



FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**Evidencias de validez de la escala de procrastinación escolar
en adolescentes del distrito La Esperanza**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA:

Br. Valdez Alvarez, Yrma

ASESORAS:

Dra. Karla Adriana Azabache Alvarado


Dra. Carmen Cecilia García Díaz

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicometría

TRUJILLO – PERÚ

2018

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-PR-02.02
		Versión : 09
		Fecha : 23-03-2018
		Página : 1 de 1

Yo Yrma Liebeth Valdez Alvarez..... identificado con DNI N° 71249304
 egresado de la Escuela Profesional de Psicología..... de la
 Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y
 comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado
 "Evidencias de validez de la escala de Procrastinación escolar en adolescentes del
distrito La Esperanza....."; en el Repositorio Institucional de la UCV
 (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822,
 Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

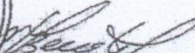


FIRMA

DNI: 71249304.....

FECHA: 09 de Setiembre del 2018.



Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	
---------	----------------------------	--------	---------------------	---

PAGINA DE JURADO

Dra. Karla Adriana Azabache Alvarado
Presidente

Dra. Carmen Cecilia García Díaz
Secretaria

Mg. José Luis Ventura León
Vocal

DEDICATORIA

A mi hija que al llegar a casa y verla me daba esa fuerza que me faltaba para lograr mis objetivos.

A mi familia que fue y seguirá siendo un gran soporte que me impulsa a seguir adelante.

A todas las personas que algún día utilizaran esta tesis y será de ayuda a terminar lo que empezaron.

A las personas que me ayudaron y encaminaron a realizarla.

AGRADECIMIENTO

Primeramente, a Dios que él nos da todo para poder lograr nuestros objetivos, a dos personitas que amo mucho que hicieron esto posible con su ayuda para seguir y poder terminar mi carrera.

Mami, papi gracias por todo, sus enseñanzas, su ayuda todo me sirvió para recordar que debería continuar mi camino y no darme por vencida y lograr mi meta se los agradezco de todo corazón.

Gracias a esas personas que no confiaron en mí, porque hicieron que me esforzaré cada día para demostrar lo contrario.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Yrma Valdez Alvarez con DNI N° 71249304 a efecto de cumplir con las disposiciones vigentes consideradas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo, Facultad de Humanidades, Escuela de Psicología, declaro bajo juramento que toda la documentación que acompaño es veraz y auténtica.

Así mismo, declaro también bajo juramento que todos los datos e información que se presenta en la presente tesis son auténticos y veraces.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Setiembre, del 2018

Br. Valdez Alvarez, Yrma Lizbeth

PRESENTACIÓN

Señores miembros del Jurado:

En cumplimiento del reglamento de grados y títulos de la Universidad César Vallejo presento ante ustedes la Tesis titulada, la misma que someto a vuestra consideración y espero que cumpla con los requisitos de aprobación para obtener el título Profesional de Licenciado en Psicología.

La autora.

ÍNDICE

PAGINA DE JURADO	iii
DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO.....	v
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD	vi
PRESENTACIÓN	vii
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
I. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. Realidad problemática.....	13
1.2. Trabajos previos.....	16
1.3. Teorías relacionadas con el tema.....	17
1.3.1. Procrastinación.....	17
1.4. Formulación del problema.....	23
1.5. Justificación del estudio.....	23
1.6. Objetivos.....	24
II. MÉTODO.....	25
2.1. Diseño de investigación.....	25
2.2. Variables, operacionalización.....	26
2.3. Población y muestra.....	27
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	27
2.5. Método de análisis de datos.....	28
2.6. Aspectos éticos.....	29
III. RESULTADOS	30
IV. DISCUSIÓN.....	34
V. CONCLUSIONES.....	37
VI. RECOMENDACIONES.....	38
VII. REFERENCIAS.....	39
Anexos	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable.....	26
Tabla 2. Estadísticos descriptivos univariantes y multivariantes de los ítems del Cuestionario de Procrastinación.....	30
Tabla 3. Coeficientes estandarizados de los ítems del Cuestionario de Procrastinación Académica	32
Tabla 4. Evidencia de validez basada en el criterio concurrente de la escala de procrastinación escolar con el cuestionario clínico ansiedad y depresión CECAD en adolescentes del distrito La Esperanza	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de senderos del Cuestionario de Procrastinación Académica.....	31
---	----

RESUMEN

En la presente investigación de diseño instrumental, se tuvo por objetivo determinar las evidencias de validez de la escala de procrastinación escolar en una muestra de 350 adolescentes del distrito La Esperanza. El primer objetivo específico del estudio fue hallar las evidencias de validez con análisis factorial confirmatorio observando índices de ajuste aceptables ($X^2/g.l= 2.89$; $RMSEA= .075$; $CFI= .94$; $TLI= .93$; $PCFI= .81$; $PNFI= .79$). Asimismo, se realizó la validez basada en el criterio concurrente con el cuestionario clínico ansiedad y depresión CECAD, encontrando correlaciones positivas con depresión (.72) y ansiedad (.69). Finalmente, se halló confiabilidad por medio de la consistencia interna observando un coeficiente Omega elevado (.94).

Palabras clave: *adolescentes, confiabilidad, procrastinación, validez.*

ABSTRACT

In the present investigation of instrumental design, the objective was to determine the evidences of validity of the school procrastination scale in a sample of 350 adolescents from La Esperanza district. The first specific objective of the study was to find evidence of validity with confirmatory factor analysis by observing acceptable adjustment indices ($\chi^2 / df = 2.89$, $RMSEA = .075$, $CFI = .94$, $TLI = .93$, $PCFI = .81$, $PNFI = .79$). Likewise, the validity was based on the concurrent criterion with the clinical questionnaire anxiety and depression CECAD, finding positive correlations with depression (.72) and anxiety (.69). Finally, reliability was found by means of internal consistency observing a high Omega coefficient (.94).

Keywords: *adolescents, reliability, procrastination, validity.*

I. INTRODUCCIÓN.

1.1. Realidad problemática

Se considera que la etapa adolescente es importante, productiva y de momentos vitales durante el desarrollo de la persona, debido a que va construyendo en su medio creencias, hábitos, habilidades y capacidades para hacer frente a cualquier situación que se le presente (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017). Es decir, esta etapa es importante para la familia o padres, ya que les permite consolidar lazos afectivos, crecer (mediante el ingreso de información) y demostrar el cariño incondicional que los jóvenes esperan.

Sin embargo, en esta etapa, es común que se presenten diversas dificultades, que pongan en relieve las capacidades o carencias de los adolescentes para hacer frente a situaciones adversas (Arias, y Suárez 2016). Esto dificulta el desarrollo emocional y se constituye en un factor de riesgo para la manifestación de diversos síntomas (bajo rendimiento académico, tristeza constante, problemas de concentración) que deterioran la calidad de vida (Horowitz, y Garber, 2006).

Otro aspecto que limita a los adolescentes y, que se viene presentando cada vez con mayor prevalencia, es la procrastinación, dificultad que se caracteriza por el incumplimiento o postergación de sus actividades, generando dificultades emocionales y sociales (Vallejos, 2015). Es considerado, como un proceso de conductas, donde la persona pospone sus responsabilidades, dilatando el tiempo en actividades no relacionadas y que sirven como justificación luego (Balkis, y Duru, 2009); lo que evidencia una gran dificultad para organizar bien el tiempo y falta de compromiso (Glick, y Orsillo, 2015).

La procrastinación, es un fenómeno que viene siendo estudiado en los últimos años y que se presenta en adultos y jóvenes; por ejemplo, en la ciudad de Chicago, Estados Unidos, se llegó a concluir que cerca del 70% de estudiantes en etapa escolar, procrastinaba, presentando dificultades en sus notas, cumplimiento de las tareas, dificultades con sus

compañeros, docentes y padres (Ferrari, 2014). Esto origina deserción académica.

Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2013) realizó una investigación en diversos países; se encontró que entre el 30% al 40% de estudiantes de nivel universitario suele abandonar los estudios, debido a que no se sienten capaces de culminar la carrera, no cumplen con las actividades o no confían en su capacidad, lo que conlleva a que procrastinen constantemente y busquen otras actividades para realizar.

Frente a esto, Valencia (2015) considera que son muchos los aspectos que en la actualidad motivan a las personas a procrastinar (móviles, acceso a internet, falta de control y desmotivación); además Tarazona y Romero (2016) refieren que el progreso de la tecnología y la globalización, han contribuido a que las personas empleen demasiado tiempo en actividades poco relacionadas con su estado actual (académicas y laborales).

De acuerdo a Steele (2010), todas las personas en algún momento de su vida procrastinan, algunas lo practican siempre; sin embargo, existen personas que lo hacen sobre aspectos vitales y necesarios para seguir su proceso de desarrollo. Por su parte, Wilson y Nguyen (2007) refieren que este tipo de conductas, surgen por diversos factores como la permisividad, la tolerancia (por parte de padres o figuras de autoridad) y la falta de habilidades para afrontar situaciones consideradas como estresantes.

En relación a la etapa adolescente, para Sirois (2007) es la etapa cuando mayor presencia suele tener la procrastinación, por lo cual es necesario generar un proceso de intervención adecuado cuando se evidencia esta dificultad. Además, los estudiantes que procrastinan no suelen verlo como un aspecto negativo en su actuar, dando siempre justificaciones para aplazar casi todas sus actividades (Hunt, 2009).

En el Perú, Carranza y Ramírez (2013) investigaron esta dificultad en estudiantes de Tarapoto, encontrando que de 302 evaluados el 19% presentaba niveles elevados en esta dificultad.

Por su parte, en las instituciones del distrito de La Esperanza de la ciudad de Trujillo que se tomaron como referencia, aunque no existen datos sobre la problemática, el personal jerárquico (directores y docentes) refieren que los estudiantes suelen posponer el cumplimiento de sus responsabilidades académicas, utilizando justificaciones para no cumplirlas, lo cual genera dificultades en sus notas, la desaprobación de cursos o en algunos casos llegan a desaprobado el año escolar.

Por lo señalado, resulta necesario contar con un instrumento adecuado, ya que se asume que esta dificultad puede ir en aumento y que cada vez más estudiantes procrastinarán.

En la actualidad existen diversos instrumentos que miden procrastinación, en diversas adaptaciones, como la realizada por Rubio (2018) que presenta adecuados índices de validez y confiabilidad, sin embargo, su uso se orienta a estudiantes de carreras técnicas. Existe también la escala de procrastinación de Guzmán y Rosales (2017) que posee valores superiores a .30 en las cargas factoriales, un buen constructo y una buena confiabilidad, pero su uso está destinado para trabajadores.

Frente a lo expuesto, la presente investigación busca conocer cuáles son las evidencias de validez de la escala de procrastinación académica en los estudiantes del distrito La Esperanza, para lo cual se empleará la versión adaptada por Álvarez (2010) que cuenta con adecuadas bondades psicométricas y que ha sido construido bajo el enfoque cognitivo conductual, es de fácil aplicación y no requiere de mucho tiempo para ser respondido, además se apoya en un adecuado modelo teórico; siendo necesario contar con información que contribuya a ampliar los conocimientos de estas dificultades en los adolescentes. Esto servirá para que los estudiantes, internos de psicología y profesionales puedan usar el

cuestionario en el distrito y poder brindar una mejor atención a los estudiantes que presenten este tipo de conductas.

1.2. Trabajos previos

Busko (1998) creó la Escala de Procrastinación Académica, en una muestra de 1112 estudiantes preuniversitarios, de ambos sexos. Respecto a su validez se obtuvo, por medio del análisis factorial exploratorio, usando el método varimax de rotación ortogonal, evidenciando la conformación de dos dimensiones que explican la variable en un 82%, con saturaciones de sus ítems mayores a .37. La confiabilidad fue obtenida mediante el alfa de Cronbach, presentando un índice para la escala general de .82.

Prieto y Raleigh (2013) buscaron conocer los índices de validez de la Escala de Procrastinación Académica, en Maracaibo, Venezuela. La muestra la conformaron estudiantes de nivel universitario, cuyas edades oscilaron de 18 a 31 años, siendo un total de 362, además el 3% eran estudiantes emigrantes de otros países de Latinoamérica. Los resultados obtenidos evidencian una validez de contenido de valoración idónea realizada por psicólogos bilingües, logrando así su adaptación lingüística y una validez de criterio; se realizó una validez convergente con el inventario de ansiedad ANSILET, evidenciando valores superiores a .43 y la de tipo divergente con el Inventario de Autoestima Académica dando como resultado valores de -.34; además se obtuvo la confiabilidad mediante el método test-re test alcanzó índices de valoración buena, en su primera aplicación de .78 y para la segunda parte de .85.

Álvarez (2010) adaptó la Escala de Procrastinación Académica, en la ciudad de Lima, en estudiantes de nivel secundario, cuya muestra estuvo constituida por 235 estudiantes, de ambos sexos, cuyas edades se comprendieron de 13 a 19 años de edad, pertenecientes a instituciones educativas no estatales de Lima metropolitana, y estudiantes de ciudades colindante a dichos colegios. Realizó un análisis de validez de Contenido

se obtuvo mediante el método estadístico de la V de Aiken, alcanzando una concordancia entre los jueces expertos del 100% en cuanto a la estructura y descripción de los reactivos de toda la escala; la validez de constructo muestra que las correlaciones ítem test oscilan de .29 a .60; presenta una varianza explicada de 49%; las cargas factoriales varían de .43 a .68. En cuanto a su confiabilidad, se halló mediante el método de consistencia interna del alfa de Cronbach, obteniendo un índice de .87.

Domínguez, Villegas, y Centeno (2014) en Lima, Perú, validaron la Escala de Procrastinación Académica, la muestra se conformó por 379 estudiantes de universidades privadas, con edades entre los 13 a 40 años, con una media de 20.82. En cuanto a los resultados obtenidos, se evidencia una validez mediante el análisis factorial confirmatorio una estructura bifactorial compuesta por dos factores, los mismo que en su conjunto explican el 68% de la varianza explicada, con valores entre los ítems con sus escalas de .35 a .68, considerados de aceptables a buenos. En lo referente a su confiabilidad por medio del método de consistencia interna alfa de Cronbach, obtiene un valor de .82 para la escala total; y para sus factores de .821 en Autorregulación académica, y .752 para el factor Postergación de actividades.

Guevara (2017) buscó conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica en adolescentes de 13 a 18 años pertenecientes al distrito de Víctor Larco Herrera, que conformó por 377 sujetos de ambos sexos. Realizó el análisis factorial confirmatorio muestra la presencia de dos escalas, los valores de CFI de .853 y GFI de .922, son aceptables. La confiabilidad fue obtenida mediante el coeficiente omega, siendo de .75 para la escala de autorregulación y de .68 para postergación de actividades.

1.3. Teorías relacionadas con el tema

1.3.1. Procrastinación

De acuerdo a Steel (2007) la procrastinación indica todo aquel retraso en las actividades o la búsqueda por posponer la conclusión de cualquier

actividad o responsabilidad, en forma voluntaria, que genera repercusiones en las diversas áreas de interacción de la persona. Se asume también como aquella tendencia a retrasar en forma consciente las responsabilidades, debido a una falta de confianza o por intereses en las cosas que se debe cumplir (Cao, 2012). Es aquel patrón de conducta que se caracteriza por posponer o evitar culminar las responsabilidades escolares (Álvarez, 2010). A la vez, se le define como una conducta donde se pospone una actividad realmente importante para la persona, por otra que es considerada como innecesaria (Amadeo, 2014).

Se considera también, como aquella conducta basada en la postergación de actividades, generalmente importantes para la persona (Akinsola, Tella, & Tella, 2007). Para Riva (2006) forma parte de un rasgo de personalidad como la ansiedad y evitación, donde el individuo no es capaz de apreciar las consecuencias negativas de su conducta, lo que refuerza aún más su dificultad. Además, según Bastidas (2017) es una característica que suele generar una autocrítica y por ende motivar un cambio, debido a que no se percibe como dificultad.

De igual forma, se considera que surge a partir de una desorganización en la capacidad de autorregulación de la persona, donde programa sus actividades, sin embargo, surge una discrepancia entre lo que desea hacer y lo que realiza, posponiendo sus responsabilidades (Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012). La procrastinación surge y se refuerza por los refuerzos positivos, segundas oportunidades o por el apoyo emocional que recibe la persona, lo cual puede convertirse en un hábito y es empleado en diversas situaciones Klingsieck (2013)

1.3.1.1. Procrastinación académica

De acuerdo a Rozental y Carlbring (2014) la procrastinación genera un impacto negativo en el área académica del estudiante, ya que le impide poder culminar a tiempo sus responsabilidades, evidenciada en las calificaciones y el resultado de sus exámenes. Frente a esto, se considera que aquellos estudiantes con bajos niveles de

procrastinación, tienen mayores probabilidades de entregar a tiempo las tareas encomendadas, se dan más tiempo para estudiar y tienen mejores hábitos de estudio, siendo una cualidad importante que los ayuda al logro de sus objetivos (Bruinsma & Jansen, 2009).

Por su parte, se considera que es aquella conducta producto de una dificultad para afrontar adecuadamente situaciones académicas que son percibidas como estresantes (Scher & Ferrari, 2000).

Asimismo, es importante considerar que la procrastinación guarda estrecha relación con la asistencia a clases, las conductas relacionadas a la evitación (inventar alguna enfermedad o buscar siempre estar en otras actividades), influyendo de forma negativa en el adolescente, limitándolo sus actividades escolares (Rodarte-Luna & Sherry, 2008).

1.3.1.2. Indicadores

Según Ocal (2016) son:

- **Falta de motivación.** El estudiante se muestra poco interesado o sin motivación para realizar sus actividades.
- **Dependencia.** Busca constantemente ayuda para poder culminar sus responsabilidades.
- **Baja autoestima.** No realiza sus actividades por temor al fracaso o falta de confianza en sus habilidades.
- **Desorganización.** No es capaz de organizar adecuadamente su tiempo.
- **Evasión de la responsabilidad.** Busca siempre formas de evitar cumplir con sus deberes.

1.3.1.3. Tipos de procrastinación

Existen diversos tipos de clasificación, para Chun y Choi (2005) son:

- **Procrastinación activa.** Es aquella, en donde la persona evita realizar sus actividades, debido a que busca la forma de adquirir

otras responsabilidades, como por ejemplo acudir a talleres, hacerse cargo del cuidado de otra persona, etc.

Surge también, como un proceso de defensa, frente a alguna actividad que se percibe como muy amenazante, donde el alumno busca reemplazarla (Steel, 2011).

- **Procrastinación pasiva.** Se evidencia cuando la persona evita realizar o pospone el cumplimiento de sus actividades, dejándolas de lado, no busca emplear su tiempo en otras cosas. Se considera que en este aspecto el estudiante suele experimentar ansiedad o depresión, lo que le impide realizar cualquier otra actividad (Rubio, 2004).

Por su parte, Takács (2005) considera que son:

- **Procrastinador perfeccionista.** Es aquel estudiante, que considera que la tarea a realizar es muy sencilla o no va acorde a sus altas capacidades.
- **Procrastinador soñador.** Es el estudiante, soñador, que pasa el tiempo pensando en lo que va a lograr en su vida, sin embargo, no ocupa su tiempo en aprender o en forjar mejor sus metas.
- **Procrastinador preocupado.** Suele ser el estudiante preocupado por el resultado a obtener en lo que hace, se caracteriza por presentar rasgos ansiosos y evita cumplir con sus responsabilidades, por la poca confianza en sus capacidades.
- **Procrastinador generador de crisis.** Es aquel estudiante que disfruta de las dificultades que genera el no cumplir con sus responsabilidades.
- **Procrastinador desafiante.** Pospone el cumplimiento de sus actividades, mostrándose desafiante o agresivo frente a quienes le exigen cumplir con sus responsabilidades.
- **Procrastinador relajado.** Es aquel estudiante que evita situaciones que puedan ocasionar estrés o ansiedad.

1.3.1.4. Enfoque cognitivo conductual

En base a las diversas aportaciones teóricas que han intentado explicar el fenómeno de la procrastinación según Carranza y Ramírez (2013) este modelo, propone que la dificultad surge a partir de determinados patrones de pensamiento, muchas veces distorsionado, que motivan a la persona a posponer el cumplimiento de sus responsabilidades.

Además, desde esta perspectiva, se asume que el Procrastinador experimenta pensamientos relacionados a la culpa, que originan emociones negativas, siendo casi siempre la ansiedad (Barreto, 2015), depresión o estrés, lo que activa conductas de huida, y este ciclo promueve aún más la presencia de la procrastinación (Ferrari & Tice, 2000).

Al respecto, Wolters (2003) refiere que la procrastinación, surge por una distorsión en la información que la persona recibe, lo que origina pensamientos disfuncionales, donde sus capacidades y habilidades, son puestas en duda, lo que origina temor cuando debe realizar de cualquier actividad. Por su parte, Park y Sperling (2012) indican que surge a partir de estrategias inadecuadas para regular sus pensamientos, ocasionando que empleen conductas inadecuadas, por lo cual evitan cumplir con sus responsabilidades.

Estas creencias inadecuadas, surgen como una percepción errónea o muchas veces catastrófica sobre las capacidades de la persona para realizar una actividad, motivándolo a realizar alguna otra actividad de menor importancia, que no ayudan a culminar su tarea

De acuerdo a Cardona (2015) son las experiencias, los estilos de crianza o lo aprendido a partir de la influencia social, que generan una distorsión en la forma de procesar la información en el estudiante, que conllevan a que busque constantemente justificaciones para aplazar la realización de alguna actividad o huir de diversas situaciones; a la vez, es importante tener en cuenta que cada pensamiento se asocia a una emoción, es decir las primeras experiencias que el adolescente puede

haber tenido desde niño, han reforzado las ideas relacionadas al desplazamiento de sus responsabilidades, siendo un mecanismo inadecuado para adaptarse al entorno, pero que quizá fue reforzado por los padres o figuras de autoridad (Natividad, 2014).

Para comprender mejor este fenómeno, Ellis y Knaus (2002) brindan determinadas características de las personas que procrastinan:

a. Autoeliminaciones

Se presenta en las constantes autocríticas que el adolescente realiza sobre sus capacidades, habilidades y valores, que condicionan su disposición para realizar alguna actividad, ya que va a considerar siempre un resultado negativo en todo lo que realice.

b. Poca tolerancia ante evento estresores

Frente a cualquier eventualidad, que el adolescente asocie a eventos pasados o que perciba como muy difíciles de realizar, genera creencias irracionales, que lo estresan y generan una serie de reacciones donde busque posponer o abandonar alguna actividad.

c. Agresividad

Surge en la interacción social, donde constantemente recibe críticas sobre sus acciones, ya que este tipo de acciones perjudica a otros compañeros cuando se deben realizar actividades en grupo, lo que origina una actitud desafiante como mecanismo de protección.

1.3.1.5. Enfoque psicodinámico

Se asume, que el estudiante, procrastina debido a que, durante su desarrollo físico y emocional, ha tenido conflictos con las figuras significativas en su vida, que suelen repercutir en su inconsciente, generando emociones como la ansiedad o depresión, que lo motivan a posponer el cumplimiento de sus actividades (Binder, 2000). En base a estos supuestos, se considera que cuando la persona recuerda eventos considerados como negativos, el inconsciente activa sus mecanismos

de defensa (evitación, aplazamiento) para volver a su estado normal (Wambach, Hansen & Brothen, 2001).

1.3.1.6. Dimensiones

Para la presente investigación, se tomará en cuenta las siguientes dimensiones que se abordan son (Álvarez, 2010):

- a. Autorregulación académica.** Es aquel proceso en donde los estudiantes logran planificar su tiempo para poder cumplir con las diversas actividades importantes en su vida, controlan sus emociones y hacen lo posible por alcanzar la meta trazada.
- b. Postergación académica** Se evidencia en la constante postergación de actividades académicas por parte del adolescente, no logra organizar su tiempo, tiene poca confianza en sus capacidades y presenta emociones relacionadas al estrés, ansiedad o tristeza.

1.4. Formulación del problema

¿Cuáles son las evidencias de validez de la escala de procrastinación escolar en estudiantes del distrito La Esperanza?

1.5. Justificación del estudio

La presente investigación se justifica a partir de su aporte práctico, brinda una fuente de consulta que sirva como antecedente para futuras investigaciones, además contribuye a los estudiantes de psicología o psicólogos poder realizar charlas, talleres o programas a partir del problema encontrado. A nivel metodológico permitió determinar las bondades en relación a la validez y confiabilidad del instrumento. Además, permite a los psicólogos clínicos, educativos y sociales a poder acceder a un instrumento con una adecuada validez, confiabilidad, y se realice un buen diagnóstico de la procrastinación en los estudiantes. A nivel social, contribuye a que otros investigadores puedan realizar investigaciones de tipo descriptivo, correlacional y cuasi experimental. Permite conocer el

constructo teórico propuesto por los autores sobre la etiología de la procrastinación y cómo afecta en la calidad de vida de los estudiantes.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Determinar las evidencias de validez de la escala de procrastinación escolar en adolescentes del distrito La Esperanza.

1.6.2. Objetivos específicos

- Establecer las evidencias de validez con análisis factorial confirmatorio de la escala de procrastinación escolar en adolescentes del distrito La Esperanza.
- Establecer la evidencia de validez basada en el criterio concurrente de la escala de procrastinación escolar con el cuestionario clínico ansiedad y depresión CECAD en adolescentes del distrito La Esperanza.
- Estimar la confiabilidad por medio de la consistencia interna de la escala de procrastinación escolar en adolescentes del distrito La Esperanza.

II. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

En el presente estudio, se consideró la clasificación utilizada por Montero y León (2004), quienes refieren los estudios instrumentales como los encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño o adaptación como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

2.2. Variables, operacionalización

Tabla 1.

Operacionalización de la variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	indicadores	Escala de medición
Procrastinación académica	Es aquel patrón de conducta que se caracteriza por posponer o evitar culminar las responsabilidades escolares (Álvarez, 2010).	Se asume la definición de medida en función a las puntuaciones obtenidas en la escala de procrastinación, en la versión adaptada por Álvarez (2010).	<p>Autorregulación académica. Es aquel proceso en donde los estudiantes logran planificar su tiempo para poder cumplir con las diversas actividades importantes en su vida, controlan sus emociones y hacen lo posible por alcanzar la meta trazada.</p> <p>Postergación académica. Se evidencia en la constante postergación de actividades académicas por parte del adolescente, no logra organizar su tiempo, tiene poca confianza en sus capacidades y presenta emociones relacionadas al estrés, ansiedad o tristeza.</p>	Los 16 ítems que contiene la prueba en sus dos dimensiones.	Intervalo, debido a que se evidencia una distancia entre los valores (Alarcón, 2008).

2.3. Población y muestra

La población estuvo constituida por 540 estudiantes de educación secundaria, quienes se caracterizaron por ser una población accesible, con edades de 14 a 17 años y pertenecientes a centros educativos del distrito La Esperanza, que cursaban el cuarto y quinto grado (Ventura-León, 2017).

La muestra estuvo conformada por 344 estudiantes, seleccionados a partir de un muestreo probabilístico estratificado (Ventura-León, 2017).

Unidad de análisis: 1 estudiante de nivel secundario.

Los criterios de inclusión, fueron estudiantes que han pertenecido a dos instituciones educativas elegidas para la investigación, que el día de la aplicación asistan a clases y que respondan adecuadamente a la evaluación.

Los de exclusión, fueron aquellos estudiantes que dejaron preguntas sin contestar o que han marcado dos a o más respuestas.

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

La técnica utilizada fue la encuesta, debido a que es una técnica, que permite obtener información precisa o específica sobre una población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El instrumento que se empleó fue la escala de procrastinación académica en adolescentes, que fue elaborada por Busko (1998) y adaptada por Álvarez (2010). La escala puede ser aplicada en forma individual o colectiva, no requiere de mucho tiempo para su aplicación, requiriendo de aproximadamente 20 minutos para ser respondida, además se apoya en un adecuado modelo teórico, que permite una mejor comprensión sobre la variable.

Se realizó un análisis de validez de contenido, mediante el método estadístico de la V de Aiken (2003), alcanzando una concordancia entre

los jueces expertos del 100% en cuanto a la estructura y descripción de los reactivos de toda la escala; la validez de constructo muestra que las correlaciones ítem test oscilan de .29 a .60; presenta una varianza explicada de 49%; las cargas factoriales varían de .43 a .68.

La confiabilidad, se halló mediante el método de consistencia interna del alfa de Cronbach, obteniendo un índice de .87.

2.5. Método de análisis de datos

El análisis de los datos inició con la evaluación de supuestos de normalidad univariante mediante la media, desviación estándar y los índices de asimetría y curtosis, encontrándose valores fuera del rango de -1 a 1, indicando presencia de asimetría y curtosis en la distribución de las respuestas a los ítems (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005).

El análisis de la multicolinealidad se realizó mediante la matriz de correlaciones de Pearson encontrándose valores menores a .90, indicando ausencia de multicolinealidad (Arias, 2008).

Con estos resultados se procedió aplicar el Análisis Factorial Confirmatorio con ayuda del método de Máxima Verosimilitud para estimar las cargas factoriales estandarizadas, los errores de medición y las correlaciones entre factores latentes y obtener los índices que evaluaron el ajuste del constructo a la realidad investigada considerando un ajuste satisfactorio si los índices de ajuste global $X^2/gl < 2$ (Carmines y McIver, 1981), $RMSEA < .05$ (Browne and Cudeck, 1993), $CFI > .90$ (Bentler, 1990); si los índices de ajuste comparativo $NFI > .90$ (Bentler y Bonet, 1980) y $TLI > .90$ (Bollen, 1989) y si los índices de ajuste parsimonioso $PCFI > .50$ (James, Mulaik y Brett, 1982) y $PNFI > .50$ (James, Mulaik y Bentler, 1982), donde se encontraron cargas factoriales estandarizadas y errores de medición diferentes y no correlacionados para los ítems, indicando la no equivalencia entre ítems para medir cada factor y decidiéndose por utilizar el estadístico Omega de McDonald (1999) para estimar de forma puntual e interválica (Kelley & Lai, 2017) al

95% de confianza la consistencia interna de cada factor considerando valores aceptables de .70 a .90 (Campo-Arias & Oviedo, 2008), aunque en algunas circunstancias pueden aceptarse valores superiores a .65 (Katz, 2006).

2.6. Aspectos éticos

En la presente investigación, se tomó en cuenta los criterios propuestos por el Colegio de Psicólogos del Perú (2017) y se acudió a las instituciones educativas ubicadas en el distrito de La Esperanza y que conformaron la investigación, con la finalidad de poder obtener el permiso pertinente con los Directores, a quienes se les explicó los objetivos de la investigación y los beneficios que se podrían obtener, teniendo presente en todo momento que era de carácter voluntario y privado, después de obtener el permiso por las autoridades de la cada institución se procedió a la aplicación del instrumento, ingresando a las aulas en el cual se explicó a los alumnos la misma información brindada anteriormente, así mismo se recalcó que la prueba es anónima.

Asimismo, durante todo el proceso de evaluación se contó con la presencia del docente de turno en el salón, a quien se le explicó todo lo concerniente a los objetivos y confidencialidad de la evaluación.

III. RESULTADOS

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos univariantes y multivariantes de los ítems del Cuestionario de Procrastinación

Ítem	Media	DE	g ₁	g ₂	R ²
1	3.42	1.23	-.03	-1.14	.56
2	3.79	1.20	-.67	-.49	.53
3	3.88	1.24	-.82	-.45	.43
4	2.92	1.52	.23	-1.43	.51
5	2.99	1.34	-.07	-1.17	.54
6	2.31	1.60	.69	-1.25	.64
7	2.89	1.45	.22	-1.24	.56
8	2.90	1.66	.12	-1.60	.61
9	3.30	1.63	-.25	-1.55	.43
10	2.65	1.20	-.10	-1.44	.62
11	3.51	1.30	-.30	-1.06	.65
12	3.06	1.50	.06	-1.42	.75
13	3.14	1.49	-.01	-1.39	.73
14	3.03	1.40	-.13	-1.27	.55
15	3.47	1.22	-.12	-1.08	.62
16	3.31	1.40	-.13	-1.26	.57
Mardia				68.84	

En la Tabla 2, se aprecia una media de 2.31 a 3.88 con desviaciones estándar entre 1.20 a 1.66, además índices de asimetría y de curtosis negativos en la mayoría de los ítems, además una correlación múltiple al cuadrado de .43 a .75 y un índice de Mardia de 68.84.

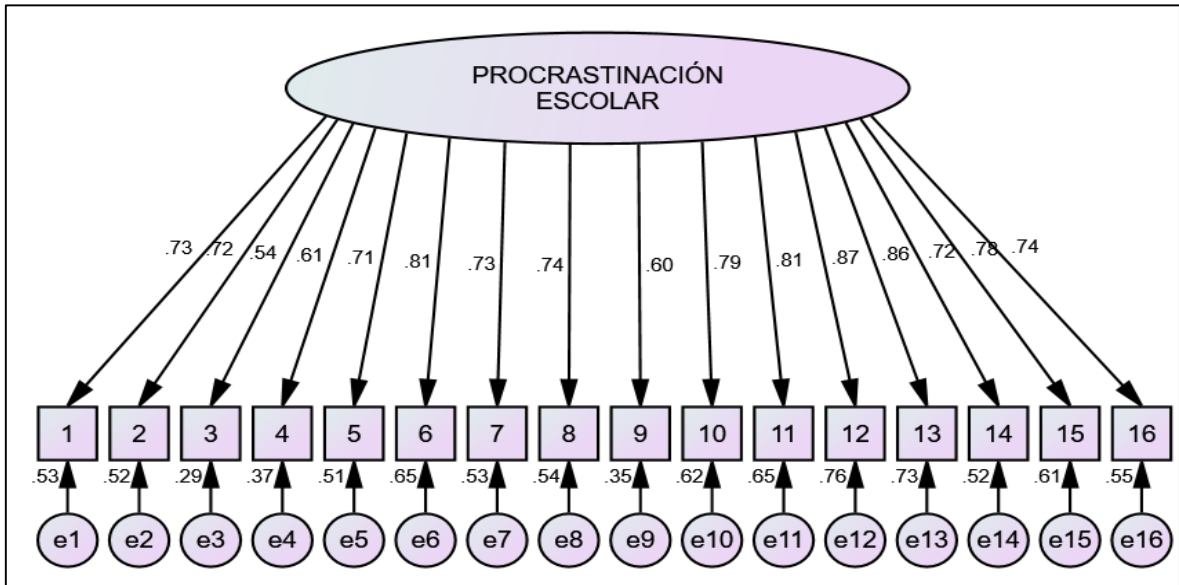


Figura 1. Diagrama de senderos del Cuestionario de Procrastinación Académica

Tabla 3.

Coefficientes estandarizados de los ítems del Cuestionario de Procrastinación Académica

Ítem	Carga factorial estandarizada
1	.73
2	.72
3	.54
4	.61
5	.71
6	.81
7	.73
8	.74
9	.60
10	.79
11	.81
12	.87
13	.86
14	.72
15	.78
16	.74

La tabla 3, muestra los coeficientes estandarizados de las cargas factoriales del modelo unidimensional del Cuestionario de Procrastinación académica, con valores de .54 a .87, estimadas mediante el método de máxima verosimilitud.

El modelo unidimensional presentó entre los índices de ajuste global a una razón de verosimilitud de X^2/gl de 2.89 y una raíz media cuadrática de aproximación RMSEA de .075, entre los índices de ajuste comparativo un CFI de .94 y un índice de ajuste no normado TLI de .93 e índices de ajuste parsimonioso a un índice de ajuste comparativo parsimonioso PCFI de .81 y un índice de ajuste normado parsimonioso PNFI de .79.

Asimismo, se estimó la consistencia interna mediante el coeficiente Omega de McDonald encontrándose un valor de $\omega=.94$ y un IC95% de .92 a .96.

Tabla 4.

Evidencia de validez basada en el criterio concurrente de la escala de procrastinación escolar con el cuestionario clínico ansiedad y depresión CECAD en adolescentes del distrito La Esperanza.

Variables		Rho de Spearman			Tamaño del efecto
		ρ	IC 95%		
			ρ_i	ρ_s	
Procrastinación Escolar	Depresión	.72	.65	.77	Grande
	Inutilidad	.71	.65	.77	Grande
	Irritabilidad	.63	.56	.70	Grande
	Ansiedad	.69	.62	.75	Grande
	Síntomas Psicofisiológicos	.68	.62	.74	Grande
	Problemas de pensamiento	.65	.58	.71	Grande

Nota: ρ : Rho de Spearman; p: Significancia; IC95%: Intervalo de confianza al 95%; ρ_i : Límite inferior; ρ_s : Límite superior.
 ** $p < .01$

En la Tabla 4, se demuestra la validez basada en el criterio concurrente de la escala de procrastinación escolar con el cuestionario clínico de ansiedad y depresión CECAD, encontrándose una correlación directa con un tamaño del efecto grande entre la procrastinación escolar con la depresión ($\rho=.72$; IC95%: .65 - .77) y sus dimensiones Inutilidad ($\rho=.71$; IC95%: .65 - .77) e irritabilidad ($\rho=.63$; IC95%: .56 - .70); así como con la Ansiedad ($\rho=.69$; IC95%: .62 - .75) y sus dimensiones Síntomas psicofisiológicos ($\rho=.68$; IC95%: .62 - .74) y problemas de pensamiento ($\rho=.65$; IC95%: .58 - .71).

IV. DISCUSIÓN

Los adolescentes actualmente enfrentan situaciones estresantes en la escuela por lo que tienden a evitar ejecutar actividades relacionadas al ámbito escolar, lo cual repercute en su rendimiento académico de forma negativa. En vista de ello, la presente investigación tuvo por objetivo determinar las evidencias de validez de la escala de procrastinación escolar en adolescentes del distrito La Esperanza.

En primer lugar, se determinó la validez el cual es un procedimiento que permite comprobar la eficacia del instrumento en medir la variable que pretende medir (Argibay, 2006). Por lo tanto, se ejecutó el análisis factorial confirmatorio con el fin de establecer el nivel de ajuste del modelo teórico en la muestra estudiada (Batista-Foqueta, Coenders & Alonso, 2004). Los resultados fueron procesados a través del método de máxima verosimilitud observando índices de ajuste aceptables según Brown (2006) para el modelo unidimensional, los cuales fueron: $X^2/gl= 2.89$; $RMSEA= .075$; $CFI= .94$; $TLI= .93$; $PCFI= .81$; $PNFI= .79$. Asimismo, al analizar las cargas factoriales estandarizadas se encontraron coeficientes entre .54 al .87, los cuáles son adecuados de acuerdo al criterio de Calvo-Porrá (2016), denotando que los ítems representan la variable que pretenden medir, la procrastinación académica, es decir, el patrón conductual de posponer las responsabilidades escolares (Álvarez, 2010). En vista de lo anterior, es evidente que el modelo unidimensional explica de forma válida la procrastinación académica en los adolescentes del distrito de La Esperanza.

Los resultados anteriores, son diferentes a los encontrados por Busko (1998) quién considera una estructura de segundo orden bifactorial del modelo con dos dimensiones, que explican el 82% de la varianza y con cargas factoriales mayores al .37; no obstante, el autor considera que el modelo unidimensional también es apropiado para explicar el constructo al realizar un puntaje general del modelo. Álvarez (2010) encontró resultados similares en cuanto a la validez del instrumento mediante el análisis factorial exploratorio encontrando una estructura bifactorial que explicaba el 49% de la varianza con una escala general. De la misma forma, Domínguez, Villegas, y Centeno (2014) encontraron una estructura bifactorial, que explicaba el 68% de la varianza con

una escala total del constructo. De esa forma, el modelo unidimensional demuestra ser un modelo válido para explicar la procrastinación académica en los adolescentes del distrito de La Esperanza.

En segundo lugar, se analizó la validez de criterio concurrente, procedimiento estadístico que permite hacer inferencias sobre el instrumento y otro constructo similar o que se debe encontrar relacionado con la variable que mide (Argibay, 2006). Dicho proceso se realizó con el cuestionario clínico ansiedad y depresión CECAD. En los resultados se observó una correlación directa alta entre procrastinación y depresión (.72) con un tamaño del efecto grande, así como para con sus dimensiones Inutilidad (.71) e irritabilidad (.63). Lo anterior, indica que el hecho que un estudiante postergue sus actividades escolares, se encuentra relacionado con la presencia de una sintomatología depresiva puesto que cuestiona su propia valía en cuanto a la capacidad de enfrentar cualquier tarea, adoptando conductas de evitación demostrando una alta sensibilidad, frustrándose con facilidad ante situaciones cotidianas (González, García y Lozano, 2013). De la misma forma, se encontró una correlación directa entre procrastinación académica y ansiedad (.69), como con sus dimensiones síntomas psicofisiológicos (.68) y problemas de pensamiento (.65); todas con un tamaño del efecto grande, lo que sugiere que el estudiante evita realizar actividades académicas experimenta síntomas psicofisiológicos, así como pensamientos intrusivos para escapar de situaciones estresantes como lo son las actividades escolares (González, García y Lozano, 2013). Por lo anterior, se evidencia que la procrastinación escolar se encuentra relacionada con la depresión y ansiedad en el estudiante adolescente del distrito de la Esperanza.

En estudios similares, Pardo, Perilla y Salinas (2014) encontraron una relación positiva entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo ($r = .024$; $p < .01$) en estudiantes universitarios de Bogotá. Asimismo, Constantin, English y Mazmanian (2018) obtuvieron correlaciones positivas entre ansiedad, depresión y procrastinación en estudiantes universitarios americanos con un tamaño del efecto mediano entre procrastinación y ansiedad, procrastinación y depresión, y un tamaño del efecto grande para procrastinación y rumiación.

En tercer lugar, se halló la confiabilidad por medio de la consistencia interna, es decir, se determinó el grado de consistencia o estabilidad al repetir el proceso (Prieto y Delgado, 2010). Para ello, se hizo uso del coeficiente Omega, puesto que resultados en la presente investigación son más precisos que los encontrados por el coeficiente Alpha ya que este último tiende a sobreestimar el valor de la precisión del instrumento (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). De ese modo, en los resultados se observó un coeficiente Omega de .94 con un intervalo de confianza del 95% (.92 al .96) siendo un valor elevado de acuerdo a Campo-Arias y Oviedo (2008).

Al respecto, estudios como el de Busko (1998) encontró un coeficiente de consistencia interna de .82 para la escala general, mediante el estadígrafo Alfa. De igual forma, Prieto y Raleigh (2013) ejecutaron el método test-retest para encontrar la confiabilidad observando un valor de .78 para la primera aplicación y de .85 para la segunda. En muestras peruanas, Álvarez (2010) y Domínguez, Villegas, y Centeno (2014) observaron coeficientes Alfa de .87 y .82 para la escala total. Por lo anterior, se aprecia que el Cuestionario de procrastinación académica presenta datos precisos sobre el constructo que pretende medir en los adolescentes del distrito de La Esperanza.

Con respecto a las limitaciones encontradas en el presente estudio se encuentran el tipo de muestra no probabilístico por lo que los resultados observados no pueden ser generalizados y los datos pueden variar según la población a la que se aplique. Asimismo, al hacer uso de la validez de constructo sin la validez de contenido, se presentan errores en la medición precisa del instrumento. Por último, es conveniente realizar otro método que complemente los datos encontrados para encontrar la confiabilidad.

En consideración con lo expuesto anteriormente, se aprecia que el Cuestionario de Procrastinación Académica posee adecuadas propiedades psicométricas al demostrar su confiabilidad y validez en los adolescentes del distrito de La Esperanza.

V. CONCLUSIONES

- Se determinaron las evidencias de validez de la escala de procrastinación escolar en adolescentes del distrito La Esperanza.
- Se hallaron las evidencias de validez con análisis factorial confirmatorio de la escala de procrastinación escolar en adolescentes del distrito La Esperanza con índices de ajuste aceptables ($X^2/gf= 2.89$; $RMSEA= .075$; $CFI= .94$; $TLI= .93$; $PCFI= .81$; $PNFI= .79$).
- Se analizaron las evidencias de validez basada en el criterio concurrente de la escala de procrastinación escolar con el cuestionario clínico ansiedad y depresión CECAD en adolescentes del distrito La Esperanza, encontrando correlaciones positivas con depresión (.72) y ansiedad (.69).
- Se hallaron la confiabilidad por medio de la consistencia interna de la escala de procrastinación escolar en adolescentes del distrito La Esperanza, observando un coeficiente Omega elevado (.94).

VI. RECOMENDACIONES

Se recomienda realizar investigaciones sobre el instrumento en poblaciones similares y de más amplia cantidad de participantes con la finalidad de realizar estandarizaciones.

Se sugiere ejecutar estudios correlacionales con otras escalas que midan variables similares para aportar a las evidencias de validez convergente.

Se recomienda efectuar estudios del instrumento en poblaciones andinas y muestras de sectores marginales para observar cómo se comporta el constructo según características de la población.

Se sugiere realizar una validez de criterio externo con otras escalas que midan la procrastinación en poblaciones similares.

Se recomienda ejecutar el método test-retest para determinar la temporalidad de los datos que el instrumento brinda.

VII. REFERENCIAS

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. (11° ed.). México: Pearson Educación.
- Akinsola, M.; Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 364-379.
- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista persona*, 9(13), 159-177.
- Amadeo, C. (2014). *Procrastinación y psicoanálisis interdisciplinario: Estudio descriptivo hermenéutico llevado a cabo en estudiantes de medicina*. Recuperado de https://www.academia.edu/14635550/4_INCLUDING_Carlos_-
- Angarita, L. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 7(1), 91–101.
- Arias, B. (2008). *Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con Lisrel, AMOS y SAS. Seminario de Actualización en Investigación sobre Discapacidad SAID 2008*. España: Universidad de Valladolid.
- Arias, A. & Suárez, Z. (2016). *La atención a la salud de los adolescentes en el primer nivel desde una perspectiva de derechos*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Argibay, J. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y proceso cognitivos*, 8(1), 15-33
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and

- individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Barreto, M. (2015). *Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en ingresantes a la facultad de ciencias sociales 2015*. Universidad Nacional de Tumbes. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Bastidas, J. (2017). *Procrastinación y rasgos de personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima este, 2016*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Batista-Fogueta, J., Coenders, G. y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio, su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122 (1), 21-27
- Binder, L. (2000). The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being. (Tesis de maestría). Carleton University, Ottawa, Canadá.
- Bollen, K.A. (1986). Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index. *Psychometrika*, 51, 375–377
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press
- Bruinsma, M. & Jansen, E. (2009). When will I succeed in my first-year diploma?: survival analysis in Dutch higher education. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 99-116.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. (Tesis de maestría). University of Guelph, Guelph, Canadá.
- Calvo-Porrá, C. (2016). *Análisis de la invarianza factorial y causal con AMOS*. Valencia: ADD Editorial.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-839.

- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between 1undergraduated and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Cardona, L. (2015). *Relaciones entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carmines, E. y McIver, J. (1981). *Analyzing models with unobserved variables*. Beverly Hills: Sage.
- Carranza, R. & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108.
- Chun, A. & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética*. Recuperado de http://www.cpsp.pe/aadmin/contenidos/marcolegal/codigo_de_etica_del_cpsp.pdf
- Constantin, K., English, M. y Mazmanian, D. (2018). Anxiety, Depression, and Procrastination Among Students: Rumination Plays a Larger Mediating Role than Worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36(1), 15-27
- Domínguez, S.; Villegas, G. & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada, *Liberabit*, 20(2). 293-304.
- Ellis, A. & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.
- Ferrari, J. & Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.

- Ferrari, J. (2014). *Para dejar de perder el tiempo, acuda a la ciencia de regular sus emociones*. Recuperado de <http://lat.wsj.com/articles/SB10001424052702304104504579375282777431204>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Para cada adolescente una oportunidad*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Unicef-Adolescencia-WebFINAL.pdf>
- Furlan, L.; Heredia, D.; Piemontesi, S. & Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9(1), 142-149.
- Glick, D. & Orsillo, S. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409.
- González, I., García, E. y Lozano, I. (2013). *Cuestionario educativo clínico: ansiedad y depresión*. 3° Edición. Madrid: TEA Ediciones
- Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala procrastinación académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.
- Guzmán, M. & Rosales, C. (2017). *Validación de la escala de procrastinación en el trabajo (PAWS) al habla hispana*. (Tesis de Licenciatura). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2004). *Análisis multivariante*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Horowitz, J. & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 401-41.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-15

- Hunt, J. (2009). *Procrastinación y motivación, Cómo evitar la enfermedad de posponer las cosas*. Recuperado de <http://documents.mx/documents/procrastination-559939423f3e3.html>
- Kelley, K. y Lai, K. (2017). *The MBESS R Package version 4.2.0*. Recuperado de <https://cran.r-project.org/web/packages/MBESS/MBESS.pdf>
- Klingsieck, K. (2013). Procrastination in Different Life-Domains: Is Procrastination Domain Specific?. *Current Psychology, 32*(2), 175-185.
- MacCallum, R.; Widaman, K.; Preacher, K. & Hong, S. (2001) Sample Size in Factor Analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioural Research, 34*(6), 611-637.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Montero, I. & León, O. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. (3rd ed). Madrid. Mc Graw Hill.
- Mulaik, S.A., James, L.R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S. y Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin, 105*, 430–445
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis Doctoral). Universitat de València, Valencia, España.
- Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools students. *Academic Journal, 11*(7), 482-490.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *Education at a glance 2013: OECD Indicators*. Recuperado de [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Pardo, D., Perilla, L. y Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 14*(1), 31-44

- Park, S. & Sperling, R. (2012). Academic Procrastination and their SelfRegulation. *Psychology*, 3 (1), 12-23.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74
- Prieto, D. & Raleigh, R. (2013). *Propiedades Psicométricas de una escala de Procrastinación académica en estudiantes universitarios*. (Tesis para optar el grado de Maestro). Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Venezuela.
- James, L.; Mulaik, S. & Brett, J. (1982). *Causal analysis. Assumptions, models, and data*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Riva, M. (2006). *Manejo conductual-cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rodarte-Luna, B. & Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344.
- Rozental, A. & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502.
- Rubio, F. (2004). *Manual práctico de prevención y reducción de ansiedad en los exámenes y pruebas orales: útiles para estudiantes, padres y orientadores*. (1era ed.). Málaga: Aljibe.
- Rubio, L. (2018). *Propiedades psicométricas del cuestionario de procrastinación en estudiantes de carreras técnicas de La Esperanza*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Privada Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.
- Scher, S. & Ferrari, J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37 (4), 359-366.

- Sirois F. (2007). Yo voy a cuidar de mi salud, más tarde": Una reproducción y extensión del modelo de la dilación de salud de la comunidad de adultos. *Personalidad y Diferencias Individuales*, 4(3), 15-26.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926-934.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación. ¿Por qué dejamos para mañana, lo que podemos hacer hoy?* (1era ed.). España: Grijalbo.
- Takács, I. (2005). The influence of the changing educational system on student behaviour. Procrastination: symptom or...? *Periodica Polytechnica*, 13(1), 77–85.
- Tarazona, F. & Romero, J. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, 3(6), 185-194.
- Valencia, Y. (2015). *La Procrastinación Académica en los escolares*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?La-Procrastinacion-Academica-en>
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ventura-León, J. ¿Población o muestra?: Una diferencia necesaria. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(3), 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*, 15(1), 625-627.
- Wambach, C.; Hansen, G. & Brothen, T. (2001). Procrastination, Personality and Performance. *Nade Selected Conference Papers*, 7(2), 63-66.

Wilson, B. y Nguyen, T. (2012). Belonging to tomorrow: an overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 14(1), 212-217.

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 179-187.

Anexos

Anexo 01. Escala de procrastinación académica

Sexo:

Edad:

Grado:

Instrucciones: A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta lo siguiente:

(S) SIEMPRE (Me ocurre siempre)

(CS) CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)

(A) A VECES (Me ocurre alguna vez)

(CN) POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)

(N) NUNCA (No me ocurre nunca)

	N	CN	A	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 me asignan lecturas, las leo la noche anterior					
4. Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase					
5. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6. Asisto regularmente a clases					
7. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
8. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
9. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
11. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
12. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
14. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
15. Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16. Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea					

Anexo 02. Cuestionario Educativo Clínico: Ansiedad y Depresión (CECAD)

A continuación, se presentan una serie de enunciados, los cuales debes de responder marcando una sola de las cinco opciones que se te presentan, recuerda que no existen respuestas buenas o malas.

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1 Estoy nervioso					
2 Duermo peor que antes					
3 Me encuentro mal cuando estoy entre gente					
4 Pienso en hacerme daño a mí mismo					
5 Tan pronto estoy de buen humor como de mal humor.					
6 Me despierto muchas veces durante la misma noche.					
7 Tengo la sensación de que me falta el aire para respirar.					
8 Me relajo con dificultad.					
9 Se me quedan dormidos los brazos, manos, pies y piernas.					
10 Me cuesta mucho dormir.					
11 Me enfado con facilidad.					
12 Tengo mucho sueño durante el día.					
13 Siento dolores en el pecho.					
14 Me siento mal en los lugares que se me es difícil escapar (ascensor, autobús, aula).					
15 Ahora tengo menos ganas de comer que antes.					
16 Cuando estoy entre gente procuró en marcharme a otro lugar.					
17 Llora con facilidad.					
18 Me preocupa perder el control de mí mismo.					
19 Los demás pueden hacer la mayoría de las cosas mejor que yo.					
20 Tengo una sensación de hormigueo en algunas partes del cuerpo.					
21 Creo que soy inútil.					
22 Cualquier cosa me irrita mucho.					
23 Se me nubla la vista.					
24 Pienso que todo lo hago mal.					
25 Me vienen pensamientos molestos a mi cabeza, aunque yo no quiera.					
26 Tiendo a pensar lo peor.					
27 Me tiemblan las manos.					

28 Necesito que otros me ayuden para hacer las cosas bien.					
29 Me enfado sin motivos.					
30 No sirvo para nada.					
31 Tengo miedo a no saber hacer bien las cosas.					
32 Tengo pensamientos que no se me quitan y que me molestan.					
33 Siento una opresión en el pecho que me quita la respiración.					
34 Durante el día paso con facilidad de estar alegre a estar triste.					
35 Me cuesta trabajo ponerme a pensar sobre las cosas.					
36 Me siento preocupado por cosas que me puedan ocurrir.					
37 Cuando me levanto por las mañanas me siento cansado.					
38 Tengo miedo de que la gente se burle de mí.					
39 Me siento con rabia por dentro.					
40 Me canso más rápido que los demás.					
41 Cuando tengo que hacer la tarea dudo si hacerla de una forma o de otra					
42 Quiero estar solo.					
43 Me agobio en los sitios con mucha gente (Centros comerciales, cines, etc.)					
44 Me siento muy solo.					
45 Aunque las cosas tengan una parte positiva y buena, yo suelo fijarme en la negativa o mala.					
46 Tengo pesadillas y terrores nocturnos.					
47 Me siento triste.					
48 Siento dolores por diferentes partes de mi cuerpo.					
49 Me siento vacío.					
50 Pienso que no valgo para nada.					

Anexo 03. Carta de Testigo Informado

Por medio del presente documento:

Yo _____ docente en turno del curso _____ a horas _____ en la Institución Educativa _____ soy testigo que la señorita Valdez Alvarez, Yrma alumna del último ciclo de la escuela académico profesional de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo, ha explicado y resuelto las dudas sobre la tesis titulada Evidencias de validez de la escala de procrastinación escolar en adolescentes del distrito La Esperanza, a los alumnos que tengo a mi cargo. 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; razón por la cual decido participar como testigo de su realización.

Trujillo, _____ de _____ del 2018

Firma del Docente

Firma de la investigadora
Valdez Alvarez, Yrma

Lugar y Fecha: ____/____/____