



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de procrastinación académica en
estudiantes de Huamachuco

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
Licenciada en Psicología

AUTORAS:

Sol Angel Cristina Morales Zegarra (ORCID: 0000-0002-8250-7758)

Karen Miluska Quispe Carrera (ORCID: 0000-0001-7567-1085)

ASESORAS:

Dra. Mirtha Mercedes Fernández Mantilla (ORCID: 0000-0002-8711-7660)

Dra. Haydee Mercedes Aguilar Armas (ORCID: 0000-0001-9368-6184)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

TRUJILLO – PERÚ

2020

DEDICATORIA

A mis padres Eduardo Quispe Atoche y Maruja Carrera Marín que siempre me apoyaron incondicionalmente con sus palabras de aliento y motivación constante para no decaer y ser perseverante en la culminación de mis metas e ideales trazados.

A mi hija Briana Ramirez Quispe por ser fuente de motivación e inspiración para poder superarme cada día y poder lograr un futuro exitoso.

Karen Miluska Quispe Carrera

A mi madre Miriam Rosario Zegarra Infantes por estar conmigo en la travesía de mi vida universitaria y haberme acompañado brindándome su apoyo absoluto en todo momento, así también por ser mi principal motivación en perseverar y culminar mis objetivos trazados, siendo evidencia la culminación de mi carrera profesional. Gracias mamá.

Sol Angel Cristina Morales Zegarra

AGRADECIMIENTO

A nuestras docentes la Dra. Fernández Mantilla Mirtha Mercedes y Dra. Aguilar Armas Haydee Mercedes, de la Universidad César Vallejo, por su valioso aporte brindando en su asesoramiento y ayudarnos a culminar de la presente tesis.

A todos los docentes que nos acompañaron a lo largo de nuestra trayectoria universitaria por habernos brindado enseñanzas y conocimientos, para utilizarlos en nuestra praxis profesional.

PÁGINA DEL JURADO

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Nosotros, Morales Zegarra, Sol Ángel Cristina con D.N.I. N° 70233859 y Quispe Carrera, Karen Miluska con D.N.I. N° 43968051 a disposición de lograr cumplir con el reglamento de grados y títulos que expone la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de psicología, para obtener el grado académico de licenciados en psicología.

Declaramos bajo juramento que la tesis “Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de procrastinación académica en estudiantes de Huamachuco”, concibe un desarrollo veras, así como auténtico, donde se consideró todos los lineamientos éticos contemplados.

Por ende, asumimos toda responsabilidad que corresponda ante cualquier falseamiento e inadecuada praxis, que disponga las normas académicas y legales de la Universidad César Vallejo.

17 de Febrero del 2020



Morales Zegarra, Sol Ángel Cristina
D.N.I. N° 70233859



Quispe Carrera, Karen Miluska
D.N.I. N° 43968051

ÍNDICE

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	vi
Índice	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MÉTODO	8
2.1. Tipo y Diseño de investigación	8
2.2. Operacionalización de variables	9
2.3. Población, muestra y muestreo	10
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	11
2.5. Procedimiento	13
2.6. Método de análisis de datos	13
2.7. Aspectos éticos	14
III. RESULTADOS	15
IV. DISCUSIÓN	19
V. CONCLUSIONES	22
VI. RECOMENDACIONES	22
REFERENCIAS	23
ANEXOS	30

RESUMEN

El estudio es de tipo no experimental y diseño instrumental planteó como objetivo explicar las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de procrastinación académica en una muestra de 507 estudiantes de 5 grado de secundaria, de seis instituciones estatales de Huamachuco. Los hallazgos evidencian para la validez mediante el análisis factorial confirmatorio índices de ajuste $RMSEA=.064$, $SRMR=.065$, $CFI=.90$, $TLI=.87$, cargas de .12 a .81, de ajuste aceptable, el modelo re-especificado sin los reactivos 1 y 4, alcanza $RMSEA=.054$, $SRMR=.041$, $CFI=.95$ y $TLI=.93$, pesos $>.40$, de óptimo ajuste para el modelo propuesto, asimismo se estimó la confiabilidad donde se sometió las puntuaciones del test al método de consistencia interna para el reporte del coeficiente omega, en el modelo original reporta valores de .71 a .73, asimismo en el propuesto de .75 y .80, de apreciación aceptable, con un aporte metodológico, teórico y a largo plazo práctico.

Plabras clave: Validez, confiabilidad, procrastinación académica.

ABSTRACT

The study is of a non-experimental type and instrumental design, I aim to explain the evidence of validity and reliability of the Academic Procrastination Scale in a sample of 507 students of 5 secondary school, from six state institutions in Huamachuco. The findings evidence for validity by confirmatory factor analysis adjustment indices RMSEA = .064, SRMR = .065, CFI = .90, TLI = .87, loads of .12 to .81, of acceptable fit, the model specified without reagents 1 and 4, it reaches RMSEA = .054, SRMR = .041, CFI = .95 and TLI = .93, weights > .40, of optimal fit for the proposed model, also the reliability where it was submitted was estimated the test scores to the internal consistency method for the report of the omega coefficient, in the original model reports values of .71 to .73, also in the proposed of .75 and .80, of acceptable appreciation, with a methodological, theoretical contribution and practical long term.

Key Plabras: Validity, reliability, academic procrastination.

I. INTRODUCCIÓN

El ser humano a lo largo del ciclo vital se desarrolla en diversas áreas, entre estas, el ámbito de formación académica, es una de las más importantes, debido al impulso que proporciona para el desarrollo de otras áreas, tal es el caso del ámbito laboral, económico, y de bienestar individual (Papalia, Martorell y Duskin, 2017), al ser la educación un proceso que establece el sistema sociocultural desde la infancia, transcurriendo por la niñez, la adolescencia y con frecuencia hasta la adultez (Moreno, 2015), es así que los estadios correspondientes al adolescente y adulto joven, son decisivos, debido a la delimitación de los intereses profesionales, ante este contexto es frecuente la prevalencia de diversas problemáticas que generan un retraso o estancamiento en el desarrollo educativo, como la procrastinación académica, donde se aplaza y prolonga las responsabilidades del ámbito académico, como consecuencia existe un deterioro en el desempeño, ausentismo y hasta la deserción escolar (Domínguez, Villegas y Centeno, 2014)

Asimismo, la problemática observada en la realidad nacional, en sujetos de 12 a 25 años, el 37.7% de ellos procrastinan de forma frecuente, de tal manera, prefieren realizar otras actividades, en lugar de cumplir con las responsabilidades académicas, supliéndolas con el ocio, las relaciones sociales y de índole familiar, mientras que sólo el 9.4% cumplen satisfactoriamente sus responsabilidades, al caracterizar una distribución adecuada del tiempo, para la escuela, familia, sociedad, y aspectos personales (Marquina, Gómez-Varas, Salas-Herrera, Santibañez-Gihua y Rumiche-Prieto, 2016)

Además, en Huamachuco se evidencia un bajo rendimiento académico en el 35.3% de la población de estudiantes de quinto grado de secundaria, donde sólo el 7.8% de los participantes reportan un nivel alto, cifra alarmante que conlleva a considerar los diversos factores influyentes (Benites y Montero, 2018), entre estos, la procrastinación académica resalta, al ser una conducta frecuente durante esta etapa, al orientarse por actividades gratificantes (Dominguez, 2016).

Entre los test que actualmente existen para su medición, está la Escala de Demora Académica, elaborada y validada por Clariana y Martín (2008) a pesar de ser un instrumento que cuenta con características psicométricas viables, como la validez por el análisis factorial

exploratorio que reporta una varianza acumulada sobre el 50%, así como una confiabilidad $> .70$, evidencia ciertas desventajas, la más resaltante es su idioma, al ser creada al contexto de España, existe la presencia de descripción en los ítems, que no presenta un ajuste a la lingüística del contexto peruano, por lo cual requiere una revisión y adaptación antes de su uso, lo cual retrasaría la realización de la investigación presentada, por otro lado, a pesar que existe el estudio de Chan (2011) realizado en la ciudad de Lima, se debe destacar que su investigación se orienta a ser descriptiva, más que psicométrica, por lo cual no brinda un soporte sustancial para tomar como referencia en la validez y confiabilidad del instrumento utilizado, donde sólo se reportó una fiabilidad por alfa, dejando un vacío en la estructura interna del test.

Sin embargo, existe un test creado por Domínguez, et al. (2014) quienes conllevaron un amplio proceso de validación para el contexto peruano, justo en la ciudad de Lima, en una población desde los 16 años de edad, de ambos sexos, con un instrumento de escala likert, lo cual permite una recopilación de datos objetiva, debido a la posibilidad de regular la alternativa de respuesta acorde a la percepción del participante, particularidad que no está presente en las escalas dicotómicas, donde las polaridades dificultan una respuesta próxima a la realidad, además de ello se debe mencionar, los procedimientos utilizados para la validez, que aseguró la estructura (Medrano y Núñez, 2017), hasta la fiabilidad, por omega con más beneficios frente al alfa, (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017), constituyendo un instrumento viable para su utilización.

Por ello es relevante una herramienta que permita medir la procrastinación académica, ante la problemática presente a nivel internacional, nacional y local, en esta perspectiva el estudio de línea psicométrica permite desarrollar instrumentos para medir algún atributo psicológico (Montero y León 2007) por ello reportar la validez y confiabilidad es un requerimiento indispensable para utilizar un test dentro de la población (Ventura-León, 2017), que además deben cumplir con los requerimientos establecidos en cuanto al reporte de la validez y confiabilidad, por lo descrito se plantea el estudio, de aporte a nivel metodológico, asimismo práctico, además teórico y a largo plazo social (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014)

Realidad problemática, que cuenta con un soporte en investigaciones previas, en el ámbito internacional, en 361 sujetos de 16 a 35 años de edad de una universidad de México, en el AFE por componentes principales por rotación varimax, mantiene la estructura original, pero suprime los ítems 1 y 4, los demás reportan cargas factoriales sobre .30, y una varianza explicada sobre el 25%, posterior a ello se procedió a realizar el AFC, que reportó un CFI de .91 un RMSEA de .055, y cargas $> .40$, por último la confiabilidad por el coeficiente alfa reporta para autorregulación un valor de .75, y en postergación de actividades de .80 (Barraza y Barraza, 2018).

En tanto, a nivel nacional se desarrolló un estudio instrumental en 717 estudiantes de 17 y 54 años de Lima, los resultados en la validez por el AFC obtienen un CFI de .904, un SRMR de .071 y pesos factoriales $> .40$, por último, la fiabilidad obtenida por el coeficiente omega alcanza valores de .811 a .892 (Domínguez, 2016), en el ámbito regional, un estudio en 377 estudiantes de 13 y 18 de Víctor Larco Herrera, Perú, en el AFC para la validez, reporta un CFI de .853, un GFI de .922, un RMSEA de .082, y pesos factoriales estandarizados están por encima del .30, en la confiabilidad por el coeficiente omega, alcanza valores de .759 en autorregulación y .687 en postergación de actividades (Guevara, 2017),

Además, un estudio realizado en Trujillo en 459 de estudiantes desde los 18 a 40 años reporta en el AFC, en el modelo teórico un, RMSEA=.05, SRMR=.069, además CFI=.94, TLI=.92, y un AIC=156.00, en tanto el modelo propuesto, al retirar los reactivos, 4 y 1, evidencia un RMSEA=.01, junto al SRMR=.026, adicional a ello un CFI=1.00, TLI=1.00, y en el AIC=7.96, con pesos $> .40$, la confiabilidad por omega, en el modelo teórico de .72 a .76, mientras la re-especificación de .75 a .83 (Mogollón y Vilchez, 2019), por último otro de los recientes estudios, en 554 alumnos de 18 a 25 años de una escuela PNP en Trujillo, se observa en el AFC reporta RMSEA=.083, asimismo SRMR=.081, en el comparativo, CFI=.88 TLI=.85, en tanto AIC= 460.79, en la re-especificación se evidencia RMSEA=.080, junto al SRMR=.080, además un CFI=.90, TLI =.90, y en parsimonia AIC=422.97, con pesos $> .30$, la confiabilidad en omega, tanto para el modelo teórico como re-especificado reporta $> .70$ (Arce y Mauricio, 2019).

Quiénes contaron con una base teórica sólida, para la realización de las investigaciones, con definiciones de Balkis y Duru (2007) al connotar a la procrastinación como el hecho de postergar la realización de las responsabilidades personales, por la realización de actividades

alternativas, que por lo general significan una distracción, de tal manera que el incumplimiento ocasiona un deterioro significativo en la valoración del cambio externo sobre el individuo.

Asimismo, Domínguez, et al (2014) connota a la variable como la conducta de aplazamiento continuo y prolongado de las responsabilidades del ámbito académico, como consecuencia existe un deterioro en el desempeño, ausentismo y deserción escolar.

En cuanto a su dimensionalidad, Domínguez, et al. (2014) plantea 2 áreas, la primera corresponde a la autorregulación académica, que se orienta a mantener un control sobre el ejercicio de actividades distractoras siempre y cuando se tenga pendiente una o más tareas del ámbito académico.

De tal manera, según Balkis y Duru (2015) el priorizar el cumplimiento de las responsabilidades académicas, no significa la supresión total de las actividades del ocio o la recreación, como parte importante de la funcionalidad del adolescente y adulto joven en proceso de formación académica.

Como segunda dimensión Domínguez, et al. (2014) describe a la postergación de actividades, que corresponde al atributo plenamente de la procrastinación, debido a la intencionada conducta guiada por el pensamiento y la emoción, para la evitación de una o varias tareas del campo académico, que genera un notable deterioro estudiantil, que se refleja en la valoración del sistema educativo.

Además, esta postergación responde a una preferencia por otras actividades de índole recreacional o social, que son antepuestas, debido a su caracterización placentera, en comparación a las tareas académicas, que por lo general son percibidas por el alumno como estresantes, de tal manera que generan malestar en su realización (Closson y Boutilier 2017; Custer, 2018).

Asimismo, la variable cuenta con un modelo teórico, que permite su sustento, los teóricos Quant y Sánchez (2012) señalan a la vertiente cognitiva-conductual, como la escuela psicológica que explica el proceso de procrastinación académica, la cual tipifica cuatro apartados, situación, pensamiento, emoción y conducta.

En lo concerniente a la situación, corresponde al propio contexto educativo, caracterizado por la tipificación de tareas y diversas responsabilidades académica, que el alumno en proceso de formación debe cumplir, para obtener una valoración probatoria y continuar con su educación, Posterior a este, se ubica el pensamiento, que responde a la situación académica, de tal manera que la cognición es el resultado de la percepción que el alumno tiene sobre la tarea, la cual le atribuye un significado, por lo general negativo dentro de la procrastinación académica, que con frecuencia se debe a experiencias previas; a continuación, se genera la emoción, como respuesta a un pensamiento, que, dentro de la procrastinación, con frecuencia es el miedo al fracaso, la tristeza por no lograr cumplir las disposiciones académicas, entre otras, que el sujeto al no tener los recursos suficientes para afrontarlo de forma adecuada, busca alternativas o vías más fáciles de asimilar, de esta manera, se desencadena la conducta procrastinadora, que manifiesta una postergación de la tarea, evitando su realización hasta el último momento, o su incumplimiento total, debido a una orientación de la conducta por actividades recreativas, que no significan una exposición al estrés (Visser, Schoonenboom y Korthagen, 2017).

En tal sentido, este proceso, al no ser regulado sea por el propio estudiante a partir de una valoración objetiva de las consecuencias arraigadas a la conducta procrastinadora, o por los sistemas familiar, social o educativo, conlleva al condicionamiento de la conducta a largo plazo, arraigando otros problemas ante las actividades alternativas de índole atípico, como la deserción escolar, las conductas disruptivas, el consumo de sustancias, la trasgresión a las normas, entre otras (Busko, 1998).

En este modelo, lo esencial es el pensamiento que es atribuido a la tarea percibida como estresante, debido a experiencias previas desagradables, que consolidaron patrones atípicos de pensamiento, debido a la frustración, enojo, tristeza, vergüenza o cualquier otra emoción negativa, previamente experimentada, la cual no se desea vivenciar y se evita el proceso que conlleve a su manifestación, como resultado se procrastina, y elige alternativas conductuales gratificantes (Westgate, Wormington, Oleson y Lindgren, 2016).

En este sentido se tipifica a la variable como un patrón de la personalidad en la adultez, cuando no ha sido regulada oportunamente en etapas previas, que, ante la ausencia parcial o total de estrategias de afrontamiento funcional ante escenarios de presión, su caracterización

continua perenne, y puede extenderse a otras áreas, como las responsabilidades laborales, sociales, familiares e incluso individuales (Wang, Zhou, Yu, Ran, Liu y Chen, 2016).

En esta línea, se debe considerar algunas de las características del estudiante procrastinador, tal es el caso de una búsqueda de actividades placenteras como primer acápite, es decir al ubicarse por lo general en la adolescencia, se atribuye conductas de orientación hacía la satisfacción inmediata y la carente planificación para un futuro oportuno, siendo este atributo no en la totalidad de la población, sólo en los estudiantes procrastinadores (Visser, Korthagen y Schoonenboom, 2018). De igual manera, la desorganización, es una característica presente en el alumno procrastinador, al no tener un adecuado orden en sus actividades diarias, que responde a una inoportuna gestión y administración del tiempo, conlleva a preferir actividades placenteras frente a las responsabilidades académicas, postergando hasta el último momento, o sencillamente no realizarlas, que, frente a la ausencia de consecuencias, es más frecuente su establecimiento en el repertorio conductual (Steel y Klingsieck, 2016; Grunschel, Patrzek, Klingsieck y Fries, 2018).

En tanto, el sujeto procrastinador, se caracteriza por una orientación por incumplir las normativas sociales, que conformaría ya parte de los rasgos de comportamiento, que en la adultez se atribuye a la personalidad, de tal manera el postergar o no cumplir con las disposiciones del sistema educativo, responde a una disposición individual, propia al temperamento y carácter, asimismo estas manifestaciones por lo general son acompañadas por otros comportamientos disfuncionales, como la agresividad, la trasgresión social, la disrupción del grupo, entre otros, que deteriora la capacidad de adaptación humana. Por otro lado, también se debe considerar dentro de la procrastinación, algunos cuadros psicoafectivos, que promueven esta práctica disfuncional, tal es el caso, de la depresión, la cual genera una desmotivación, que también incluye la académica, de esta manera se incumple las tareas de aprendizaje, similar situación ocurre en cuadros de ansiedad, que, ante este patrón de miedo, el alumno prefiere evitar el cumplimiento de las tareas por miedo al fracaso, por lo cual su abordaje debe ser sobre estos cuadros (Loeffler, Stumpp, Grund, Limberger y Ebner-Priemer, 2019; Kim, Fernandez y Terrier, 2017).

En lo concerniente a las causas de la conducta procrastinadora, la más frecuente se deriva de un aprendizaje, arraigado desde el sistema primario de interacción, denominado familia, donde el ser humano desde niño no asume responsabilidades y las consecuencias de sus

conductas disfuncionales, debido a la protección, así como justificación de los progenitores o cuidadores sobre toda manifestación conductual, que interioriza en el sujeto una disposición por solo realizar actividades placenteras, no cumplir responsabilidades y una despreocupación sobre las consecuencias de su comportamiento (Hen y Goroshit, 2018). Entre tanto, los modelos representativos también tienen una notable influencia, que incluye a los padres, los cuales, al exteriorizar un desinterés por la formación académica, el crecimiento económico y la autorrealización, los hijos continuarán con los mismos patrones, debido a una asimilación mediante la observación, lo mismo ocurre con el grupo social de pares referenciales, los cuales con frecuencia desacatan las normas sociales e incumplen las tareas académicas, como forma de manifestar su desacuerdo con la autoridad, atributo que es percibido como socialmente deseado en entornos disfuncionales, lo cual conlleva a su repetición por otros miembros, y mantención así de la conducta (Ferrari, Johnson, y McCown, 1995; Gustavson y Miyake, 2017).

Además, existen causas individuales, como carentes de metas de vida, que conlleva a un desinterés total o parcial por la formación académica, lo cual genera la problemática psicosocial denominada deserción del sistema educativo, que inicia con una conducta procrastinadora hacia las responsabilidades y tareas académicas, en este apartado también se incluye otros apartados afectivos, como la depresión, ansiedad, el duelo, entre otros, que promueven un estado de incapacidad emocional, que estanca la conducta (Garzón y Gil, 2017; Grunschel, Patrzek, Klingsieck y Fries, 2018).

Por otro lado, durante la etapa de la adolescencia la procrastinación se explica, acorde a una estructuración de patrones conductuales arraigados a la búsqueda de identidad, que durante este proceso es frecuente una oposición en las figuras de autoridad, una inclinación a los pares, sobre el sistema familiar, la búsqueda de nuevas experiencias, la interacción orientada al sexo opuesto, entre otras, que con frecuencia conlleva a la procrastinación, como resultado de una paulatina adaptación a la adultez, que frente a una orientación sociofamiliar oportuna, solo constituye un episodio pasajero dentro de la diversificación de las etapas del desarrollo humano (Gagnon, Dionne y Pychyl, 2016). Lo antes mencionado, permite formular el problema de investigación, descrito como ¿Cuáles son las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de procrastinación académica en estudiantes de Huamachuco?

Cuya realización contribuye, a nivel metodológico, con procedimientos estadísticos vigentes, para el reporte de la validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), además de ello brinda un antecedente de investigación psicométrica relevante, para la revisión de futuras investigaciones interesadas en la variable estudiada. A nivel práctico, los hallazgos obtenidos permiten al profesional de la salud mental y psicológica contar con una herramienta válida y confiable para una praxis oportuna, basada en la evidencia empírica-científica. A nivel teórico, revisa los fundamentos de interés al campo de formación académica-profesional, además de corroborar los supuestos teóricos concernientes a la dimensionalidad del test. Y a nivel social, a largo plazo contribuye con la resolución de la realidad problemática, al contar con una herramienta para la medición psicológica, favorece a la realización de actividades.

De esta manera, se plantea como objetivo general Explicar las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de procrastinación académica en estudiantes de Huamachuco, mientras que los específicos pautan obtener la fuente de validez fundamentada en la estructura interna y la fiabilidad por el procedimiento de consistencia interna.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

Es de tipo básica, debido que su objetivo es generar un nuevo conocimiento sobre un aspecto en particular, en este caso generar las evidencias de validez, así como de confiabilidad de un instrumento para la medición psicológica, por lo cual se delimita de la investigación de tipo aplicada, la cual se orienta en su proceso a solucionar un determinado problema (Sánchez y Reyes, 2015). De esta manera la investigación es instrumental, que corresponde al estudio psicométrico de un instrumento, para el reporte de la validez, confiabilidad acorde a una determinada muestra, para lo cual se siguen procedimientos estadísticos, bajo argumentos metodológicos (Montero y León, 2007; Ató, López y Benavente, 2013).

2.2. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable procrastinación académica

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Escala medición
Procrastinación académica	conducta de aplazamiento continuo y prolongado de las responsabilidades del ámbito académico, como consecuencia existe un deterioro en el desempeño, ausentismo y hasta la deserción escolar. (Domínguez, et al, 2014)	Se asume la definición de medida en función a las puntuaciones obtenidas en la escala de procrastinación académica (Domínguez, et al, 2014)	<p>Autorregulación académica:</p> <p>conjunto de manifestaciones cognitivas y de caracterización conductual, orientadas a mantener un control sobre el ejercicio de actividades distractoras para el cumplimiento de las tareas académicas (Domínguez et al, 2014). Ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12</p> <p>Postergación de Actividades:</p> <p>conducta guiada por el pensamiento y la emoción, para la evitación de una o varias tareas del campo académico, que genera un notable deterioro estudiantil, (Domínguez et al, 2014). Ítems 1, 6, 7</p>	Intervalo
				Establece comparaciones entre los valores obtenidos por un sujeto en un determinado rasgo (Alarcón, 2013).

2.3. Población, muestra y muestreo

La población accesible, la cual comprende el grupo de sujetos que el investigador tiene acceso para la administración del instrumento (Ventura-León, 2017) estuvo conformada por 733 estudiantes, 396 hombres y 337 mujeres, que cursan el quinto grado de secundaria regular en seis instituciones educativas de Huamachuco.

Tabla 2

Distribución de la población accesible

Institución educativa	Frecuencia	Porcentaje	Género	
			Masculino	Femenino
01	102	14	50	52
02	219	29	109	110
03	125	17	75	50
04	167	23	87	80
05	57	8	34	23
06	63	9	41	22
TOTAL	733	100%	396	337

En cuanto al tamaño muestral, se consideró a los 507 sujetos, debido que el tamaño de la población no supera las 1000 unidades de análisis, de utilizar a su totalidad, que permite cumplir de forma satisfactoria con los objetivos trazados, al tener una muestra de criterio óptimo, al superar a los 500 sujetos (Medrano y Núñez, 2017; Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014)

En lo referido al muestreo fue no probabilístico intencional, debido que no se realiza una selección aleatoria, sino acorde a las disposiciones de la investigación (Otzen y Manterola, 2017). Como criterios de selección se incluye a los alumnos que participen de forma voluntaria. Asimismo, se excluye aquellos adolescentes menores a 16 años, asimismo aquellos que dejen algún ítem sin responder, que brinden una doble respuesta en algún ítem, que se retiren durante la administración del instrumento.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Se utilizó como técnica la encuesta, acorde Ballesteros (2013) corresponde a la aplicación de un instrumento para la recolección de datos, bajo la responsabilidad de una persona que cuenta con las competencias y habilidades para su ejecución, asimismo en algunas circunstancias se utiliza técnicas complementarias como la observación y entrevista, en este sentido se utilizó la Escala de procrastinación académica, inicialmente creada por Busko (1998) y adaptada al contexto peruano por Domínguez, et al. (2014) en una muestra de sujetos desde los 16 a los 40 años de edad.

En cuanto al instrumento Original fue creado por Busko (1998), inicialmente tuvo 16 reactivos, distribuidos en dos escalas, procrastinación general y procrastinación académica, con un tiempo de administración de 10 minutos aproximadamente, de aplicación individual y colectiva, con una escala de respuesta de tipo likert, para sujetos desde los 16 años en adelante, y como materiales solo requiere el instrumento, lápiz y borrador.

La validez obtenida por Busko (1998) fue la fuente basada en la estructura interna, mediante el análisis factorial exploratorio, que obtuvo una estructura constituida por dos escalas, que presentan una varianza explicada $>25\%$, saturaciones $>.30$, mismo atributo que se obtuvo para las comunalidades $>.30$, asimismo, se realizó el AFC, que reportó para una estructura de 2 factores y 16 ítems, un índice de bondad de ajuste (GFI) de .97, en tanto la confiabilidad se reportó mediante el método de consistencia interna del coeficiente alfa, para procrastinación general de .82 y en procrastinación académica de .86

En cuanto, a la adaptación peruana del instrumento, fue realizada por Domínguez, et al. (2014) en una muestra limeña de sujetos desde los 16 a 40 años de edad, los resultados determinaron la existencia de dos escalas, la postergación de actividades (2,3,4,5,8,9,10,11,12) y Autorregulación académica (1, 6, 7), con una escala de respuesta likert, (Siempre, Casi Siempre, A veces, Casi nunca y Nunca), para la validez, obtuvo la fuente basada en la estructura interna por análisis factorial exploratorio, mediante el método de máxima verosimilitud extrajo 2 factores con una varianza del 49.55% y pesos factoriales $>.30$, donde se eliminó los ítems 3, 4, 15 y 16 del instrumento original, posterior a ello efectuó el AFC que evidencia GFI de .97, RMSEA de .078, AGFI de .96, y cargas $>.30$ en la mayoría

de ítems, en lo referido a la fiabilidad se evidenció por omega, en autorregulación académica de .829 y postergación de actividades de .794.

En lo referido al estudio se aplicó la prueba piloto, en una muestra de 100 sujetos, se obtuvo los índices de homogeneidad ítem-factor que reporta para el factor de autorregulación académica valores de -.10 hasta .58, en tanto en postergación de actividades, los valores son de .34 a .62, asimismo, la confiabilidad por consistencia interna del coeficiente Omega, reporta valores de .76 en autorregulación académica, y .75 para postergación de actividades.

Tabla 3

Índices de homogeneidad y consistencia interna de las puntuaciones del instrumento de procrastinación académica (n=100)

Factor	Ítem	Ítem-factor	ω	IC 95%	
		r_{itc}		LI	LS
Autorregulación académica	PA2	.48	.76	.67	.84
	PA3	.42			
	PA4	-.10			
	PA5	.44			
	PA8	.37			
	PA9	.58			
	PA10	.54			
	PA11	.52			
Postergación de actividades	PA12	.51	.75	.64	.86
	PA1	.34			
	PA6	.62			
	PA7	.54			

Nota: r_{itc} =índice de correlación R corregido; ω =coeficiente de consistencia interna Omega; IC=intervalo de confianza; LI=límite inferior; LS=límite superior

2.5. Procedimiento

La investigación, tuvo en consideración en su procedimiento de realización, la identificación de instrumentos acordes a la realidad identificada, asimismo la coordinación con la población de interés, para la realización del estudio, para la realización del proyecto de investigación acorde a los lineamientos de la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad César Vallejo, asimismo la aprobación del proyecto de investigación, mediante el cumplimiento de las exigencias académicas-profesionales, además del cumplimiento de los aspectos éticos dentro de la población accesible, continuando con la aplicación del instrumento, para su posterior análisis, que continua con la discusión, conclusiones y recomendaciones, culminando el estudio.

2.6. Método de análisis de datos

En cuanto el instrumento se aplicó a una muestra piloto de 100 sujetos, para identificar la comprensión del test, a continuación, los datos recolectados se ordenaron en una hoja de Excel 2016, para exportarla al IBM SPSS Statistics 26 donde se obtuvo los índices de homogeneidad ítem-factor, a continuación, en el programa R Project 3.6.1 se reportó el coeficiente omega por cada factor (Campo-Arias y Oviedo, 2008), en cuando al análisis descriptivo de los ítems en el IBM SPSS Statistics 26, correspondiente a la media, desviación estándar, la asimetría (g1) y curtosis (g2), posteriormente en la extensión, Amos Graphics 26, se realizó el AFC, mediante el método de máxima verosimilitud utilizado por la asimetría y curtosis ($<+-2$) (Lloret, et al., 2014, Medrano y Núñez, 2017), para obtener los índices ($X^2/g1$, RMSEA, SRMR, CFI, PNFI) (Escobedo, Hernández, Estebane y Martínez, 2016), asimismo las cargas factoriales estandarizadas, las covarianzas (Fernández, 2015), además la matriz de correlaciones pearson (Pérez, Medrano y Sánchez, 2013), en tanto la confiabilidad se utilizó el programa R project 3.6.1, mediante el método de consistencia interna (Campo-Arias y Oviedo, 2008), se reportó el coeficiente omega (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017), asimismo sus intervalos de confianza, tanto para el límite superior como inferior (Ventura-León, 2018).

2.7. Aspectos éticos

Se contempló los lineamientos señalados por el código de ética del psicólogo peruano, se utilizó las competencias profesionales validadas acorde a la formación profesional durante el proceso de recopilación de datos, según el artículo 1, en la cual se dió a conocer verbalmente a la población accesible, los objetivos del estudio, asimismo el beneficio que genera y la modalidad de su participación, posterior a ello se brindó la carta de testigo informado a cada docente (Anexo 01), en esta medida los participantes durante la administración del test pueden desistir en cualquier momento sin que ello implique alguna consecuencia negativa (artículos 24 y 25), los resultados obtenidos fueron analizados con transparencia, lo cual refiere el no adulteramiento de los datos (artículo 35), por último, se tuvo en consideración, la confidencialidad de los datos, de tal manera que el test es anónimo, asimismo los datos individuales se juntarán con otros sujetos, para un análisis colectivo, lo cual permite no exponer la integridad de cada participante (57, 58 y 59).

De igual manera, en conformidad al artículo 14, señalado por el Código de Ética de la Universidad César Vallejo, aprobado por la Resolución del consejo Universitario N° 0126-2017-UCV, en la fecha del 23 de mayo del 2017, se considera los permisos del representante legal donde se realizó la investigación, asimismo sobre los participantes, por lo cual se utilizó los documentos de solicitud a las instituciones educativas y la carta de testigo informando a los estudiantes que participan en el estudio.

III. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivo de los reactivos

En la tabla 4, se aprecia el análisis descriptivos de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la escala de procrastinación académica en una muestra de 507 estudiantes de Huamachuco, de tal modo que la puntuación promedio más baja es para el reactivo 6 (M=2.53) y la más elevada es para el ítem 4 (M=4.48), la desviación estándar oscila entre .90 a 1.11, en lo referente a la asimetría se aprecia que los valores se ubican entre el rango +/- 2 y la curtosis entre el rango +/-7, de lo cual se deduce que hay presencia de normalidad univariada; asimismo, se presenta los índices de homogeneidad los cuales varían de .40 a .58, a excepción de los ítems 1 y 4 que presentan valores inferiores a .30.

Tabla 4

Media, desviación estándar, asimetría, curtosis y correlación ítem-factor (n=507)

Factor	Ítem	M	DE	g1	g2	Ítem-factor
						r_{ite}
Postergación de actividades	It1	2.94	.94	-.21	.26	.22
	It6	2.53	1.10	.18	-.72	.58
	It7	2.54	1.11	.24	-.68	.57
Autorregulación académica	It2	2.96	.97	-.14	-.06	.40
	It3	3.54	1.09	-.31	-.69	.43
	It4	4.48	1.05	-2.27	4.39	.11
	It5	3.81	.90	-.52	.05	.42
	It8	3.93	.97	-.73	.17	.45
	It9	3.23	.94	-.06	-.04	.45
	It10	3.79	.98	-.53	-.13	.44
	It11	3.71	.96	-.27	-.53	.51
	It12	3.56	1.11	-.33	-.60	.43

Nota: DE=desviación estándar; g1=asimetría; g2=curtosis

3.2. Análisis factorial confirmatorio

Como segundo apartado se procedió analizar las puntuaciones por medio de un análisis factorial confirmatorio a través del método de máxima verosimilitud (ML), donde se reportan los valores del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA=.064), el residuo medio cuadrático medio (SRMR=.065), el índice de ajuste comparativo (CFI=.90, el índice de Tucker-Lewis (TLI=.87) y el criterio de información de Akaike (AIC=212.04) (ver tabla 5). Los pesos factoriales estandarizados para el factor postergación de actividades es de .27 a .81, y para autorregulación académica es de .12 a .59 (ver figura 1). Después de observar los resultados, se procedió a reespecificar el modelo eliminando el ítem 1 del factor postergación de actividades y el ítem 4 del factor autorregulación académica, se halló que el RMSEA de .054, SRMR de .041, CFI de .95, TLI de .93 y AIC de 126.59 (ver tabla 3). Los Pesos factoriales estandarizados para el factor postergación de actividades es de .80 y .82, y para el factor autorregulación académica de .48 a .59 (ver figura 2).

Tabla 5

Índices de ajuste absoluto (n=507)

Modelo	Ajuste Absoluto		Ajuste Comparativo		Ajuste Parsimonioso
	RMSEA	SRMR	CFI	TLI	AIC
M12-2	,064	,065	,90	,87	212,04
M10-2	,054	,041	,95	,93	126,59

Nota: M12-2=modelo de 12 ítem agrupados en 2 factores; M10-2=modelo de 10 ítems agrupados en 2 factores; RMSEA=error cuadrático medio de aproximación; SRMR=residuo cuadrático estandarizado; CFI=índice de ajuste comparativo; índice de Tucker-Lewis; AIC=criterio de información de Akaike

Figura 1

Estructura factorial según el modelo teórico (n=507)

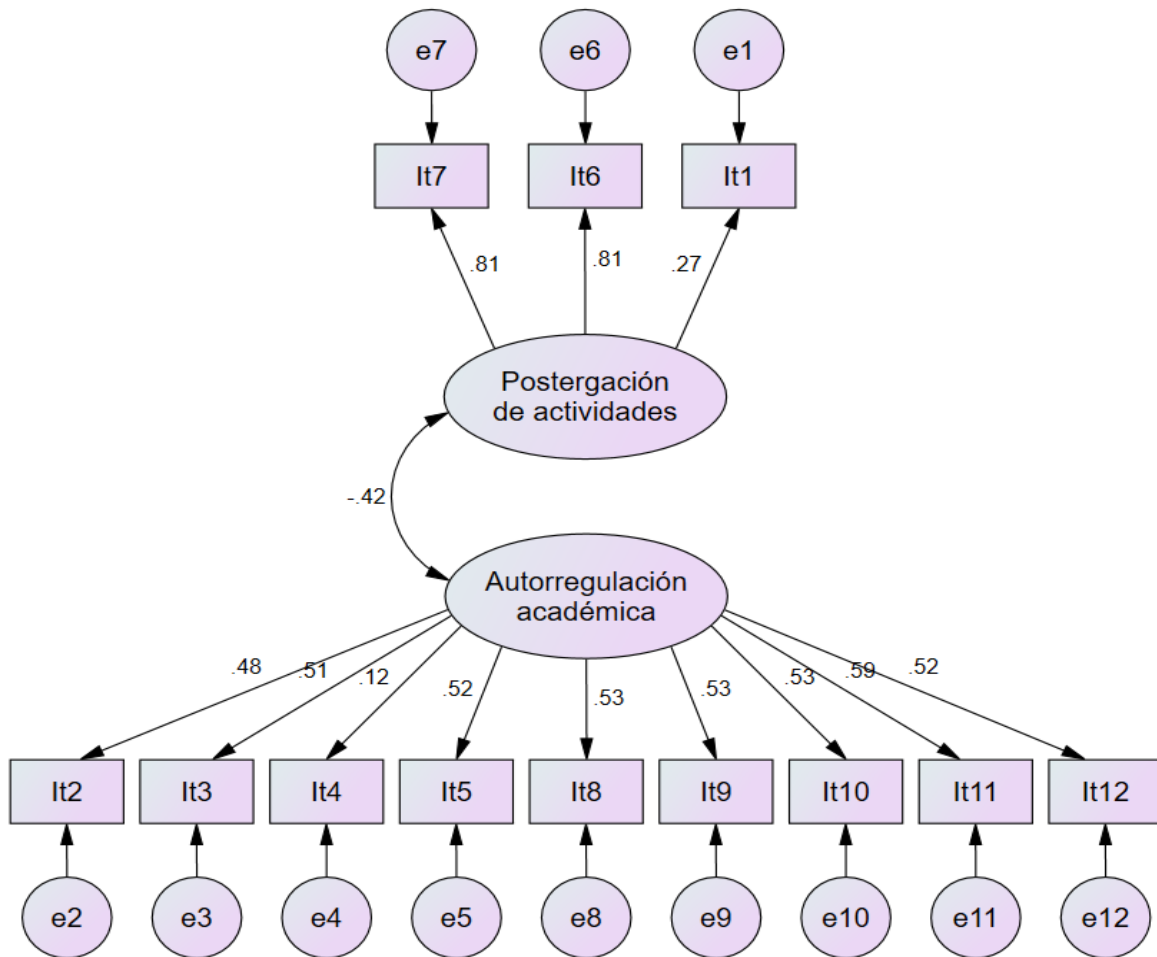
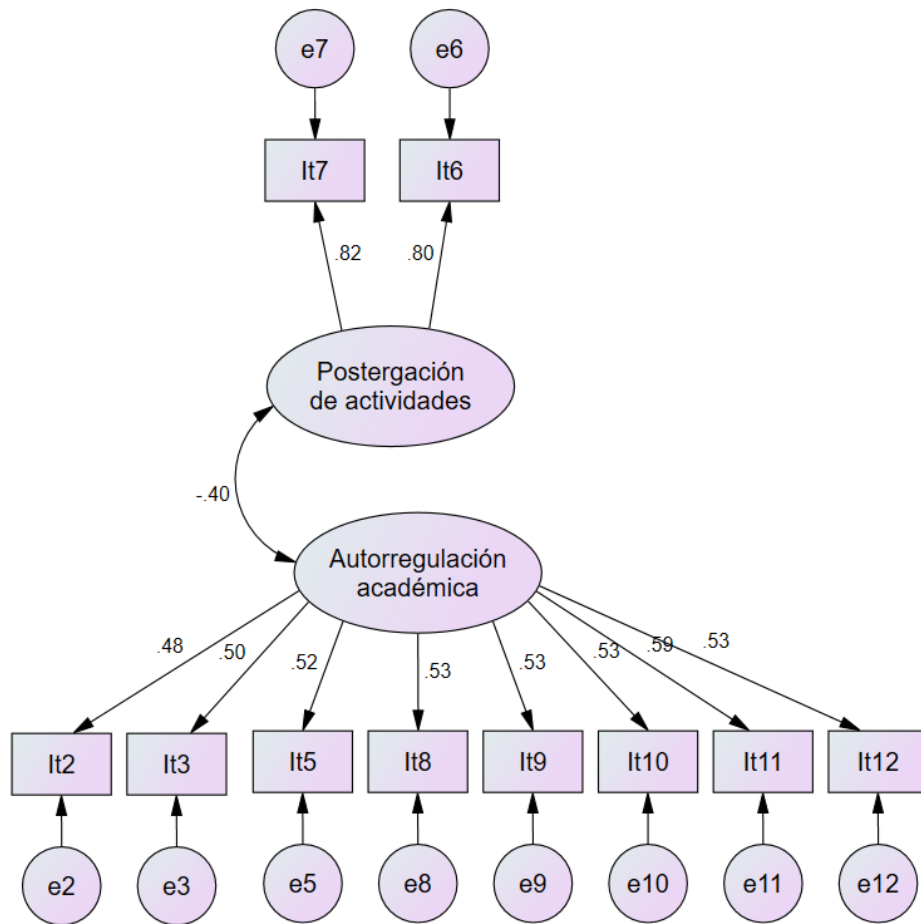


Figura 2

Estructura factorial del instrumento según el modelo reespecificado (n=507)



En la tabla 6, se aprecia los índices del coeficiente Omega, en el primer modelo se aprecia que los valores son de .71 y .73, y en el modelo reespecificado son de .75 y .80.

Tabla 6

Estadísticos de fiabilidad de las puntuaciones del instrumento (n=507)

Modelo	Factores	Nº Ítems	Ω	IC 95%	
				LI	LS
M12-2	Postergación de actividades	3	.71	.66	.76
	Autorregulación académica	9	.73	.69	.77
M10-2	Postergación de actividades	2	.80	.76	.83
	Autorregulación académica	8	.75	.72	.79

Nota: M12-2=modelo de 12 ítems agrupados en 2 factores; M10-2=modelo de 10 ítems agrupados en 2 factores; ω =coeficiente de consistencia interna Omega; IC=intervalos de confianza; LI=límite inferior; LS=límite superior

IV. DISCUSIÓN

Se persiguió como objetivo general, explicar las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de procrastinación académica en una muestra de 507 estudiantes de 5 grado de secundaria, de seis instituciones estatales de Huamachuco, su realización corresponde a la realidad problemática que resalta la necesidad de contar con un instrumento viable en la medición psicológica de la variable en mención.

De esta manera su desarrollo compete obtener la fuente de validez orientada a la estructura interna, para lo cual se sometió el instrumento al análisis factorial confirmatorio mediante el método de máxima verosimilitud, en conformidad a la presencia de normalidad en las puntuaciones del test según la asimetría y curtosis $<+-2$ (Medrano y Núñez, 2017; Lloret, Ferreres, Hernández y Tomás, 2014), en este sentido se obtuvo RMSEA=.064 como un indicador aceptable en cuanto al error en la representación de los ítems a las variables latentes, mismo atributo se observa en el SRMR=.065 como indicador del residuo del proceso de ajuste del test a la teoría, asimismo el CFI=.90 indica que el modelo original tiene un buen ajuste a los atributos de la población accesible, sin embargo el TLI=.87 destaca un mínimo ajuste (Escobedo, Hernández, Estebane y Martínez, 2016; Gaskin, 2012), como tal resalta cargas factoriales de .12 a .81 de apreciación inaceptable a óptima (Fernández, 2015), como tal se destaca que los reactivos 1 y 4 no aportan al constructo de las dimensiones correspondientes de postergación de actividades y autorregulación académica respectivamente, que a pesar de que exista una covarianza coherente, conlleva a la necesidad de exponer un modelo re-especificado para valorar su idoneidad (Roth, 2012).

Por tanto, se ejecutó la re-especificación mediante la eliminación de ítems que no evidencian correspondencia hacía las dimensiones teóricas, al suprimir los reactivos 1 y 4, se obtiene índices de mayor bondad, un RMSEA=.054 de error aceptable, SRMR=.041 de residuo bueno, además un CFI=.95 y TLI=.93 que indican un óptimo y buen ajuste del test al entorno, resultados que además se avalan mediante el ajuste parsimonioso donde el AIC=126.26 destaca una mayor calidad al modelo original de AIC=212.04, por tanto es viable su tipificación sobre el modelo original (Medrano y Núñez, 2017; Escobedo, et al., 2016; Pérez, Medrano y Sánchez, 2013), con un grado de aporte óptimo de los reactivos a las dimensiones

correspondientes según los pesos de .48 a .82 y una covarianza de grado fuerte inversa, acorde a la conceptualización de las dimensiones (Fernández, et al., 2015; Roth, 2012).

Estos resultados significan que el primer modelo se aproxima a caracterizar la variable dentro de la muestra de estudio con un nivel aceptable, por tanto, puede dar cabida que la medición no logre ajustarse a la población, debido que los ítems, 1 descrito como “Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto” al pertenecer a la postergación de actividades, su descripción no se ajustaría por completo al rasgo, al señalar que finalmente la actividad se realiza, por ende su comprensión probablemente distinta a la expresada por la variable latente, a diferencia de los demás ítems de la misma dimensión, donde la postergación refiere la no realización de la tarea, asimismo el reactivo 4 plasmado como “Asisto regularmente a clases” propicia una comprensión confusa al usar el término “regularmente” su comprensión dista en gran medida de sujeto a sujeto, que conlleva a no ajustarse a la muestra de estudio (Elosua y Bully, 2012).

Por lo expuesto, el modelo propuesto presenta una estructura que logra caracterizar en un grado óptimo las variables latentes: autorregulación académica y la postergación de actividades, como rasgos psicológicos acordes a la muestra de estudio, lo cual conlleva a propiciar el estudio de otras fuentes de validez y métodos de confiabilidad para generar un aporte práctico del instrumento, por ende, constituye una estructura interna viable para su continuo estudio y uso (Escobedo, et al., 2016)

Ello también se logra corroborar a partir de su comparación a los trabajos previos tanto a nivel internacional, con un estudio que elimina los mismos reactivos, sometiendo la estructura al AFC reporta un CFI de .91, un RMSEA de .055, y cargas $> .40$ (Barraza y Barraza, 2018)., como a nivel nacional, bajo la misma metodología el AFC obtienen un RMSEA=.01, junto al SRMR=.026, adicional a ello un CFI=1.00, TLI=1.00 (Mogollón y Vilchez, 2019), asimismo otra investigación alcanza un RMSEA=.080, junto al SRMR=.080, además un CFI=.90, TLI=.90, con pesos $> .30$ (Arce y Mauricio, 2019), conjunto de evidencia que logra finiquitar la idoneidad del modelo re-especificado, sin considerar los reactivos 1 y 4, como propuesta relevante para el desarrollo y posteriores utilidad del test (Medrano y

Núñez, 2017), que al no considerar estos procedimientos estancaría las implicancias de la investigación y finalmente la importancia de su realización (Guevara, 2017)

Como siguiente propósito, se estimó la confiabilidad donde se sometió las puntuaciones del test al método de consistencia interna, en tal sentido se reporta el coeficiente omega por su idoneidad ante la realización del análisis factorial confirmatorio y sus ventajas frente a limitaciones frente a otros coeficientes (Ventura-León y Caycho-Rodriguez, 2017), para el modelo original reporta valores de .71 a .73, asimismo para la estructura propuesta alcanza valores de .75 y .80, que se encuentran dentro de un grado aceptable de fiabilidad (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Estos hallazgos significan que el grado de precisión alcanzada por el instrumento es aceptable, en el proceso de medición de los rasgos latentes caracterizados por la Escala de Procrastinación Académica, de esta manea el grado de utilidad del test por el nivel de confiabilidad es de 3 años, tiempo posterior que se requiere su nuevo estudio psicométrico, sin embargo se debe tener en cuenta que para su utilidad práctica es necesario continuar profundizando con otras fuentes de validez, de tal manera que se logra impulsar la investigación.

Resultados iguales a los obtenidos en los antecedentes, con una fiabilidad que se encuentra por encima de .65 por tanto es aceptable, alcanzando hasta el .90 logrando en ciertas circunstancias una precisión elevada del test para predecir los rasgos que enmarca su teoría (Barraza y Barraza, 2018; Guevara, 2017; Mogollón y Vilchez, 2019; Arce y Mauricio, 2019), de esta manera se perfila un instrumento confiable para su continuo estudio psicométrico que amplíe las propiedades del mismo, a favor de su utilización a la praxis (Elosua y Bully, 2012).

Por lo expuesto la investigación presenta implicancias al campo de la metodología, con un antecedente que afirma los supuestos investigados, además de brindar procedimientos

actualizados para la validez y fiabilidad, asimismo la exposición de la teoría aporta a nivel teórico mediante la revisión de los fundamentos realizada, finalmente a largo plazo propicia una utilidad práctica y posterior beneficio social para el contexto de interés.

IV. CONCLUSIONES

1. Se explicó las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de procrastinación académica en una muestra de 507 estudiantes de 5 grado de secundaria, de seis instituciones estatales de Huamachuco, con un aporte metodológico, teórico y a largo plazo práctico.
2. Se obtuvo la fuente de validez basada en la estructura interna por el análisis factorial confirmatorio para el modelo teórico reporta $RMSEA=.064$, $SRMR=.065$, $CFI=.90$, $TLI=.87$, cargas de .12 a .81, de ajuste aceptable, el modelo re-especificado sin los reactivos 1 y 4, alcanza $RMSEA=.054$, $SRMR=.041$, $CFI=.95$ y $TLI=.93$, pesos $>.40$, de óptimo ajuste para el modelo propuesto.
3. Se estimó la confiabilidad donde se sometió las puntuaciones del test al método de consistencia interna para el reporte del coeficiente omega, en el modelo original reporta valores de .71 a .73, asimismo en el propuesto de .75 y .80, de apreciación aceptable.

V. RECOMENDACIONES

Someter a la validez de contenido mediante el criterio de 7 jueces expertos, para valorar la claridad, coherencia y relevancia de los ítems 1 y 4 dentro del instrumento, para proseguir con la realización del análisis factorial confirmatorio.

Realizar la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, de tal manera se logre evidenciar un análisis convergente o divergente.

Estimar otros procedimientos de fiabilidad, como el método test-retest, con un tiempo de aplicación no menor a los tres meses, logrando así el desarrollo del test.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. (2^{da} ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Balkis, M. & Duru, E. (2015). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459. Recuperado de: doi:10.1007/s10212-015-0266-5
- Arce, C. & Mauricio, C. (2019). Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de una escuela de la PNP-Trujillo. (Tesis para optar el grado de licenciado en Psicología) Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Ató, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Ballesteros, F. (2013). *Evaluación Psicológica*. (2da. Ed.). Madrid: Pirámide
- Balkis, M., & Duru, E. (2007). The Evaluation of the Major Characteristics and Aspects of the Procrastination in the Framework of Psychological Counseling and Guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 376-385. Recuperado de: http://www.academia.edu/1456305/The_Evaluation_of_the_Major_Characteristics_and_Aspects_of_the_Procrastination_in_the_Framework_of_Psychological_Counseling_and_Guidance
- Barraza, A. & Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de*

Psicología y Ciencias del Comportamiento, 9(1), 75-99. Recuperado de:
<http://www.revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/download/206/255>

Benites, R. & Montero, N. (2018). Violencia intrafamiliar y rendimiento académico. (Tesis para optar el grado de licenciadas en enfermería). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú. Recuperado de:
<http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/11169/1839.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Busko, B. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model*. (Tesis de pregrado). The University of Guelph, Ottawa, Canadá.

Campo-Arias, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>

Custer, N. (2018). Test Anxiety and Academic Procrastination Among Prelicensure Nursing Students. *Nursing Education Perspectives*, 39(3), 162–163. Recuperado de: doi:10.1097/01.nep.0000000000000291

Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62

Clariana, M. & Martín, M. (2008). Escala de demora académica. *Revista de psicología general y aplicada*, 61 (1), 37–51

Closson, L. & Boutilier, R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57(1), 157–162. Recuperado de: doi:10.1016/j.lindif.2017.04.010

Domínguez, S., Villegas, G. & Centeno, Sh. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*,

20(2), 293-304. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

Dominguez, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16, 20-30. Recuperado de:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/15715/15506>

Elosua, P. & Bully, G. (2012). *Prácticas de Psicometría: Manual de Procedimiento* (1^{ra} ed.). Vasco: Universidad de Vasco.

Escobedo, M. Hernández, J. Estebane, V. & Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. Recuperado de:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v18n55/art04.pdf>

Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), 39-66. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/download/22216/23751>

Ferrari, J., Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Nueva York: Plenum Press. Recuperado de:
<https://www.springer.com/gp/book/9780306448423>

Fulano, C., Cunha, J., Núñez, J., Pereira, B. & Rosário, P. (2018). Mozambican adolescents' perspectives on the academic procrastination process. *School Psychology International*, 39(2), 196–213. Recuperado de: doi:10.1177/0143034318760115

Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 97–102. Recuperado de: doi:10.1016/j.jcbs.2016.04.002

- Garzón, A. & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1) 307-324. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49682>
- Gaskin, J. (2012). *Validity Master, stats tools package*. Provo: Brigham Young University.
- Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera*. (Tesis para optar el grado de licenciado en Psicología) Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49(1), 162–170. Recuperado de: doi:10.1016/j.lindif.2016.06.008
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143–157. Recuperado de: doi:10.1080/10852352.2016.1198166
- Gustavson, D. & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160–172. Recuperado de: doi:10.1016/j.lindif.2017.01.010
- Hen, M., & Goroshit, M. (2018). Prevention and intervention for academic procrastination in academic communities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 113–116. Recuperado de: doi:10.1080/10852352.2016.1198149
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108(1), 154–157. Recuperado de: doi:10.1016/j.paid.2016.12.021

- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>
- Loeffler, S., Stumpp, J., Grund, S., Limberger, M. & Ebner-Priemer, U. (2019). Fostering self-regulation to overcome academic procrastination using interactive ambulatory assessment. *Learning and Individual Differences*, 75(1), Recuperado de: 101760. doi:10.1016/j.lindif.2019.101760
- Marquina, R., Gómez-Varas, L., Salas-Herrera, C., Santibañez-Gihua, S. & Rumiche-Prieto, R. (2016). Procrastinación en alumnos Universitarios de Lima metropolitana. *Revista peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1), 1-7. Recuperado de: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1042/Relacion_MamaniGuerra_Susana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Medrano, L. & Núñez, R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 1-21. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a15v11n1.pdf>
- Moreno, A. (2015). *La adolescencia*. Barcelona: Uoc.
- Mogollón, O. & Vilchez, F. (2019). *Evidencias de Validez de la Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes de Institutos Privados del Distrito de Trujillo*. (Tesis para optar el grado de licenciado en Psicología) Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227 – 232.
- Papalia, D., Martorell, G. & Duskin, R. (2017). *Desarrollo humano*. (13 ed). México D.F.: McGrawHill

- Pérez, E., Medrano, L. & Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf>
- Quant, D. & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815146.pdf>
- Roth, E. (2012). *Análisis multivariado en la investigación psicológica*. La Paz: SOIPA Ltda.
- Sánchez, S. & Reyes, J. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). *Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited*. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. Recuperado de: doi:10.1111/ap.12173
- Ventura-León, J. (2017). ¿Existen los instrumentos validos? Un debate necesario. *Gaceta Sanitaria*, 31(1), 71. Recuperado de: <http://www.gacetasanitaria.org/en/existen-los-instrumentos-validos-un/articulo/S0213911116302138/>
- Ventura-León, J. (2017b). ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(4), 648-649.
- Ventura-León, J. & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 25(1), 625-627. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Ventura-León, J. (2018). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77-78. Recuperado de: <http://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/download/962/899>

- Visser, L., Schoonenboom, J. & Korthagen, F. (2017). A Field Experimental Design of a Strengths-Based Training to Overcome Academic Procrastination: Short- and Long-Term Effect. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 23-39. Recuperado de: doi:10.3389/fpsyg.2017.01949
- 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(1), 1-15. Recuperado de: doi:10.3389/fpsyg.2018.00808
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L., Liu, X. & Chen, Y. (2016). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive–Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48–58. Recuperado de: doi:10.1177/1049731515577890
- Westgate, E., Wormington, S., Oleson, K. & Lindgren, K. (2016). Productive procrastination: academic procrastination style predicts academic and alcohol outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(3), 124–135. Recuperado de: doi:10.1111/jasp.12417

ANEXOS

Anexo 01

Carta de Testigo Informado

Por medio del presente documento:

Yo _____ director del centro educativo _____ a horas _____ soy testigo que Quispe Carrera, Karen Miluska y Morales Zegarra, Sol Ángel Cristina, en condición de alumnas del XI ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad César Vallejo de Trujillo, aplicarán un instrumento a los alumnos del salón que tengo a mi cargo, para la realización de su tesis titulada “Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de procrastinación académica en estudiantes de Huamachuco”

Tomando en consideración que se me ha sido explicado acerca de la finalidad de la evaluación, así como la confidencialidad y su uso sólo con fines académicos, así como a cada alumno, habiendo respondido toda pregunta; razón por la cual decido participar como testigo de su realización.

Trujillo, _____ de _____ del 2019

Prueba piloto

Se pone de manifiesto los valores de correlación ítem-factor de las puntuaciones derivadas de la aplicación del instrumento de procrastinación académica en una muestra piloto, donde los valores varían de .34 a .62, a excepción del reactivo 4 que presenta un valor inferior a .20; asimismo, se aprecia los valores de consistencia interna según el coeficiente Omega los cuales son de .75 a .76.

Tabla 1

Índices de homogeneidad y consistencia interna de las puntuaciones del instrumento de procrastinación académica (n=100)

Factor	Ítem	Ítem-factor	ω	IC 95%	
		r_{itc}		LI	LS
Autorregulación académica	PA2	.48	.76	.67	.84
	PA3	.42			
	PA4	-.10			
	PA5	.44			
	PA8	.37			
	PA9	.58			
	PA10	.54			
	PA11	.52			
	PA12	.51			
Postergación de actividades	PA1	.34	.75	.64	.86
	PA6	.62			
	PA7	.54			

Nota: r_{itc} =índice de correlación R corregido; ω =coeficiente de consistencia interna Omega; IC=intervalo de confianza; LI=límite inferior; LS=límite superior

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA

Edad;		Sexo:	Masculino	Femenino
--------------	--	--------------	-----------	----------

Instrucciones:

A continuación, encontraras una lista de preguntas que hacen referencia tu forma de estudiar. Lee con atención cada frase y responde según tu experiencia durante los últimos 12 meses de tu vida como estudiante, marcando con una X, la siguiente escala de valoración:

N = **Nunca**

CN = **Casi Nunca**

AV = **A veces**

CS = **Casi Siempre**

S = **Siempre**

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