



Universidad
Norbert Wiener

Powered by **Arizona State University**

FACULTAD DE ESCUELA DE POSGRADO
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE POSGRADO

TESIS

Procrastinación y logro de competencias en estudiantes de ingeniería civil de una
universidad pública de Ucayali, 2023

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado Por:

Autor: Napuche Celis, Franco Eduardo

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2678-2501>

Asesora: Dra. Ramos Vera, Rosario Pilar

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0712-524X>

Línea de Investigación General

Educación de calidad

Lima – Perú

2023

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Franco Eduardo NAPUCHE CELIS Egresado(a) de la Escuela Académica Profesional de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que el trabajo académico "PROCRASTINACIÓN Y LOGRO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CIVIL DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE UCAYALI, 2023" Asesorado por el docente: Rosario Pilar RAMOS VERA Con DNI 10233410 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0712-524X> tiene un índice de similitud de (16) (DIECISEIS)% con código oid:14912:333007107 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y.
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.



 Firma de autor 1
 Franco Eduardo Napuche Celis
 DNI: 45883275



 Firma
 Rosario Pilar Ramos Vera
 DNI:10233410

Lima, 17 de febrero de 2024

DEDICATORIA

*A mi hija Azul Avril,
quien es mi más grande motivo
de inspiración y superación constante.*

AGRADECIMIENTO

*A mi asesora, por la gran
disposición de su tiempo para su
asesoría en el desarrollo de mi tesis.*

*A los docentes y estudiantes que
colaboraron en la aplicación de los
instrumentos para hacer posible el
desarrollo de la presente investigación.*

ÍNDICE

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO	iv
INDICE.....	v
INDICE DE TABLAS	ix
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	14
1.1 Planteamiento del problema	14
1.2 Formulación del problema.....	17
1.2.1 Problema general.....	17
1.2.2 Problemas específicos	17
1.3 Objetivos de la investigación.....	18
1.3.1 Objetivo general.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Justificación de la investigación	19
1.4.1 Teórica	19
1.4.2 Metodológica	19
1.4.3 Práctica.....	20

1.5	Limitaciones de la investigación.....	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....		22
2.1	Antecedentes de la investigación	22
2.1.1	Antecedentes internacionales	22
2.1.2	Antecedentes nacionales.....	25
2.2	Bases teóricas	28
2.2.1	VARIABLE 1: Procrastinación.....	28
2.2.2	VARIABLE 2: Logro de competencias	34
2.3	Formulación de hipótesis	42
2.3.1	Hipótesis General.....	42
2.3.2	Hipótesis específicas.....	42
CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....		43
3.1	Método de la investigación.....	43
3.2	Enfoque de la Investigación	43
3.3	Tipo de Investigación.....	43
3.4	Diseño de la investigación.....	44
3.5	Población, muestra y muestreo	44
3.5.1	Población	44
3.5.2	Muestra.....	45
3.5.3	Muestreo.....	46
3.6	Variables y Operacionalización de variables	46

3.7	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	48
3.7.1	Técnica	48
3.7.2	Descripción de instrumentos	49
3.7.3	Validación	50
3.7.4	Confiabilidad	51
3.8	Plan de procesamiento y análisis de datos	52
3.9	Aspectos éticos	52
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS		54
4.1.	Resultados.....	54
4.1.1.	Aspectos sociodemográficos	54
4.1.2.	Análisis descriptivo de resultados.....	55
4.1.3.	Prueba de hipótesis	63
4.1.4.	Discusión de resultados.....	72
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		80
5.1.	Conclusiones	80
5.2.	Recomendaciones	82
REFERENCIAS		84
ANEXOS		91
Anexo 1: Matriz de consistencia		91
Anexo 2: Instrumentos.....		92
Anexo 3: Validez del instrumento		97

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento	127
Anexo 5: Aprobación del comité de ética	128
Anexo 6: Formato de consentimiento informado.....	129
Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos	131
Anexo 8: Reporte de similitud de turnitin	132

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Juicio de expertos</i>	51
Tabla 2 <i>Sexo de los estudiantes de la profesión de Ingeniería Civil</i>	54
Tabla 3 <i>Edad de los estudiantes de la profesión de Ingeniería Civil</i>	54
Tabla 4 <i>Ciclo académico que cursan los estudiantes de la profesión de Ingeniería Civil</i>	55
Tabla 5 <i>Dimensiones de la variable 1: procrastinación</i>	56
Tabla 6 <i>Nivel de procrastinación en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali</i>	56
Tabla 7 <i>Dimensiones de la variable 2: Logro de competencias</i>	57
Tabla 8 <i>Nivel de logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali</i>	58
Tabla 9 <i>Procrastinación y logro de competencias</i>	59
Tabla 10 <i>Postergación y logro de competencias</i>	59
Tabla 11 <i>Superación personal y logro de competencias</i>	60
Tabla 12 <i>Demora y logro de competencias</i>	61
Tabla 13 <i>Hacer cosas simultáneas y logro de competencias</i>	61
Tabla 14 <i>Responsabilidad y logro de competencias</i>	62

Tabla 15 <i>Pruebas de normalidad</i>	64
Tabla 16 <i>Relación entre la procrastinación y el logro de competencias</i>	65
Tabla 17 <i>Relación entre la dimensión postergación de tareas y el logro de competencias</i>	66
Tabla 18 <i>Relación entre la dimensión superación personal y el logro de competencias</i>	67
Tabla 19 <i>Relación entre la dimensión demora y el logro de competencias</i>	69
Tabla 20 <i>Relación entre la dimensión hacer cosas simultáneas y el logro de competencias</i>	70
Tabla 21 <i>Relación entre la dimensión responsabilidad y el logro de competencias</i>	72

RESUMEN

El presente estudio centró su propósito en identificar la asociación de la procrastinación con el alcance de competencias esenciales en la formación de estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, en tanto, su metodología se enmarca a alcance correlacional básico transversal que ejecutó cuestionarios validados a una muestra compuesta por 132 universitarios, evidenciándose como resultados que el 63.60% predominó un nivel moderado de procrastinación porque los estudiantes optan por aplazar la realización de sus actividades académicas debido a su complejidad y temor de efectuar de manera errada, asimismo, se mostró que el 41.70% de estudiantes no logró las diferentes competencias exigidas en el nivel deseado pues desconocen la finalidad de cada curso y perciben como inapropiados los métodos empleados en el fortalecimiento y evaluación de habilidades, lo cual, se corroboró con un coeficiente de Rho de Spearman con valor de -0.988 junto a un p-value inferior al 5% que constató la hipótesis formulada. En conclusión, la postergación en el desarrollo de trabajos académicos y demoras en su culminación repercute de manera negativa en el forjamiento de competencias cruciales en su desenvolvimiento profesional futuro y afrontamiento de adversidades a suscitarse en el aspecto laboral como personal.

Palabras clave: Procrastinación, competencias, estudiantes, trabajos académicos.

ABSTRACT

The present study focused its purpose on identifying the association of procrastination with the scope of essential competencies in the training of Civil Engineering students of a Public University of Ucayali, meanwhile, its methodology is framed within a basic cross-sectional correlational scope that executed validated questionnaires. to a sample composed of 132 university students, showing as results that 63.60% predominated a moderate level of procrastination because students choose to postpone carrying out their academic activities due to their complexity and fear of doing it incorrectly. Likewise, it was shown that 41.70% of students did not achieve the different competencies required at the desired level because they do not know the purpose of each course and perceive the methods used in strengthening and evaluating skills as inappropriate, which was corroborated with a Spearman's Rho coefficient with value of -0.988 together with a p-value less than 5% that confirmed the formulated hypothesis. In conclusion, the postponement in the development of academic work and delays in its completion has a negative impact on the forging of crucial competencies in their future professional development and coping with adversities that may arise in the work and personal aspects.

Keywords: Procrastination, skills, students, academic work.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo “Establecer la relación entre la procrastinación y logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023”, el mismo que comprende 5 capítulos:

Capítulo I: El problema; comprende el planteamiento del problema, la formulación del problema general y específicos, objetivos generales y específicos, la justificación de la investigación (teórica, metodológica y práctica) y sus limitaciones.

Capítulo II: Marco Teórico; abarca los antecedentes de la investigación, sus bases teóricas y la formulación de hipótesis general y específicos.

Capítulo III: Metodología; se presenta el método de investigación, su enfoque, tipo y diseño, así como la población, muestra y muestreo, variables y su Operacionalización, técnicas e instrumentos de recolección de datos, su validación, confiabilidad, procesamientos y análisis de datos y aspectos éticos.

Capítulo IV: Presentación y discusión de resultados; comprende aspectos sociodemográficos, el análisis descriptivo de los resultados, prueba de hipótesis y la discusión de resultados.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones; se presenta conclusiones y recomendaciones conforme a los objetivos e hipótesis planteadas.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Todo estudio superior requiere de exigencias académicas que todo estudiante necesita demostrar para que los resultados cumplan con las expectativas al finalizar sus estudios y así posteriormente desempeñarse laboralmente (Ramírez, 2021). En ese contexto, actualmente se observa una gran cantidad de estudiantes con problemas para culminar los estudios superiores, entre las múltiples causas resaltan inadecuados hábitos de estudio y metodologías de aprendizaje, asimismo actitudes procrastinadoras como postergar actividades académicas reemplazándolas por otras sin mayor importancia (Ayala et al., 2020).

En relación al logro de competencias, se evidencian diversos elementos que afectan la calidad de los aprendizajes, es decir, el éxito en la adquisición de competencias. Entre estos factores se incluye la presencia de profesores con bajo nivel de calidad, cuyas prácticas pedagógicas no satisfacen las necesidades educativas. En consecuencia, el logro de competencias se ve reducido o simplemente no se alcanza. Además, es importante destacar que la calidad y desempeño de los docentes influyen de manera significativa en la obtención de competencias por parte de los estudiantes (Bautista et al., 2021).

Sobre la procrastinación, Ayala et al. (2020) mencionan que al postergar actividades irresponsablemente afecta negativamente los resultados de los objetivos proyectados en las

actividades desarrolladas en clase, provocando bajo rendimiento académico, y este se encuentra asociado al fenómeno de la procrastinación. Por consiguiente, el efecto de conductas procrastinadoras como postergar actividades para el último momento y reemplazándolas por satisfacciones momentáneas o distracciones, es contraproducente para lograr un alto rendimiento académico (Manchado y Hervías, 2021).

En el ámbito internacional, en Indonesia se ha denotado que, la procrastinación académica de los estudiantes universitarios se encuentra en un nivel moderado que está dominado por indicadores de habilidades de gestión del tiempo. Los estudiantes varones y los estudiantes que están en los años intermedios tienen mayores niveles de procrastinación académica (Basith et al., 2022). Por otra parte, la ausencia de un apoyo pedagógico orientador imposibilita la cristalización de los objetivos fijados en torno al desarrollo de competencias y fortalecimiento de destrezas cruciales en la formación, además impedirá identificar los cambios a ejecutar (Gonzales, 2022).

A nivel latinoamericano, con muestra de 250 jóvenes universitarios en Quito – Ecuador, el 31.12% tienen actitudes procrastinadoras, notándose un bajo nivel en el logro de competencias, debido a que el tiempo disponible para realizar sus actividades académicas los usan para disfrutarlos en distracciones que les generan satisfacciones pasajeras, como el contenido que facilitan las plataformas digitales de entretenimiento. En tanto, en Colombia se registró que, de 280 universitarios encuestados de la especialidad de ingeniería de la universidad de la Amazonía, el 79,6% postergan un trabajo de fin de ciclo, reflejando demora en la entrega de sus tareas académicas, afectando los resultados de sus notas finales, generando más de un 50% de repitencia (Moreno et al., 2019).

En el Perú, en un estudio realizado, se ha encontrado que, el sexo de los universitarios y la procrastinación en una universidad pública, se relacionan de forma significativa, donde hay mayor influencia de hombres que mujeres a procrastinar, mientras que, la edad y el ciclo en que se encuentren no presenta variación alguna (Negrón et al., 2023).

En Madre de Dios, Estrada y Mamani (2020) encuestaron a una muestra de 220 estudiantes universitarios, donde el 48,2% evidenciaron altos niveles de procrastinación, que se refleja en estar postergando en forma voluntaria sus responsabilidades académicas esperando ejecutarlos a última hora, actitud que genera riesgo en sus notas finales para poder continuar con sus estudios.

En efecto, Chávez (2019) menciona que cuando se prioriza otras actividades de menor importancia, actividades de relajación o de ocio, a pesar de ser consciente de tener responsabilidades académicas que se debe cumplir, esto repercute negativamente en los resultados académicos, ya que más del 50% de estudiantes comienza a desarrollar sus responsabilidades académicas a última hora, muchas veces no concluyéndolos y afectando considerablemente el logro de las competencias, como estudiante universitario.

A nivel local no se encontró investigaciones de la variable procrastinación en estudiantes universitarios asociados al logro de competencias. Asimismo, demanda una necesidad de estimar correlaciones entre las variables mencionadas, ya que constituye un problema determinar en qué nivel procrastinan los estudiantes de ingeniería civil y cómo influye en su logro de competencias, específicamente en la población estudiantil de ingeniería civil, en una universidad pública de Ucayali en el presente año lectivo.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la procrastinación y logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?

1.2.2 Problemas específicos

¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?

¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?

¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?

¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?

¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Establecer la relación entre la procrastinación y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

1.3.2 Objetivos específicos

Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

1.4 Justificación de la investigación

La tesis que se presenta se justifica en la medida de poder generar una base referencial y para extender estudios asociados a las variables descritas, lo cual permitirá estimar como éstas a través de escalas, presentan cierto nivel de correspondencia.

1.4.1 Teórica

En el análisis de la variable procrastinación se examinó la teoría motivacional temporal sustentada por Steel y König (2006). De igual manera, se dilucidará acerca del alcance de competencias por medio de la teoría constructivista defendida por Bautista et al. (2021).

A partir de la información compilada y sustento teórico elegido por cada variable se formuló la hipótesis a constatar en el estudio, asimismo, se trabajó un esquema de trabajo acorde con el propósito del estudio que conllevó al otorgamiento de una gama de aportes a la literatura científica como a la evidencia empírica que resaltaron las implicancias directas de la procrastinación en la realización de las tareas académicas y en las dificultades en afianzar las competencias requeridas por universitarios antes de incursionar en el ámbito laboral.

1.4.2 Metodológica

El estudio se rige por un enfoque cuantitativo de alcance correlacional que empleó un esquema de trabajo sustentado en métodos consistentes de interpretación y examinación de un acervo de datos provistos por instrumentos sometidos a una evaluación rigurosa por expertos y una ejecución de una prueba piloto, lo cual, constituya un referente o antecedente a comparar en próximas indagaciones.

El acervo de datos recopilado se sometió a métodos consistentes de interpretación, utilizando análisis estadísticos descriptivos y correlacionales. Según Cabezas et al. (2018),

estos análisis proporcionaron una comprensión más profunda de las asociaciones entre las variables bajo estudio.

Además, el estudio se fundamentó en la necesidad de establecer referentes y antecedentes para futuras investigaciones. Como menciona Hernández y Mendoza (2018) la construcción de un marco teórico sólido y la identificación de referentes son esenciales para avanzar en la comprensión de un fenómeno. En este sentido, los resultados y hallazgos de este estudio se presentan como un referente valioso para comparar y contrastar en investigaciones subsiguientes, proporcionando una base sólida para el desarrollo continuo del conocimiento en el área de estudio.

1.4.3 Práctica

Los hallazgos arrojados por el estudio constituyen un aporte clave que dilucidan las implicancias de la procrastinación de las labores académicas en el fortalecimiento de diferentes competencias requeridas en la formación de futuros profesionales de la carrera de ingeniería civil, lo cual, beneficie a los estudiantes, universidades, docentes y gobierno e incentive a la incorporación de pedagogías innovadoras que fomente comportamientos proactivos en el aprendizaje.

1.5 Limitaciones de la investigación

La principal limitación se atribuyó a las dificultades de compilar un acervo de información de los estudiantes de ingeniería civil en un momento específico porque algunos universitarios no lograron asistir en día de ejecución del cuestionario, por tanto, se recurrió en diferentes oportunidades a la casa de estudios hasta completar la cantidad de estudiantes

requerida en la indagación en aras de efectuar las inferencias que representen a toda la población.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales

Princess y Ondayo (2022), en su estudio propusieron como objetivo “identificar la conducta de la procrastinación en el estudiante y evaluación de manera virtual, Davao City, 2022”. De esta manera, se desarrolló una investigación cuantitativa, así también utilizó instrumentos a 10 universitarios. Consiguiendo como resultados, que en el pre test el grado de procrastinadores alcanzó un promedio de 3.73 con desviación estándar igual a 0.32 y en pos test fue 2.75 con 0.49 de manera correspondiente. También, en pre test con la prueba t se tuvo un promedio igual a 3.7 y una desviación estándar de 0.5 y respecto al pos test con 2.8 y 1 respectivamente y con valor p igual 0.047. Además, se encontró tres componentes fundamentales entre las que resaltan, no realizar la tarea en el hogar con una frecuencia de 6, imposibilidad para concentrarse 7 e inadecuado manejo del tiempo 7. Igualmente, se priorizó la intervención de las experiencias académicas, entre las que destacan, infundir competitividad con una frecuencia 8, determinación de metas 8 y priorizar objetivo 8. En definitiva, se afirma el efecto de presencia de la procrastinación en universitarios, así como

en sus evaluaciones, por lo tanto, producto de la experimentación se ha logrado mejorar la motivación y la improductividad académica.

De Paola et al. (2022), en su análisis plantearon como objetivo “identificar el efecto ocasionado por el contexto de la pandemia en el performance de los educandos, situado en Italia, 2020”. Para lo cual, su metodología correspondió a correlacional prospectiva, así también se utilizó un instrumento dirigido a cuatro cohortes de universitarios. En este sentido se obtuvo como resultados, que, en el segundo semestre, hubo superior cantidad de créditos entre 2017 a 2019 entre tanto en 2020 fue decreciente en ambos ciclos académicos. Así también, el aprendizaje de manera virtual disminuyó el aprovechamiento en 1.4 crédito por ciclo y con desviación estándar igual a 0.11. En el primer ciclo estudiantil del año 2020 se aprecia una previa evaluación positiva con 0.49 créditos por encima de lo normal. Asimismo, el paso de aprender de manera presencial a virtual restó 3.2 puntos al rendimiento académico correspondiente a una desviación estándar de 0.08 de la variable dependiente y disminuyó 1.7 en rendimiento en cada aumento unitario en la propensión a la procrastinación. En definitiva, se determinó que la enseñanza virtual impactó de forma negativa en rendimiento estudiantil, producto de la coyuntura de Covid19, recalando que los educandos del primer año académico fueron los más perjudicados en relación a estudiantes de maestría, asimismo, la procrastinación tuvo impacto nocivo en la autodisciplina en este entorno virtual que conllevó a un rendimiento por debajo del nivel normal acostumbrado.

Uma et al. (2020), en su investigación plantearon el objetivo atribuido a “examinar el grado y componentes relacionados de procrastinación y autoeficacia en educandos universitarios de odontología, Malasia, 2020”. De tal forma que, el método de investigación aplicado es correlacional no experimental, asimismo se empleó un instrumento a una

población muestra de 361 participantes. Alcanzando como resultados, que el 28.5% son procrastinadores y el 29.5 representa el promedio de autoeficacia. También no se presentó una diferencia entre los géneros en procrastinación con p igual a 0.835 y en tiempo con un valor de 0.226. El género masculino tuvo una autoeficacia significativa con p menor a 0.001, pero no, en autoeficacia que reportó un valor p igual a 0.204, a excepción del quinto grado que se evidenció notas inferiores. Por otra parte, se mostró una correlación inversa entre las variables analizadas con ρ igual a -0.238 y p menor a 0.001. Por último, se concluyó la evidencia de una alta procrastinación en los estudiantes, además se registró una asociación indirecta entre las variables en cuestión, así como los instruidos obtienen conocimiento a partir de experiencias previas con los pacientes.

Burgos y Salas-Blas (2020), en su indagación plantearon como objetivo “establecer la asociación de la procrastinación con la autoeficacia académica, ubicado en Lima, 2020”. De modo que, la metodología concernió a transversal correlacional prospectivo, así como se utilizó un instrumento a 178 colaboradores. En ese sentido se obtuvo como resultado, que el componente autorregulación académica posee correlación directa con autoeficacia académica igual a 0.39 además, el factor postergación de actividades tiene una correlación indirecta con autoeficacia equivalente a -0.23. También, su tuvo un valor p menor a 0.05 en las variables en mención cuando se compararon los distintos niveles académicos. Además, con p menor a 0.05 arrojó una diferencia significativa en calificativos relacionados al género. En suma, se comprueba una mayor autorregulación y autoeficacia académica en universitarios de los primeros semestres del año académico en contraposición de años intermedios y los últimos dos semestres, así como también un incremento en postergación académica en los semestres

universitarios que va disminuyendo al término de la especialidad. Asimismo, la facultad favorable que tiene el género femenino en la autorregulación de sus estudios superiores.

Akpur (2020), en su estudio propuso “identificar el impacto de la procrastinación en el rendimiento estudiantil, en Turquía, 2020”. Debido a lo cual, su metodología se atribuyó a transversal correlacional básica que empleó instrumentos orientados a 8307 colaboradores. En tal sentido se tuvo como resultados, que el 54.7% representó estudios hechos entre 2017 y 2019 y 22.6% menor investigación realizada entre 2013 y 2016. Además, una magnitud de -0.61, por lo que, hubo una correlación inversa entre las variables. Finalmente, se afirma que un incremento en la procrastinación impactaría de manera negativa en el rendimiento académico de los universitarios, por lo tanto, disminuiría el aprovechamiento académico en las aulas.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Varas (2023), en su estudio propuso como objetivo “determinar la relación entre la procrastinación académica y los hábitos de estudio en los estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima”. Para ello, el estudio fue correlacional, bajo diseño no experimental con un enfoque cuantitativo, siendo 169 los estudiantes, los que respondieron a los cuestionarios. Como resultado, se evidenció una relación moderada negativa (-0.463) entre la procrastinación académica y los hábitos de estudio en estudiantes universitarios pertenecientes a una institución privada en Lima. En otras palabras, se observó que a medida que los estudiantes tienden a procrastinar más, presentan una disminución en la presencia de hábitos de estudio. La conclusión derivada de estos hallazgos respaldó la hipótesis alternativa, la cual sostiene que existe una conexión significativa entre ambas variables.

Mogrovejo (2022), en su indagación planteó el objetivo “identificar la asociación entre la procrastinación y el logro de diferentes competencias vinculadas a la elaboración del análisis histórico para el VI ciclo en una Institución pública, en Lima, 2022”. Por lo cual, se desarrolló una metodología correlacional básica que efectuó un instrumento a 156 estudiantes. En sus resultados se tuvo, que 60 estudiantes registraron un avance en un grado inicial y 64 en proceso y ninguno en logro destacado en proceso de nivel medio en logros de enseñanza y construcción interpretación histórico. En relación a capacidad interpreta de forma crítica distintas fuentes, 4 en inicio, 33 proceso, 84 previsto y sólo 3 resaltaron en un nivel medio. Respecto a aptitud que se extiende en el momento histórico, 12 inicio, 50 proceso, 57 previsto y 5 destacaron también en nivel medio. Por otro lado, el indicador de correlación Spearman es 0.413 con valor p menor a 5%. En suma, se afirma asociación moderada directa entre las variables en cuestión, implica que un incremento en procrastinación repercute de la misma manera en el logro del aprendizaje en determinado semestre académico de la institución educativa.

Saavedra (2022), en su estudio propuso como objetivo “establecer la asociación de procrastinación familiar con el grado de alcance de competencias en educandos de medicina de una determinada casa superior de estudios situada en el departamento de Piura, 2022”. Por ello, su método de investigación correspondió a transversal correlacional no experimental que empleó un instrumento dirigidos a 35 estudiantes universitarios. Consiguiendo como resultados, que el grupo etario 20-25 representa el 80%. También, 91.4% tiene grado intermedio de procrastinación académica, 45.7% nivel alto de procrastinación familiar y 77.1% nivel alto de procrastinación emocional. Por otra parte, el índice de correlación R de Spearman es 0.266 y un valor p menor a 0.05. Por último, se afirma una correlación directa y

baja entre las variables en análisis, por lo que, un aumento en procrastinación conlleva de la misma forma al cumplimiento de las habilidades de estudiantes de medicina de la universidad norteña.

Oviedo y Carrión (2021) orientaron su propósito en “establecer la asociación entre la procrastinación y el desempeño académico de los estudiantes inscritos en el periodo 2019-2020 de una universidad pública de Cuzco”. Por tanto, la metodología se enmarca a transversal correlacional prospectiva. Los instrumentos fueron cuestionarios de escala para la variable procrastinación, y para el RA fueron el promedio de notas. La investigación arrojó relación considerable entre las variables de estudio, con $p\text{-valor}=0,000<0,05$ y $Rho=0,0781$.

Cayllahua y Huanaco (2021) en su estudio orientaron su propósito en “identificar los factores individuales y su inferencia con la variable procrastinación en los alumnos de pregrado de la carrera de Ingeniería Civil que cursan estudios en la Universidad Nacional Altiplano en el 2019”. El estudio fue no experimental, de proyección transversal, siguiendo el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional. La técnica se basó en encuestas, para la variable factores individuales el instrumento para la recolectar datos fueron cuestionarios y el instrumento para la variable procrastinación académica fue la EPA. Los resultados obtenidos describen que, los universitarios presentan un elevado nivel en procrastinar académicamente (57.4%) a medida que no tienen un buen hábito de estudio, baja motivación y alto uso de internet, concluyendo que muestran actitudes procrastinadoras a niveles elevados (61.1%) e inapropiados factores individuales.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 VARIABLE 1: Procrastinación

Conceptualización

Se considera como la demora voluntaria en el desarrollo de una actividad específica concebida como importante desde la perspectiva personal pese a acarrear impactos negativos su retraso (Klingsieck, 2013). Asimismo, Visser et al. (2018) sugieren que la procrastinación es un comportamiento complejo que involucra tanto elementos cognitivos y emocionales como evaluaciones de la propia competencia.

La procrastinación a menudo se asocia con varios factores negativos, como un rendimiento académico más bajo (Steel et al., 2001), mayor estrés (Sirois et al., 2003) y peor salud mental (Stead et al., 2010). Por tanto, es necesario comprender las causas y los factores que mantienen la procrastinación para poder reducirla. El desafío es que la investigación en el área de la procrastinación a menudo carece de una explicación teórica coherente del comportamiento (Glick et al., 2014) lo que ha dificultado la comprensión del fenómeno y el seguimiento de la investigación (Klingsieck, 2013; Schraw et al., 2007; Steel, 2007). Por lo tanto, existen preguntas predominantes con respecto a los mecanismos subyacentes y de mantenimiento de la procrastinación que aún no se han aprendido (Katz et al., 2014; Visser et al., 2018).

Teorías

Teoría social cognitiva de Bandura. Donde se detalla que, una alta autoeficacia debería aumentar el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes dedicados a una tarea. Por lo tanto, no es inesperada una relación negativa entre la autoeficacia y la

procrastinación caracterizada por la reducción del esfuerzo y la persistencia (Van Erde, 2003; Klassen et al., 2008; Wu y Fan, 2017). Además, la evidencia experimental muestra que alterar los pensamientos negativos e irracionales de los estudiantes (p. ej., baja autoeficacia) puede ser efectivo para reducir la procrastinación (Visser et al., 2017).

Teoría Motivacional Temporal (TMT); de Steel y König (2006). Según TMT, la autoeficacia (un indicador del constructo de expectativa) es crucial para explicar la procrastinación. En particular, la motivación para realizar un comportamiento (es decir, la utilidad) aumenta cuando las personas confían en obtener la recompensa deseada (es decir, la expectativa) o el resultado (es decir, el valor). A su vez, una mayor motivación debería aumentar el rendimiento de la tarea o reducir el retraso de la tarea (es decir, la procrastinación). Además, aunque la evidencia directa sobre la naturaleza de la procrastinación impulsada por el medio ambiente es escasa, diferentes líneas de investigación sugieren que la procrastinación puede estar arraigada en el entorno académico (Klingsieck, 2013; Svartdal et al., 2020).

Evolución

La procrastinación académica ha sido objeto de investigación en numerosos estudios que buscan entender las variables que están asociadas con este hábito de postergar las tareas académicas (Gün et al., 2020). A continuación, amplío sobre algunas de las variables mencionadas en las investigaciones:

Primero, la Autoeficacia, la cual se refiere a la percepción gestada por una persona respecto a su capacidad para llevar a cabo con éxito una labor fijada. Investigaciones

como las de Gün et al. (2020) y Liu et al. (2020) han explorado cómo niveles bajos de autoeficacia pueden estar asociados con una mayor tendencia a procrastinar, ya que los estudiantes pueden dudar de su capacidad para completar con éxito las tareas asignadas.

Luego, se presenta la emoción de logro, la cual se relaciona con los sentimientos positivos que los estudiantes experimentan al alcanzar metas académicas. Gadosey et al. (2021) examinaron cómo la falta de emoción de logro puede contribuir a la procrastinación, ya que los estudiantes pueden carecer de la motivación emocional necesaria para comenzar y completar las tareas.

Seguido a ello, se tiene al Perfeccionismo, que según Cho y Lee (2022) puede estar asociado con la procrastinación. Los estudiantes con altos niveles de perfeccionismo pueden posponer la realización de tareas debido al miedo al fracaso o a no alcanzar sus propios estándares muy altos.

Asimismo, el aprendizaje autorregulado que concierne a la capacidad mostrada por los estudiantes en planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Investigaciones como las de Wang et al. (2022) han analizado cómo la falta de habilidades de autorregulación puede contribuir a la procrastinación, ya que los estudiantes pueden tener dificultades para establecer metas claras y administrar su tiempo de manera efectiva.

Seguidamente, la percepción del estrés y ansiedad, en donde diversos estudios (Ma et al., 2022; Chen, 2021) han examinado cómo altos niveles de estrés y ansiedad pueden

estar asociados con la procrastinación. Los estudiantes pueden posponer tareas difíciles o estresantes para evitar enfrentar emociones negativas.

De igual manera, la depresión también ha sido relacionada con la procrastinación. Freyhofer et al. (2021) investigaron cómo la falta de motivación y la desesperanza asociada con la depresión pueden contribuir a la procrastinación académica.

Finalmente, la autoestima que consiste en la valoración de una persona acerca de su forma de ser y actuar. Barutçu y Demir (2020) exploraron cómo niveles bajos de autoestima pueden estar relacionados con la procrastinación, ya que los estudiantes pueden sentirse inseguros acerca de su capacidad para completar las tareas académicas.

Características

La característica central de la procrastinación es la brecha derivada entre la intención de ejecutar y la acción de realizarlo, lo cual, implica que los procrastinadores a menudo tienen buenas intenciones, pero el desafío radica en la implementación de estas intenciones (Dewitte y Lens, 2000). Así, la procrastinación se ha entendido tradicionalmente como un problema de autorregulación o de gestión del tiempo (Wolters et al., 2017). Existe un sólido cuerpo de evidencia que señala el vínculo de escasos comportamientos autorreguladores con los elevados niveles de procrastinación y, por lo tanto, la autorregulación es una de las claves para comprender la procrastinación (Ferrari, 2001).

Investigaciones recientes sugieren que en lugar de ser puramente un problema de autorregulación o gestión del tiempo, la procrastinación también está fuertemente influenciada por factores psicológicos, como la baja confianza en las propias

habilidades para desempeñarse (Steel, 2007) y la incapacidad para hacer frente a las emociones negativas que surgen en situaciones desafiantes en referencia a la centralidad de la flexibilidad psicológica en la comprensión de la procrastinación (Dionne, 2016; Gagnon et al., 2016).

Importancia

La procrastinación en estudiantes universitarios es un tema relevante y ampliamente estudiado, ya que tiene un impacto significativo en su desempeño académico y bienestar general. Aunque la procrastinación puede parecer un hábito común y hasta inofensivo en ocasiones, puede tener consecuencias negativas en la vida estudiantil por diversas razones (Araya-Castillo et al., 2023):

Rendimiento académico: La procrastinación tiende a retrasar las tareas y actividades académicas, lo que puede llevar a una menor calidad en los trabajos entregados y, en última instancia, a resultados académicos más bajos (Araya-Castillo et al., 2023).

Estrés y ansiedad: A medida que se acercan las fechas límite, los estudiantes procrastinadores pueden experimentar altos niveles de estrés y ansiedad debido a la presión de tener que completar tareas en un corto período de tiempo (Araya-Castillo et al., 2023).

Salud mental y bienestar: La procrastinación crónica puede afectar la salud mental de los estudiantes, provocando sentimientos de culpa, frustración y falta de autoestima (Araya-Castillo et al., 2023).

Oportunidades perdidas: Al postergar constantemente las tareas, los estudiantes pueden perder oportunidades para participar en actividades extracurriculares, pasantías o proyectos adicionales que podrían enriquecer su experiencia universitaria (Araya-Castillo et al., 2023).

Ciclo de procrastinación: La procrastinación puede convertirse en un ciclo difícil de romper, ya que posponer una tarea crea un refuerzo negativo que puede llevar a más posposiciones en el futuro (Araya-Castillo et al., 2023).

Hábitos de estudio ineficientes: Los estudiantes procrastinadores pueden desarrollar hábitos de estudio poco efectivos, ya que están acostumbrados a abordar las tareas de manera apresurada y sin una planificación adecuada (Araya-Castillo et al., 2023).

Instrumento /Dimensiones

Este instrumento fue desarrollado en el artículo denominado: “Diseño de una escala de procrastinación en español y medición de los niveles de procrastinación de estudiantes de educación”, el mismo que tiene como objetivo medir el nivel de procrastinación en estudiantes, entendida como la tendencia a posponer tareas académicas y la gestión del tiempo de manera ineficiente. Se establecieron como dimensiones a las siguientes (Monroy y González-Geraldo, 2022):

Postergación de las tareas: Esta dimensión se refiere al acto de aplazar o retrasar la realización de tareas o encargos académicos, lo que puede llevar a entregar trabajos de manera tardía o a no finalizar tareas importantes con suficiente tiempo de anticipación (Monroy y González-Geraldo, 2022).

Superación personal: En este caso, se trata de la capacidad de mejorar hábitos de estudio, entender las tareas asignadas y revisar el trabajo realizado para alcanzar un mayor rendimiento académico y un crecimiento personal (Monroy y González-Geraldo, 2022).

Demora: Aquí se describe la tendencia a posponer específicamente aquellas tareas que son difíciles o desafiantes de abordar. Además, implica disfrutar de la sensación derivada de esperar el último momento en la culminación de labores o responsabilidades y encontrar excusas para no hacer las tareas asignadas cuando se presentan (Monroy y González-Geraldo, 2022).

Hacer cosas a la vez: Esta dimensión hace referencia a la habilidad de dedicar el tiempo necesario para estudiar, incluso cuando las tareas pueden resultar aburridas o poco interesantes. También incluye reservar suficiente tiempo para revisar los exámenes y asegurarse de comprender y dominar los contenidos académicos (Monroy y González-Geraldo, 2022).

Propia responsabilidad de los individuos: En este caso, se refiere a la responsabilidad personal que cada individuo tiene en cuanto a superar la procrastinación y tomar decisiones que favorezcan una mejora en sus hábitos de estudio y rendimiento académico. También implica reconocer la necesidad de cambiar conductas y actitudes negativas relacionadas con el estudio (Monroy y González-Geraldo, 2022).

2.2.2 VARIABLE 2: Logro de competencias

Conceptualización

El proceso que exige a los estudiantes afrontar desafíos y resolver situaciones relacionadas a un problema específico, lo cual, implica la destreza de destinar conocimientos aprendidos en articulación de habilidades que favorezcan a analizar contextos, desarrollo de propuestas y evaluaciones de las mejoras ejecutadas (Palomino y Almenara, 2019).

Teorías

Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

Proporciona una base para desarrollar procedimientos de enseñanza que fomentan el aprendizaje activo, donde el estudiante construye de manera activa su propio conocimiento con la guía del profesor. En este enfoque, el docente crea ambientes interactivos de aprendizaje y planifica la ejecución de una gama de actividades acorde a las capacidades y desarrollo mostrado por los estudiantes.

Además, se reconoce la importancia de que los futuros docentes sean capacitados en el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). No es suficiente que los docentes tengan conocimientos sobre las TIC, sino que deben integrarlas en su práctica educativa, especialmente en la educación a distancia, donde el manejo adecuado de las TIC se vuelve esencial (Flores y Roig, 2019).

Teoría constructivista de Jerome Bruner

Se centra en que el estudiante construya activamente su propio conocimiento y competencias a través de la interacción de la experiencia con el entorno. Aquí, el docente actúa como facilitador y guía, proporcionando oportunidades para que los estudiantes exploren, investiguen y resuelvan problemas. El aprendizaje es más

significativo y se basa en la comprensión profunda de los conceptos. En este enfoque, los estudiantes adquieren competencias al relacionar nuevas ideas con sus conocimientos previos y al construir su comprensión a través de la reflexión y la colaboración (Bautista et al., 2021).

Evolución

En la última década, ha habido un movimiento hacia la integración de las competencias en el currículo educativo. Esto implica una atención más centrada en las habilidades y capacidades prácticas que los estudiantes deben desarrollar para enfrentar desafíos en la vida real y en el mundo laboral. Con el crecimiento de la educación a distancia y el aprendizaje en línea, ha habido un énfasis en el aprendizaje autodirigido y la formación educativa en el transcurso de la vida. El logro de competencias se ve como un proceso en curso en el que los individuos deben continuar desarrollando sus habilidades y conocimientos a lo largo del tiempo (Chazan et al., 2021).

La creciente prevalencia de la educación a distancia y el aprendizaje en línea ha acentuado la necesidad de promover el aprendizaje autodirigido y la formación educativa a lo largo de toda la vida. En este contexto, se reconoce que el proceso de adquirir competencias no se limita a la etapa educativa inicial, sino que se extiende a lo largo de toda la vida. Esto implica un cambio en la perspectiva tradicional de la educación como un evento que ocurre en una fase específica de la vida hacia un enfoque más continuo y adaptable (Chazan et al., 2021).

Características

El logro de competencias implica el desarrollo de habilidades y conocimientos específicos que permiten a una persona desempeñarse eficientemente en un área o campo particular. Las características asociadas al logro de competencias son las siguientes (Palomino y Almenara, 2019):

Aplicabilidad: Las competencias adquiridas son aplicables en situaciones reales y contextos diversos. Los individuos pueden utilizar sus conocimientos y habilidades para resolver problemas y enfrentar desafíos en el ámbito laboral, educativo y personal (Palomino y Almenara, 2019).

Transferibilidad: Las competencias pueden ser transferidas y adaptadas a diferentes situaciones y contextos. Los conocimientos y habilidades adquiridos en un área pueden ser útiles en otras disciplinas o tareas relacionadas (Palomino y Almenara, 2019).

Integración del conocimiento: El logro de competencias implica una comprensión profunda y conectada del conocimiento en un campo específico. Los individuos son capaces de relacionar conceptos y aplicarlos de manera efectiva (Palomino y Almenara, 2019).

Aprendizaje significativo: El aprendizaje para lograr competencias se basa en la comprensión y significado. Los individuos buscan entender el contenido y cómo se aplica en situaciones prácticas (Palomino y Almenara, 2019).

Aplicación en el mundo real: Las competencias están diseñadas para enfrentar desafíos y situaciones del mundo real. Los individuos pueden resolver problemas reales y tomar

decisiones informadas basadas en su conocimiento y habilidades (Palomino y Almenara, 2019).

Habilidades prácticas: Las competencias incluyen habilidades prácticas y aplicables en el contexto laboral o profesional. Estas habilidades permiten a los individuos realizar tareas específicas de manera efectiva y eficiente (Palomino y Almenara, 2019).

Evaluación basada en el desempeño: Centra su interés en la demostración de habilidades y conocimientos a través del desempeño en situaciones reales o simuladas (Palomino y Almenara, 2019).

Desarrollo a lo largo del tiempo: El logro de competencias es un proceso continuo que requiere tiempo y práctica para mejorar y perfeccionar las habilidades y conocimientos adquiridos (Palomino y Almenara, 2019).

Adaptabilidad: Las competencias permiten a los individuos adaptarse a nuevos desafíos y cambios en su entorno, ya que están equipados con habilidades transferibles y conocimientos sólidos (Palomino y Almenara, 2019).

Autonomía: Los individuos que logran competencias son capaces de llevar a cabo tareas de forma independiente, tomando decisiones informadas y aplicando su conocimiento de manera autónoma (Palomino y Almenara, 2019).

Importancia

El logro de competencias es de suma importancia en diversos aspectos de la vida individual y colectiva. A continuación, se destacan algunas de las razones por las cuales el desarrollo de competencias es relevante (Muhammad y Sahito, 2022):

Mejor preparación para el mundo laboral: Las competencias permiten a los individuos adquirir habilidades específicas y conocimientos prácticos que son altamente valorados por los empleadores. Un trabajador competente es más capaz de enfrentar los desafíos laborales y adaptarse a múltiples cambios o vicisitudes presentadas (Muhammad y Sahito, 2022).

Aumento de la empleabilidad: Las personas con competencias sólidas tienen mayores oportunidades de empleo y una mayor capacidad para acceder a mejores oportunidades profesionales (Muhammad y Sahito, 2022).

Mejora del rendimiento académico: El desarrollo de competencias puede potenciar el aprendizaje significativo que incrementará el desenvolvimiento académico y fortalecimiento de capacidades (Muhammad y Sahito, 2022).

Capacidad para resolver problemas: Las competencias proporcionan a las personas las herramientas para abordar y resolver problemas complejos tanto en su vida personal como profesional (Muhammad y Sahito, 2022).

Empoderamiento y confianza: El logro de competencias brinda a las personas un sentido de empoderamiento y autoconfianza, ya que se sienten más seguras al enfrentar desafíos y tomar decisiones informadas (Muhammad y Sahito, 2022).

Desarrollo personal y profesional: El desarrollo de competencias conlleva un crecimiento personal y profesional continuo, lo que permite a los individuos alcanzar su máximo potencial en diferentes áreas de la vida (Muhammad y Sahito, 2022).

Adaptabilidad y flexibilidad: Las competencias bien desarrolladas permiten a las personas adaptarse a situaciones cambiantes y a nuevos entornos, lo que es especialmente relevante en un mundo caracterizado por cambios rápidos y constantes (Muhammad y Sahito, 2022).

Colaboración y trabajo en equipo: Las competencias también incluyen habilidades sociales y de comunicación, lo que facilita el trabajo en equipo y la colaboración efectiva con otros (Muhammad y Sahito, 2022).

Contribución al desarrollo de la sociedad: Personas competentes están mejor preparadas para contribuir positivamente al desarrollo de la sociedad y resolver problemas sociales y comunitarios (Muhammad y Sahito, 2022).

Fomento de la innovación: El logro de competencias fomenta la creatividad y la innovación, lo que puede generar soluciones novedosas y mejoras en diferentes campos (Muhammad y Sahito, 2022).

Instrumento /Dimensiones

El presente instrumento se ha tomado de un artículo científico desarrollado en la Universidad Autónoma de Bucaramanga – Colombia, en los programas de pregrado el año 2017, consta de cinco cuestionarios, con un total de 43 ítems, y tiene como objetivo evaluar el grado en que un individuo ha adquirido y aplicado competencias específicas, ya sea en un entorno educativo, profesional o de desarrollo personal. Se presentan a las siguientes dimensiones (Acebedo- Afanador et al., 2017):

Objeto del criterio de evaluación: Los estudiantes perciben esta dimensión como la forma en que los profesores presentan el programa de la asignatura, mostrando qué habilidades y competencias pretenden que desarrollemos durante el curso y cómo será el sistema de evaluación (Acebedo- Afanador et al., 2017).

Finalidad de la evaluación: esta dimensión aborda el propósito de las evaluaciones escritas que nos aplican. Entendiendo que algunas pruebas buscan comprobar si hemos asimilado los contenidos de manera repetitiva, mientras que otras buscan evaluar nuestra capacidad para resolver problemas de forma creativa y aplicar lo aprendido (Acebedo- Afanador et al., 2017).

Métodos de evaluación - Técnicas e instrumentos de evaluación: esta dimensión involucra las diferentes formas en que somos evaluados, como exámenes escritos, orales, trabajos, ejercicios y quices. Cada uno de estos métodos tiene un impacto en nuestra experiencia de aprendizaje y la forma en que demostramos nuestros conocimientos (Acebedo- Afanador et al., 2017).

Momentos y resultados de la evaluación: esta dimensión aborda cómo los profesores nos brindan retroalimentación después de las evaluaciones, señalando tanto nuestros aciertos como nuestras debilidades. Además, se observa cómo los docentes manejan nuestros reclamos y errores en la calificación (Acebedo- Afanador et al., 2017).

Forma de evaluar: esta dimensión se refiere a cómo los profesores diseñan las evaluaciones en relación con lo enseñado. Detallándose si las preguntas son claras y adecuadas, si hay preguntas ambiguas o mal redactadas y si el nivel de dificultad es coherente con lo que hemos aprendido (Acebedo- Afanador et al., 2017).

2.3 Formulación de hipótesis

2.3.1 Hipótesis General

Existe una relación significativa entre la procrastinación y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

2.3.2 Hipótesis específicas

H₁: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H₂: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H₃: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H₄: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H₅: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1 Método de la investigación

Se optó por el método hipotético deductivo porque se empleó una metodología estadística en la generación de hallazgos de un fenómeno en particular que propició corroborar la aceptación o descarte de la hipótesis formulada, lo cual, encaminó a establecer inferencias coherentes con el propósito dado (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2 Enfoque de la Investigación

Se rige por un enfoque cuantitativo pues optó por compilar una serie de información sometida a examinación mediante herramientas estadísticas que conllevaron a la proporción de hallazgos, a fin de constatar la hipótesis formulada y desarrollar conclusiones consistentes que provean aportes a la literatura reportada (Hernández y Mendoza, 2018).

3.3 Tipo de Investigación

Corresponde a tipo aplicada porque inclinó su propósito en examinar el fenómeno de estudio en particular por medio del recojo de una gama de información procedente de la situación actual, cuyo análisis se orientó a desarrollar aportes e incentivó a la formulación de

propuestas vinculadas a modificar la realidad evidenciada en beneficios de los actores involucrados (Hernández y Mendoza, 2018).

3.4 Diseño de la investigación

Contempla un diseño no experimental de alcance correlacional pues se indagó el fenómeno de estudio en su estado actual sin efectuar o implementar mejoras que alteren la realidad analizada, asimismo, se efectuó una medición de cada variable que facilitó su cuantificación y posterior procesamiento a través de herramientas estadísticas en determinar la presencia o ausencia de asociación entre ambas variables sujetas en indagación (Hernández y Mendoza, 2018), por tanto, se rige por un corte transversal que implicó recaudar una gama de datos en un momento específico que propició examinar la procrastinación y el nivel de logro de competencias en estudiantes universitarios de la carrera profesional de ingeniería civil matriculados en una universidad pública de Ucayali.

3.5 Población, muestra y muestreo

3.5.1 Población

Se concibe a la población como una gama de casos, sujetos, animales, muestras, tratamientos y organizaciones, los cuales, poseen características particularidades que concuerdan y garantizan proseguir con el proceso de acopio de datos requeridos en la realización de la indagación (Hernández y Mendoza, 2018).

La población se conformó por la totalidad de estudiantes de los diferentes ciclos registrados en la carrera profesional de ingeniería civil de una universidad pública localizada en Ucayali, cuyo número correspondió a 200 universitarios.

3.5.2 Muestra

Se atribuye a un grupo representativo constituido por organizaciones, individuos, casos, documentaciones, reportes estadísticos, animales, muestras, entre otras unidades de análisis que comparten propiedades particulares extraídas de una población específicas, cuya información provista favorece en la realización de una indagación (Hernández y Mendoza, 2018). En ese sentido, se optó por aplicar la siguiente fórmula estadística en la estimación del tamaño de la muestra:

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{E^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Donde:

E corresponde al error estimado igual a 0.05.

p se refiere a la probabilidad de éxito igual a 0.5

q representa la probabilidad de fracaso con valor de 0.5

z concierne al valor estadístico frente a un nivel de confianza del 95%

Reemplazando los valores y redondeando, se registra el siguiente resultado:

$$n = \frac{1.96^2 * 0.5 * 0.5 * 200}{0.05^2 * (200 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = 132$$

En ese sentido, la muestra abarcó 132 estudiantes universitarios de la carrera profesional de Ingeniería Civil, correspondiendo 4 estudiantes al segundo ciclo, 30 estudiantes al cuarto ciclo, 16 estudiantes al sexto ciclo, 51 estudiantes al octavo ciclo y 31 estudiantes cursan el décimo ciclo.

3.5.3 Muestreo

Concierne al procedimiento elegido en estimar la cantidad de sujetos que constituirán la muestra requerida en el desarrollo del estudio, el cual, depende del número de individuos comprendidos en la población en optar por el método de establecimiento de criterios o probabilísticos en la elección de los participantes (Hernández y Mendoza, 2018). En ese sentido, correspondió a muestreo probabilístico aleatorio simple porque se estimó la cantidad de universitarios por medio de una fórmula estadística pues la población excedió los 100 individuos e impulsó a escoger un grupo que permita el desarrollo de inferencias a atribuirse a todo un universo (Hernández y Mendoza, 2018).

3.6 Variables y Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (niveles o rangos)
Procrastinación	Conducta que se caracteriza por postergar voluntariamente actividades, las mismas que han debido desarrollarse en un tiempo fijado (Ferrari y Tice, 2007).	Se examinará por medio de las siguientes dimensiones: postergación de las tareas, superación personal, demora, hacer cosas simultáneas y responsabilidad.	Postergación de las tareas	Entrega de tareas o encargos. Terminar tareas importantes con tiempo de sobra.	Ordinal	Alto (64 - 81) Moderado (46 - 63) Bajo (28 - 45)
			Superación personal	Mejorar hábitos Entender tareas Revisar tareas		
			Demora	Posponer las tareas que son difíciles de abordar. Disfrutar la emoción y el desafío de esperar hasta el último momento para terminar una tarea.		
				Encontrar fácilmente una excusa para no hacer una tarea que me han asignado. Posponer la terminación de las tareas innecesariamente.		

			Hacer cosas simultáneas	Dedicar tiempo necesario a estudiar, incluso cuando las tareas son aburridas. Gastar lo necesario en estudiar aun cuando me resulte aburrido. Reservar suficiente tiempo para revisar los exámenes.	
			Responsabilidad	Posponer continuamente la mejora de mis hábitos de estudio. Promesa Posponer la toma de decisiones difíciles. A menudo pierdo el tiempo. Soy completamente incorregible Siempre me ciño a mis planes de trabajo.	
Logro de competencias	Comprende medir lo aprendido a causa de lo desarrollado en una secuencia didáctica, la misma que se manifiesta en forma estimada (Monroy, 2012).	Se evaluará mediante las siguientes dimensiones: Objeto del criterio de evaluación, finalidad de la evaluación, métodos de evaluación, momentos y resultados de la evaluación, además de formas de evaluación.	Objeto del criterio de evaluación	Objetivo de la evaluación Claridad y secuencia de los contenidos Definición del sistema de evaluación Relación explícita entre competencias y sistema de evaluación. Presentación del cronograma del sistema de evaluación al inicio del curso. Evaluación diagnóstica de pre saberes al comenzar la asignatura. Posibilidad de retroalimentación Evaluación del programa y sistema al finalizar la asignatura.	Ordinal Alto (150 - 203) Moderado (96 - 149) Bajo (43 - 95)
			Finalidad de la evaluación	Finalidad de la evaluación escrita Finalidad de la evaluación escrita Uso de previos no calificables Preguntas aleatorias para evaluar comprensión de los temas. Evaluación de comprensión	

Métodos de evaluación- técnicas e instrumentos de evaluación	Uso de guías de observación Exámenes escritos Exámenes orales Uso de quizzes programados Asignación de trabajos escritos Asignación de tareas cortas Evaluación con ejercicios de comprensión Uso de talleres y trabajos grupales en el aula.
Momentos y resultados de la evaluación	Retroalimentación Cambio de nota Aproximación al mínimo aprobatorio Repetición de previos Pérdida promedio en evaluaciones escritas.
Forma de evaluar	Equilibrio entre lo enseñado y lo evaluado Mayores niveles de dificultad en las evaluaciones escritas Encuentro de preguntas ambiguas o mal redactadas Admisión de preguntas y aclaraciones Uso de formatos normalizados y bien presentados Asignación de evaluaciones

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1 Técnica

Se usó como técnica la encuesta, la misma que permitió obtener resultados que se pueda cuantificar para el estudio (Cabezas et al., 2018). En este caso, se empleó para cada uno de los constructos evaluados.

3.7.2 Descripción de instrumentos

Se trabajó con cuestionarios. Estos son considerados como listas de ítems o preguntas que sirven para recabar datos acerca de un fenómeno en concreto (Arispe et al., 2020).

Ficha técnica de procrastinación académica

Propuesto por: Monroy y González-Geraldo (2022)

Procedencia: España

Aplicación: Colectiva

Aplicado a: 499 Estudiantes universitarios de educación española.

Incluye escala: 24 ítems, con alternativas que va desde: “Ese NO soy yo de ninguna manera” (1), “Ese NO es normalmente mi estilo” (2), “Ese es normalmente mi estilo” (3) y “Ese soy claramente yo” (4).

Dimensiones: Postergación de las tareas, superación personal, demora, hacer cosas simultáneas y responsabilidad.

Ficha técnica de logro de competencias

Propuesto por: Acebedo- Afanador et al. (2017)

Procedencia: España

Aplicación: Colectiva

Aplicado a: 631 Estudiantes universitarios

Incluye escala: 43 ítems con alternativas: 1 “nunca”, 2 “casi nunca”, 3 “a veces”, 4 “casi siempre”, 5 “siempre”.

Dimensiones: Objeto del criterio de evaluación, finalidad de la evaluación, métodos de evaluación- técnicas e instrumentos de evaluación, momentos y resultados de la evaluación; y; forma de evaluar.

3.7.3 Validación

Se considera como un proceso empleado en la evaluación de la calidad y pertinencia del contenido de un determinado instrumento, como un cuestionario, una escala o una prueba (Hernández y Mendoza, 2018).

En referencia al instrumento de procrastinación académica, Monroy y González-Geraldo (2022) adaptaron los ítems de dos instrumentos muy utilizados como base, la Escala de Procrastinación de Tuckman (1991), comprendido de 16 ítems, y la Escala de Procrastinación Estudiantil de Busko (1998), que consta de 28 ítems, y al realizar análisis de componentes identificaron elementos distorsionantes, obteniendo una final solución de 24 ítems, obteniendo una validez de contenido de ,931 obtenido en la aplicación de la prueba de KMO. Asimismo, para el presente estudio se efectuó una evaluación por medio de una evaluación exhaustiva realizada por juicio de cinco expertos en relación a los criterios de pertinencia, coherencia, relevancia y suficiencia de cada ítem que garantizó la idoneidad de la escala en el recojo de una gama de información acerca de la variable sujeta a estudio y orientó a su ejecución a la muestra elegida.

En cuanto al instrumento de logro de competencias, fueron validados por juicio de 5 expertos de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada – España, y se obtuvo

una validez de contenido de ,95 (Acebedo- Afanador et al., 2017). De igual manera, para el presente estudio se procedió a realizar la validación de la escala a través de evaluación efectuada a 5 expertos en la temática que confirmaron la relevancia, claridad, coherencia e idoneidad de cada ítem agrupado por dimensiones, cuyo análisis constataron la factibilidad del cuestionario en el acopio de un acervo de datos respecto a la variable examinada y encaminaron a proseguir con la ejecución del mismo.

Tabla 1

Juicio de expertos

Expertos	Procrastinación académica	Logro de competencias
Dr. Carlos S. Vega Vilca	Aplicable	Aplicable
Dr. Juana M. Cruz Montero	Aplicable	Aplicable
Dr. Fernando E. Ledesma Pérez	Aplicable	Aplicable
Dr. Geider Grandes García	Aplicable	Aplicable
Dr. Delsi Mariela Huaita Acha	Aplicable	Aplicable

3.7.4 Confiabilidad

El estudio aplicó el alfa de Cronbach, el cual consiste en una medición de la consistencia interna de cada instrumento (Ñaupas et al., 2018). Para este caso, se aplicó en ambos instrumentos, a una muestra piloto de 20 participantes, para verificar si los ítems cuentan con un grado de fiabilidad adecuado.

En referencia al instrumento de procrastinación académica, se obtuvo una consistencia interna por medio del alfa de Cronbach, siendo de ,960 el cual demostró ser un valor excelente (Monroy y González-Geraldo, 2022).

En cuanto al instrumento de logro de competencias, se obtuvo una consistencia interna por medio del alfa de Cronbach, siendo de ,996 el cual demostró ser un valor adecuado (Acebedo- Afanador et al., 2017).

3.8 Plan de procesamiento y análisis de datos

Para empezar con el proceso de compilación de un acervo de datos se solicitó autorización a la dirección de la escuela profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Pública de Ucayali elegida en la ejecución del estudio, posteriormente se coordinó con los docentes un permiso de un periodo de 10 a 15 minutos antes de finalizar la clase que permitió el recojo de una gama de información mediante los cuestionarios seleccionados.

Luego, se generó una matriz de datos en el Microsoft Excel que facilitó su exportación al paquete estadístico SPSS versión 26, el cual, arrojó una serie de tablas con respectivos gráficos que correspondió a estadísticos descriptivos, asimismo, permitió estimar los estadísticos inferenciales seleccionados conforme a los resultados de las pruebas de normalidad, es decir, se optó por el Rho de Spearman que propició corroborar la hipótesis formulada y exponer resultados consistentes en relación a los objetivos establecidos que encaminaron al desarrollo de conclusiones consistentes o aportes en el ámbito educativo que impulsaran a la ejecución de mejoras futuras.

3.9 Aspectos éticos

Se respetó los principios que rigen la actividad investigadora, conforme al “*Código de ética para la investigación 2018*” del alma máter, para lo cual se utilizó la hoja de consentimiento informado, se respetó el anonimato para los participantes, donde se evidenció

la aceptación voluntaria y la información recolectada solo fue utilizada y procesada para los objetivos del estudio.

Asimismo, se respetó los derechos intelectuales de los investigadores teniendo en cuenta las políticas anti plagio.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Aspectos sociodemográficos

Tabla 2

Sexo de los estudiantes de la profesión de Ingeniería Civil

Categorías	<i>f</i>	%
Femenino	46	34.80%
Masculino	86	65.20%
Total	132	100.00%

Nota: *f*: frecuencia; %: porcentaje

Se evidencia en la tabla 2 que el 65.20% corresponden al sexo masculino y el

34.80% pertenece al sexo femenino.

Tabla 3

Edad de los estudiantes de la profesión de Ingeniería Civil

Categorías	<i>f</i>	%
16 – 20 años	43	32.58%
21 – 25 años	62	46.97%
26 – 30 años	19	14.39%
31 – 35 años	5	3.79%
36 – 40 años	2	1.52%

41 – 45 años	1	0.76%
Total	132	100.00%

Nota: f: frecuencia; %: porcentaje

Se aprecia en la tabla 3 que el 46.97% pertenecen al grupo etario de 21 a 25 años, el 32.58% posee 16 a 20 años, asimismo, el 14.39% registran una edad que oscila entre 26 a 30 años, el 3.79% tienen 31 a 35 años y sólo 0.76% reportan una edad mayor a 41 años.

Tabla 4

Ciclo académico que cursan los estudiantes de la profesión de Ingeniería Civil

Categorías	f	%
2^a ciclo	4	3.00%
4^a ciclo	30	22.70%
6^a ciclo	16	12.10%
8^a ciclo	51	38.60%
10^a ciclo	31	23.50%
Total	132	100.00%

Nota: f: frecuencia; %: porcentaje

Se muestra en la tabla anterior que el 38.60% cursan el octavo ciclo, el 22.70% pertenecen al cuarto ciclo, el 23.50% al décimo ciclo, el 12.10% corresponden al sexto ciclo y sólo un 3% registran estudios en el segundo ciclo de la profesión de ingeniería civil.

4.1.2. Análisis descriptivo de resultados

En este apartado se expone los resultados descriptivos de ambas variables que señalan el nivel de procrastinación realizado por los estudiantes y el logro de competencias alcanzados en su desempeño académico.

Tabla 5*Dimensiones de la variable 1: procrastinación*

Niveles	Postergación de tareas		Superación personal		Demoras		Hacer cosas simultáneas		Responsabilidad	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alto	9	6.80%	28	21.20%	8	6.10%	16	12.10%	16	12.10%
Moderado	107	81.10%	87	65.90%	110	83.30%	84	63.60%	87	65.90%
Bajo	16	12.10%	17	12.90%	14	10.60%	32	24.20%	29	22.00%

Nota: f: frecuencia; %: porcentaje

La postergación de tareas, en la cual 81.10% de los participantes se encuentran en el nivel moderado, sugiere una tendencia general hacia la procrastinación en diferentes grados. En cuanto a la superación personal, el 65.90% también muestra un nivel moderado, indicando que la mayoría busca mejorar, pero puede enfrentar obstáculos para hacerlo. Las demoras, con un notable 83.30% en el nivel moderado, sugieren que la mayoría experimenta demoras de manera común. En la realización de actividades simultáneas, el 63.60% se sitúa en el nivel moderado, indicando una preferencia moderada por abordar múltiples tareas. La responsabilidad, con un 65.90% en el nivel moderado, destaca que la mayoría se percibe a sí misma como moderadamente responsable.

Tabla 6

Nivel de procrastinación en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali

Niveles	<i>f</i>	%
Alto	12	9.10%

Moderado	84	63.60%
Bajo	36	27.30%
Total	132	100.00%

Nota: *f*: frecuencia; %: porcentaje

En la tabla 6, se expone el predominio de un nivel moderado de procrastinación en el 63.60% de los estudiantes porque tienden a aplazar el desarrollo de las labores académicas hasta el último momento solicitado de su entrega debido a la complejidad de los trabajos académicos, búsqueda de excusas frente a retos complicados, dificultades de mejorar los hábitos de análisis, revisión y culminación a tiempo de las tareas asignadas aunque destinan tiempo necesario en la conclusión de tareas importantes, asimismo, el 27.30% mostró un nivel bajo de procrastinación pues se preocupan por desarrollar los trabajos encomendados con antelación y repasar la información provista en clases de manera oportuna sin postergar las entregas mencionadas por el docente.

Tabla 7

Dimensiones de la variable 2: Logro de competencias

Niveles	Objeto de la evaluación		Finalidad de la evaluación		Métodos de evaluación		Momentos de evaluación		Formas de evaluación	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alto	16	12.10%	31	23.50%	33	25.00%	23	17.40%	25	18.90%
Moderado	63	47.70%	54	40.90%	53	40.20%	51	38.60%	55	41.70%
Bajo	53	40.20%	47	35.60%	46	34.80%	58	43.90%	52	39.40%

Nota: *f*: frecuencia; %: porcentaje

La tabla 7 destaca una distribución equilibrada entre los niveles de alto, moderado y bajo en diversas dimensiones. En el objeto de la evaluación, el 47.70%, sitúa el

valor en nivel moderado. La finalidad de la evaluación destaca con un 40.90% en el nivel alto, señalando una considerable importancia atribuida a los objetivos evaluativos. Asimismo, los métodos de evaluación y las formas de evaluación muestran predominancia en el nivel moderado, con porcentajes del 40.20% y 41.70%, respectivamente. Estos resultados indican una percepción generalizada de competencias evaluativas a un nivel intermedio, sugiriendo áreas donde podrían implementarse estrategias para fortalecer y optimizar los procesos de evaluación. La consideración del 23.50% en el nivel alto respecto al objeto de la evaluación resalta la atención particular dedicada a este aspecto.

Tabla 8

Nivel de logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali

Niveles	<i>f</i>	%
Alto	26	19.70%
Moderado	55	41.70%
Bajo	51	38.60%
Total	132	100.00%

Nota: f: frecuencia; %: porcentaje

Se aprecia en la tabla 8, el predominio de un nivel moderado de alcance de las competencias requeridas en la profesión de Ingeniería Civil en el 41.70% de los estudiantes porque desconocen el objetivo de cada asignatura como el propósito de las evaluaciones realizadas en relación a las capacidades a desarrollar, asimismo, el 38.60% de universitarios manifiesta bajo fortalecimiento de sus competencias por percibir inapropiados los métodos de examinación del desempeño académico, asignación de calificaciones basadas en la retención del conocimiento y señalan la

escasa retroalimentación por los docentes de aspectos esenciales en su desarrollo de habilidades profesionales.

Tabla 9

Procrastinación y logro de competencias

Niveles		Logro de competencias				
		Bajo	Moderado	Alto	Total	
Procrastinación	Alto	<i>f</i>	12	0	0	12
		%	9.10%	0.00%	0.00%	9.10%
	Moderado	<i>f</i>	39	45	0	84
		%	29.50%	34.1%	0.00%	63.60%
	Bajo	<i>f</i>	0	10	26	36
		%	0.00%	7.60%	19.70%	27.30%
	Total	<i>f</i>	51	55	26	132
		%	38.60%	41.70%	19.70%	100.00%

Nota: *f*: frecuencia; %: porcentaje

En la tabla 9 se muestra que el 63.60% de estudiantes que postergan el desarrollo de sus actividades académicas en un nivel moderado, sólo el 34.10% reportó un nivel regular en la cristalización de las competencias y el 29.50% registró un nivel bajo en el alcance de las capacidades requeridas en la formación profesional. Del 27.30% que realizan procrastinación de sus tareas en nivel bajo, el 19.70% consiguió potenciar las habilidades exigidas en su profesión y sólo un 7.60% percibió un nivel moderado en el logro de capacidades.

Tabla 10

Postergación y logro de competencias

Niveles	Logro de competencias			
	Bajo	Moderado	Alto	Total

Postergación	Alto	<i>f</i>	9	0	0	9
		%	6.80%	0.00%	0.00%	6.80%
	Moderado	<i>f</i>	42	55	10	107
		%	31.80%	41.70%	7.60%	81.10%
	Bajo	<i>f</i>	0	0	16	16
		%	0.00%	0.00%	12.10%	12.10%
	Total	<i>f</i>	51	55	26	132
		%	38.60%	41.70%	19.70%	100.00%

Nota: *f*: frecuencia; %: porcentaje

Se evidencia en la tabla 10, que el 81.10% de estudiantes reprograman el desarrollo de sus trabajos académicos y sólo 41.70% consiguen el alcance de las competencias requeridas en la formación profesional en un nivel moderado, asimismo, del 12.10% que registran un nivel bajo de postergación de responsabilidades académicas, el total alcanza fortalecer competencias esenciales en el aspecto profesional un nivel alto.

Tabla 11

Superación personal y logro de competencias

Niveles		Logro de competencias				
		Bajo	Moderado	Alto	Total	
Superación personal	Alto	<i>f</i>	28	0	0	28
		%	21.20%	0.00%	0.00%	21.20%
	Moderado	<i>f</i>	23	55	9	87
		%	17.40%	41.70%	6.80%	65.90%
	Bajo	<i>f</i>	0	0	17	17
		%	0.00%	0.00%	12.90%	12.90%
	Total	<i>f</i>	51	55	26	132
		%	38.60%	41.70%	19.70%	100.00%

Nota: *f*: frecuencia; %: porcentaje

En la tabla 11 se visualiza que el 65.90% de estudiantes poseen la dificultad de mejorar sus hábitos de realizar con anticipación las tareas académicas, sólo el 41.70% logró concretar las habilidades requeridas en su formación en ingeniería

civil, asimismo, del 12.90% con baja complicación de incorporar cambios en su rutina de aprendizaje que imposibilite la postergación, la totalidad de estudiante reporta alto nivel en el desarrollo de competencias claves en su desempeño profesional exitoso.

Tabla 12

Demora y logro de competencias

Niveles		Logro de competencias				
		Bajo	Moderado	Alto	Total	
Demora	Alto	<i>f</i>	8	0	0	8
		%	6.10%	0.00%	0.00%	6.10%
	Moderado	<i>f</i>	43	54	13	110
		%	32.60%	40.90%	9.80%	83.30%
	Bajo	<i>f</i>	0	1	13	14
		%	0.00%	0.80%	9.80%	10.60%
	Total	<i>f</i>	51	55	26	132
		%	38.60%	41.70%	19.70%	100.00%

Nota: f: frecuencia; %: porcentaje

En la tabla 12 se expone que el 83.30% de los estudiantes demoran en realizar sus trabajos académicos en un nivel moderado, sólo el 40.90% alcanzó las competencias en nivel moderado y el 32.60% reportó un nivel bajo en el fortalecimiento de habilidades requeridas en su formación profesional. Asimismo, del 10.60% de los estudiantes que registró un nivel bajo de procrastinación, un 9.80% mostró un nivel alto de desarrollo de capacidades exigidas en su progreso profesional.

Tabla 13

Hacer cosas simultáneas y logro de competencias

Niveles	Logro de competencias			
	Bajo	Moderado	Alto	Total

Hacer cosas simultáneas	Alto	<i>f</i>	16	0	0	16
		%	12.10%	0.00%	0.00%	12.10%
	Moderado	<i>f</i>	35	44	5	84
		%	26.50%	33.30%	3.80%	63.60%
	Bajo	<i>f</i>	0	11	21	32
		%	0.00%	8.30%	15.90%	24.20%
	Total	<i>f</i>	51	55	26	132
		%	38.60%	41.70%	19.70%	100.00%

Nota: *f*: frecuencia; %: porcentaje

En la tabla 13, se expone que el 63.60% de estudiantes efectuaron diferentes actividades académicas simultáneas en un nivel moderado, siendo el 33.30% universitarios que alcanzaron fortalecer las competencias en un nivel moderado y sólo el 26.50% no logró forjar las capacidades esenciales en su progreso profesional a plenitud. Además, del 24.20% que reportó baja reprogramación en la ejecución de tareas asignadas, el 15.90% señaló un nivel alto de concretar las competencias exigidas en su formación profesional y desafíos laborales.

Tabla 14

Responsabilidad y logro de competencias

	Niveles		Logro de competencias			Total
			Bajo	Moderado	Alto	
Responsabilidad	Alto	<i>f</i>	16	0	0	16
		%	12.10%	0.00%	0.00%	12.10%
	Moderado	<i>f</i>	35	52	0	87
		%	26.50%	39.40%	0.00%	65.90%
	Bajo	<i>f</i>	0	3	26	29
		%	0.00%	2.30%	19.70%	22.00%
	Total	<i>f</i>	51	55	26	132
		%	38.60%	41.70%	19.70%	100.00%

Nota: *f*: frecuencia; %: porcentaje

Se evidencia en la tabla 14 que el 65.90% registró un nivel moderado en fortalecer una gama de capacidades porque asume responsabilidad y realiza con antelación

sus actividades académicas, siendo el 39.40% estudiantes con alcance en nivel moderado de competencias de índole profesional y 26.50% no fortaleció ninguna capacidad crucial en su progreso profesional. Además, del 22% mostró un nivel bajo de complicaciones en concluir los trabajos académicos, sólo el 19.70% consiguió el desarrollo de diferentes competencias necesarias en su trayectoria profesional en nivel alto.

4.1.3. Prueba de hipótesis

Prueba de normalidad

El estudio abarcó una muestra constituida por 132 estudiantes que impulsó a la elección de la prueba estadística de Kolmogorov – Smirnov, cuyos hallazgos determinaron la existencia o ausencia de distribución normal. En tanto, se optó por proseguir los siguientes criterios:

Confianza = 95%

Nivel de significancia: $\alpha=5\%$

Regla de decisión:

Si $p>\alpha$, se acepta la hipótesis nula.

Si $p<\alpha$, se acepta la hipótesis alterna.

H_0 : Los datos proceden de una distribución normal.

H_a : Los datos no proceden de una distribución normal.

Tabla 15*Pruebas de normalidad*

Variables	Estadístico	gl	Sig.
Procrastinación académica	,079	132	,042
Logro de competencias	,071	132	,097

Se evidencia en la tabla anterior, los hallazgos arrojados por la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov señala que la variable procrastinación académica reporta un p-value inferior al 5%, lo cual, manifiesta una distribución no normal del acervo de datos compilados, en cambio, la variable alcance de competencias registra una probabilidad superior al 5%, por tanto, se optará por estadísticos no paramétricos en la confrontación de la hipótesis formulada, optándose por el Rho de Spearman por conformar un estudio enmarcado a correlacional y la naturaleza ordinal de las escalas.

Prueba de hipótesis general

H_1 : Existe una relación significativa entre la procrastinación y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H_0 : No existe una relación significativa entre la procrastinación y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Nivel de significancia

Se optó por un nivel de p – value con valor igual al 5% sujetas a indagaciones comprendidas en ciencias de educación.

Estadístico de prueba

Se eligió el Rho de Spearman debido a los hallazgos reportados por la prueba aplicada a la gama de datos con distribución no normal extraídos a través de cuestionarios.

Lector del error

Tabla 16

Relación entre la procrastinación y el logro de competencias

		Logro de competencias
Procrastinación	Rho de Spearman	-0.988
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	132

Nota. Rho de Spearman: Coeficiente de correlación; n: muestra

Toma de decisión

En la tabla 16, se aprecia que la procrastinación se vincula de manera negativa con el alcance de competencias profesionales en los estudiantes, lo cual, se corrobora con un coeficiente de Rho de Spearman igual a -0.988 y una probabilidad inferior al 5% que constata la hipótesis formulada, es decir, universitarios que relegan la realización de sus actividades académicas no fortalecen sus capacidades o habilidades requeridas en su desempeño y afrontamiento de desafíos profesionales a futuro.

Prueba de hipótesis específica 1

H₁: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H_0 : No existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Nivel de significancia

Se eligió un p-value con valor del 5% por constituir un estudio enmarcado al campo educativo.

Estadístico de prueba

Se optó por el coeficiente de Rho de Spearman debido a la distribución no normal de los datos y el alcance de la indagación.

Lector del error

Tabla 17

Relación entre la dimensión postergación de tareas y el logro de competencias

		Logro de competencias
Postergación de tareas	Rho de Spearman	-0.930
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	132

Nota. Rho de Spearman: Coeficiente de correlación; n: muestra

Toma de decisión

Se evidencia en la tabla 17 una asociación negativa entre la postergación del desarrollo de tareas y el logro de las diferentes competencias requeridas en su rendimiento profesional, cuyo hallazgo se constata con un coeficiente de Rho de Spearman igual a -0.931 junto a un p-value inferior al 5% que corrobora la hipótesis propuesta, lo cual, señala las implicancias

negativas de efectuar las tareas o trabajos académicos al último momento en el fortalecimiento de las competencias esenciales en su labor profesional a ejecutar en un periodo próximo.

Prueba de hipótesis específica 2

H₂: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H₀: No existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Nivel de significancia

Se estableció una probabilidad con valor del 5% por conformar un estudio correspondiente a las ciencias de la educación.

Estadístico de prueba

Se optó por el Rho de Spearman debido a la distribución no normal de los datos expuestos por la prueba estadística y el propósito mostrado por el estudio.

Lector del error

Tabla 18

Relación entre la dimensión superación personal y el logro de competencias

		Logro de competencias
Superación personal	Rho de Spearman	-0.955
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	132

Nota. Rho de Spearman: Coeficiente de correlación; n: muestra

Toma de decisión

Acorde con la tabla 18 se evidencia una asociación negativa entre las dificultades de superación personal y la consolidación de competencias esenciales en el ejercicio profesional, lo cual, se confirma la hipótesis formulada por arrojar un coeficiente de Rho de Spearman igual a -0.955 y un p-value menor al 5% que menciona la repercusión adversa de evitar modificar hábitos de estudio destinados a aplazar la ejecución de tareas académicas en el logro de las habilidades exigidas en el afrontamiento de desafíos a suscitarse en su labor profesional.

Prueba de hipótesis específica 3

H₃: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H₀: No existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Nivel de significancia

Se estableció un p-value con valor de 5% por su frecuente empleabilidad en estudios enmarcados a las ciencias educativas.

Estadístico de prueba

Se optó por el Rho de Spearman por la naturaleza del estudio y resultados reportados por la prueba de Kolmogorov – Smirnov aplicada a la gama de datos extraídos por medio de los cuestionarios.

Lector del error

Tabla 19

Relación entre la dimensión demora y el logro de competencias

		Logro de competencias
Demora	Rho de Spearman	-0.852
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	132

Nota. Rho de Spearman: Coeficiente de correlación; n: muestra

Toma de decisión

Se muestra en la tabla anterior que la demora en la culminación de los trabajos o tareas académicas se vincula de manera negativa con el fortalecimiento de las habilidades profesionales, constituyendo un hallazgo confirmado con un coeficiente de Rho de Spearman con valor de -0.852 junto a una probabilidad menor al 5% que corrobora la hipótesis propuesta, es decir, los universitarios que postergan trabajos encomendados por la complejidad de los mismos manifiestan menos posibilidades de consolidar las capacidades cruciales en el enfrentamiento de desafíos profesionales como laborales.

Prueba de hipótesis específica 4

H₄: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H₀: No existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Nivel de significancia

Se seleccionó un p-value igual al 5% por su pertinencia en estudios comprendidos en el campo de las ciencias de educación.

Estadístico de prueba

Se eligió un estadístico no paramétrico correspondiente a Rho de Spearman por la naturaleza de la indagación y la distribución no normal de la gama de datos compilados a través de los cuestionarios.

Lector del error

Tabla 20

Relación entre la dimensión hacer cosas simultáneas y el logro de competencias

		Logro de competencias
Hacer cosas simultáneas	Rho de Spearman	-0.863
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	132

Nota. Rho de Spearman: Coeficiente de correlación; n: muestra

Toma de decisión

En la tabla 20 se evidencia que efectuar cosas simultáneas se asocia de manera negativa con el alcance de las competencias exigidas en el ejercicio profesional constatado con un coeficiente con un coeficiente de Rho de Spearman con valor de -0.863 y un p-value inferior al 5%, o sea, universitarios que asumen diferentes actividades y no priorizan las tareas con mayor importancia no consiguen alcanzar las competencias exigidas en su formación profesional.

Prueba de hipótesis específica 5

H₅: Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

H₀: No existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.

Nivel de significancia

Se fijó una probabilidad con valor igual al 5% por su aceptabilidad y ejecución en estudios de las ciencias sociales.

Estadístico de prueba

Se seleccionó al Rho de Spearman por el propósito del estudio, escala de medición mostrada por los cuestionarios y la distribución no normal de un acervo de datos.

Lector del error

Tabla 21*Relación entre la dimensión responsabilidad y el logro de competencias*

		Logro de competencias
Responsabilidad	Rho de Spearman	-0.931
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	132

Nota. Rho de Spearman: Coeficiente de correlación; n: muestra

Toma de decisión

En la tabla 21, se expone que complicaciones en asumir con responsabilidad las consecuencias derivadas de decisiones claves en su desarrollo se asocian de manera negativa con el logro de las distintas competencias requeridas en su formación profesional, lo cual, se constata con un coeficiente de Rho de Spearman con valor igual a -0.931 y un p-value inferior al 5% que afirma la hipótesis propuesta, es decir, estudiantes que rehúsan cumplir con planes por temor a fracasar y optan por postergar su realización muestran mayor impedimento en concretar las competencias expuestas en la formación académica profesional como los desafíos laborales.

4.1.4. Discusión de resultados

En el estudio se buscó corroborar en la hipótesis general, la existencia de una relación significativa entre la procrastinación y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023, encontrándose una fuerte correlación negativa entre la procrastinación y el logro de competencias. Según los resultados, expresados mediante el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) de -0.988 con un valor de significancia (Sig.) de 0.000, "a medida que la procrastinación aumenta, el logro de

competencias tiende a disminuir de manera significativa". Contrastando con investigaciones internacionales, en Malasia en 2020, se identificó una alta procrastinación en estudiantes de odontología, asociada inversamente a la autoeficacia, lo cual podría relacionarse con la idea de que la procrastinación afecta la preparación y, por ende, el logro de competencias (Uma et al., 2020). Explorando antecedentes nacionales, el estudio en Lima en 2022 respalda la correlación entre la procrastinación y el logro del aprendizaje (Mogrovejo, 2022). En Piura en 2022, se encontró una correlación directa y baja entre la procrastinación familiar y el logro de competencias en estudiantes de medicina, proporcionando un punto de comparación con la situación de estudiantes de ingeniería civil (Saavedra, 2022). En una universidad pública de Cuzco en 2019, se halló una relación considerable entre la procrastinación y el rendimiento académico de estudiantes nuevos, sugiriendo que la procrastinación está vinculada al logro académico (Oviedo y Carrión, 2021).

Como primera hipótesis específica, se buscó corroborar que existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023, estableciéndose como una correlación negativa significativa, con un Rho de Spearman de -0.930 y una significancia bilateral de 0.000, basado en una muestra de 132 participantes. Contrastando estos hallazgos con antecedentes internacionales, Princess y Ondayo (2022) destacaron en Davao City que la procrastinación afecta la motivación y la improductividad académica, evidenciando un paralelismo en los efectos negativos de la procrastinación en diferentes contextos académicos. De Paola et al. (2022) en Italia examinaron el impacto de la enseñanza virtual durante la pandemia, concluyendo que esta modalidad tuvo un efecto negativo en el rendimiento estudiantil, exacerbado por la procrastinación, respaldando la idea de que la postergación de tareas contribuye a un rendimiento inferior en un entorno

académico desafiante. En Malasia, Uma et al. (2020) identificaron una alta procrastinación en estudiantes de odontología, asociada inversamente a la autoeficacia, sugiriendo que la postergación de tareas se relaciona negativamente con la percepción de eficacia personal en el logro de competencias. En Lima, Burgos y Salas-Blas (2020) asociaron la procrastinación en la dimensión de postergación de actividades con una menor autoeficacia académica, respaldando la idea de que la procrastinación en la dimensión de tareas puede influir negativamente en la autoeficacia y, por ende, en el logro de competencias. Akpur (2020), en Turquía, corroboró la correlación inversa entre la procrastinación y el rendimiento académico, respaldando la conclusión de que un aumento en la procrastinación impactaría negativamente en el aprovechamiento académico. A nivel nacional, Mogrovejo (2022) encontró una asociación moderada directa entre la procrastinación y el logro del aprendizaje en una Institución pública de Lima, mientras que Saavedra (2022) en Piura identificó una correlación directa y baja entre la procrastinación familiar y el logro de competencias en estudiantes de medicina, proporcionando un marco de referencia adicional. Oviedo y Carrión (2021), en una universidad pública de Cuzco, encontraron una relación considerable entre la procrastinación y el rendimiento académico de estudiantes nuevos, reforzando la idea de que la procrastinación afecta el logro académico.

En el marco de la segunda hipótesis específica del estudio se propuso corroborar si es que existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023. Los resultados, presentados, indicaron una correlación significativa negativa, con un Rho de Spearman de -0.955 y una significancia bilateral de 0.000. En relación con antecedentes internacionales, los hallazgos de Princess y Ondayo (2022) en Davao City destacan la importancia de abordar la procrastinación para mejorar la

motivación y la productividad académica. En el contexto italiano, De Paola et al. (2022) evidenciaron que la enseñanza virtual, exacerbada por la procrastinación, afectó negativamente el rendimiento académico, señalando la relevancia de superar la postergación de tareas para enfrentar desafíos educativos. El estudio de Uma et al. (2020) en Malasia sobre odontología respalda la idea de que la procrastinación, vinculada inversamente a la autoeficacia, puede impactar en el logro de competencias. En Lima, Burgos y Salas-Blas (2020) asociaron la procrastinación en la dimensión de postergación de actividades con una menor autoeficacia académica, sugiriendo que abordar la procrastinación en la dimensión de superación personal puede influir positivamente en la autoeficacia y, por ende, en el logro de competencias. El estudio de Akpur (2020) en Turquía respalda la correlación inversa entre la procrastinación y el rendimiento académico, subrayando la importancia de superar la procrastinación para mejorar el aprovechamiento académico. A nivel nacional, Mogrovejo (2022) en Lima identificó una asociación moderada directa entre la procrastinación y el logro del aprendizaje, proporcionando un marco de referencia para la relación entre superación personal y logro de competencias. Saavedra (2022) en Piura evidenció una correlación directa y baja entre la procrastinación familiar y el logro de competencias en estudiantes de medicina, sugiriendo que superar la procrastinación en la dimensión de superación personal puede contribuir al cumplimiento de habilidades en este contexto. Oviedo y Carrión (2021) en Cuzco encontraron una relación considerable entre la procrastinación y el rendimiento académico, respaldando la necesidad de abordar la postergación para mejorar el logro de competencias. Finalmente, Cayllahua y Huanaco (2021) en la Universidad Nacional Antiplano observaron que factores individuales están relacionados con la procrastinación académica, señalando la importancia de superar la postergación para contrarrestar actitudes procrastinadoras.

En el contexto de la tercera hipótesis específica del estudio, se examinó si es que existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023. Los resultados, presentados en la tabla correspondiente, evidenciaron una correlación significativa negativa, con un Rho de Spearman de -0.852 y una significancia menor al 5% de referencia. Contrastando estos hallazgos con antecedentes internacionales, las investigaciones de Princess y Ondayo (2022) en Davao City resaltan la necesidad de reconocer y abordar la procrastinación en el ámbito estudiantil. De Paola et al. (2022) en Italia subrayaron cómo la procrastinación, exacerbada por la transición a la enseñanza virtual, afectó negativamente el rendimiento académico, sugiriendo que la demora en la realización de tareas puede tener un impacto adverso en el logro de competencias. El estudio de Uma et al. (2020) en Malasia sobre odontología respalda la idea de que la procrastinación, manifestada en la dimensión de demora, está asociada inversamente con la autoeficacia y puede influir en el logro de competencias. Burgos y Salas-Blas (2020) en Lima asociaron la procrastinación en la dimensión de postergación de actividades con una menor autoeficacia académica, proporcionando un contexto relevante para entender cómo la demora puede afectar la consecución de competencias. Los hallazgos de Akpur (2020) en Turquía refuerzan la correlación inversa entre la procrastinación y el rendimiento académico, resaltando que la demora en la realización de tareas puede impactar negativamente en el aprovechamiento académico. A nivel nacional, Mogrovejo (2022) en Lima identificó una asociación moderada directa entre la procrastinación y el logro del aprendizaje, proporcionando un marco de referencia para entender la relación entre la demora y el logro de competencias. Saavedra (2022) en Piura evidenció una correlación directa y baja entre la procrastinación familiar y el logro de competencias en estudiantes de medicina, sugiriendo que la demora puede tener un

impacto en el cumplimiento de habilidades en este contexto específico. Oviedo y Carrión (2021) en Cuzco encontraron una relación considerable entre la procrastinación y el rendimiento académico, respaldando la idea de que la demora en la realización de tareas está vinculada al logro de competencias.

En el marco de la cuarta hipótesis específica del estudio, se examinó si es que existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023. Los resultados, presentados en la tabla correspondiente, mostraron una correlación significativa negativa, con un Rho de Spearman de -0.863 y una significancia menor al 5% de referencia. Contrastando estos resultados con antecedentes internacionales, los hallazgos de Princess y Ondayo (2022) en Davao City sugieren que la procrastinación, incluida la tendencia a realizar múltiples tareas simultáneamente, puede tener un impacto negativo en la productividad académica. El estudio de De Paola et al. (2022) en Italia, aunque no específico sobre la dimensión de hacer cosas simultáneas, destaca cómo la procrastinación puede afectar el rendimiento académico, lo que podría extrapolarse a la gestión de tareas simultáneas. La investigación de Uma et al. (2020) en Malasia sobre odontología no aborda directamente la dimensión de hacer cosas simultáneas, pero la exploración de la procrastinación y la gestión del tiempo sugiere la relevancia de abordar estas variables para el logro de competencias. Burgos y Salas-Blas (2020) en Lima asociaron la procrastinación en la dimensión de postergación de actividades con menor autoeficacia académica, proporcionando un contexto relevante para entender cómo la procrastinación, incluida la realización de tareas simultáneas, puede afectar el logro de competencias. Los hallazgos de Akpur (2020) en Turquía respaldan la idea de que la procrastinación, incluida la tendencia a realizar múltiples tareas simultáneamente, está inversamente relacionada con el

rendimiento académico, lo que sugiere que la gestión de tareas simultáneas puede impactar negativamente en el aprovechamiento académico. A nivel nacional, Mogrovejo (2022) en Lima identificó una asociación moderada directa entre la procrastinación y el logro del aprendizaje, proporcionando un contexto para entender la relación entre la gestión de tareas simultáneas y el logro de competencias.

En el contexto de la quinta hipótesis específica del estudio, se propuso corroborar si es que existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023. Revelándose una correlación significativa negativa, con un Rho de Spearman de -0.931 y una significancia menor al 5% de referencia. Al contrastar estos resultados con antecedentes internacionales, los hallazgos de Princess y Ondayo (2022) en Davao City, centrados en la evaluación virtual de la procrastinación, destacan la importancia de la responsabilidad en la gestión académica. Además, el estudio de De Paola et al. (2022) en Italia resalta cómo la procrastinación, incluida la falta de responsabilidad en la planificación y ejecución de tareas, puede afectar negativamente el rendimiento académico. La investigación de Uma et al. (2020) en Malasia sobre odontología no aborda específicamente la dimensión de responsabilidad, pero la exploración de la procrastinación y autoeficacia proporciona un contexto relevante para comprender la relación entre la responsabilidad y el logro de competencias. Burgos y Salas-Blas (2020) en Lima, al asociar la procrastinación con la autorregulación académica y la postergación de actividades, también resaltan la importancia de la responsabilidad en el contexto académico. Los hallazgos de Akpur (2020) en Turquía respaldan la idea de que la procrastinación, incluida la falta de responsabilidad en la gestión del tiempo, está inversamente relacionada con el rendimiento académico, destacando la influencia de la responsabilidad en el aprovechamiento académico. A nivel

nacional, Mogrovejo (2022) en Lima identificó una asociación moderada directa entre la procrastinación y el logro del aprendizaje, lo que sugiere que la falta de responsabilidad puede afectar negativamente el desarrollo de competencias.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera. Se identifica que la procrastinación académica se asocia con el logro de competencias requeridas en su desempeño, lo cual, se corrobora con un Rho de Spearman con valor de -0.988 junto un p-value menor al 5% que constata la hipótesis formulada, estudiantes que tienden a procrastinar sus responsabilidades no consiguen fortalecer las habilidades esenciales en su ejercicio profesional.

Segundo. Se evidencia una asociación negativa entre la postergación de diversas tareas y el logro de competencias necesarias en el desempeño profesional, lo cual, se corrobora con un coeficiente de Rho de Spearman igual a -0.930 junto a un p-value inferior al 5% que constata la hipótesis formulada, es decir, estudiantes que optan por aplazar el desarrollo de los trabajos académicos por su complejidad no afianzan sus competencias requeridas en su progreso profesional.

Tercero. Se determina que, las dificultades en la superación personal de sus rutinas de estudio, se asocia de forma negativa con el logro de competencias, cuyo hallazgo se constata con un coeficiente de Rho de Spearman con valor de -0.955 y un p-value menor al 5% que

afirma la hipótesis formulada, o sea, universitarios que mantienen hábitos de estudios desorganizados muestran menos probabilidades de consolidar habilidades y competencias esenciales en su ejercicio profesional.

Cuarto. Se evidencia que la demora en la culminación de las tareas de índole académico se vincula de manera negativa con el logro de competencias en su desarrollo profesional, resultado que confirma la hipótesis propuesta por registrar un coeficiente de Rho de Spearman igual a -0.852 junto a un p-value inferior al 5%, es decir, estudiantes que retrasan la conclusión de sus trabajos encomendados por la complejidad de los mismos no concretan con éxito las competencias profesionales.

Quinto. Se identifica que el desarrollo de actividades simultáneas se asocia de manera negativa con el logro de competencias señaladas en el perfil profesional, siendo un hallazgo constatado con un coeficiente de Rho de Spearman con valor de -0.863 y un p-value inferior al 5% que afirma la hipótesis formulada, o sea, estudiantes que realizan varias actividades simultáneas sin establecer prioridades muestran menos posibilidades de fortalecer las capacidades exigidas en su formación y afrontamiento de desafíos profesionales.

Sexto. Se identifica una asociación negativa entre la dificultad de asumir responsabilidades y el logro de las competencias esenciales en la formación profesional, constatado con un coeficiente de Rho de Spearman con valor de -0.931 junto a un p-value inferior al 5% que afirma la hipótesis formulada, es decir, estudiantes que rehúsan concretar con las actividades propuestas tienden menos posibilidades de forjar competencias profesionales esenciales en su desarrollo y afrontamiento de desafíos laborales.

5.2. Recomendaciones

Se sugiere a los directivos de la universidad organizar talleres orientados a fomentar hábitos de estudios que buscan priorizar las actividades académicas, control de los miedos frente a trabajos complicados, dominio de los impulsos negativos, distribución óptima del tiempo y valoración por sus propias capacidades, a fin de evitar postergar sus responsabilidades académicas que afectan su desenvolvimiento académico y el fortalecimiento de capacidades y habilidades esenciales en su desarrollo profesional futuro y afrontamiento a adversidades laborales como personales.

Se recomienda a los docentes que laboran en una Universidad Pública de Ucayali incorporar estrategias didácticas enfocadas en motivar a los estudiantes a ejecutar diferentes tareas académicas encomendadas en el plazo previsto, con el fin de impulsar su superación personal otorgándoles reconocimientos por esfuerzo y puntualidad, a fin de consolidar el aprendizaje y fortalecer competencias esenciales en su formación profesional, durante el semestre.

Se sugiere a los estudiantes adquirir herramientas que faciliten la planificación de sus actividades académicas, asimismo, agilice la organización de su tiempo y garantice la adopción de hábitos de estudios adecuados, tales como un organizador o planner online y matriz de actividades prioritarias, para evitar demora en la presentación de sus trabajos asignados en el periodo fijado.

Se recomienda a los docentes de ingeniería civil de la universidad en referencia, que implementen dinámicas antes de comenzar con la sesión de clases de una temática confusa que propicie el control de las emociones, pensamientos y actitudes negativas, a fin de

incentivar a los estudiantes a efectuar los trabajos académicos complejos sin retrasos y puedan desarrollarlos de manera simultánea, lo cual, fortalezca una gama de competencias requeridas en su progreso profesional y aspecto laboral futuro.

Se sugiere al director de la carrera profesional de Ingeniería Civil capacitar al personal docente acerca de las distintas estrategias que facilitan identificar a estudiantes que postergan e incumplen con la presentación de sus tareas académicas en el plazo programado, a fin de implementar estrategias que incentiven a adoptar rutinas de estudios apropiadas que favorezcan al desarrollo de los trabajos asignados con responsabilidad sin complicaciones en beneficio de su formación profesional.

Se recomienda a los futuros investigadores el desarrollo de indagaciones enfocadas en la ejecución de intervenciones que reduzcan la procrastinación e identificación de factores que imposibilitan la consolidación de las capacidades como habilidades esenciales en formación y progreso profesional próximo.

REFERENCIAS

- Acebedo- Afanador, M., Aznar-Díaz, I., & Hinojo-Lucena, F. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. *Información Tecnológica*, 28(3), 107-118. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>
- Akpur, U. (Junio de 2020). The Effect of Procrastination on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 681-690. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1278346.pdf>
- Araya-Castillo, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Yáñez, V., . . . Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behav. Sci.*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3390/bs13020128>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Rivera, O., Acuña, L., & Arellano, C. (2020). *La investigación científica. Una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACION%20CIENTIFICA.pdf>
- Barutçu, F., & Demir, A. (2020). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. *Psychological Reports*, 123(3), 825–843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Basith, A., Rahman, S., & Robert, U. (2022). College Students' Academic Procrastination during the Covid-19 Pandemic: Focusing on Academic Achievement. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling*, 6(3), 112-120. https://www.researchgate.net/publication/363753424_College_Students'_Academic_Procrastination_during_the_Covid-19_Pandemic_Focusing_on_Academic_Achievement

- Bautista, T., Santa María, H., & Córdova, U. (2021). Logro de competencias en el proceso de aprendizaje durante tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-15. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v9n1/2310-4635-pyr-9-01-e1175.pdf>
- Burgos-Torre, K., & Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Scielo*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. <http://repositorio.espe.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/21000/15424/Introduccion%20a%20la%20Metodologia%20de%20la%20investigacion%20cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chazan, D., Pelletier, G., & Daniels, L. (2021). Achievement Goal Theory Review: An Application to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 40–56. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/08295735211058319>
- Chen, Z. (2021). Information Statistical Analysis on the Effect of Anxiety Level on College Procrastinators and Non-procrastinators on Academic Grades. *Proceedings - 2021 2nd International Conference on Information Science and Education, ICISE-IE*, 574-577. <https://doi.org/10.1109/ICISE-IE53922.2021.00137>
- Cho, M., & Lee, Y. (2022). The effects of medical students' self-oriented perfectionism on academic procrastination: the mediating effect of fear of failure. *Korean Journal of Medical Education*, 34(2), 121–129. <https://doi.org/10.3946/kjme.2022.224>
- De Paola, M., Gioia, F., & Scoppa, V. (Enero de 2022). Online Teaching, Procrastination and Students' Achievement: Evidence from COVID-19 Induced Remote Learning. *Iza Institute of Labor Economics: Initiated by Deutsche Post Foundation*, 1-36. <https://docs.iza.org/dp15031.pdf>
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14(2), 121–140.

[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(200003/04\)14:2%3C121::AID-PER368%3E3.0.CO;2-%23](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2%3C121::AID-PER368%3E3.0.CO;2-%23)

Dionne, F. (2016). Using acceptance and mindfulness to reduce procrastination among university students: Results from a pilot study. *Revista Prâksis, 1*, 8–20.
<https://www.redalyc.org/journal/5255/525553723001/525553723001.pdf>

Ferrari, J. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on ‘working best under pressure. *European journal of Personality, 15*(5), 391–406. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/per.413>

Flores, C., & Roig, R. (2019). Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC. *Revista iberoamericana de educación superior, 10*(27), 151-171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722019000100151&script=sci_arttext

Freyhofer, S., Ziegler, N., de Jong, E., & Schippers, M. (2021). Depression and Anxiety in Times of COVID-19: How Coping Strategies and Loneliness Relate to Mental Health Outcomes and Academic Performance. *Frontiers in Psychology, 12*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682684>

Gadosey, C., Schnettler, T., Scheunemann, A., Fries, S., & Grunschel, C. (2021). The intraindividual co-occurrence of anxiety and hope in procrastination episodes during exam preparations: An experience sampling study. *Learning and Individual Differences, 88*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102013>

Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science, 5*(2), 97–102.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2212144716300175>

Glick, D., Millstein, D., & Orsillo, S. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science, 3*(2), 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>

- Gonzales, R. (2022). Teaching performance and learning achievements in university students. *Revista Innova Educación, 4*(2), 25-44. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.002>
- Gün, F., Turabik, T., & Atanur, G. (2020). The relationship between academic self-efficacy and academic procrastination tendency: A study on teacher candidates. *Hacettepe Egitim Dergisi, 35*(4), 815-826. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051688>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*(1), 111–119. <https://link.springer.com/article/10.1007/S11031-013-9366-1>
- Klassen, R., Krawchuk, L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemp. Educ. Psychol., 33*, 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klingsieck, K. (2013). Procrastination. When good things don’t come to those who wait. *European Psychologist, 18*(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>
- Ma, Y., Yang, X., Hong, L., & Tang, R. (2022). The Influence of Stress Perception on Academic Procrastination in Postgraduate Students: The Role of Self-Efficacy for Self-Regulated Learning and Self-Control. *International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*. <https://doi.org/10.1155/2022/6722805>
- Mogrovejo, M. (2022). *Procrastinación y Logros de Aprendizaje en Construye Interpretaciones Históricas en Estudiantes del VI ciclo de una Institución Pública, Callería 2022*. [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99247/Mogrovejo_PDLMI-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Monroy, F., & González-Geraldo, J. (2022). Development of a procrastination scale in Spanish and measurement of education students' procrastination levels. *Sociedad Española de Pedagogía*, 74(2), 63-76.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/93054/69146>
- Muhammad, W., & Sahito, Z. (2022). Pedagogical Competencies Of Teachers And The Achievement Of Students: Explorations Of Best Practices Through A Literature Review. *Webology*, 19(3), 2927-2943.
https://www.researchgate.net/publication/361694636_Pedagogical_Competencies_Of_Teachers_And_The_Achievement_Of_Students_Explorations_Of_Best_Practices_Through_A_Literature_Review
- Negrón, R., Medina, L., & Asenjo, N. (2023). Características demográficas y procrastinación de lo/as estudiantes de una universidad pública peruana 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4837-4850. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4804
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.
https://www.academia.edu/59660793/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_5TA_EDICI%C3%93N
- Palomino, P., & Almenara, A. (2019). Emotional Intelligence in Communication Students: Comparative Study under the Model of Education by Competencies. *Digital Journal of Research in University Teaching*, 13(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.840>
- Princess Dawn, A., & Odayo, J. (Mayo de 2022). Students' Procrastination Behavior on Their Online Assessments. *SSRN*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4097821>
- Saavedra, B. (2022). *Procrastinación y nivel logro de competencias en estudiantes de medicina de una Universidad Privada de Piura-2022*. [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/95650/Saavedra_FBV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology, 99*(1), 12–25.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Sirois, F., Melia-Gordon, M., & Pychyl, T. (2003). "I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences, 35*, 1167–1184. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886902003264>
- Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 49*(3), 175-180.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin, 133*(1), 65–94.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & König, C. (2006). Integrating theories of motivation. *Acad. Manage. Rev., 31*, 889-913. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.22527462>
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences, 30*(1), 95–106.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886900000131>
- Svartdal, F., Dahl, T., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. (2020). How study environments foster academic procrastination: overview and recommendations. *Front. Psychol., 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>
- Uma, E., Lee, C. H., Shapiyai, S. N., Binti Mat Nor, A. N., Soe, H. H., & Varghese, E. (2020). Academic procrastination and self-efficacy among a group of dental undergraduate students in Malaysia. *Journal of Education and Health Promotion, 1*-6.
https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_195_20
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *ers. Indiv. Differ.*(35), 1401–1418. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00358-6)

- Visser, L., Korthagen, F., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology* (9). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00808/full>
- Wang, C., Salisbury-Glennon, J., Dai, Y., Lee, S., & Dong, J. (2022). Empowering College Students to Decrease Digital Distraction Through the Use of Self-Regulated Learning Strategies. *Contemporary Educational Technology*, 14(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/12456>
- Wolters, C., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 12(3), 381–399. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Wu, F., & Fan, W. (2017). Academic procrastination in linking motivation and achievement-related behaviours: a perspective of expectancy-value theory. *Educ. Psychol.*, 37, 695–711. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202901>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	VARIABLES	Diseño metodológico
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre la procrastinación y logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Establecer la relación entre la procrastinación y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe una relación significativa entre la procrastinación y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p>	<p>Variable 1: Procrastinación académica</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Postergación de las tareas</p> <p>Superación personal</p> <p>Demora</p> <p>Hacer cosas simultáneas</p> <p>Responsabilidad</p>	<p>Tipo de investigación: Aplicada</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Método: Hipotético-deductivo</p> <p>Nivel: Correlacional</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?</p> <p>¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?</p> <p>¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?</p> <p>¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?</p> <p>¿Qué relación existe entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023?</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <p>Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p> <p>Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p> <p>Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p> <p>Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p> <p>Identificar la relación entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p>	<p>Hipótesis específica</p> <p>Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión tareas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p> <p>Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión superación personal y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p> <p>Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión demora y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p> <p>Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión cosas simultáneas y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p> <p>Existe una relación significativa entre la procrastinación en la dimensión responsabilidad y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023.</p>	<p>Variable 2: Logro de competencias</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Objeto del criterio de evaluación</p> <p>Finalidad de la evaluación</p> <p>Métodos de evaluación-técnicas e instrumentos de evaluación</p> <p>Momentos y resultados de la evaluación</p> <p>Forma de evaluar</p>	<p>Diseño: No experimental</p> <p>Población: 200 estudiantes de la carrera de ingeniería civil</p> <p>Muestra: 132 estudiantes de la carrera de ingeniería civil.</p>

Anexo 2: Instrumentos

Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Escala de valoración:

- Ese NO soy yo de ninguna manera: 1
- Ese NO es normalmente mi estilo: 2
- Ese es normalmente mi estilo: 3
- Ese soy claramente yo: 4

Ítems	1	2	3	4
1. No suelo dejar para mañana lo que puedo hacer hoy.				
2. Cuando tengo dificultad para entender una tarea busco ayuda inmediatamente.				
3. Me las arreglo para encontrar una excusa para no hacer alguna tarea que debo realizar.				
4. Cuando tengo que realizar una tarea normalmente la dejo para el último momento.				
5. Dejo para el último momento la entrega de tareas o trabajos.				
6. Siempre sigo los planes de trabajo que he planificado.				
7. Retraso tomar decisiones difíciles.				
8. Me prometo hacer algo y luego me cuesta hacerlo.				
9. Siempre dispongo de tiempo para acabar tareas importantes.				
10. Normalmente entrego mis tareas en el último momento.				
11. Suelo perder el tiempo, pero no soy capaz de hacer nada al respecto.				
12. Terminó las tareas importantes con suficiente antelación.				
13. Continuamente pospongo mejorar mis hábitos de trabajo.				
14. Posponer tareas hasta mañana no es mi manera de actuar.				
15. Invierto el tiempo necesario en estudiar incluso si me resulta aburrido.				
16. Soy incorregible perdiendo el tiempo.				
17. Creo que lo mejor es postergar las tareas que son complicadas de abordar.				

18. Disfruto del reto y la emoción de esperar hasta el último momento para terminar una tarea.				
19. Constantemente trato de mejorar mis hábitos de estudio.				
20. Dedico tiempo a revisar las tareas antes de entregarlas.				
21. Termino las tareas lo antes posible.				
22. Normalmente me preparo para los exámenes con suficiente antelación.				
23. Al estudiar invierto el tiempo necesario incluso en tareas aburridas.				
24. Innecesariamente retraso acabar tareas, incluso cuando son importantes.				

Escala de logro de competencias

Estimado, sírvase a responder las siguientes preguntas, considerando la escala de a continuación:

- 1 nunca,
- 2 casi nunca,
- 3 a veces,
- 4 casi siempre,
- 5 siempre

Ítems	1	2	3	4	5
Objeto del criterio de evaluación					
1. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?					
2. ¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?					
3. ¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?					
4. ¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?					
5. ¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?					
6. ¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de pre saberes?					
7. ¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?					
8. ¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?					
Finalidad de la evaluación					
9. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?					
10. ¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?					

11. ¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?					
12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?					
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?					
14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?					
15. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?					
16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?					
Métodos de evaluación- técnicas e instrumentos de evaluación					
17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?					
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?					
19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?					
20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?					
21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?					
22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?					
23. ¿Le han aplicado quices programados?					
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?					
25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra clase)?					
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?					
27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?					
Momentos y resultados de la evaluación					
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?					

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?					
30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?					
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?					
32. ¿Cuándo los estudiantes obtienen notas limite, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio?					
33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?					
34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?					
35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?					
Forma de evaluar					
36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?					
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?					
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?					
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?					
40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?					
41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?					
42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales?					
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?					

Anexo 3: Validez del instrumento

Juicio de experto 1:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN

N°	VARIABLE/DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
PROCRASTINACIÓN								
1.	No suelo dejar para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
2.	Cuando tengo dificultad para entender una tarea busco ayuda inmediatamente.	X		X		X		
3.	Me las arreglo para encontrar una excusa para no hacer alguna tarea que debo realizar.	X		X		X		
4.	Cuando tengo que realizar una tarea normalmente la dejo para el último momento.	X		X		X		
5.	Dejo para el último momento la entrega de tareas o trabajos.	X		X		X		
6.	Siempre sigo los planes de trabajo que he planificado.	X		X		X		
7.	Retraso tomar decisiones difíciles.	X		X		X		
8.	Me prometo hacer algo y luego me cuesta hacerlo.	X		X		X		
9.	Siempre dispongo de tiempo para acabar tareas importantes.	X		X		X		
10.	Normalmente entrego mis tareas en el último momento.	X		X		X		
11.	Suelo perder el tiempo, pero no soy capaz de hacer nada al respecto.	X		X		X		
12.	Termino las tareas importantes con suficiente antelación.	X		X		X		
13.	Continuamente pospongo mejorar mis hábitos de trabajo.	X		X		X		
14.	Posponer tareas hasta mañana no es mi manera de actuar.	X		X		X		
15.	Invierto el tiempo necesario en estudiar incluso si me resulta aburrido.	X		X		X		
16.	Soy incorregible perdiendo el tiempo.	X		X		X		
17.	Creo que lo mejor es postergar las tareas que son complicadas de abordar.	X		X		X		
18.	Disfruto del reto y la emoción de esperar hasta el último momento para terminar una tarea.	X		X		X		
19.	Constantemente trato de mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		

20. Dedico tiempo a revisar las tareas antes de entregarlas.	X	X	X
21. Termino las tareas lo antes posible.	X	X	X
22. Normalmente me preparo para los exámenes con suficiente antelación.	X	X	X
23. Al estudiar invierto el tiempo necesario incluso en tareas aburridas.	X	X	X
24. Innecesariamente retraso acabar tareas, incluso cuando son importantes.	X	X	X

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Carlos S. Vega Vilca

DNI N° 09826463

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lima, Julio de 2023



Dr. Carlos S. Vega Vilca
DNI N° 09826463

Juicio de experto 2:**CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN**

N°	VARIABLE/DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
PROCRASTINACIÓN								
	1. No suelo dejar para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
	2. Cuando tengo dificultad para entender una tarea busco ayuda inmediatamente.	X		X		X		
	3. Me las arreglo para encontrar una excusa para no hacer alguna tarea que debo realizar.	X		X		X		
	4. Cuando tengo que realizar una tarea normalmente la dejo para el último momento.	X		X		X		
	5. Dejo para el último momento la entrega de tareas o trabajos.	X		X		X		
	6. Siempre sigo los planes de trabajo que he planificado.	X		X		X		
	7. Retraso tomar decisiones difíciles.	X		X		X		
	8. Me prometo hacer algo y luego me cuesta hacerlo.	X		X		X		
	9. Siempre dispongo de tiempo para acabar tareas importantes.	X		X		X		
	10. Normalmente entrego mis tareas en el último momento.	X		X		X		
	11. Suelo perder el tiempo, pero no soy capaz de hacer nada al respecto.	X		X		X		
	12. Termino las tareas importantes con suficiente antelación.	X		X		X		
	13. Continuamente pospongo mejorar mis hábitos de trabajo.	X		X		X		
	14. Posponer tareas hasta mañana no es mi manera de actuar.	X		X		X		
	15. Invierto el tiempo necesario en estudiar incluso si me resulta aburrido.	X		X		X		
	16. Soy incorregible perdiendo el tiempo.	X		X		X		
	17. Creo que lo mejor es postergar las tareas que son complicadas de abordar.	X		X		X		
	18. Disfruto del reto y la emoción de esperar hasta el último momento para terminar una tarea.	X		X		X		
	19. Constantemente trato de mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
	20. Dedico tiempo a revisar las tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
	21. Termino las tareas lo antes posible.	X		X		X		

22. Normalmente me preparo para los exámenes con suficiente antelación.	X	X	X
23. Al estudiar invierto el tiempo necesario incluso en tareas aburridas.	X	X	X
24. Innecesariamente retraso acabar tareas, incluso cuando son importantes.	X	X	X

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

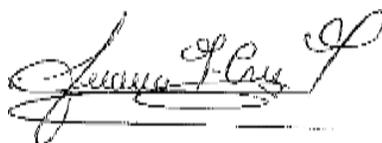
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Juana M. Cruz Montero

DNI N° 07545873

Especialidad del validador: Doctora en Educación

Lima, Julio de 2023



Dr. Juana M. Cruz Montero
DNI N° 07545873

Juicio de experto 3:**CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN**

N°	VARIABLE/DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
PROCRASTINACIÓN								
	1. No suelo dejar para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
	2. Cuando tengo dificultad para entender una tarea busco ayuda inmediatamente.	X		X		X		
	3. Me las arreglo para encontrar una excusa para no hacer alguna tarea que debo realizar.	X		X		X		
	4. Cuando tengo que realizar una tarea normalmente la dejo para el último momento.	X		X		X		
	5. Dejo para el último momento la entrega de tareas o trabajos.	X		X		X		
	6. Siempre sigo los planes de trabajo que he planificado.	X		X		X		
	7. Retraso tomar decisiones difíciles.	X		X		X		
	8. Me prometo hacer algo y luego me cuesta hacerlo.	X		X		X		
	9. Siempre dispongo de tiempo para acabar tareas importantes.	X		X		X		
	10. Normalmente entrego mis tareas en el último momento.	X		X		X		
	11. Suelo perder el tiempo, pero no soy capaz de hacer nada al respecto.	X		X		X		
	12. Termino las tareas importantes con suficiente antelación.	X		X		X		
	13. Continuamente pospongo mejorar mis hábitos de trabajo.	X		X		X		
	14. Posponer tareas hasta mañana no es mi manera de actuar.	X		X		X		
	15. Invierto el tiempo necesario en estudiar incluso si me resulta aburrido.	X		X		X		
	16. Soy incorregible perdiendo el tiempo.	X		X		X		
	17. Creo que lo mejor es postergar las tareas que son complicadas de abordar.	X		X		X		
	18. Disfruto del reto y la emoción de esperar hasta el último momento para terminar una tarea.	X		X		X		
	19. Constantemente trato de mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
	20. Dedico tiempo a revisar las tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
	21. Termino las tareas lo antes posible.	X		X		X		

22. Normalmente me preparo para los exámenes con suficiente antelación.	X	X	X
23. Al estudiar invierto el tiempo necesario incluso en tareas aburridas.	X	X	X
24. Innecesariamente retraso acabar tareas, incluso cuando son importantes.	X	X	X

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

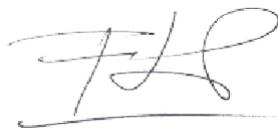
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Fernando E. Ledesma Pérez

DNI N° 43287157

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lima, Julio de 2023



Dr. Fernando E. Ledesma Pérez
DNI N° 43287157

Juicio de experto 4:**CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN**

N°	VARIABLE/DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
PROCRASTINACIÓN								
	1. No suelo dejar para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
	2. Cuando tengo dificultad para entender una tarea busco ayuda inmediatamente.	X		X		X		
	3. Me las arreglo para encontrar una excusa para no hacer alguna tarea que debo realizar.	X		X		X		
	4. Cuando tengo que realizar una tarea normalmente la dejo para el último momento.	X		X		X		
	5. Dejo para el último momento la entrega de tareas o trabajos.	X		X		X		
	6. Siempre sigo los planes de trabajo que he planificado.	X		X		X		
	7. Retraso tomar decisiones difíciles.	X		X		X		
	8. Me prometo hacer algo y luego me cuesta hacerlo.	X		X		X		
	9. Siempre dispongo de tiempo para acabar tareas importantes.	X		X		X		
	10. Normalmente entrego mis tareas en el último momento.	X		X		X		
	11. Suelo perder el tiempo, pero no soy capaz de hacer nada al respecto.	X		X		X		
	12. Termino las tareas importantes con suficiente antelación.	X		X		X		
	13. Continuamente pospongo mejorar mis hábitos de trabajo.	X		X		X		
	14. Posponer tareas hasta mañana no es mi manera de actuar.	X		X		X		
	15. Invierto el tiempo necesario en estudiar incluso si me resulta aburrido.	X		X		X		
	16. Soy incorregible perdiendo el tiempo.	X		X		X		
	17. Creo que lo mejor es postergar las tareas que son complicadas de abordar.	X		X		X		
	18. Disfruto del reto y la emoción de esperar hasta el último momento para terminar una tarea.	X		X		X		
	19. Constantemente trato de mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
	20. Dedico tiempo a revisar las tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
	21. Termino las tareas lo antes posible.	X		X		X		

22. Normalmente me preparo para los exámenes con suficiente antelación.	X	X	X
23. Al estudiar invierto el tiempo necesario incluso en tareas aburridas.	X	X	X
24. Innesariamente retraso acabar tareas, incluso cuando son importantes.	X	X	X

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Geider Grandes García

DNI N° 00108091

Especialidad del validador: Doctor en Administración de la Educación

Lima, Agosto de 2023



Dr. Geider Grandes García

DNI N° 00108091

Juicio de experto 5:**CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN**

N°	VARIABLE/DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
PROCRASTINACIÓN								
	1. No suelo dejar para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
	2. Cuando tengo dificultad para entender una tarea busco ayuda inmediatamente.	X		X		X		
	3. Me las arreglo para encontrar una excusa para no hacer alguna tarea que debo realizar.	X		X		X		
	4. Cuando tengo que realizar una tarea normalmente la dejo para el último momento.	X		X		X		
	5. Dejo para el último momento la entrega de tareas o trabajos.	X		X		X		
	6. Siempre sigo los planes de trabajo que he planificado.	X		X		X		
	7. Retraso tomar decisiones difíciles.	X		X		X		
	8. Me prometo hacer algo y luego me cuesta hacerlo.	X		X		X		
	9. Siempre dispongo de tiempo para acabar tareas importantes.	X		X		X		
	10. Normalmente entrego mis tareas en el último momento.	X		X		X		
	11. Suelo perder el tiempo, pero no soy capaz de hacer nada al respecto.	X		X		X		
	12. Termino las tareas importantes con suficiente antelación.	X		X		X		
	13. Continuamente pospongo mejorar mis hábitos de trabajo.	X		X		X		
	14. Posponer tareas hasta mañana no es mi manera de actuar.	X		X		X		
	15. Invierto el tiempo necesario en estudiar incluso si me resulta aburrido.	X		X		X		
	16. Soy incorregible perdiendo el tiempo.	X		X		X		
	17. Creo que lo mejor es postergar las tareas que son complicadas de abordar.	X		X		X		
	18. Disfruto del reto y la emoción de esperar hasta el último momento para terminar una tarea.	X		X		X		
	19. Constantemente trato de mejorar mis hábitos de estudio.	X		X		X		
	20. Dedico tiempo a revisar las tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
	21. Termino las tareas lo antes posible.	X		X		X		

22. Normalmente me preparo para los exámenes con suficiente antelación.	X	X	X
23. Al estudiar invierto el tiempo necesario incluso en tareas aburridas.	X	X	X
24. Innesariamente retraso acabar tareas, incluso cuando son importantes.	X	X	X

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

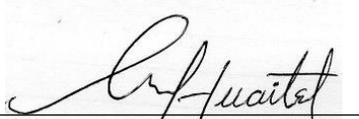
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Delsi Mariela Huaita Acha

DNI N° 08876743

Especialidad del validador: Doctora en Educación

Lima, Agosto de 2023


 Dr. Delsi Mariela Huaita Acha
 DNI N° 08876743

Juicio de experto 1:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOGRO DE
COMPETENCIAS

N°	DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LOGRO DE COMPETENCIAS								
Dimensión 1: Objeto de criterio de evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?	X		X		X		
2.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?	X		X		X		
3.	¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
4.	¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?	X		X		X		
5.	¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
6.	¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de pre saberes?	X		X		X		
7.	¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?	X		X		X		
8.	¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?	X		X		X		
Dimensión 2: Finalidad de la evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
9.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?	X		X		X		
10.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?	X		X		X		
11.	¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?	X		X		X		

12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?	X		X		X	
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?	X		X		X	
14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?	X		X		X	
15. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?	X		X		X	
16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 3: Métodos de evaluación- técnicas e instrumentos de evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?	X		X		X	
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?	X		X		X	
19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?	X		X		X	
20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?	X		X		X	
21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?	X		X		X	
22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?	X		X		X	
23. ¿Le han aplicado quices programados?	X		X		X	
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?	X		X		X	
25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra clase)?	X		X		X	
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?	X		X		X	
27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?	X		X		X	
Dimensión 4: Momentos y resultados de la evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?	X		X		X	

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?	X		X		X	
30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?	X		X		X	
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?	X		X		X	
32. ¿Cuándo los estudiantes obtienen notas límite, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio?	X		X		X	
33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?	X		X		X	
34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?	X		X		X	
35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 5: Forma de evaluar	SI	NO	SI	NO	SI	NO
36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?	X		X		X	
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?	X		X		X	
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?	X		X		X	
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?	X		X		X	
40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?	X		X		X	
41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?	X		X		X	
42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales?	X		X		X	
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?	X		X		X	

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Carlos S. Vega Vilca

DNI N° 09826463

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lima, Julio de 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Carlos S. Vega Vilca', written over a horizontal line.

Dr. Carlos S. Vega Vilca
DNI N° 09826463

Juicio de experto 2:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOGRO DE
COMPETENCIAS

N°	DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LOGRO DE COMPETENCIAS								
Dimensión 1: Objeto de criterio de evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?	X		X		X		
2.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?	X		X		X		
3.	¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
4.	¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?	X		X		X		
5.	¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
6.	¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de pre saberes?	X		X		X		
7.	¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?	X		X		X		
8.	¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?	X		X		X		
Dimensión 2: Finalidad de la evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
9.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?	X		X		X		
10.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?	X		X		X		
11.	¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?	X		X		X		

12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?	X		X		X	
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?	X		X		X	
14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?	X		X		X	
15. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?	X		X		X	
16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 3: Métodos de evaluación- técnicas e instrumentos de evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?	X		X		X	
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?	X		X		X	
19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?	X		X		X	
20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?	X		X		X	
21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?	X		X		X	
22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?	X		X		X	
23. ¿Le han aplicado quices programados?	X		X		X	
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?	X		X		X	
25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra clase)?	X		X		X	
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?	X		X		X	
27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?	X		X		X	
Dimensión 4: Momentos y resultados de la evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?	X		X		X	

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?	X		X		X	
30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?	X		X		X	
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?	X		X		X	
32. ¿Cuándo los estudiantes obtienen notas límite, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio?	X		X		X	
33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?	X		X		X	
34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?	X		X		X	
35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 5: Forma de evaluar	SI	NO	SI	NO	SI	NO
36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?	X		X		X	
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?	X		X		X	
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?	X		X		X	
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?	X		X		X	
40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?	X		X		X	
41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?	X		X		X	
42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales?	X		X		X	
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?	X		X		X	

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

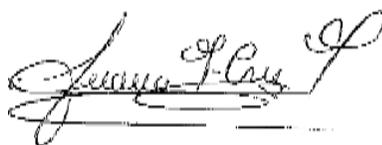
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Juana M. Cruz Montero

DNI N° 07545873

Especialidad del validador: Doctora en Educación

Lima, Julio de 2023



Dr. Juana M. Cruz Montero
DNI N° 07545873

Juicio de experto 3:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOGRO DE
COMPETENCIAS

N°	DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LOGRO DE COMPETENCIAS								
Dimensión 1: Objeto de criterio de evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?	X		X		X		
2.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?	X		X		X		
3.	¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
4.	¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?	X		X		X		
5.	¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
6.	¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de pre saberes?	X		X		X		
7.	¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?	X		X		X		
8.	¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?	X		X		X		
Dimensión 2: Finalidad de la evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
9.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?	X		X		X		
10.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?	X		X		X		
11.	¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?	X		X		X		

12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?	X		X		X	
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?	X		X		X	
14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?	X		X		X	
15. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?	X		X		X	
16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 3: Métodos de evaluación- técnicas e instrumentos de evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?	X		X		X	
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?	X		X		X	
19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?	X		X		X	
20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?	X		X		X	
21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?	X		X		X	
22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?	X		X		X	
23. ¿Le han aplicado quices programados?	X		X		X	
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?	X		X		X	
25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra clase)?	X		X		X	
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?	X		X		X	
27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?	X		X		X	
Dimensión 4: Momentos y resultados de la evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?	X		X		X	

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?	X		X		X	
30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?	X		X		X	
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?	X		X		X	
32. ¿Cuándo los estudiantes obtienen notas límite, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio?	X		X		X	
33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?	X		X		X	
34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?	X		X		X	
35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 5: Forma de evaluar	SI	NO	SI	NO	SI	NO
36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?	X		X		X	
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?	X		X		X	
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?	X		X		X	
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?	X		X		X	
40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?	X		X		X	
41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?	X		X		X	
42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales?	X		X		X	
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?	X		X		X	

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

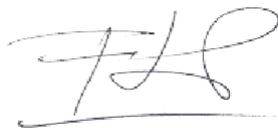
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Fernando E. Ledesma Pérez

DNI N° 43287157

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lima, Julio de 2023



Dr. Fernando E. Ledesma Pérez
DNI N° 43287157

Juicio de experto 4:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOGRO DE
COMPETENCIAS

N°	DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LOGRO DE COMPETENCIAS								
Dimensión 1: Objeto de criterio de evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?	X		X		X		
2.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?	X		X		X		
3.	¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
4.	¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?	X		X		X		
5.	¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
6.	¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de pre saberes?	X		X		X		
7.	¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?	X		X		X		
8.	¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?	X		X		X		
Dimensión 2: Finalidad de la evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
9.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?	X		X		X		
10.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?	X		X		X		
11.	¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?	X		X		X		

12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?	X		X		X	
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?	X		X		X	
14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?	X		X		X	
15. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?	X		X		X	
16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 3: Métodos de evaluación- técnicas e instrumentos de evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?	X		X		X	
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?	X		X		X	
19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?	X		X		X	
20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?	X		X		X	
21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?	X		X		X	
22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?	X		X		X	
23. ¿Le han aplicado quices programados?	X		X		X	
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?	X		X		X	
25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra clase)?	X		X		X	
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?	X		X		X	
27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?	X		X		X	
Dimensión 4: Momentos y resultados de la evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?	X		X		X	

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?	X		X		X	
30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?	X		X		X	
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?	X		X		X	
32. ¿Cuándo los estudiantes obtienen notas límite, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio?	X		X		X	
33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?	X		X		X	
34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?	X		X		X	
35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 5: Forma de evaluar	SI	NO	SI	NO	SI	NO
36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?	X		X		X	
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?	X		X		X	
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?	X		X		X	
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?	X		X		X	
40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?	X		X		X	
41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?	X		X		X	
42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales?	X		X		X	
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?	X		X		X	

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable

No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Geider Grandes García

DNI N° 00108091

Especialidad del validador: Doctor en Administración de la Educación

Lima, Agosto de 2023



Dr. Geider Grandes García
DNI N° 00108091

Juicio de experto 5:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LOGRO DE
COMPETENCIAS

N°	DIMENSIONES/Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
LOGRO DE COMPETENCIAS								
Dimensión 1: Objeto de criterio de evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus docentes hacen explícitas las habilidades que pretende reforzar o desarrollar en ustedes?	X		X		X		
2.	¿Al presentar el programa de la asignatura, sus profesores dejan clara la secuencia y sentido de sus contenidos?	X		X		X		
3.	¿Al presentar el programa, sus profesores definen el sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
4.	¿Sus profesores relacionan de manera explícita las competencias que esperan desarrollar con el sistema de evaluación?	X		X		X		
5.	¿Al comienzo del curso sus profesores presentan el cronograma (fechas) del sistema de evaluación de la asignatura?	X		X		X		
6.	¿Al comenzar la asignatura, sus docentes hacen una evaluación diagnóstica de pre saberes?	X		X		X		
7.	¿Al presentar el programa, sus profesores permiten que los estudiantes hagan sugerencias o lo retroalimenten?	X		X		X		
8.	¿Al finalizar la asignatura, los profesores hacen una evaluación del programa y del sistema de evaluación con los estudiantes?	X		X		X		
Dimensión 2: Finalidad de la evaluación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
9.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar si los estudiantes aprendieron mediante la repetición de lo que ha enseñado?	X		X		X		
10.	¿En la evaluación escrita que sus profesores aplican pretenden comprobar la capacidad de los estudiantes para ser creativos o solucionar problemas a partir de lo enseñado?	X		X		X		
11.	¿Sus profesores aplican previos no calificables con el fin de saber si los estudiantes entendieron o no y despejar posteriormente dudas?	X		X		X		

12. ¿Sus profesores hacen preguntas aleatorias sobre lo enseñado para saber si los estudiantes comprendieron el tema desarrollado?	X		X		X	
13. ¿Sólo pregunta si entendieron o no?	X		X		X	
14. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar si los estudiantes memorizaron conceptos?	X		X		X	
15. ¿Sus profesores evalúan para evidenciar la capacidad analítica de los estudiantes?	X		X		X	
16. ¿Sus profesores utilizan la evaluación para castigar la inasistencia o la desatención en clase de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 3: Métodos de evaluación- técnicas e instrumentos de evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
17. ¿Le han aplicado rejillas en su proceso de evaluación?	X		X		X	
18. ¿Le han aplicado guías de observación en su proceso de evaluación?	X		X		X	
19. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta (sin apuntes ni libros – previo con libro cerrado)?	X		X		X	
20. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta abierta, pero con uso de libros y apuntes (previo con libro abierto)?	X		X		X	
21. ¿Le han aplicado exámenes escritos (previos) de pregunta cerrada (test de selección múltiple)?	X		X		X	
22. ¿Le han aplicado exámenes orales (previo oral)?	X		X		X	
23. ¿Le han aplicado quices programados?	X		X		X	
24. ¿Le han asignado trabajos escritos (por entregas parciales durante el semestre)?	X		X		X	
25. ¿Le han asignado tareas cortas (ejercicios para resolver extra clase)?	X		X		X	
26. ¿Lo han evaluado con ejercicios de comprensión de lectura en su área?	X		X		X	
27. ¿Le han aplicado talleres en clase (trabajos grupales en el aula)?	X		X		X	
Dimensión 4: Momentos y resultados de la evaluación	SI	NO	SI	NO	SI	NO
28. ¿Sus profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades?	X		X		X	

29. ¿Sus profesores sólo retroalimentan con los estudiantes las evaluaciones más importantes (por ejemplo, previo acumulativo)?	X		X		X	
30. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores aritméticos en la suma de las calificaciones?	X		X		X	
31. ¿En las evaluaciones escritas, ante los reclamos de los estudiantes, sus docentes deben cambiar la nota por errores de apreciación de parte de ellos?	X		X		X	
32. ¿Cuándo los estudiantes obtienen notas límite, sus profesores aproximan al mínimo aprobatorio?	X		X		X	
33. ¿Sus profesores repiten previos si la pérdida es superior al 50% o más?	X		X		X	
34. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio entre el 30 y el 50% de los estudiantes?	X		X		X	
35. ¿Qué tan frecuente es que pierdan evaluaciones escritas un porcentaje promedio superior al 50% de los estudiantes?	X		X		X	
Dimensión 5: Forma de evaluar	SI	NO	SI	NO	SI	NO
36. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican son equilibradas?	X		X		X	
37. ¿Con respecto a la relación entre lo enseñado y lo aprendido, las evaluaciones escritas (previos) que sus profesores aplican tienen algún grado mayor de dificultad que lo enseñado?	X		X		X	
38. ¿En sus evaluaciones escritas, ha encontrado preguntas ambiguas, con errores o mal redactadas?	X		X		X	
39. ¿Durante la presentación de los previos, sus profesores admiten preguntas y hace aclaraciones?	X		X		X	
40. ¿Sus profesores utilizan formatos normalizados y bien presentados para sus evaluaciones escritas?	X		X		X	
41. ¿En el formato de los previos sus profesores hacen visible el valor porcentual de cada pregunta?	X		X		X	
42. ¿Le han asignado evaluaciones en aulas virtuales?	X		X		X	
43. ¿Considera que el examen de habilitación debería ser reemplazado por cursos breves de refuerzo con uno o dos exámenes?	X		X		X	

¹**Pertinencia:** el ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** el ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

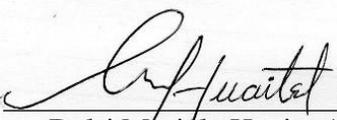
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Delsi Mariela Huaita Acha

DNI N° 08876743

Especialidad del validador: Doctora en Educación

Lima, Agosto de 2023



Dra. Delsi Mariela Huaita Acha
DNI N° 08876743

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento

Cuestionario de la variable 1: Procrastinación

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,960	24

Cuestionario de la variable 2: Logro de competencias

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,996	43

Anexo 5: Aprobación del comité de ética



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA PARA LA INVESTIGACIÓN

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Lima, 18 de agosto de 2023

Investigador(a)
Franco Eduardo Napuche Celis
Exp. N°: 0886-2023

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética para la investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener (CIEI-UPNW) **evaluó y APROBÓ** los siguientes documentos:

- Protocolo titulado: **“PROCRASTINACIÓN Y LOGRO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CIVIL DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE UCAYALI, 2023” Versión 01 con fecha 09/08/2023.**
- Formulario de Consentimiento Informado Versión **01** con fecha **09/08/2023.**

El cual tiene como investigador principal al Sr(a) Franco Eduardo Napuche Celis y a los investigadores colaboradores (no aplica)

La APROBACIÓN comprende el cumplimiento de las buenas prácticas éticas, el balance riesgo/beneficio, la calificación del equipo de investigación y la confidencialidad de los datos, entre otros.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

1. **La vigencia** de la aprobación es de **dos años** (24 meses) a partir de la emisión de este documento.
2. **El Informe de Avances** se presentará cada 6 meses, y el informe final una vez concluido el estudio.
3. **Toda enmienda o adenda** se deberá presentar al CIEI-UPNW y no podrá implementarse sin la debida aprobación.
4. Si aplica, **la Renovación** de aprobación del proyecto de investigación deberá iniciarse treinta (30) días antes de la fecha de vencimiento, con su respectivo informe de avance.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

Yenny Marisol Bellido Fuente
Presidenta del CIEI- UPNW



Anexo 6: Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Institución: Universidad Privada Norbert Wiener

Investigador: Franco Eduardo Napuche Celis

Título: Procrastinación y Logro de competencias en estudiantes de ingeniería civil de una universidad pública d Ucayali, 2023.

Propósito del estudio

Lo invito a participar en un estudio llamado: “Procrastinación y Logro de competencias en estudiantes de ingeniería civil de una universidad pública d Ucayali, 2023”. Este es un estudio desarrollado por investigador de la Universidad Privada Norbert Wiener, Franco Eduardo Napuche Celis. El propósito de este estudio es “Establecer la relación entre la procrastinación y el logro de competencias en estudiantes de Ingeniería Civil de una Universidad Pública de Ucayali, 2023”.

Procedimientos

Si usted decide participar en este estudio, se le realizará lo siguiente:

- Se le solicitará un periodo de su tiempo
- Dará su consentimiento para responder preguntas de dos cuestionarios a través de un formulario de la herramienta Google forms.

La encuesta puede demorar unos 30 minutos.

Los resultados de los CUESTIONARIOS se almacenarán respetando la confidencialidad y el anonimato.

Riesgos

Su participación en el estudio no demanda ningún tipo de riesgo a su integridad física ni mental, por lo que le solicito que responda todas las preguntas de los cuestionarios conforme a lo que usted considere que corresponda.

Beneficios

Como estudiante de ingeniería civil, usted se beneficiará en contar con información de primera mano respecto a cómo se relaciona la procrastinación en el logro de competencias y sus dimensiones, en estudiantes de ingeniería civil de su universidad, lo cual servirá como base teórica

para los docentes y poder plantear estrategias de enseñanza y aprendizaje que puedan ayudar a que el estudiante de ingeniería civil logre obtener las competencias objetivo del curso proyectado en el silabo.

Costos e incentivos

Usted no deberá pagar nada por la participación. Tampoco recibirá ningún incentivo económico ni medicamentos a cambio de su participación.

Confidencialidad

Nosotros guardaremos la información con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio.

Derechos del encuestado

Si usted se siente incómodo durante el procedimiento del desarrollo de las encuestas, podrá retirarse en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna inquietud o molestia, no dude en preguntar al personal del estudio. Puede comunicarse con (Franco Eduardo Napuche Celis) (964727315) o al comité que validó el presente estudio, Dra. Yenny M. Bellido Fuentes, presidenta del Comité de Ética para la investigación de la Universidad Norbert Wiener, tel. +51 924 569 790. E-mail: comité.etica@uwiener.edu.pe

CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio. Comprendo qué cosas pueden pasar si participo en el proyecto. También entiendo que puedo decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento. Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

Participante

Nombres:
DNI:

Investigador

Nombres: Franco Eduardo Napuche Celis
DNI: 45883275

Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
FACULTAD DE INGENIERÍA DE SISTEMAS E INGENIERIA CIVIL
ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA CIVIL



Pucallpa, 04 de diciembre de 2023

CATA N°44 -2023-UNU/FISEIC-EAPIC-D

De : **Ing. Devyn Omar DONAYRE HERNANDEZ**
Director de la Escuela Profesional de Ingeniería Civil - UNU

A : Franco Eduardo NAPUCHE CELIS
Tesisista de maestría en Docencia Universitaria

Asunto : Aprobación para recolección de datos

Referencia : Solicitud de fecha 01 de noviembre de 2023

Por el presente es grato dirigirme a usted, y según el documento de la referencia, donde su persona solicita autorización para la aplicación de instrumentos de recolección de datos a los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Civil, para el desarrollo de su investigación titulada “PROCRASTINACIÓN Y LOGRO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CIVIL DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE UCAYALI, 2023”, se le AUTORIZA brindándole las facilidades a partir de la fecha hasta la culminación de su recolección de datos.

Sin otro particular, se emite el presente documentos para su conocimiento y fines que estime pertinente.

Atentamente,

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
FACULTAD DE ING. DE SISTEMAS E ING. CIVIL
ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA CIVIL



MG. DEVYN OMAR DONAYRE HERNANDEZ
DIRECTOR DE ESCUELA

Anexo 8: Reporte de similitud de turnitin

● 16% de similitud general

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 12% Base de datos de Internet
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 14% Base de datos de trabajos entregados

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	repositorio.uwiener.edu.pe Internet	4%
2	repositorio.ucv.edu.pe Internet	1%
3	Universidad Cesar Vallejo on 2024-01-07 Submitted works	1%
4	Universidad Cesar Vallejo on 2023-07-20 Submitted works	1%
5	Universidad Tecnologica del Peru on 2023-12-23 Submitted works	<1%
6	Universidad Cesar Vallejo on 2022-08-09 Submitted works	<1%
7	repositorio.uladech.edu.pe Internet	<1%
8	uwiener on 2023-11-08 Submitted works	<1%