiada en el contexto universitario, evidenciando inseguridad y desconfianza en sus habilidades y dificultando el cumplimiento de objetivos (Lengua y Ríos, 2020). Otros estudios arrojan cifras que dan cuenta de niveles medios de autoeficacia en un 62 %, re-gistrándose, además, un 31 % con niveles bajos y un 7 % con niveles altos (Ocaña y Rivera, 2022); mientras que en el contexto adolescente se suelen presentar niveles medios de AA, que ronda el 53,1 % de los participantes (Estrada, 2020). Además, se observa también que la AA puede mostrar diferencias según el género, las mujeres son más eficaces en asignaturas en arte y lenguas, mientras que los hombres en matemáticas (Huang, 2013), aunque también se presentan estudios en los que, de plano, los varones son más eficaces en el contexto general académico que las mujeres (D'Lima, Winsler y Kitsantas, 2014).

Se ha demostrado también, que los estudiantes, con una buena autoeficacia, administran mejor su tiempo y tienen la capacidad de solicitar ayuda cuando lo creen necesario, haciendo referencia a “self-regulated learners” o aprendices autorregulados (Bandura y Wood, 1989; Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons, 1992). Aunque cabe señalar, que para un desarrollo óptimo de la AA aspectos como el cuidado físico y psicológico son necesarios, dado que el cansancio y la fatiga puede afectarlo (Cando-Aldáz y Moreta-Herrera, 2022).

Tanto la AA como la PA son atributos de interés en la vida académica de los estudiantes y de la cultura escolar y muy especialmente en la adolescencia. Según la evidencia, la AA tiende a disminuir en esta etapa (mayormente pronunciada en hombres que en mujeres) (Bandura et al, 1996; Bandura, 1997), lo cual es esperable ya que esta es una etapa de transición y complejidad por las crisis evolutivas y el malestar psicológico que suponen (Larzabal-Fernandez, Pilco, Moreta-Herrera y Rodas, 2023), así como de presencia de comportamiento impulsivo y desorganizado (Aponte-Zurita y Moreta-Herrera, 2022). Frente a una presencia significativa de comportamientos de desplazamiento de actividades y trabajos escolares y problemas en el rendimiento académico (Goroshit, 2018) no es de extrañarse que la AA y la PA se encuentran de alguna manera asociados.

Tomando en cuenta estos aspectos, diversos estudios muestran la relación que guardan la autoeficacia como una tendencia generalizada del individuo con la procrastinación en el contexto específico escolar marcando tendencias de covarianza en sentido negativo que fluctúan entre leves y moderadas (Bakar y Khan, 2016; Cerino, 2014; Ziegler y Opdenakker, 2018) y también trabajos que analizan específicamente la autoeficacia en la vida académica con la PA (Ajayi, 2020, Niazov, Hen y Ferrari, 2022). Tal es la relación que se plantea incluso que la AA es un predictor de la PA (Pichen-Fernandez y Turpo Chaparro, 2022; Strunk y Steele, 2011).

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño

El presente estudio está basado en un diseño descriptivo, cuantitativo, correlacional de corte transversal (Ato, López y Benavente, 2013) en el que se investiga la relación entre la Autoeficacia Académica y la Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador.

Participantes

La muestra se conformó de 424 adolescentes de la ciudad de Quito, el 50.2 % son mujeres y el 49.8 % restante corresponde a hombres. Las edades fluctúan entre los 12 a 17 años (M= 14 años; DT= 1.7). Además, el 92,5 % de los estudiantes se autoidentifican como mestizos y el 7.5 % restante como blancos/as, afroamericanos/as e indígenas.

Los estudiantes pertenecen a 43 instituciones educativas del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador, el 73.8 % son instituciones privadas, el 25.2 % públicas y el 0.9 % Fiscomisionales. Realizan sus estudios en el octavo (20 %), noveno (14 %) y décimo (14 %) años de educación general básica (EGB) y del primer (22 %), segundo (17 %) y tercer (14 %) años de bachillerato. El 17.9 % de los participantes reportan vulnerabilidad académica (rendimiento entre regular y deficiente), el 2.8 % presenta necesidades educativas especiales y el 3.5 % presentan pérdida de año.

El proceso de selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia con criterios de inclusión para la consideración del participante. Estos criterios correspondieron a: a) ser estudiante de educación general básica o bachillerato de las instituciones educativas de interés; b) Participación voluntaria con consentimiento firmado por los representantes aceptando la participación; y, c) No presentar alteración física o psicológica que afecte significativamente al proceso de evaluación del presente estudio

Instrumentos

Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998), La escala mide la tendencia a procrastinar las tareas y actividades académicas de los estudiantes. Está integrada por 16 preguntas de tipo Likert con cinco alternativas de respuesta en el que nunca corresponde a 1 y siempre a 5, siendo los puntajes altos los indicadores de mayor nivel de procrastinación. La escala tiene una estructura de dos factores correlaciones: a) Autorregulación Académica (AA); y b) Postergación Académica (PA).

Sobre las propiedades psicométricas, en la versión original (Busko, 1998) presenta una consistencia interna de $\alpha = .86$ equivalente a aceptable. En la adaptación al español (Álvarez, 2010) estudiantes de secundaria presenta una fiabilidad de $\alpha_{(AA)} = .80$ y $\alpha_{(PA)} = .81$ equivalentes a aceptables. En el contexto ecuatoriano (Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez, 2018) se confirma la estructura factorial de dos factores con valores de $B-Sx^2 = 119.1$; $p < .001$; $gl = 53$; $CFI = .90$; $GFI = .92$; y $RMSEA = .076$ [.006 – .009]. Además, de fiable entre las puntuaciones con $\alpha = .83$ y estable en términos temporales con $r = .778$.

Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (ATPS; 1990). En la versión adaptada a la población argentina (Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman, 2012). Permite medir la tendencia a perder el tiempo o postergar actividades a partir de un cuestionario de 15 preguntas que se responde en una escala de respuesta de tipo Likert en el que Nunca equivale a 1 y Siempre a 5, en el que las puntuaciones altas evidencian mayores niveles de procrastinación. El AFC muestra una estructura factorial unidimensional y con una consistencia interna alta de $\alpha = .87$, lo que muestra que la prueba es confiable en su aplicación.

Escala de Autoeficacia General (EAG; Schwarzer y Jerusalem, 1995). En la versión adaptada al castellano de Baessler y Schwarzer (1996) y validado en el Ecuador (Moreta-Herrera, Lara-Salazar, Camacho-Bonilla y Sánchez-Guevara, 2019). La escala tiene como objetivo medir la competencia personal que demuestra tener una persona a la hora de manejar eficazmente situaciones estresantes. Está formada por 10 preguntas con cuatro opciones de respuesta en una escala Likert (entre 1= Nunca a 4= Siempre). Los valores altos demuestran una mayor autoeficacia general.

La EAG ha demostrado buenas psicométricas. En los análisis empleados en Ecuador, la escala arroja valores de consistencia interna de $\alpha = .91$ equivalente a fiabilidad alta (Bueno-Pacheco, Lima-Castro, Peña-Contreras, Cedillo-Quizhpe y Aguilar-Sizer, 2017; Moreta-Herrera et al., 2019).

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA, Palenzuela (1983) en la versión adaptada al contexto ecuatoriano (Moreta-Herrera, Montes De Oca, Navarro-Cuéllar y Villegas-Villacrés, 2021). Se encarga de medir la autoeficacia académica percibida por los estudiantes con respecto a su contexto escolar. El cuestionario está integrado por 10 ítems, con una estructura interna de tipo unidimensional. Las opciones de respuestas a los ítems son de tipo Likert con cuatro alternativas (de 1= nunca hasta 4= siempre), la suma de los ítems permite establecer la presencia de AA, siendo que a mayor puntuación existe una mayor presencia de autoeficacia percibida.

Sobre las propiedades psicométricas, en la versión original, se constata una consistencia interna de $\alpha=.91$ equivalente a alta, lo cual arroja valores similares en estudios empleados en adolescentes estudiantes de nivel medio con $\alpha= .88$ (Olazo, 2020).

Procedimiento

El presente estudio inició con la autorización de las instituciones educativas invitadas a participar de esta investigación. A posterior, con el respectivo permiso, los adolescentes en diferentes reuniones fueron informados sobre la investigación en curso, los objetivos del trabajo, las actividades a realizar por parte de los participantes y los mecanismos de control, sigilo y de almacenamiento de la información que se levante. Aquellos estudiantes interesados en participar de forma libre y voluntaria dieron su asentimiento, así como el consentimiento por parte de los representantes legales quienes firmaron la respectiva autorización. A posterior, se procedió a la aplicación de la evaluación de forma grupal y presencial. La evaluación se realizó de forma virtual a través de la aplicación *Google Forms* y accediendo al enlace: <https://n9.cl/73lq5> en el que se encontraron la ficha sociodemográfica y los reactivos previamente reportados. El periodo de recolección de datos se llevó a cabo entre septiembre de 2022 y febrero del 2023 con un tiempo aproximado de evaluación de 25 minutos. Posterior a ello, se procedió a sistematizar los datos en una base electrónica para el desarrollo de la gestión estadística, las conclusiones, recomendaciones y el reporte final.

Cabe señalar, que el trabajo se adhirió a los criterios de la Convención de Helsinki sobre los aspectos de cuidado y control ético en torno a la investigación con seres humanos, así como a las normativas internas institucionales. El proyecto de investigación del que se desprende este trabajo fue revisado y aprobado por la Oficina de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en su sede de Ambato, Ecuador.

Análisis de datos

El presente trabajo se divide en tres bloques de análisis. El primero corresponde a un análisis descriptivo de los resultados de las medidas que evalúan Autoeficacia (General y Académica), así como Procrastinación Académica. Este segmento analiza las medidas de tendencia central y dispersión como la media aritmética (M), la medida ajustada (M_p) y la desviación estándar (DE); así como las medidas de dispersión que comprenden la asimetría (g_1) y la curtosis (g_2).

El segundo bloque de análisis corresponde al análisis comparativo basado en el género. Esto para conocer las probables diferencias estadísticas ($p < .05$) que puedan existir en las variables de interés. Para esto, se empleó la prueba *t of student* (t) para muestras independientes.

Finalmente, el último bloque comprende el análisis de correlación entre la Autoeficacia General y Académica y la Procrastinación Académica. Esto para conocer posibles asociaciones entre variables. La covarianza de las variables se mide a través del Coeficiente de correlación momento-producto de Pearson (r) que determinará la fuerza de asociación existente. La gestión de los datos se realizó por medio del software SPSS en la versión 22.

RESULTADOS

Análisis Descriptivo

La tabla 1 presenta el análisis descriptivo de las variables de interés. En el caso de la autoeficacia, tanto a nivel general como específica asociada a las actividades académicas, el nivel de presencia de estas es moderada, siendo la AEG más predominante que la AEA.

Por otra parte, en lo que respecta a la PA, se observa que la presencia de la misma es baja a nivel global (Escala de Tuckman), mientras que de forma específica el factor de postergación de actividades resulta ser ligeramente superior al de autorregulación académica de la EPPA, sin embargo, la intensidad de las mismas es baja-moderada.

Tabla 1

Análisis descriptivo de las variables de Autoeficacia General y de Procrastinación Académica.

Variab les	M	Mp	DE	g₁	g₂
Autoeficacia General	28.38	2.83	5.57	-0.039	-0.547
Autoeficacia Académica	26.63	2.66	6.21	0.108	-0.737
Procrastinación Académica de Tuckman	20.49	1.37	2.48	-0.102	0.041
EPA Autorregulación académica	26.81	2.23	5.14	-0.253	-0.609
EPA Postergación de actividades	9.35	2.34	1.95	-0.850	0.827

Nota. M: media aritmética; DE: desviación estándar; g₁: asimetría; g₂: curtosis; EPA: Escala de Procrastinación Académica.

Diferencias por género

En la tabla 2 se analiza las diferencias por género en la Autoeficacia (Académica y General) y la Procrastinación Académica. En estos resultados, se observa únicamente diferencias significativas ($p < .05$) en la variable de AEA en el que los hombres muestran mayor autoeficacia con relación a las mujeres. En el resto de casos, no presentan diferencias significativas por lo cual se considera invariantes. Aunque los valores de los hombres aumentan ligeramente en el contexto de la autoeficacia, disminuyen en lo que refiere a las conductas procrastinadoras.

Tabla 2

Análisis de diferencias por género en la Autoeficacia Académica y la Procrastinación Académica.

Variab les	Mujeres		Hombres		Contraste
	M	DE	M	DE	t
Autoeficacia General	27.74	5.73	29.01	5.33	-2.37; .018
Autoeficacia Académica	26.09	6.27	27.19	6.19	-1.82 ; .070
Procrastinación Académica (Tuckman)	20.39	2.49	20.58	2.47	-0.80; .423
EPA Autorregulación académica	26.91	5.27	26.71	5.00	0.40; .698
EPA Postergación de actividades	9.48	1.90	9.21	1.99	1.43; .145

Nota. M: media aritmética; DE: desviación estándar; t: t-test; EPA: Escala de Procrastinación Académica.

Análisis de correlación

La tabla 3 muestra las relaciones que guardan las variables de Autoeficacia y Procrastinación. La AEG presenta una relación de tipo positiva y leve con el factor de autorregulación académica de la EPA; mientras que la AEA guarda relaciones positivas moderadas y negativa leve con los factores de autorregulación académica y postergación de actividades de la EPA respectivamente.

Por otra parte, de manera complementaria, se observa que la AEG se relaciona de forma moderada y positiva con la AEA; así como existe relación positiva y leve entre los factores internos de la EPA y la escala general de Procrastinación Académica de Tuckman.

DISCUSIÓN

El objetivo del estudio es conocer las diferencias por género de la Autoeficacia (general y académica) y la Autoeficacia Académica; así como la relación que guardan entre sí, en una muestra de adolescentes del Ecuador.

En cuanto a la autoeficacia, se encuentra que, tanto a nivel general como académicas, los adolescentes presentan niveles moderados. Estos hallazgos, difieren con revisiones de otros contextos geográficos como los países de Europa y Norteamérica (Steel, 2007; Garzón-Umerenkova y Gil-Flores, 2017) e incluido países de América Latina como el Perú (Estrada y Mamani, 2020; Gil-Tapia y

Botello-Príncipe, 2018), dado que la presencia de PA es mucho menor en la muestra de este estudio, pero a su vez encajan de manera cercana con resultados similares en Ecuador, aunque con muestras universitarias. De esta manera, se cuenta con un punto de partida básico sobre las condiciones actuales de PA en el país para, en un futuro, contar con otros estudios similares que nos permitan una contrastación de este fenómeno. En general, los estudiantes tienen ideas de autorreferenciación que les permite estimar que cuentan con creencias de capacidad y logro de forma moderada para alcanzar tanto objetivos globales de vida, como relacionados al contexto académico.

En lo que refiere a las diferencias por género, se encontró que únicamente el género incide en el factor de AEG con mayor eficacia en los hombres que en las mujeres ($p > .05$); mientras que de manera específica en el contexto escolar no se presentaron diferencias ($p < .05$). En ese sentido, el género no representa un aspecto relevante que incida en la variación de puntuaciones con respecto a la eficacia escolar. Los resultados expuestos, difieren de otros trabajos que señalan que el género sí provoca diferencias significativas (D’Lima et al., 2014; Huang, 2013). En cuanto, a la PA no se presentan diferencias significativas ($p > .05$) con respecto al género. En cuanto al contraste de estos resultados con otros trabajos, los hallazgos se distancian de los trabajos de Sharma y Kaur (2011) y Ghosh y Roy (2017) quienes afirman que existen diferencias, en especial con más pro-crastinación, por parte de las mujeres; y se acerca a lo concluido por Ajayi (2020) y Moreta-Herrera y Durán-Rodríguez (2018), quienes consideran ausencia de diferencias; de este modo, la evidencia actual no es concluyente por encontrarse resultados ambiguos, haciendo que sea necesario seguir explorando este fenómeno en muestras similares. En esencia, al parecer el género difícilmente es determinante como factor que afecte o beneficie el desarrollo o curso de las ideas de eficacia y logro, así como de las conductas de aplazamiento entre los adolescentes.

Finalmente, en lo que se refiere a las correlaciones entre las variables. La AEG únicamente correlaciona con el factor de Autorregulación Académica del EPA en forma leve y negativa. Lo cual concuerda con estudios referenciales que miran la autoeficacia como un constructo global en la vida de los estudiantes (Bakar y Khan, 2016; Cerino, 2014; Ziegler y Opdenakker, 2018). Mientras que la AA se correlaciona en forma negativa moderada y leve con los factores de Autorregulación académica y Postergación de Actividades de la EPA. Así se puede considerar que la medición de la AA de forma específica al contexto escolar detecta mejor la tendencia a procrastinar en el contexto escolar. Lo cual concuerda con trabajos reportados previamente que alcanzan similares resultados (Ajayi, 2020, Niazov et al., 2022). Cabe señalar, además, que la AEA muestra mayor asociación con el componente de autorregulación académica que con las conductas de postergación. De este modo, el factor cognitivo de la AEA es direccionador del aspecto cognitivo de la PA. De esta manera se puede apreciar que la presencia o ausencia de creencias de logro y capacidad de resolución de problemas y dificultades de orden académico se asocian también con el aumento o disminución de la PA.

Tabla 3

Análisis de correlaciones entre la Autoeficacia General y Académica con la Procrastinación.

Factores	EAG	EAPESA	ATPS	EPA-F1	EPA-F2
Autoeficacia General	1	.639**	-.158**	.376**	-.180**
Autoeficacia Académica		1	-.170**	.460**	-.213**
Procrastinación Académica (Tuckman)			1	.266***	.277**
EPA Autorregulación académica				1	.242**
EPA Postergación de actividades					1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; EAG: Escala de Autoeficacia General; EAPESA: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas; A TPS: Escala de Procrastinación Académica de Tuckman; EPA: Escala de Procrastinación Académica.

Entre las implicaciones del estudio, se debe manifestar que los resultados del estudio contribuyen a la nutrición sobre esta línea de investigación vinculada al contexto educativo, en el que se aporta con más evidencia acerca de la operación que tienen los procesos de cognición interna en las conductas de trabajo y evitación de los adolescentes. De este modo se aporta con resultados que refuerzan los constructos teóricos en los que se desarrolla la psicología y la educación y eso permite a futuro también el desarrollo de propuestas que permitan prevenir o, en su defecto, corregir sobre el fenómeno de la procrastinación que tiene una relevancia preponderante. Así mismo, con estos datos también se analiza la mecánica de respuesta de las variables de interés, pero en este caso considerando muestras de la región de Sudamérica y en especial de Ecuador, dado que los estudios de esta clase suelen ser menores y por lo tanto se aporta de manera relevante a la discusión académica de estos fenómenos con evidencias de poblaciones menos exploradas.

ORCID

 **Diana Verónica Pozo-Pozo:** Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador.

 **Rodrigo Moreta-Herrera:** Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato, Ecuador.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Diana Verónica Pozo-Pozo: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, administración de proyectos, recursos, redacción: borrador original.

Rodrigo Moreta-Herrera: metodología, software, supervisión, validación, visualización, redacción: revisión y edición.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Esta investigación fue autofinanciada.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

AGRADECIMIENTOS

No aplica.

PROCESO DE REVISIÓN

Este estudio ha sido revisado por pares externos en modalidad de doble ciego.

Revisor A: **Abdelhak HIRI**, hiriest@hotmail.com

Revisor B: **Anónimo**.

EDITOR RESPONSABLE

 **Rolando Alfredo Quispe-Morales**, rolando.quispe@unsch.edu.pe

DECLARACIÓN DE DISPONIBILIDAD DE DATOS

La base de datos de la presente investigación estará disponible para la comunidad científica solicitándola al autor de correspondencia.

REFERENCIAS

- Ajayi, O.S. (2020). Academic self-efficacy, gender and academic procrastination. *Epiphany. Journal of Transdisciplinary Studies*. 13(1). 75-84.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*. 13. 159-177.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*. 29(3). 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Aponte-Zurita, G., & Moreta-Herrera, R. (2022). Evidencias de validez y fiabilidad de una Escala de Impulsividad en adolescentes del Ecuador. *Psychology, society and education*, 14(3), 48-56. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i3.14976>
- Bakar, Z. A., & Khan, M. U. (2016). Relationships between self-efficacy and the academic procrastination behaviour among university students in Malaysia: A general perspective. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 10(3), 265-274.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Estados Unidos: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 3-13.
- Bueno-Pacheco, A., Lima-Castro, S., Peña-Contreras, E., Cedillo-Quizhpe, C., & Aguilar-Sizer, M. (2017). Adaptación al Español de la Escala de Autoeficacia General para su Uso en el Contexto Ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(48), 5-17. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.01>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. (Tesis de maestría). Recuperado de https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/20169/Busko_Deborah%20A_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cando-Aldás, L., & Moreta-Herrera, R. (2022). Fatiga física y mental y su relación en la autoeficacia académica en estudiantes en formación militar del Ecuador. *Revista de Educación*, (25.1), 541-556.
- Cerino, E.S. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy and academic procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 153-163.
- D'Lima, G. M., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). Ethnic and gender differences in first-year college students' goal orientation, self-efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 341-356.
- Domínguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R., & Moreta-Herrera, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 137-147. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.7>
- Estrada, E. G. (2020). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizontes de la Ciencia*, 11(20), 195-205. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.777>
- Estrada, E. G., & Mamani, H. J. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322-337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>
- Estremadoiro Parada, B., & Schulmeyer, M. K. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66.

- Ferrari, J. (2010). *Still procrastinating? The no-regrets guide to getting it done*. New Jersey. Estados Unidos: John Wiley.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., & Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9, 142-149.
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 124-136. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.gtpe>
- Gil-Tapia, L., & Botello-Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *Casus*, 3(2), 89-96. <https://doi.org/10.35626/casus.2.2018.75>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Ghosh, R., & Roy, S. (2017). Relating multidimensional perfectionism and academic procrastination among Indian university students: Is there any gender divide? *Gender in Management: An International Journal*, 32(8), 518-534. <https://doi.org/10.1108/GM-01-2017-0011>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European journal of psychology of education*, 28, 1-35.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Larzabal-Fernandez, A., Pilco, K., Moreta-Herrera, R., & Rodas, J. A. (2023). Psychometric properties of the Kessler Psychological Distress Scale in a sample of adolescents from Ecuador. *Child Psychiatry & Human Development*. on-line first. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01501-4>
- Lengua, D., & Ríos, R. (2020). *Procrastinación académica y la autoeficacia de los bachilleres en psicología de dos universidades de ICA, 2020*. (Tesis de grado). Recuperado de <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/638>
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139 (5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- Moreta-Herrera, R., & Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato. Ecuador. *Salud y Sociedad*, 9(3), 236-247. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>
- Moreta-Herrera, R., Lara-Salazar, M., Camacho-Bonilla, P., & Sánchez-Guevara, S. (2019). Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia general (EAG) en estudiantes ecuatorianos. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 193-204. <https://dx.doi.org/10.25115/psye.v10i1.2024>
- Moreta-Herrera, R., Montes De Oca, C., Navarro-Cuéllar, L., & Villegas-Villacrés, N. (2021). Validez factorial con estimación robusta de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (Eapesa) en universitarios ecuatorianos. *Revista de Ciencias Psicológicas*, 15(1), e-2153. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2153>
- Moreta-Herrera, R., & Reyes-Valenzuela, C. (2022). El sesgo atencional en los trastornos relacionados con sustancias. Aspectos teóricos, evaluativos y de tratamiento. *Interdisciplinaria*, 39(1), 77-90.

- Niazov, Z., Hen, M., & Ferrari, J. R. (2022). Online and academic procrastination in students with learning disabilities: the impact of academic stress and self-efficacy. *Psychological Reports*, 125(2), 890-912. <https://doi.org/10.1177/0033294120988113>
- Ocaña, C. N., & Rivera, B. E. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar*. Guaranda, 2022. (Tesis de pregrado). Universidad Estatal de Bolívar.
- Olazo, B. M. (2020). *Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA): evidencias psicométricas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2020*. (Tesis de pregrado). Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59935/Olazo_CBMA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.
- Parajes, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(01), 12.
- Pichen-Fernandez, J. A., & Turpo Chaparro, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Sciences Research*, 8, 122-127.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49-60. <https://doi.org/10.1023/A:1026474715384>
- Strunk, K. K., & Steele, M. R. (2011). Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicating student procrastination. *Psychological Reports*, 109(3), 983-989. <https://doi.org/10.2466/07.09.20.PR0.109.6.983-989>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Australian Psychologist*, 133, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Trujillo-Chumán, K., & Noé-Grijalva, M. (2020). La Escala de Procrastinación Académica (EPA): validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes Peruanos. *Revista de Psicología y Educación*, 15 (1), 98-107. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Uzun, B., LeBlanc, S., & Ferrari, J.R. (2020). Relationship between Academic Procrastination and Self-Control: The Mediation of Self Esteem. *College Student Journal*, 54(3), 309-316.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Fink, S., & Nuckless, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30, 149-158. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00019-2)

- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

CITAR COMO:

Pozo-Pozo, D. V., & Moreta-Herrera, R. (2023). Autoeficacia Académica y Procrastinación Académica en adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador. *Puriq*, 5, e516. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.516>