



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**Propiedades Psicométricas de la Escala Procrastinación Académica en
Estudiantes de la Institución Secundaria de Chiclayo**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en Psicología**

AUTORA:

Mg. Kelly Elisa Vasquez Nomberto (ORCID: 0000-003-2325-584)

ASESORA:

Dra. Dany Elizabeth. Araujo Robles (ORCID 0000-0002-9875-6097)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrico

Trujillo – Perú

2020

DEDICATORIA

**Primero a Dios pues sin él no somos nada
gracias por la vida, por tu infinito amor
y por la oportunidad de lograr mis
sueños.**

**A los seres que me dieron la vida
y el amor. Especialmente a mi
madre, por inspirarme y ser mi
motor de vida. Además de
enseñarme a ser perseverante, a
creer en mí y a tener la
convicción de ser una mejor
persona cada día.**

**A mis hermanos queridos por
darme el apoyo
constante. A mi amada
familia Nomberto.**

**Y finalmente a mis grandes
amigos que la vida me ha
regalado.**

AGRADECIMIENTO

A la docente Elizabeth Dany Araujo Robles por su profesionalismo y dominio metodológico para la culminación de esta investigación; a la doctora Lucy Angélica Yglesias Alva, por acompañarme activa y pacientemente en la parte estadística.

A cada una de las personas que apoyaron en la investigación. Especialmente a los estudiantes que colaboraron amablemente, con lo cual fue posible concluir con éxito la presente investigación.

Página del Jurado

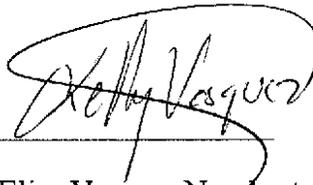
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

La suscrita, Kelly Elisa Vasquez Nomberto, con DNI. 40758482, estudiante del VI ciclo del Doctorado en Psicología, declaro que he seguido los procedimientos académicos requeridos por la Escuela de Posgrado, para la elaboración y aplicación de la tesis titulada: PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE ESCALA PROCRASTINACION ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, la cual consta de **83** páginas.

Dejo constancia de la autenticidad de los datos e información del trabajo de investigación y declaro bajo juramento, que el contenido de esta tesis corresponde a mi autoría.

Por lo que, ante cualquier dato falso, me someto a las normas académicas de la Universidad César Vallejo - Trujillo.

La suscrita.



Mag. Kelly Elisa Vasquez Nomberto

DNI:40758482

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO..	iii
PÁGINA DEL JURADO.....	iv
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD.....	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT	xii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MÉTODO.....	14
2.1. Tipo y diseño de investigación	14
2.2. Operacionalización de las variables.....	14
2.3. Población, muestra y muestreo	16
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez, confiabilidad.	19
2.5. Procedimiento.....	20
2.6. Métodos de análisis de datos	21
2.7. Aspectos éticos	23
III. RESULTADOS.....	25
3.1 Evidencia de validez basada en el contenido.....	26
3.2. Evidencias de validez basada en estructura interna.	27
3.3 Confiabilidad por consistencia interna.....	31
3.4 Confiabilidad por estabilidad	32
3.5. Normas en percentiles	33
IV. DISCUSIÓN	37
V. CONCLUSIONES:.....	45
VI. RECOMENDACIONES:	47
VII. PROPUESTA.....	48
REFERENCIAS	49
ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
<i>Operacionalización de las variables</i>	16
Tabla 2	
<i>Distribución de población de estudiantes de secundaria por género y grados de estudios de la institución educativa de Chiclayo</i>	17
Tabla 3	
<i>Distribución de la muestra de estudiantes de educación secundaria según género y grado de estudios de la institución educativa de Chiclayo</i>	18
Tabla 4	
<i>Validez de contenido por criterio de expertos en Claridad de los ítems de la Escala de Procrastinación académica en estudiantes del nivel de educación secundaria de una Institución Educativa de la ciudad de Chiclayo</i>	25
Tabla 5	
<i>Validez de contenido por criterio de expertos en Relevancia de los ítems de la Escala de Procrastinación académica en estudiantes del nivel de educación secundaria de una Institución Educativa de la ciudad de Chiclayo</i>	26
Tabla 6	
<i>Validez de contenido por criterio de expertos en Coherencia de los ítems de la Escala de Procrastinación académica en estudiantes del nivel de educación secundaria de una Institución Educativa de la ciudad de Chiclayo</i>	27
Tabla 7	
<i>Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	28
Tabla 8	
<i>Cargas factoriales de los ítems de la Escala Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	28

Tabla 9	
<i>Coefficientes de correlación Ítem-test corregidos, de la Escala de Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	30
Tabla 10	
<i>Coefficiente de correlación Ítem – escala corregidos, de la Escala Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	31
Tabla 11	
<i>Confiabilidad de la Escala Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	31
Tabla 12	
<i>Correlación test-retest de las puntuaciones obtenidas en la Escala Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	32
Tabla 13	
<i>Normas en percentiles según género de la Escala Procrastinación académica a nivel general y en la dimensión Postergación en estudiantes de secundaria de Chiclayo</i>	33
Tabla 14	
<i>Puntos de corte en la puntuación directa según género de la Escala Procrastinación académica a nivel general y en la dimensión Postergación en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	34
Tabla 15	
<i>Normas en percentiles de la dimensión Autorregulación de la Escala Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	35
Tabla 16	
<i>Puntos de corte de la Escala Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	36
Tabla 17	
<i>Coefficientes de asimetría y curtosis de la Escala Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	60
Tabla 18	

Prueba Normalidad de la distribución de la Procrastinación académica según género, en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo 61

Tabla 19

Comparación de promedios según género, de la Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo..... 62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Diagrama path del modelo bidimensional de la Escala de Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo</i>	29
---	----

RESUMEN

La investigación presente es de tipo instrumental, tiene corte psicométrico y como objetivo general tuvo el analizar las propiedades psicométricas de la Escala Procrastinación Académica en adolescentes, de ambos sexos, que cursan el tercero, cuarto y quinto de secundaria de la institución educativa de Chiclayo, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 18 años. La muestra estuvo conformada por 241 estudiantes, dicho grupo fué elegido con el muestreo estratificado. Se trabajó la validez de contenido por juicio de 10 expertos, el número de acuerdos es del 100% y se obtuvieron índices $*p<.05$: Significativa; $**p<.01$: altamente significativa. La validez de constructo se obtuvo por análisis factorial confirmatorio con el método de mínimos cuadrados no ponderados y reportó índices de ajuste adecuados ($CMIN/gl=1.96$; $GFI=.96$; $AGFI=.94$; $NFI=.91$; $RFI=.89$; $PRATIO=.87$; $PNFI=.79$; $RMR=.07$) y cargas factoriales entre .40 y .70 mayores al valor mínimo aceptable de .40. Asimismo se investigó las correlaciones ítem – test que mostró valores entre .30 y .54; en ambos casos superaron al valor .20. La confiabilidad por consistencia interna a través de confiabilidad omega con un intervalo de confianza de 95%. Se construyeron baremos percentiles específicos por género y edad, así como puntos de corte y niveles descriptivos *bajo*, *medio* y *alto* en la escala general y sus indicadores.

Palabras Clave: Procrastinación Académica, propiedades psicométricas, validez, confiabilidad, baremos.

ABSTRACT

The present instrumental type and psychometric kind investigation had as main objective to analyze the psychometric properties of the Academic Procrastination Scale among teenagers, of both sexes, who study the third, fourth and fifth grade of secondary level, whose ages vary between thirteen and eighteen years old. The sample was composed by 241 students; this group was chosen with the stratified sampling. The content validity was obtained by the judgment of ten experts, the number of agreements is of 100 % and statistically meaningful rates (* $p < .0.5$; ** $p < .0.1$). The validity of the construct was obtained by confirmatory factor analysis with the method of unweighted least squares, it reported adequate adjustment indexes (CMIN/df=1.96; GFI=.96; AGFI=.94; NFI=.91; RFI=.89; PRATIO=.87; PNFI=.79; RMR=.07), and factor loads ranging from .40 to .70 greater than the minimum acceptable value of .40. Correlations were also analyzed with item-test relationship, it showed values ranging between .30 and .54 in both cases they exceeded the .20 value established as the minimum acceptable value. Reliability by internal consistency through omega index and a 95% confidence Interval of confidence was obtained. Percentile scales were built by gender, as well as cut off points and descriptive levels *low*, *medium* and *high* in the general scale and indicators.

Keywords: Academic procrastination, psychometric properties, validity, reliability, scales.

I. INTRODUCCIÓN

La educación, es sin duda, fundamental en el desarrollo tanto de las personas como de un país, de ahí la necesidad de darle la importancia que reviste el tema. Es así, que la etapa escolar, se convierte en el espacio donde se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, las cuales son necesarias para la vida, sumado al efecto positivo que tendrá en su desempeño académico y que le servirá para sus etapas posteriores, llegando a determinar, en gran medida, el éxito de los escolares (Sobrado, Cauce, y Rial, 2002). En tal sentido, los estudiantes deben cumplir con los requerimientos que la escuela les hace, ello demandará la puesta en marcha de recursos personales, capacidades y habilidades. Por lo que exigirá a los estudiantes que respondan a dichos requerimientos y que, a la vez, se adapten a la etapa escolar (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2016). Ello, sin lugar a duda constituye un desafío para los estudiantes ya que forjan conocimientos y actitudes principalmente en el espacio académico, junto a sus maestros y compañeros. Lo cual, indefectiblemente, aportará en los estudiantes significativamente en su desarrollo académico, personal social y familiar.

Es así que la etapa escolar se caracteriza por una serie de actividades como: el hecho de estudiar, cumplir tareas, presentar exámenes, leer, etc. En suma, cumplir con las responsabilidades que le corresponde según su rol y etapa (Jover, 2011). Sin embargo, no siempre es así; por un lado, están los que cumplen, otros tienden a incumplirlas y también están los que postergan sus actividades, es decir procrastinan, afectando negativamente el área académica.

Es característico que las personas traten de evitar la tarea, por lo que evitan enfrentarla. Dicho comportamiento es conocido como procrastinación, ya que hay evitación de tarea o demora voluntaria, aunque las consecuencias sean negativas.(Steel, 2007).

De los niveles existentes en educación, es la secundaria específicamente, la que exige a los alumnos el cumplimiento de tareas sujetas a una serie de pautas y condiciones que debe cumplir el estudiante. Es ahí donde se presentan una serie de conductas; sobre

todo, aquellas en las que el estudiante posterga actividades de índole académico, dicho proceso es llamado: “procrastinación”. El término es entendido como el hecho de aplazar algo que debe ser hecho y, muchas veces, está asociado a un mal manejo del tiempo (Ferrari, 1995a). Asimismo, se observa que los procrastinadores inician a estudiar mucho más tarde de lo que debería ser. Ello quizá por motivos como: estar distraídos con otras actividades que no corresponden a la escuela y en su lugar optan por realizar actividades sociales. Lo cual se evidencia en el hecho de postergar las tareas, así como esperar hasta el último minuto para terminarlas. Todo ello llevaría a evitar responsabilidades que se requieren en determinado momento, con la consecuente interferencias en el logro de sus objetivos (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986).

Es importante mencionar que la variable en estudio es poco conocida; sin embargo, se presenta frecuentemente tanto en instituciones educativas sean públicas o privadas. Es ahí donde se observa que, a lo largo del año escolar, los escolares postergan por distintos razones, y por actividades más agradables, por percibir las complejas o por sentimientos de incapacidad frente a la tarea.

Es así que, la Procrastinación se presenta en los adolescentes cuando evitan la realización de actividades que pueden ser tediosas y que necesitan ser terminadas. Esto se debe a que el estudiante prefiere socializar, desarrollar actividades de esparcimiento, o no realizan la actividad, lo cual es característico de muchos estudiantes actualmente; con ello evitan constantemente realizar labores que implican un esfuerzo, en lo físico como en lo mental sin mediar que la consecuencia de sus conductas afectará su futuro académico y más adelante lo laboral, considerando que tiene lo necesario para llevar a cabo. (Ferrari, O’Callahan, y Newbegin, 2004).

Esta situación, es un problema que genera preocupación en el sector educación y que incumbe a los diferentes actores que participan en dicho proceso, puesto que está relacionado con el aprendizaje, el desempeño escolar y termina viéndose afectado el desarrollo académico de los escolares.

En el Perú las realidades palpables de muchas instituciones educativas públicas o privadas, es que los estudiantes presentan una serie de dificultades caracterizadas por:

deserción escolar, poca o nula motivación, retraso escolar, bajo rendimiento académico, embarazo adolescente, procrastinación académica, bullying, violencia escolar, baja comprensión lectora, etc. Esto también se vio reflejado en el estudio de Garzón y Gil (2017); Rabin, Fogel, y Nutter-Upham (2011) en universitarios.

Iniciaremos señalando respecto a la asistencia escolar en Lambayeque, donde el porcentaje alcanza el 79.2% y en cuanto a deserción se señala que, de cada cien estudiantes, catorce abandonan sus estudios por diversos motivos entre ellos por el motivo económico, familiar, escaso interés, embarazo entre otros (Radio Programas del Perú [RPP], 2016). Mientras que el INEI, reporta que los que estudian en colegios privados presentan mayor habilidad en comprensión lectora. A diferencia de los alumnos de colegios públicos quienes alcanzaron un 44.3%. (INEI, 2017).

Por otro lado, Sausa (2018) informa que la violencia escolar en el Perú aumentó y que el 40% de estudiantes ha sido víctima de acoso y que solo el 50% denuncia los distintos tipos de violencia. Asimismo, la encuesta hecha por Young Voice Perú de Save The Children; reveló que el 45% de estudiantes asegura haber visto que agresión física, el 43% por redes sociales, el 22% temía ser víctima de bullying y el 35% se siente inseguro en la escuela. Además, revelaron la cifra de 16, 864 casos de violencia reportaron entre 2013 y el 2018. Con referencia al bullying, presenta un 16% en la escuela privada y 84% en la escuela pública.

Por su parte, la Defensoría Pública informa que durante el año 2018, el (RENIEC), ha contabilizado 2335 nacimientos de madres en edades de 12 a 14 años. Lo cual significa que el 12.6 % de adolescentes están embarazadas. Asimismo, advirtió que este asunto de salud pública grave y que afecta sus derechos fundamentales de las personas. (Exitosa Noticias, 2019, párr. 1).

Concerniente a la variable de estudio, es importante mencionar que existen datos que señalan que el 80-95% de los escolares postergan tareas; esto consistente con el 75% de los estudiantes que se definen como procrastinadores y aproximadamente la mitad del total de estudiantes manifiesta poseer dichos rasgos. Asimismo, es frecuente que todos los estudiantes procrastinadores tienen la intención de disminuir dichas conductas, no obstante,

al no lograrlo, desemboca en un cuadro de angustia o sentimientos de culpa. Además que determinarían la salud mental. Y que podrían influir en el proceso educativo de manera negativa, en su desempeño dentro del ámbito laboral. (Steel, 2007; Sirois, 2007, citado en Contreras et al., 2011).

Sirois (2004) llevo a cabo en la Universidad de Windsor (Canadá) una investigación, con 182 estudiantes, donde estudio los problemas de salud con la variable en estudio. Los resultados es que los que procrastinan son los que presentaban más estrés. Además hallaron que existe una relación negativa entre la P.A y las intenciones de llevar a cabo conductas que van con la salud y se asociaron con una menor auto eficacia de la salud y con una bajo control conductual.

Ferrari et al. (2004), señalan que, en América latina, el 61% aproximadamente de estudiantes presentan la variable de estudio y el 20% presenta en un nivel crónico; esto conlleva un patrón de comportamientos de demorar las tareas de las cuales es el responsable. Ello reflejaría su existencia, cuyos datos son avalados en diversas investigaciones científicas.

Por otro lado, Klassen (2008) en su investigación logró determinar que, con respecto al género, los que procrastinan un poco más son los varones y lo hacen a través de los medios electrónicos, mientras que en el caso de las féminas son más propensas a leer libros y revistas, no siendo esto significativo (Davis, y Abbitt, 2013). Por otro lado, Steel y Ferrari (2012) en su investigación hallaron una correlación significativa entre el sexo, confirmando así la hipótesis de su investigación la cual concuerda con lo hallado por Klassen y que algunas de sus características de los procrastinadores era ser soltero, joven, con menor nivel educativo y que vive en países con poca disciplina.

Sandoval (2014) realizó un estudio para determinar los niveles de P.A, para ello trabajó con 191 escolares de 16 y 17 años de Lima Norte, usó el muestreo probabilístico. Trabajo con la E.P.A de Álvarez (2010). La investigación arrojó que el 44% de los estudiantes presentan un nivel promedio, el 31,4% presenta alto nivel y por último representado por un 24,6% que equivale a nivel bajo. Lo propio ocurrió con Domínguez

(2017), que analizó la prevalencia de la procrastinación por variables demográficas en universitarios.

Por su parte Rodríguez (2016) investigó la procrastinación en escolares y busco hallar la relación entre edad y curso, para ello contó con una muestra de 105 alumnos de dos instituciones educativas en el país de Colombia (Bogotá). Se obtuvo como resultado que los escolares de grados inferiores tienen mayor procrastinación; paralelamente, se halló correlaciones estadísticamente significativas ($p < 0,008$) pero negativas de la procrastinación en función a la edad. Ello se asemeja al estudio de Rodríguez y Clariana (2017) en universitarios.

En tal sentido, los datos estadísticos presentados reflejan la realidad de la población adolescente tanto a nivel mundial, nacional y local, siendo evidente la existencia dichas problemáticas en los estudiantes de secundaria.

De la Procrastinación académica (en adelante, P.A), se dice que trae graves consecuencias en el área académica y especialmente en el entorno familiar (Steel, 2007). Onwuegbuzie (2004) por su parte señala que es un comportamiento en el que se presentan ofrecimientos, excusas o justificaciones para realizar después las tareas académicas y disminuir la culpa por los retrasos acontecidos.

La importancia de estudiar la variable en dichos estudiantes, se basa en el hecho que es uno de los causantes de problemas en el aprendizaje y en el desempeño del estudiante, al estar en un período difícil, tienden a posponer sus responsabilidades escolares. Así, Ferrari (1995), señala que de las distintas formas mediante las cuales los alumnos procrastinan incluyen la dificultad para cumplir y el atraso de las tareas. Así como esperar hasta el último para finalizarlas.

Según estudios, aquellos que presentan el problema materia de la presente investigación, suelen ser activos, siendo su dificultad principal llevar a cabo distintas actividades de manera sistemática (Ruiz, y Cuzcano, 2017). Además se aprecia que los procrastinadores, son activos, inteligentes, creativos y presentan un buen perfil profesional, sin embargo la falta de organización les hacen desconfiar de sí mismos; por ello, a pesar de

tener intención y les agrada emprender tantas cosas, pero al mismo tiempo sienten que no pueden auto disciplinarse, así como también, falta la fuerza de voluntad.

Por otro lado, haciendo una línea del tiempo sobre el estudio de la variable P.A encontramos que la génesis de la procrastinación aparece con la obra de Hesíodo, perteneciente a la época clásica griega, donde hacía referencia a aquellos trabajadores que dejaban para mañana o para otro día una actividad importante, no contribuyen a su laboriosidad, por ende, no les iba bien y al final terminarían con su propio fracaso. Asimismo, otro personaje de la historia como Tucídides le daba una connotación muy diferente, donde menciona que son notables las características peculiares de la persona que procrastinan, no hace más que postergar lo que en algún momento terminaría con la victoria de algún mando, esto en alusión a las guerras, que se daban en esa época (Natividad, García, y Pérez, 2014).

A lo largo de la historia se evidencia que la procrastinación es tan antiguo como la historia misma; es recién, en la edad moderna de la revolución industrial (1750), donde tuvo connotaciones de tipo negativo en lo social, ya que la acción de posponer el cumplimiento del trabajo asignado se fué haciendo más agudo, justificando el retraso en el trabajo debido a problemas de salud (Klassen, Krawch, Lynch, y Rajan, 2007).

Según Angarita (2012), señala que la alusión al término habría surgido en Egipto alrededor del año 3000 antes de Cristo; así, se planteaba una estrecha relación entre voluntad, el pecado y la evitación de tareas.

Posteriormente, Ferrari et al. (2004) señala que la P.A se ha presentado a lo largo de la historia, pero se convirtió en un verdadero problema a fines del siglo XVIII, en plena revolución industrial. Es ahí cuando, por los cambios de la sociedad, dicho acto empezó a ser considerado negativo y perdurable en el tiempo.

Steel (2007) señala que el primero en analizar la variable fué Milgram en 1988, donde señalaba que, en las sociedades tecnológicamente avanzadas hay muchos compromisos y fechas, que acentúa la problemática. Asimismo, el autor enfatizo que

usualmente las personas tienen varios compromisos que deben cumplir en tiempos reducidos, lo que provoca que el problema persista.

En lo que concierne a estudios psicométricos previos, en relación a evidencias empíricas, encontramos importantes aportes y que sirven de referente para la investigación en curso. Es así que señalaremos en primer término a:

Busko (1998) realizó la creación psicométrica de la EPA, la muestra contó con 112 alumnos de ambos géneros de pregrado - Universidad de Guelph. Los resultados demuestran una confiabilidad de .82 en la EG. Y también se encontró respecto al análisis factorial exploratorio, las dimensiones de la variable en un 82%, con saturaciones de sus ítems mayores a .37 se logró determinar la validez. Finalmente se determinó por percentiles generales para toda la muestra en lo que respecta a la baremación.

Álvarez (2010), realizó un estudio psicométrico con la finalidad de adaptar la EPA. Para lo cual contó con 235 alumnos de instituciones no estatales de Lima y otras aldeñas, los cuales formaron parte de la muestra investigada. Las edades fluctuaban entre los 13 - 19 años y eran de ambos géneros, Los resultados arrojan una validez de constructo de valoración aceptable. Respecto a la confiabilidad de consistencia interna el coeficiente de correlación del alfa de Cronbach, con un índice de valoración muy buena. Mientras que la validez de contenido se usó el método de la V de Aiken, con una similitud del 100% en cuanto a la estructura y descripción de los reactivos de toda la EPA.

Las investigaciones realizadas sobre la variable en estudio dejan claro que no solo se trata de un problema de administración de su tiempo, sino que sería un proceso complejo en el que interactúan componentes: cognitivos, afectivos, motivacionales y conductuales (Clariana, Cladellas, Badía, y Gotzens, 2011) cuyas consecuencias negativas repercuten significativamente en el proceso de aprendizaje y a futuro en la toma de decisiones. Además de afectar en lo académico, concretamente en su desempeño.

En lo referente a las perspectivas teóricas existen varias, las cuales buscan explicar la procrastinación académica, desde su punto de vista. Así tenemos: la perspectiva

conductista, la perspectiva cognitivo conductual, la perspectiva constructivista y la perspectiva psicodinámica.

La perspectiva conductista: Para este enfoque la variable que plantea su sustento principalmente recae en el refuerzo negativo y en la ley del efecto. Es Skinner, quien acuñó el término refuerzo negativo, mientras que Thorndike postuló la ley del efecto y Watson utilizó el término de condicionamiento (Pellón, 2013). Es así como el cambio de la conducta (aprendizaje) está directamente relacionada a las consecuencias del comportamiento de un individuo, lo cual puede aumentar o disminuir la posibilidad de que se repita dicha conducta.

En lo referente, tanto al refuerzo negativo como la ley del efecto, se plantea que la postergación de actividades académicas se debe a que sus comportamientos han sido reforzados; lo mismos que permiten que la conducta de procrastinar continúe, ya que se refuerza al procrastinador (Álvarez, 2010).

La segunda, es la perspectiva cognitivo-conductual en la que se señala que existen procesos mentales por los que las personas interpretan la realidad y esto determina la manera de pensar, originando diversidad de emociones. Ellis y Knaus (1977), refieren que la variable de estudio apunta al desarrollo de creencias irracionales, que se mantienen frecuentemente en el comportamiento de un procrastinador, las cuales desencadenan conductas dilatorias (postergar), que conllevan a provocar malestares psicológicos (pérdida de confianza en un mismo, ansiedad) y otros más que repercuten en su desempeño académico

Ellis y Knaus (1977) refieren que el problema radica en las creencias irracionales que poseen las personas sobre terminar la tarea de manera adecuada, por ello tiende a plantearse objetivos altos que por lo general lo llevan al fracaso.

La procrastinación académica desde la perspectiva constructivista, señala que la persona construye su propia visión del mundo y hace su interpretación en base a lo que conoce, por ello el modelo confirma que el aprendizaje se genera constantemente

(Pimienta, 2012). Asimismo, señalar que es una teoría según la cual, el conocimiento y la personalidad está en permanente construcción.

Finalmente, desde la perspectiva psicodinámica el planteamiento está relacionado a la evitación de tareas específicas, señalado por Freud en el año 1926. Destacando el rol de la angustia producto de la evitación de la tarea. Asimismo, Freud plantea que la presencia de inhibiciones, síntomas y angustia (Freud, 1926; citado por Ferrari et al., 2004), cumplirían la función de una alerta para el yo, por lo que trata de emerger de modo amenazante lo reprimido; generando angustia; por lo que hace uso de mecanismos de defensa, para evitar la tarea.

En lo que refiere al Sustento teórico Psicométrico, podemos empezar señalando que son: la validez, la confiabilidad, la normatividad

Validez hace referencia a lo que mide una prueba y constituye el atributo más importante de un instrumento. Los procedimientos para la validez tienen que ver con la relación entre ejecución en las pruebas y otros factores observados independientemente de las características de la conducta (Aliaga, 2007).

Dentro de los tipos de Validez tenemos: Validez de contenido, viene a ser el grado en que refleja un dominio específico de lo que se mide en el instrumento con respecto al contenido en otras palabras se basa en la definición precisa del dominio y en grado de suficiencia con que se evalúa ese dominio; Validez de criterio: se obtiene al compararlo con algún criterio externo que mide lo mismo y la Validez concurrente y la validez predictiva. (Aiken, 2003; Aliaga, 2007).

En cuanto a la validez de constructo viene a ser el grado en el que un instrumento cumple con la hipótesis, llegando a establecer si la prueba mide aquello que se quiere medir (Argibay, 2006).

Por su parte la Confiabilidad, es cuando la prueba denota consistencia y precisión de medida. (Aiken, 2003).

En sentido amplio, la confiabilidad es la exactitud y precisión del instrumento. Se refiere a la carencia de errores de medición, mediante la utilización de un instrumento.

El término normatividad, se refiere a la generación de normas y baremación para pruebas psicológicas y constituye una forma de hacer interpretables las puntuaciones que se obtienen con un instrumento. Una vez resueltas las propiedades de validez y confiabilidad, es necesario saber cómo aplicar los resultados de una buena medición. Las normas informan acerca de las puntuaciones promedio, desviaciones esperables, clasificaciones de logro, etc., en relación a la muestra que se utiliza para evaluar un instrumento. Cuando la muestra de la cual se extraen las normas, es representativa de una población particular, se pueden construir, por ejemplo, puntuaciones de corte para alcanzar un criterio de baja o alta puntuación en referencia a la norma; o bien, si se estiman las calificaciones promedio de personas que sufren de un desorden particular, se puede establecer un puntaje de la totalidad del instrumento que represente una alta cantidad del desorden, etc. (Fernández, 1996).

De la revisión bibliográfica se desprende que existen diversos aspectos teóricos relacionadas al tema de P.A y que ha sido interés de diversos investigadores, quienes pretenden conocer la variable a profundidad. A continuación, algunos de sus planteamientos teóricos.

La procrastinación académica viene a ser un patrón reiterativo e irracional de demorar las actividades de índole académico orientadas a un buen desarrollo académico. Álvarez (2010) menciona que es la predisposición para dejar sus actividades académicas, buscando así evitarlas o postergarlas, ello implica consecuencias negativas en dicha área académica.

Para Ferrari (1995a), viene a ser la conducta de aplazar la realización y/o culminación de actividades por otras no necesariamente necesarias, lo cual provoca insatisfacción y ansiedad en el estudiante. Por otro lado, Lay, y Schouwenburg (1993), señalan que viene a ser el hecho de postergar intencionalmente y de forma habitual la tarea que debería realizar. Asimismo, autores como Wolters (2003), indican que la P.A, viene a ser un defecto en el desempeño académico, evidenciada por la postergación esperando el

último minuto para terminar la tarea. Busko (1998) “Considera que los que procrastinan presentarían una tendencia irracional ya que retrasarían sus tareas, las mismas que deben ser completadas “(p.54).

En el ambiente académico la postergación de tareas es frecuente y es así que “se pierde la esencia de realizar tareas en forma planificada, generando beneficios y satisfacciones por el cumplimiento de objetivos” (Álvarez, 2010, p .160). A causa de esto y, estando en una sociedad moderna, las responsabilidades y el desempeño se ven afectadas; llevándolos a superponer lo 'superfluo' y tienen prisa por vivir, acompañándola de una mala disposición del tiempo que deberían emplear en lo académico.

Mientras que Estroff (citado por Ruiz y Cuzcano, 2017), señala que la variable se presenta en el alumno al dejar de hacer sus cosas, apelando a la excusa. Viene a ser un fenómeno complejo de gestión del tiempo. Llevándolo a subestimar el tiempo en la realización de una tarea (Bauman, 2005). Una característica del que procrastina, es la excesiva confianza y sensación de autocontrol, la cual es falsa. Es por ello que posterga día tras día la realización de una tarea y que está confiado en que se hará en un ratito, pretendiendo hacerlo sin el mínimo esfuerzo. Sin embargo, al acercarse el plazo de entregar sus trabajos, rendir una prueba lo lleva a trabajar de forma precipitada, generando estrés, engañándose y dándose el hecho de la profecía auto cumplida y se auto refuerza, pero la calidad en su formación profesional es baja.

Asimismo, Ferrari (1995) identifica dentro de los tipos de alumnos procrastinadores: Los arriesgados: que son aquellos que esperan a último momento para realizar las actividades académicas y que sienten la adrenalina; mientras que los evasivos: como su nombre lo dice evitan el fracaso y buscan la aceptación del resto, y finalmente los indecisos: son los que al momento de tomar una decisión, la postergan y no se harían responsables de las consecuencias de su dichas decisiones.

La P.A es un constructo con diversas dimensiones y cuenta con componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Diversos estudios encontraron que la variable está relacionada con la falta de puntualidad en lo que respecta a la presentación de tareas y con la dificultad para seguir instrucciones; así como la depresión y una baja autoestima

(Medina, y Tejada, 2015), así como también con el clima escolar negativo (Guerrero, 2017).

Por su parte Fiore (2011), refiere que la causa de la procrastinación estaría en: El nivel de gusto por hacer las tareas; el nivel de compromiso del trabajo; la mala organización del tiempo; el no estar claro en el objetivo de la tarea; poca o nula motivación para empezar la tarea y el hecho de que antes de empezar ya está pensando en posibilidad de fracaso y perdiendo el tiempo en dicha la reflexión sobre su tarea (Rico, 2015).

Mientras que González-Brignardello y Sánchez (2013), señalan que la procrastinación sería el atraso de las tareas la cuál es frecuente e intencional, esto dificultaría cumplir con las tareas académicas en las fechas que los profesores establecen.

De acuerdo a Hsin y Nam (2005), señalan que existen tipos de procrastinadores: Los procrastinadores activos, son los que postergan el trabajo, prefieren hacerlo bajo presión y sus decisiones las toman deliberadamente; mientras que los procrastinadores pasivos dejan de realizar las actividades en su momento. Ambos tipos presentan características similares y que se relacionan con el manejo del tiempo, la percepción de capacidad de organizar y ejecutar acciones necesarias y los estilos de afrontamiento.

La variable en estudio posee dimensiones. La primera es: Autorregulación académica y, según Álvarez (2010), mide el nivel en que se regulan y controlan los pensamientos, motivaciones y comportamientos. Asimismo, es un proceso activo y a su vez construye respuestas, las cuales están destinadas al cumplimiento de objetivos del aprendizaje. Se evidencia que el componente de responsabilidad está relacionado de manera inversa.

En cuanto a la segunda dimensión: Postergación de actividades, esta mide el grado en que se hace una postergación de actividades de tipo académico, por otras actividades que no demandan mayor esfuerzo al estudiante.

Para Furlan, Heredia, Piemontesi, y Tuckman, (2012), el comportamiento procrastinador se inicia el ciclo con una situación que el sujeto percibe como potencialmente difícil, es por ello que racionaliza llevándolo a pensamientos como, por

ejemplo, “no puedo hacer frente a esto”, generando sentimientos de ira, depresión o ansiedad, llevándolos a una situación difícil que enfrentar.

La investigación hace referencia al tema: procrastinación académica y bajo los argumentos antes señalados, existe la necesidad de investigar sobre la variable con la finalidad de identificar sus propiedades psicométricas para que sea usado en estudiantes de secundaria y poder conocer la problemática con miras al planteamiento de soluciones. Por lo que formulamos el problema de la investigación, descrito como: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la escala procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la Institución educativa de Chiclayo?

El presente estudio bajo los criterios de Hernández, Fernández y Baptista (2014), se justifica de manera práctica, pues a través de lo encontrado conoceremos la variable en estudio a profundidad, permitiendo así prevenir el problema. Además, que no se conocen estudios sobre el tema de investigación en la presente tesis; Así también, servirá para investigaciones futuras con similares características a la muestra de estudio pues permitirá una mayor comprensión de la teoría que sustenta el constructo de la P.A. Asimismo, a nivel social, será de suma importancia para la familia educativa: Docentes y padres de familia y para los profesionales psicólogos, ya que se abordará un tema de importancia actual que no ha sido estudiado empíricamente en Chiclayo. Finalmente, la mayor contribución es hacia el aporte metodológico que consiste en brindar un instrumento cuyas propiedades psicométricas han sido revisadas para la realidad de los adolescentes chiclayanos, la cual permitirán una mayor precisión y certeza en el momento de medir la variable.

El objetivo general de la investigación es determinar las propiedades psicométricas de la escala Procrastinación Académica. Los objetivos específicos consisten en identificar la evidencia de validez basada en el contenido, en la estructura interna (mediante el análisis factorial confirmatorio), analizar la confiabilidad por consistencia interna y por estabilidad (test-retest), elaborar baremos percentiles, así como puntos de corte y niveles descriptivos de la EPA en estudiantes de la institución educativa de Chiclayo

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es cuantitativo, se analizarán los resultados numéricos obtenidos de la muestra (Alarcón, 2013; Hernández et al., 2014; Sánchez, y Reyes, 2006).

El diseño de investigación es instrumental, se centran en hacer un análisis de las propiedades psicométricas de instrumentos; incluye la traducción y adaptación de los instrumentos que ya hayan sido creados. (Ato, López y Benavente, 2013).

2.2. Operacionalización de las variables

Identificación de la Variable

A. Definición Conceptual:

Procrastinación académica

Álvarez (2010) plantea que es: “La tendencia irracional de postergar las actividades académicas relacionadas a un buen desempeño”. Es decir las postergan para el futuro, lo que trae consigo consecuencias académicas negativas.

Validez:

Grado en que un instrumento realmente mide la variable que realmente pretende medir, es decir el grado de exactitud del constructo (Corral, 2009; Hernández et al., 2014).

Confiabilidad:

Plantea su definición como: grado en que su aplicación repetida al mismo individuo se obtienen iguales resultados (Corral, 2009; Hernández et al., 2014).

Normas:

Viene a ser la interpretación de la puntuación obtenida por un individuo en un test, comparando dicha puntuación con las obtenidas por los sujetos que constituyen su grupo de referencia (Hernández et al., 2014).

B. Definición Operacional:**Procrastinación Académica**

Se utilizará la escala del mismo nombre de Deborah Ann Busco Adaptada para Perú (Álvarez, 2010). La escala está conformada por dimensiones: autorregulación académica y postergación de actividades. La prueba contiene 16 ítems, a través de una escala tipo Likert, de cinco respuestas. Para finalmente la puntuación directa se obtiene mediante la suma de cada ítem de la escala.

Validez:

Se obtendrán las evidencias de validez de contenido y de la estructura interna y, a través del criterio de jueces y análisis factorial respectivamente.

Confiabilidad:

Se obtendrán los tipos de confiabilidad de consistencia interna y estabilidad, mediante el método de bipartición y test retest respectivamente.

Normas:

Se realizará a través de la obtención de normas percentiles.

En la tabla 1 de la siguiente página se muestra:

Tabla 1
Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
Procrastinación Académica	Autorregulación académica	Estudiar para dar el exámen. Estar al día con las lecturas que le son asignadas. Acabar pronto los trabajos. Perfeccionismo	Intervalo (Orlandoni, 2010).
	Postergación de actividades	Tendencia a dejar todo para el último minuto. Rechazo hacia la lectura.	
Validez	Contenido	V de Aiken (Criterio de Jueces)	Ordinal
	Constructo	Análisis Factorial	
Confiabilidad	Consistencia interna	Bipartición	Ordinal
	Estabilidad	Test retes	
Normas	Percentiles	Percentiles	Ordinal

2.3. Población, muestra y muestreo

La población contó con 311 alumnos de tercero, cuarto y quinto del nivel secundario de la institución educativa de Chiclayo, matriculados y que cumplen con ambos criterios de inclusión y exclusión. A continuación se presenta la tabla 2.

Tabla 2
Distribución de población: Estudiantes de secundaria por género y grados de estudios de la I. E de Chiclayo

Grado de estudios	Género				Total	
	Masculino		Femenino			
	N	%	N	%	N	%
Tercero	65	20,9	62	19,9	127	40,8
Cuarto	63	20,3	46	14,8	109	35,1
Quinto	42	13,5	33	10,6	75	24,1
Total	170	54,7	141	45,3	311	100,0

Respecto a los participantes, para hallar el tamaño de muestra se hizo uso de la siguiente fórmula:

P : Proporción de elementos con la característica de interés.

Q : Proporción de elementos sin la característica de interés ($Q=1-P$).

Z : Valor de la distribución normal estándar para un nivel de confianza especificado

E : Error de muestreo

N : Tamaño de población

n : Tamaño de muestra

En este caso se utilizó un nivel de confianza del 95% y ($Z=1.96$), con un error de muestreo de 3.0% ($E=0.03$), una varianza máxima ($PQ=0.25$, con $P=0.5$ y $Q=0.5$) para asegurar un tamaño de muestra lo suficientemente grande respecto al tamaño de la población ($N=311$) estudiantes.

$$n = 241$$

La muestra contó con escolares de tercero, cuarto y quinto año de secundario, conformado por 241 alumnos de la institución educativa de Chiclayo, donde se realizó la presente investigación, como se muestra la siguiente tabla.

Tabla 3
Distribución de la muestra de estudiantes de educación secundaria según género y grado de estudios de la I.E de Chiclayo

Grado de estudios	Género		Total
	Masculino	Femenino	
	n	n	n
Tercero	50	48	98
Cuarto	49	36	85
Quinto	33	25	58
Total	132	109	241

Para la elección de los participantes se utilizó la técnica de muestreo estratificado, en donde cada uno de los estudiantes de la institución educativa que conforman la población de estudio, en cada uno de los estratos, tenían la misma probabilidad de formar parte de la muestra (tipo probabilístico) y se aplicó por la similitud de los estudiantes que conformaban los estratos de la población en estudio, usando como criterio de estratificación el sexo y los grados de estudios de los estudiantes donde se realizó la investigación (Hernández et al., 2014).

Tamaño de muestra para la confiabilidad por estabilidad

Para obtener la muestra para la confiabilidad por estabilidad, se aplicó a los 241 estudiantes del tercero, cuarto y quinto grado de secundaria de la referida institución educativa.

Los criterios de inclusión de los participantes fueron los alumnos que se matricularon en el año 2019, de tercero, cuarto y quinto de secundaria con edades entre 13 a 18 años, que participen libre, voluntaria y que firmen el consentimiento. A su vez se excluyó a quienes tuvieron una asistencia irregular o repitencia.

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

Las técnicas utilizadas (Aiken, 2003; López, 2010):

- Técnica de recolección de información indirecta; Es a través de la recopilación de información de las diversas fuentes existentes.
- Técnica de recolección de información directa; Es través de la aplicación de la escala, la misma que permitió recolectar información sobre la P.A de los mismos estudiantes de la I.E de Chiclayo.
- Técnica de observación; Dicha técnica permite conocer la realidad problemática inicial, durante la aplicación de la encuesta y posterior aplicación de la misma.

El estudio utilizó la técnica psicométrica para la recolectar información y lo hará mediante la E.P.A.

El instrumento utilizado fué la escala desarrollada por Busko (1998) dicha prueba fue creada con el objetivo de estudiar las causas y las consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación en alumnos de pregrado de la universidad de Gueph (Canadá). La misma que fué adaptada en Lima por Álvarez (2010) como parte de su investigación acerca de la procrastinación general y académica en la ciudad de Lima metropolitana,

La prueba EPA tiene dos dimensiones que son: Autorregulación Académica y Postergación de Actividades, la escala está compuesta por 16 ítems, de respuesta tipo cerrado, que permite evaluar la tendencia hacia la P.A; los ítems se puntúan mediante una escala de tipo Likert (5 puntos). La interpretación de los puntajes es directa; esto quiere decir que, a mayor puntaje obtenido de la prueba, el universitario presenta una conducta más elevada de procrastinación, siendo los niveles de procrastinación académica: Alta (41-60), Moderada (21-40), Baja (0-20).

En el caso de la confiabilidad permitió concluir que la escala de procrastinación general presenta confiabilidad ya que el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach que asciende a 0.816.

Los autores realizaron un análisis factorial exploratorio, previamente se llevó a cabo un análisis de estadísticos descriptivos y de puntajes extremos, así como la inspección de la matriz de correlaciones Pearson para descartar la existencia de multicolinealidad. Todo ello para obtener evidencias de validez.

Con relación al análisis descriptivo de los ítems, se constató que estos presentan indicadores de asimetría y curtosis adecuados, dentro del rango +/- 1.5. Posteriormente, se exploró si los ítems poseían la suficiente correlación para realizar el análisis factorial; luego de ello se obtuvo una matriz de correlaciones significativa ($p < .01$); un KMO de .812, valor considerado adecuado, y un test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < .01$), lo cual da cuenta de la suficiente intercorrelación de los ítems (Domínguez et al., 2014).

Con respecto al análisis de la confiabilidad, fueron empleados los coeficientes ω y H, debido a que son más adecuados (Domínguez, 2016). Los coeficientes fueron elevados tanto en la dimensión Postergación de actividades ($\omega = .811$; $H = .894$) como en Autorregulación académica ($\omega = .892$; $H = .914$; Domínguez et al., 2014).

Para la elaboración de baremos fué replicado el procedimiento de un estudio previo con el cálculo de los percentiles (5, 10...99), con énfasis en los Pc 25 y 75 para delimitar los puntos de corte de los niveles Alto ($> Pc 75$) y Bajo ($< Pc 25$) en cada dimensión evaluada, y el cálculo del coeficiente K2 para la confiabilidad del punto de corte (Aliaga, 2007).

2.5. Procedimiento

La investigación inició con la revisión bibliográfica, donde se pudo recopilar la información sobre la variable procrastinación académica, para ser analizada.

Posteriormente se eligió el instrumento psicométrico de evaluación y se revisaron sus propiedades semánticas y de sintaxis; es así que se decidió someter los reactivos al juicio de 10 expertos en Psicología con grados académicos de Doctor o Magíster para que analicen la claridad, coherencia y relevancia de los ítems; una vez obtenidos los resultados, se procedió a la aplicación a los participantes.

La muestra fué de 241 alumnos de secundaria de la institución educativa de Chiclayo. Para ello, se pidió el permiso necesario a la Dirección de la I.E. elegida, una vez obtenida la autorización formal, se procedió a establecer los horarios de la toma de datos y la selección de los participantes.

Los días elegidos para la aplicación del instrumento, fueron coordinados y se les explico a los estudiantes acerca de las implicancias de su participación y sobre la confidencialidad de los datos obtenidos únicamente con fines de investigación. La variable está controlada porque los integrantes de la muestra tienen edades similares y el sexo esta tomado como variable. Asimismo, el nivel socioeconómico es semejante entre los alumnos. Posteriormente, se hizo una segunda aplicación de la escala para proceder a obtener la confiabilidad por estabilidad (test-retest).

Una vez finalizada la recolección de datos, se hizo el vaciado en el programa Excel para, posteriormente, ser exportado a los softwares estadísticos pertinentes.

2.6. Métodos de análisis de datos

La presente investigación está referida a las propiedades psicométricas de la E.P.A, el procesamiento de datos se divide en varias partes:

Como fase previa, se aplicaron estadísticos descriptivos e inferenciales con el soporte de software tales como, Excel 2013, SPSS 24.0 y la extensión AMOS del SPSS, tanto para la creación de la base de datos, como para el procesamiento de los datos; Así, para la evaluación del supuesto de normalidad, que permitirá establecer la función de estimación de los parámetros en el análisis factorial confirmatorio, se realizó en primer lugar la contratación de las hipótesis nulas individuales, referentes a que los parámetros poblacionales de asimetría y curtosis son nulos y a partir de que la distribución individual

de estos estadísticos de contraste, se aproximan a una distribución normal, se realizará el contraste de normalidad con el estadístico k^2 calculado como la suma de los cuadrados de los estadísticos individuales, rechazando la normalidad a un nivel de significancia del 5%, si este estadístico toma un valor superior a 5,99, debido a presentar distribución Chi-cuadrado sobre grados de libertad (González, Abad, y Levy, 2006).

Como siguiente fase, en lo que respecta a la evaluación de evidencias de validez basada en la estructura interna se aplicó el Análisis Factorial Confirmatorio y se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados debido a los resultados hallados en la estimación de parámetros (asimetría y curtosis >1.5 ; Huir, Black, Baban, Anderson, y Tatami, 2006; Pérez, y Medrano, 2010). Este método reporta índices para establecer la bondad de ajuste del modelo tales como: índices absolutos CMIN/go1, y RMSEA, e índices comparativos como el GFI, AGFI y las cargas factoriales; El cociente de la chi-cuadrado entre sus grados de libertad (CMIN/go1) <4), a menor índice mejor ajuste (Broome, Russell & Price, 1988); Raíz cuadrada media residual (RMSEA $\leq.08$), Índice de bondad de ajuste (GFI $\geq.90$), Índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI $\geq.90$), Índice de parsimonia (PRATIO), e Índice de Parsimonioso ajustado (PNFI), (Meda, Moreno, Morante y Ortiz, 2008); en cuanto a las cargas factoriales se considerarán como relevantes desde el punto de vista práctico un valor mayor a .30 como mínimo, que explicaría aproximadamente el 10% de la varianza; en torno a .40 ya es más relevante, y valores en torno a .50 son ya de clara relevancia práctica (Morales, 2013).

Respecto a la evaluación de confiabilidad, se realizó a través del método de consistencia interna, mediante el coeficiente omega, para cada uno de los factores, por presentar este coeficiente mayor estabilidad que el coeficiente alfa de Cronbach y no exige el principio de la tau-equivalencia y de la no correlación de los errores (Ventura-León, y Cacho-Rodríguez, 2017). En la construcción de los Intervalos de Confianza para el coeficiente de confiabilidad omega (ω), se aplicó el método Bootstraps, usando el *lenguaje* de programación R, cargando la librería MBESS mediante el código respectivo; activando luego la función correspondiente sobre confiabilidad, esperando el tiempo

necesario de acuerdo al número de iteraciones solicitadas (Ventura-León, 2017). Se esperan encontrar resultados entre .70 a .90 (Campo-Arias, y Oviedo, 2008).

La evaluación de la confiabilidad por estabilidad se realizó mediante la aplicación del método test-retest, que consiste en aplicar el instrumento dos o más veces a un mismo grupo de personas, después de un cierto periodo de tiempo; evidenciando confiabilidad del instrumento si la correlación de Pearson o Spearman entre los resultados de las diferentes aplicaciones es directa y toma valores mayores o iguales a .80 o .85 (Aiken, 2003).

Finalmente, se elaboraron normas en percentiles puesto que las puntuaciones directas obtenidas en el instrumento no tienen un significado preciso, por lo que hay que elaborar normas o baremos a partir de su aplicación a un grupo de sujetos llamado grupo normativo (Aiken, 2003).

2.7. Aspectos éticos

Antes de proceder a aplicar el instrumento, se le proporcionó a cada estudiante la muestra el consentimiento informado, así como la Autorización de la institución educativa (Anexo 02); lo que daría la autorización de los estudiantes para poder utilizar la información, haciendo uso de los aspectos éticos los que corresponden a la confidencialidad y al uso adecuado de los datos. Además se les informó sobre la investigación, sus beneficios y los objetivos de la investigación (American Psychological Association, 1992; Richaud, 2007).

A su vez, se consideraron los siguientes principios éticos (Siurana, 2010):

- **Benevolencia:** Se trabajó mediante la buena voluntad hacia los estudiantes de secundaria, ya que la aplicación de la escala y posteriores resultados los beneficiará mediante el proyecto que dará solución a dicha problemática.
- **Justicia:** Es decir se respetó los resultados encontrados en la población estudiantil, los cuales serán sistematizados y analizados de acuerdo a lo arrojado en la aplicación del instrumento.

- Consentimiento informado de los estudiantes encuestados: Es decir se les explica previamente los objetivos de la investigación y la necesidad de contar con su autorización para ser parte de la investigación, además de un trato digno en su calidad de investigado.
- Autonomía: Se vio reflejado en el respeto de la facultad de los estudiantes para que pueda obrar con independencia de la opinión. Es decir, independientemente del deseo de la investigadora o de la necesidad de llevar a cabo la investigación.
- Beneficencia: Se refiere a la virtud de hacer el bien a los estudiantes que son parte de la población investigada. Dada la investigación la población se ve favorecida y se les hace un bien en ser evaluados, para así conocer la presencia de dicha variable y de ser el caso brindar la orientación profesional.
- No maleficiencia: Es decir no se les hizo daño a los estudiantes, sino por el contrario se les brindó información y pautas para que, en caso se halle dicha problemática, se les oriente ayude a superar la procrastinación.

III. RESULTADOS

3.1 Evidencia de validez basada en el contenido

La validez de contenido de la EPA en estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Chiclayo fué establecida mediante el juicio de diez expertos, presentando los resultados obtenidos en las tablas 4, 5 y 6.

Con respecto a la claridad, se aprecia en la tabla 4, que el porcentaje de acuerdos entre los diez expertos sobre la claridad de los ítems, en la dimensión Autorregulación académica, el porcentaje de acuerdos es del el 100.0%; es decir el número de los juicios que coinciden con el planteamiento en cuanto a claridad del ítem es igual al total de juicios emitidos por los diez jueces en siete ítems; De igual forma se aprecia que en cuanto a claridad de los ítems, en la dimensión Postergación de actividades, el porcentaje de acuerdos entre jueces oscila entre 90.0% y 100.0%.

Tabla 4

Validez de contenido por criterio de expertos en Claridad de los ítems de la EPA en estudiantes de la IE de Chiclayo

Autorregulación académica				Postergación de actividades			
Ítem	Acuerdos	% de acuerdos	Sig.(p)	Ítem	Acuerdos	% de acuerdos	Sig.(p)
1	10	100,0	0,001**	2	10	100,0	0,001**
6	10	100,0	0,001**	3	10	100,0	0,001**
7	10	100,0	0,001**	4	9	90,0	0,001**
13	10	100,0	0,001**	5	9	90,0	0,001**
14	10	100,0	0,001**	8	8	80,0	0,049*
15	10	100,0	0,001**	9	10	100,0	0,001**
16	10	100,0	0,001**	10	10	100,0	0,001**
				11	9	90,0	0,001**
				12	10	100,0	0,001**

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta
*p<.05: Significativa; **p<.01: altamente significativa

Respecto a la evaluación de la relevancia de los ítems de la E.P.A en la población en estudio que se presentan en la tabla 5, se evidencia que en la dimensión Autorregulación académica, el porcentaje de acuerdos oscila entre el 90.0% y el 100.0%. De igual forma se aprecia que en cuanto a la relevancia, en la dimensión Postergación de actividades, el porcentaje de acuerdos entre jueces oscila entre 90% y 100%.

Tabla 5

Validez de contenido por criterio de expertos en Relevancia de los ítems de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Autorregulación académica				Postergación de actividades			
Ítem	Acuerdos	% de acuerdos	Sig.(p)	Ítem	Acuerdos	% de acuerdos	Sig.(p)
1	10	100,0	0,001**	2	10	100,0	0,001**
6	10	100,0	0,001**	3	10	100,0	0,001**
7	10	100,0	0,001**	4	10	100,0	0,001**
13	9	90,0	0,001**	5	10	100,0	0,001**
14	10	100,0	0,001**	8	9	90,0	0,001**
15	9	90,0	0,001**	9	10	100,0	0,001**
16	10	100,0	0,001**	10	10	100,0	0,001**
		100,0		11	9	90,0	0,001**
		100,0		12	10	100,0	0,001**

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta
 **p<.01: altamente significativa

La coherencia de los ítems que conforman la E.P.A en la población en estudio presentados en la tabla 6, muestra que, en la dimensión Autorregulación académica los índices de Aiken reportaron valores que oscilan entre .90 y 1.0; Asimismo, el índice de acuerdos entre los jueces oscila entre el 90.0% y el 100.0%. Asimismo, en la dimensión Postergación de actividades índices de Aiken con valores que oscilan entre .87 y 1.0; Asimismo, el índice de acuerdos entre los jueces oscila entre el 80.0% y el 100.0%.

Tabla 6

Validez de contenido por criterio de expertos en Coherencia de los ítems de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Autorregulación académica					Postergación de actividades				
Ítem	Acuerdos	V	Sig.(p)	IA%	Ítem	Acuerdos	V	Sig.(p)	IA%
1	9	0,93	0,001**	90,0	2	10	1,00	0,001**	100,0
6	9	0,93	0,001**	90,0	3	10	0,97	0,001**	100,0
7	9	0,90	0,001**	90,0	4	9	0,90	0,001**	90,0
13	10	0,97	0,001**	100,0	5	9	0,90	0,010**	90,0
14	10	1,00	0,001**	100,0	8	8	0,87	0,010**	80,0
15	10	1,00	0,001**	100,0	9	10	1,00	0,001**	100,0
16	10	0,93	0,001**	100,0	10	10	1,00	0,001**	100,0
					11	9	0,90	0,001**	90,0
					12	9	0,93	0,001**	90,0

V: Coeficiente V de Aiken; IA%: Índice de acuerdo porcentual

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta

**p<.01: Altamente significativa

3.2. Evidencias de validez basada en estructura interna.

En la tabla 7 se muestra los resultados de la aplicación del análisis factorial confirmatorio con el objetivo de evaluar el ajuste del modelo bidimensional de la E.P.A en estudiantes de la muestra, usando el método de los mínimos cuadrados no ponderados. Los resultados evidencian que los índices de ajuste absoluto: como el cociente la chi-cuadrado entre sus grados de libertad (χ^2/gl), reporta un valor igual a 1,96, menor a 4, valor máximo indicador de buen ajuste del modelo. El error cuadrático medio (RMR) igual a .07, menor al valor referente de .08; índice de bondad de ajuste ajustado AGFI igual a .94, índice NFI con un valor de .91, índice de bondad de ajuste relativo RFI con un valor de .893; presentando los índices AGFI y NFI valores mayores a 90, indicador de buen ajuste y ligeramente menor a .90 en el caso del índice RFI; Por

otro lado el índice de ajuste parsimonioso sin ajustar de .87, y el ajustado de .79, lo que refleja una adecuada simplicidad del modelo para evaluar la variable P.A.

Tabla 7

Índices de bondad de ajuste del modelo de Análisis factorial confirmatorio de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Índices de ajuste del modelo	Valor
Índices de ajuste globales o absolutos	
CMIN/gl	1,96
RMR	,07
GFI	,96
AGFI	,94
Índices de ajuste comparativos	
NFI	,91
RFI	,89
Índices de ajuste de parsimonia	
PRATIO	,87
PNFI	,79

Nota

RMR: Error cuadrático medio de estimación; GFI: Índice de bondad de ajuste; AGFI: Índice ajustado de bondad de ajuste; CFI: Índice de ajuste comparativo; PRATIO: Índice de parsimonia; PNFI: Índice de Parsimonioso ajustado

Tabla 8

Cargas factoriales de los ítems de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Ítem	Autorregulación	Postergación
Ítem02	,55	
Ítem05	,52	
Ítem06	,51	
Ítem07	,60	
Ítem10	,62	
Ítem11	,53	
Ítem12	,64	
Ítem13	,59	
Ítem14	,54	
Ítem01		,54
Ítem03		,40
Ítem04		,47
Ítem08		,68
Ítem09		,70
Ítem15		,53
Ítem16		,46

En la tabla 8 encontramos las cargas factoriales de los ítems de los ítems de la E.P.A en estudiantes, obtenidas a partir análisis factorial confirmatorio, evidencian que los catorce ítems muestran valores entre .40 y .70 mayores al valor mínimo aceptable de .40.

Para corroborar lo antes expuesto, se presenta el diagrama de senderos o diagrama Path que grafica la estructura de factores latentes bidimensional de la variable de investigación y los reactivos que la componen con sus respectivas cargas factoriales; también se aprecia ausencia de multicolinealidad entre los factores del constructo.

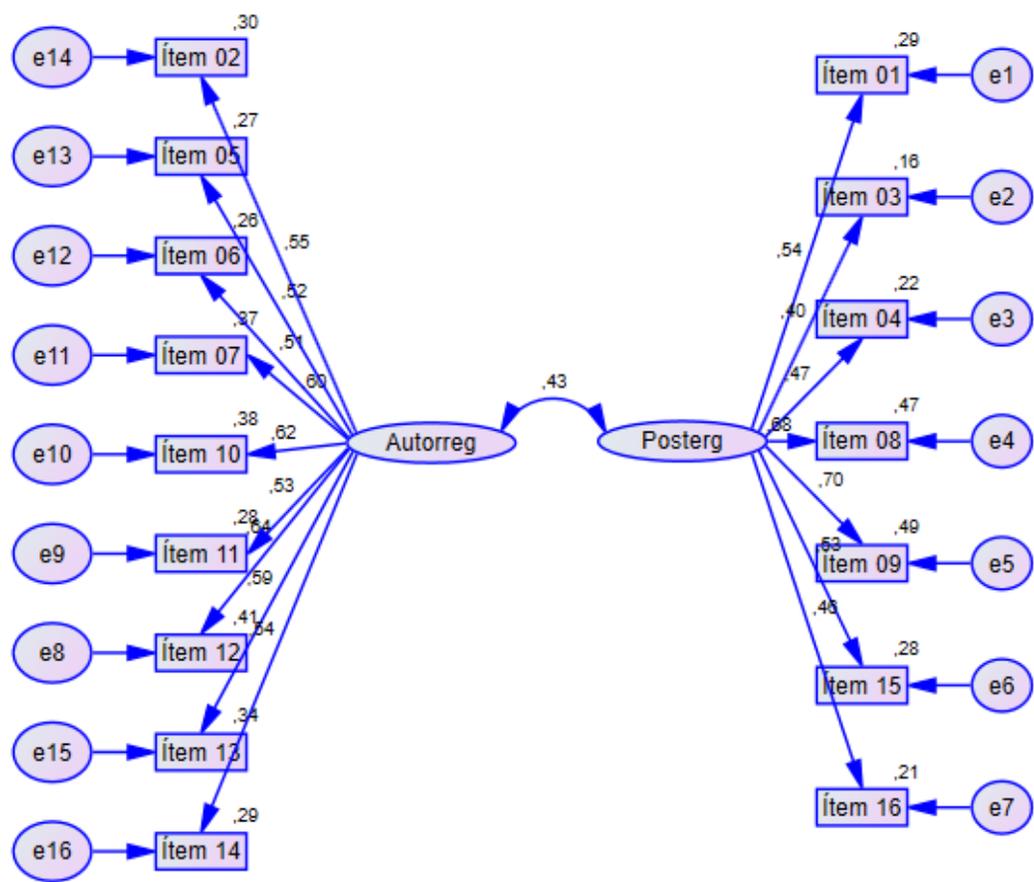


Figura 1. Diagrama path del modelo bidimensional de la EPA en estudiantes de Chiclayo.

Adicionalmente, se obtuvo los índices de homogeneidad de cada reactivo con el total de la escala y sus respectivos factores. Los resultados presentados en la tabla 9, evidencian que los dieciséis ítems que constituyen la E.P.A en estudiantes, presentan

índices de correlación ítem-test corregidos con valores que superan al valor sugerido como mínimo, cuyos valores fluctúan entre .30 a .54.

Tabla 9
Coefficientes de correlación Ítem-test corregidos, de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Ítem	ritc
Ítem 01	0,37
Ítem 02	0,42
Ítem 03	0,35
Ítem 04	0,41
Ítem 05	0,43
Ítem 06	0,39
Ítem 07	0,46
Ítem 08	0,43
Ítem 09	0,41
Ítem 10	0,49
Ítem 11	0,42
Ítem 12	0,54
Ítem 13	0,46
Ítem 14	0,44
Ítem 15	0,39
Ítem 16	0,30

Nota:

ritc: índice de correlación ítem-escala corregido

(a): Ítem de contribución válida si ritc es mayor o igual a .20.

Los resultados presentados en la tabla 10, dan cuenta que los nueve ítems que constituyen la E.P.A en estudiantes, presentan índices de correlación ítem – escala corregidos con valores que oscilan entre ,51 a ,64 en la escala de Autorregulación y entre ,40 y ,70 en la dimensión Postergación; en ambos casos los valores son superiores a .20, establecido como valor mínimo aceptable y entre ,40 y ,70 en la dimensión Postergación; en ambos casos los valores son superiores a .20, establecido como valor mínimo aceptable.

Tabla 10

Coefficiente de correlación Ítem – escala corregidos, de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Ítem	Autorregulación	Postergación
Ítem02	,55	
Ítem05	,52	
Ítem06	,51	
Ítem07	,60	
Ítem10	,62	
Ítem11	,53	
Ítem12	,64	
Ítem13	,59	
Ítem14	,54	
Ítem01		,54
Ítem03		,40
Ítem04		,47
Ítem08		,68
Ítem09		,70
Ítem15		,53
Ítem16		,46

3.3 Confiabilidad por consistencia interna

Tabla 11

Confiabilidad de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

<i>I.</i>	ω	N° ítems	IC al 95% ^(a)	
			I	S
Procrastinación académica	,88	16	,874	,886
Autorregulación	,81	9	,800	,820
Postergación	,75	7	,737	,763

Nota: ω : Coeficiente de confiabilidad omega; (a): Intervalo de estimación del coeficiente omega

En la tabla 11, se exponen los coeficientes de confiabilidad omega estimados de manera puntual y por intervalo del 95% de confianza, en la E.P.A en estudiantes de secundaria; observando que el coeficiente omega a nivel general en Procrastinación académica y en la dimensión Autorregulación toma valores

respectivos de ,88 y ,81 que corresponde a una confiabilidad muy buena; Igualmente en la dimensión Postergación el coeficiente omega toma el valor de ,75 que corresponde a una confiabilidad respetable.

3.4 Confiabilidad por estabilidad

Tabla 12

Correlación test-retest de las puntuaciones obtenidas en la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

	Procrastinación académica	Autorregulación	Postergación
Procrastinación académica	,81**		
Autorregulación		,75**	
Postergación			,73**

Nota:
** p<.01

En la tabla 12, se muestra la estimación de los coeficientes de correlación rho de Spearman, entre las puntuaciones en la aplicación de la escala la E.P.A en estudiantes de secundaria, en dos aplicaciones secuenciales en la ciudad de Chiclayo. Después de un tiempo prudencial entre la primera y segunda aplicación, para evaluar la confiabilidad por estabilidad de la referida escala según el método test-retest; evidenciando que las puntuaciones de la primera y segunda aplicación alcanzadas en las diferentes dimensiones correlacionan de manera altamente significativa ($p<.01$) con valores mayores o iguales a .60, siendo la intensidad de la correlación en todos los casos de grado fuerte; confirmando la confiabilidad por estabilidad de la Escala.

3.5. Normas en percentiles

Tabla 13

Normas en percentiles según género de la Escala Procrastinación académica a nivel general y en la dimensión Postergación en estudiantes de secundaria de Chiclayo

Pc	Procrastinación académica		Postergación		Pc
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
99	67	55-56	33-34	32-34	99
98	65	55	33	32	98
97	64	55	32	30	97
95	61	54	32	29	95
90	56	51	31	28	90
85	52	48	29	27	85
80	50	46	28	27	80
75	48	45	27	26	75
70	47	44	26	26	70
65	46	43	26	25	65
60	45	42	26	25	60
55	45	42	25	24	55
50	43	41	24	24	50
45	42	40	24	23	45
40	41	40	23	22	40
35	40	39	22	21	35
30	39	39	22	21	30
25	37	38	21	20	25
20	36	36	21	19	20
15	35	33	20	18	15
10	33	31	19	17	10
5	31	25	16	15	5
3	30	22	16	10	3
2	28	21	15	9	2
1	19-25	20	9-11	8	1
N	200	84	200	84	N
Media	43,8	40,7	24,2	22,7	Media
DE	8,6	7,5	4,5	4,7	DE
CV%	19,6	18,4	18,6	20,7	CV%
Min.	19	20	9	8	Min.
Max.	67	56	34	34	Max.

En la tabla 13, se evidencian los baremos en percentiles, según género de la Escala de Procrastinación académica a nivel general y en la dimensión Postergación en estudiantes, elaborados, en base a una muestra de 241 estudiantes; observando que el estudiante que alcanzó 50 puntos en la Procrastinación académica supera al 80.0% del total de estudiantes involucrados en el estudio. Asimismo, se observa también, una puntuación media en esta dimensión de 43.8, con variabilidad relativa porcentual promedio respecto a la media del 19.6%, una puntuación mínima es de 19 puntos y la puntuación máxima de 67 puntos.

Tabla 14

Puntos de corte en la puntuación directa según género de la Escala Procrastinación académica a nivel general y en la dimensión Postergación en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Nivel	Puntuación directa				Puntuación percentilar	
	Varones		Mujeres			
Procrastinación académica						
Bajo	<	39	<	39	1 -	25
Medio	39 -	48	39 -	45	26 -	75
Alto	>	48	>	45	76 -	99
Postergación						
Bajo	<	22	<	21	1 -	25
Medio	22 -	27	21 -	26	26 -	75
Alto	>	27	>	26	76 -	99

Los resultados expuestos en la tabla 14, corresponden a los puntos de corte según género en la E.P.A a nivel general y en la dimensión Postergación en estudiantes, obtenidos a partir de la escala de categorización en niveles: *bajo*, *medio* y *alto*, establecida por los baremos en percentiles

Tabla 15

Normas en percentiles de la dimensión Autorregulación de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Pc	Autorregulación
99	35
98	33
97	30
95	29
90	27
85	25
80	24
75	23
70	22
65	21
60	20
55	19
50	19
45	18
40	17
35	16
30	16
25	15
20	14
15	13
10	12
05	11
03	11
02	11
01	10
n	284
Media	19,1
Desv. estándar	5,6
CV%	29,3
Mínimo	9
Máximo	36

En la tabla 15, se muestran las normas en percentiles de la dimensión Autorregulación de la E.P.A en estudiantes, observando que el estudiante que alcanzó 24 puntos en la dimensión Autorregulación supera al 80.0% del total de sus compañeros. Respecto a los estadísticos descriptivos, se observa una puntuación media en esta dimensión de 19.1, con variabilidad relativa porcentual promedio respecto a la media del 29.3%, la puntuación mínima es de 9 puntos y la puntuación máxima de 36 puntos.

Tabla 16
Puntos de corte de la EPA en estudiantes de la I.E de Chiclayo

Nivel	Puntuación directa	Puntuación en percentiles
Autorregulación		
Bajo	< 16	1 -25
Medio	16 - 23	26 - 75
Alto	> 23	76 - 99

La tabla 16, muestra los puntos de corte de la dimensión Autorregulación de la E.P.A en estudiantes, involucrados en la investigación; Dichos puntos de corte fueron elaborados en base a la escala en percentiles que permitieron establecer los rangos de clasificación en los referidos estudiantes en los siguientes niveles: *bajo, medio y alto*.

IV. DISCUSIÓN

La procrastinación académica, como una conceptualización completa, incluye aspectos por un lado del funcionamiento cognitivo que da lugar a una conducta de postergación y por otro lado el aspecto psicológico reflejados en las consecuencias, y que se manifestarían en presencia de ansiedad y/o agotamiento. Furlan et al. (2012); mientras que para González-Brignardello y Sánchez (2013) vendría a ser el atraso, que dificulta el cumplir con las fechas pre establecida de entrega de las tareas académicas, dicha actitud de retrasar sería intencional.

En este acápite se examina cuidadosamente los hallazgos de las propiedades psicométricas de la EPA, en estudiantes de secundaria de la institución educativa de la ciudad de Chiclayo, como se evidencia en los resultados, estos garantizan que las inferencias obtenidas a través de sus puntuaciones sean adecuadas, cuente con precisión, estabilidad y normas que permitan ser generalizables, lo cual disminuirá los sesgos de futuros estudios científicos. Es, a partir de este estudio, que la comunidad científica local podrá contar con un instrumento que tenga las propiedades idóneas para medir la variable y también con un referente a nivel nacional para futuras investigaciones. Por lo cual es de gran importancia, especialmente para los psicólogos garantizar el uso de un instrumento con evidencias de validez y confiabilidad para medir la procrastinación académica.

Antes de analizar las propiedades psicométricas, es necesario mencionar los estadísticos descriptivos obtenidos, observando que la puntuación media de los ítems fluctúa entre 1,49 a 3,92 y la desviación estándar entre .88 a 1,21. También se observa que predomina la asimetría en las distribuciones los ítems ($|Z_{As}| > 1.96$), y nueve ítems no presentan distribución mesocúrtica ($|Z_{Cs}| > 1.96$). De la misma manera, se evidencia también que las distribuciones de doce de los ítems difieren de la distribución normal ($K^2 > 5.99$). Asimismo, los coeficientes de asimetría y curtosis en los ítems de la escala de Procrastinación a nivel general es de 42,84 puntos con una variabilidad promedio de 8,38 puntos, lo que difiere de la distribución normal ($K^2 > 5.99$); en tanto que la distribución de las dimensiones Autorregulación y Postergación son asimétricas ($|Z_{As}| > 1.96$) y no presentan distribución mesocúrtica ($|Z_{Cs}| > 1.96$).

En este punto es pertinente indicar que se logró determinar las propiedades psicométricas de la EPA; con respecto al primer objetivo específico, se identificó la evidencia de validez basada en el contenido por el criterio de jueces (10 jueces), Es así que, tras la evaluación en claridad, relevancia y coherencia de jueces, expertos en la variable, se determinó, conforme a lo propuesto por Ecurra (1988), la cual conlleva a aceptar aquellos ítems con puntuaciones $\geq .90$ en la V de Aiken en cada uno de los tres criterios para ser considerados adecuados. Además, se estableció que, en la dimensión autorregulación académica, el porcentaje de acuerdos fué de 100.0%; es decir, el número de los juicios que coinciden y en cuanto a claridad del ítem es igual al total de juicios emitidos por los diez jueces en siete ítems. De igual forma se aprecia que en cuanto a claridad de los ítems, en la dimensión Postergación de actividades, el porcentaje de acuerdos entre jueces oscila entre 90.0% y 100.0%; todo ello muestra que los reactivos son comprensibles para los evaluados.

En cuanto a la relevancia se evidencia que, en la dimensión Autorregulación académica, el porcentaje de acuerdos oscila entre el 90.0% y el 100.0%. También se aprecia que, en cuanto a la relevancia de los ítems en la dimensión Postergación de actividades, el porcentaje de acuerdos entre jueces oscila entre 90.0% y 100.0%; esto refleja que todos los ítems son importantes y deben ser incluidos en la evaluación de la variable y sus factores. Del mismo modo, respecto a la coherencia se muestra, en la dimensión Autorregulación académica índices de Aiken con valores que oscilan entre .90 y 1.0; Además, el índice de acuerdos entre los jueces oscila entre el 90.0% y el 100.0%. Asimismo, en la dimensión Postergación de actividades índices presentan valores que oscilan entre .87 y 1.0; estos resultados evidencian que todos los ítems están orientados y relacionados, tanto con la variable como los factores a los cuales pertenecen. Finalmente, el índice de acuerdos entre los jueces oscila entre el 80.0% y el 100.0%. Es necesario recordar que se busca dar representatividad, (Aiken, 2003; Elosua, 2003).

Estos resultados son semejantes a los obtenidos por Álvarez (2010), quien también obtuvo concordancia del 100% entre los expertos que revisaron la estructura y redacción de los ítems del instrumento para los adolescentes de Lima metropolitana; ello indica que, es consenso de los jueces especializados en el tema, el valorar los reactivos de manera favorable, indicando que mantienen una semántica y sintaxis adecuada, además de ser importantes para

una adecuada medición de la procrastinación académica. Estos hallazgos también permiten aseverar que el instrumento es aplicable a ambas realidades de adolescentes de Lima y Chiclayo, lo que posibilitaría considerar el uso del instrumento en entornos semejantes a los de ambas investigaciones. En ese sentido, se confirma que los ítems que conforman el instrumento son una adecuada representación muestral del conjunto de reactivos posibles para la medición del constructo; en otras palabras, evidencia precisión en la definición y en grado de suficiencia (Escrura, 1988).

En contraparte, los hallazgos varían respecto al reporte de Bazalar (2012), quien señala que la escala presentó una evidencia basada en el contenido inferior a lo propuesto por los autores; ello significaría que no existe un consenso absoluto entre los expertos relacionado a la representatividad del dominio, por lo que es de gran importancia continuar con los estudios de corte psicométrico para generar más evidencias empíricas que permitan un mayor sustento y elementos de análisis del constructo.

El segundo objetivo específico se orientó a evidenciar la validez basada en la estructura interna, o también llamada de constructo bajo dos procedimientos: correlación ítem – test y análisis factorial confirmatorio, por ser menester la acumulación gradual de diversas fuentes de información. La validez de constructo está centrada en grado de afirmación acerca de que se está midiendo sea el rasgo psicológico o la función que cumple la teoría psicológica en la construcción del instrumento (Aiken, 2003; Aliaga, 2007).

Es así que se determinó la validez de constructo del instrumento, para ello se utiliza las puntuaciones obtenidas para contrastar la hipótesis estableciendo si el instrumento mide realmente para lo que fue elaborado (Argibay, 2006). Bajo estos argumentos expuestos podemos decir que los índices de homogeneidad ítem-total corregidos muestran puntajes entre .30 (ítem 16) a .54 (ítem 12). Por su parte, los índices de homogeneidad ítem escala reflejan que para Autorregulación los puntajes van desde .51 (ítem 6) hasta .64 (ítem 12); mientras que para Postergación los resultados se encuentran entre .40 (ítem 3) y .70 (ítem 9). Esto indica que los puntajes superan lo señalado por Kline (1999) respecto al .20; por tanto, todos los ítems permiten una adecuada discriminación, se encuentran asociados y miden en similar

grado de relación las respuestas de los evaluados respecto a la variable y sus dimensiones (Elosua, 2003).

Estos resultados son diferentes de los obtenidos por Domínguez et al. (2014), quienes retiraron 4 ítems de la EPA (ítems 3, 4, 15 y 16) debido a la correlación ítem- test corregida desfavorable, lo que les permitió hallazgos más elevados en el segundo análisis de homogeneidad; al respecto cabe indicar que los resultados reportados en el presente estudio son superiores a los de Domínguez et al. (2014). Una posible explicación radica en que, para los estudiantes de Chiclayo, los ítems en mención tienen mayor relación con la procrastinación que para los adolescentes limeños. Al revisar estos cuatro ítems se observa que podrían considerarse conductas habituales para los evaluados (muestra de Lima), por lo que no estarían asociados a la variable, lo que difiere de los adolescentes de la presente investigación (Chiclayo).

También, dentro de la validez de constructo se aplicó la técnica del análisis factorial confirmatorio con el objetivo de evaluar el ajuste del modelo bidimensional de la E.P.A en estudiantes, se logró usando el método de los mínimos cuadrados no ponderados, evidenciando, en el análisis global, que los índices de ajuste absoluto resultan ser adecuados respecto a lo sugerido por los autores; es así que se considera el radio de verosimilitud (χ^2/gl) que tiene un valor de 1,96, menor a 4, valor máximo indicador de buen ajuste del modelo. Además se muestra el error cuadrático medio (RMR) igual a .07, menor al valor sugerido de .08; el índice de bondad de ajuste ajustado AGFI igual a .94, el índice NFI mostró un valor de .91; el índice de bondad de ajuste relativo RFI con un valor de .893. también se presentan los índices AGFI y NFI con valores mayores a 90, indicador de buen ajuste y ligeramente menor a .90 en el caso del índice RFI; Finalmente, el índice de ajuste parsimonioso sin ajustar de .87, y el ajustado de .79. Asimismo, el análisis localizado muestra cargas factoriales de los 14 ítems de la Escala, con valores entre .40 y .70 mayores al valor mínimo aceptable.(Glutting, 2002).

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 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 et al. (2014), encontraron una estructura bifactorial, que explicaba el 49.55% de la varianza con una escala total del constructo, adicionalmente, el análisis factorial confirmatorio que ejecutaron, les mostró que la escala presenta una estructura de dos factores, la que reafirma el postulado de que la variable se compone de las dimensiones Postergación y Autorregulación Académica.

Por su parte, aun cuando Solomon y Rothbum (1984) utilizaron otro instrumento, también hicieron mención a una estructura bifactorial para la variable: miedo al fracaso y rechazo o flojera, siendo este último, semejante al factor Postergación de la E.P.A, por lo que los datos van mostrando que sería necesario incluir este elemento para poder estudiar y analizar la procrastinación académica.

En cambio, es oportuno señalar una diferencia en el análisis localizado con respecto a lo reportado por Álvarez (2010), quién observó que sus cargas factoriales fluctúan entre .26 (perteneciente al ítem 4) a .68 (reactivo 8), teniendo índices una valoración de aceptables, aunque con un menor grado de contribución de los ítems con más bajo puntaje para la medición de la variable o sus factores. Situación diferente se aprecia con respecto a Busko (1998) quien sí encontró saturaciones mayores a .37, lo que refleja que, en mayor o menor medida, cada uno de los ítems aportan a la medición de la variable.

En lo que refiere al tercer objetivo, se centra en la obtención de la confiabilidad por consistencia interna de la escala procrastinación académica se exponen los coeficientes de confiabilidad omega estimados de manera puntual y por intervalo del 95% de confianza, en la Escala; observando que el coeficiente omega a nivel general en Procrastinación académica y en la dimensión Autorregulación toma valores respectivos de ,88 y ,81 que corresponde a una confiabilidad muy buena; Igualmente en la dimensión Postergación el coeficiente omega toma el valor de ,75 que corresponde a una confiabilidad respetable. Todos estos resultados superan el mínimo establecido por Campo-Arias y Oviedo (2008).

Al respecto, estudios como el de Busko (1998) muestran un coeficiente de consistencia interna de .82 para la escala general, mediante el estadígrafo Alfa. De igual forma. En muestras peruanas, Álvarez (2010) y Domínguez et al. (2014) observaron coeficientes Alfa de .87 y .82 respectivamente, para la escala total. Por lo anterior, se aprecia que el Cuestionario de procrastinación académica permite medir con precisión el constructo que pretende medir en los alumnos de Chiclayo.

El siguiente objetivo se orientó a la obtención de la confiabilidad por estabilidad, expresado en la correlación entre las puntuaciones de los mismos sujetos en dos momentos diferentes de aplicación (Aiken, 1996); en esta investigación se eligió el índice de estimación de la correlación rho de Spearman, entre las puntuaciones en la aplicación de la E.P.A en estudiantes de la ciudad de Chiclayo, en dos aplicaciones secuenciales después de un tiempo prudencial entre la primera y segunda aplicación. Para evaluar la confiabilidad por estabilidad de la referida escala evidenció puntuaciones entre ambas aplicaciones se correlacionan de manera altamente significativa ($p < .01$) con valores mayores o iguales a .60, siendo la intensidad de la correlación en todos los casos de grado fuerte, lo que confirma la confiabilidad por estabilidad de la Escala. Es decir, cuanto menor variación produzca un instrumento, mayor será su confiabilidad; de este modo, la confiabilidad puede equiparse con la estabilidad congruencia o confiabilidad de un instrumento de medición (Aiken, 2003; Aliaga, 2007).

Asimismo, otras escalas también otorgan resultados, tal es el caso de Solomon y Rothbum (1984), quienes presentaron coeficientes de correlación de .74 para la prevalencia de la procrastinación y de .56 para las razones para procrastinar. Esto indica que los instrumentos miden la variable de forma consistente, considerando los errores de medición que pueden presentarse en las diferentes aplicaciones (Aiken, 2003). Al comparar los datos anteriores con los observados en la presente investigación, se aprecia que la EPA presenta una adecuada fiabilidad en los estudiantes de Chiclayo.

El quinto objetivo específico se orienta a la obtención de baremos percentiles. La cual es la resultante del proceso de convertir los puntajes directos a puntuaciones normalizadas. Es así que se espera reducir el factor de subjetividad en la evaluación y brindar

mayor facilidad en la interpretación del instrumento (Aragón, 2004). Se encontró que, a nivel general y en la dimensión Postergación, fué necesario construir baremos diferencias por sexo; al respecto Klassen (2008), Guevara (2017), Steel y Ferrari (2012) reportan que los varones tienden a procrastinar en mayor medida que las mujeres y que, inclusive, se valen de medios electrónicos para ello.

Estos resultados serían diferentes a los de Busko (1998) quien elaboró baremos generales para toda la muestra de alumnos de pregrado de Canadá. Una posible razón sería que, de acuerdo a Rodríguez (2016), a mayor edad tiende a disminuir la procrastinación, quizá por el incremento de la Autorregulación, por lo que, a nivel de pregrado, las manifestaciones de la variable serían similares para varones y mujeres.

El sexto objetivo requiere la elaboración de puntos de corte y niveles descriptivos, los mismos que fueron establecidos a razón de los reportes favorables en las evidencias de validez y fiabilidad. Los puntos de corte, en concordancia con los baremos obtenidos, fueron elaborados según género en la escala general y en la dimensión Postergación; además se establecieron niveles descriptivos: *bajo*, *medio* y *alto*, establecida por los baremos en percentiles; en la dimensión Autorregulación, se observó que el estudiante que alcanzó 24 puntos en la dimensión Autorregulación supera al 80.0% del total de sus compañeros. Respecto a los estadísticos descriptivos, se observa una puntuación media en esta dimensión de 19.1, con una dispersión relativa promedio porcentual respecto a la media de 29,3%, la puntuación mínima es de 9 puntos y la puntuación máxima de 36 puntos. Cabe recordar que las normas informan acerca de las puntuaciones promedio, desviaciones esperables, clasificaciones de logro, etc., en relación a la muestra que se utiliza para evaluar un instrumento. Cuando la muestra de la cual se extraen las normas, es representativa de una población particular, se pueden construir, por ejemplo, puntuaciones de corte para alcanzar un criterio de baja o alta puntuación en referencia a la norma; o bien, si se estiman las calificaciones promedio de personas que sufren de un desorden particular, se puede establecer un puntaje de la totalidad del instrumento que represente una alta cantidad del desorden, etc. (Fernández, 2006).

En cuanto a las limitaciones encontradas, se puede señalar que, por las características del estudio la muestra fué relativamente pequeña, aunque mayor a la sugerida por los autores; además esta se circunscribió a una institución educativa de Chiclayo, por lo que futuras investigaciones podrían trabajar con muestras más numerosas y de diversos contextos en Perú y otros países a fin de orientarse a estudios transculturales que aporten más evidencia empíricas sobre el constructo y las propiedades psicométricas del instrumento. No obstante, la presente investigación ha mostrado su importancia al reforzar el postulado teórico de las 2 dimensiones componen la variable de procrastinación, así como la entrega de un instrumento con propiedades psicométricas favorables que permitirá una labor de mayor precisión de los psicólogos educativos de Chiclayo, así como la presentación de propuestas para una adecuada intervención preventiva en los adolescentes.

Por todo lo mencionado y de acuerdo a las evidencias, puedo concluir que la EPA aplicada en estudiantes de secundaria de la de Chiclayo muestra buenas evidencias de validez y confiabilidad, presentando baremos para la población en estudio, pudiendo ser utilizado este instrumento a nivel profesional. Dado que cuenta con características psicométricas apropiadas y se establecen pautas para investigaciones futuras.

V. CONCLUSIONES:

- La Escala de Procrastinación académica (EPA) presenta propiedades psicométricas adecuadas en una muestra de estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo.
- La escala Procrastinación académica revela validez de contenido, revela que los dieciséis ítems que constituyen la EPA, mostraron claridad, relevancia y coherencia, lo que permitió mantenerlos en la escala por presentar índices V de Aiken $\geq .90$ y altamente significativos ($p < .01$).
- La contribución de los ítems, mediante los coeficientes de correlación ítem–test corregidos y los coeficientes de correlación ítem-escala, en ambos casos superaron al valor .20
- La escala Procrastinación académica evidencia validez de constructo según indicadores obtenidos a partir del análisis factorial confirmatorio.
- Se corrobora la consistencia interna mediante el coeficiente de confiabilidad omega de la EPA en la población investigada; el coeficiente omega a nivel general es de .88 y en las dimensiones Autorregulación y Postergación el coeficiente omega toma valores respectivos de .81 y .75, valores que corresponden a una confiabilidad aceptable, y dentro del rango recomendado de .70 a .90.
- Se halló evidencia de confiabilidad por estabilidad mediante el método test-retest con el estadígrafo de correlación rho de Spearman; evidenciando que las puntuaciones de la primera y segunda aplicación a nivel general y en las dimensiones las cuales correlacionaron de manera altamente significativa ($p < .01$) con valores mayores a .60, siendo la intensidad de la correlación en todos los casos de grado fuerte; lo que confirmó la confiabilidad por estabilidad de la Escala.
- Se elaboraron normas percentiles según género en la procrastinación académica y en la dimensión Postergación, por haber encontrado diferencias significativas ($p < .05$), en los respectivos promedios según género; en tanto que para la dimensión Autorregulación se elaboraron normas generales debido a no haber identificado diferencias en los promedios según género.

- Se establecieron los puntos de corte, basados en los cuartiles y niveles descriptivos para los puntajes generales y por factores.

VI.RECOMENDACIONES:

- Realizar más estudios psicométricos utilizando la EPA en estudiantes de secundaria en otras ciudades del Perú.
- Se sugiere utilizar el instrumento en el nivel secundario y universitario, dados los hallazgos. Además del aporte que puede significar en el desempeño escolar y éxito del estudiante.
- Que los directores de las diferentes escuelas implementen un programa de intervención, destinado a disminuir la procrastinación, logrando incorporar hábitos y buenas prácticas, las que les serán beneficiosas en su desempeño académico.
- Se recomienda realizar otras investigaciones con poblaciones más amplias.

VII. PROPUESTA (Ver Anexo 03)

REFERENCIAS

- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación* (11ra ed.). México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Aliaga, J. (2007). *Psicometría: Tests psicométricos, confiabilidad y validez*. Recuperado de <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401517/1U2LibroEAPAliaga.pdf>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=1471>
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 47, 1597-1611.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(2), 85-94
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. (2da Ed.). Lima: Editorial Universitaria.
- Argibay, J. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 8, 15-33.
- Aragón, L. (2004). Fundamentos psicométricos en la evaluación psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23-43. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/21668/20420>

- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bazalar, A. (2012). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en adolescentes escolares de instituciones educativas estatales de Lima. *Temática psicológica UNIFE*, 8(2), 24 -36
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model*. (Tesis de grado). The University of Guelph, Canada. Recuperado de http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape15/PQDD_0004/MQ31814.pdf
- Brooke, P. P., Jr., Russell, D. W. & Price, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96.
- Consejo Nacional de Educación (2016). Líneas prioritarias de política educativa al 2021 año del bicentenario. Acelerar el cambio educativo para el bienestar de todos y el desarrollo del país. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación.
- Contreras-Pulache, H., Mori-Quispe, E., Lam-Figueroa, N., Gil-Guevara, E., Hinostroza-Camposano, W., Rojas-Bolívar, D., Espinoza-Lecca, E., Torrejón-Reyes, E., y Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en

- adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15(3), 1-5. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2031/203122771007.pdf>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para recolección de datos. *Ciencias de la Educación*. 9(33), 128 – 147.
- Davis, D. R., y Abbitt, J. T. (2013). An investigation of the impact of an intervention to reduce academic procrastination using short message service (SMS) technology. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(3), 78-102.
- Domínguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada, *Liberabit*, 20(2). 293-304.
- Domínguez, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revistas Evaluar*, 16, 20-30.
- Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología* 7(1), 81-95.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977) *Overcoming procrastination*. Nueva York: Signet Books.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por Criterio de Jueces. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 9 (1 – 2), 103 – 111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Exitosa Noticias (26 de septiembre, 2019). El embarazo adolescente es un tema de salud pública. Recuperado de <https://exitosanoticias.pe/v1/tag/embarazo-adolescente/>
- Fernández, R. (1996) *Introducción a la evaluación psicológica*, Salamanca. Piramide.

- Ferrari, J. R. (1995a). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 143-156.
- Ferrari, J.R. (1995b). *Procrastination and Task Avoidance Theory, Research, and Treatment*, New York: Springer Science Business Media
- Ferrari, J., O'Callahan, J. & Newbegin, I. (2004). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 6, 1-6.
- Fiore, N. (2011). *Hazlo ahora: supera la procrastinación y saca provecho de tu tiempo*. Recuperado de <http://pdflibro.com/info.php?id=1717>
- Furlan, L.A., Heredia, D.E., Piemontesi, S.E., Tuckman, B.W. (2012) Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549016020>
- Garzón, A., y 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://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-3.gtpe>
- Glutting, J. (2002). Some psychometric properties of a system to measure ADHD among college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 194-209.
- González-Brignardello, M.; Sánchez, A. (2013) Escala de Procrastinação Ativa: evidências de validade fatorial e consistência interna em Chilae. *Psico-USF*, 19(2), 345-354. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000200016&lang=es
- González.N., Abad, J. & Lèvy, J.P. (2006). Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas en Lévy. J. (Ed.). *Modelización con estructuras de covarianzas*. Netbiblo. La Coruña, pp. 31-57.

- Guerrero, S. K. (2017). *Clima social escolar y procrastinación en estudiantes del 1er y 2do año de secundaria de una institución educativa de acción conjunta del distrito de Florencia de Mora*. (Tesis de licenciatura). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Guevara, P. (2017). *Propiedades psicométricas de la Escala Procrastinación Académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera*. (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación científica* (6ta ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- Hsin, A. & Nam, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 3, 245-264.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Calidad educativa*. Perú. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1150/cap08.pdf
- Jover, G. (2011). Funciones de la educación secundaria en la sociedad actual. *EDETANIA*, 39, 27-41.
- Klassen, R. (2008). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69–81 DOI: 10.1080/01443410802478622

- Klassen, R., Krawch, L., Lynch, L., y Rajan, S. (2007). Procrastinación académica de los estudiantes: baja autoeficacia para autorregularse predice los niveles más altos de la dilación: *Psicología de la Educación Contemporánea*, 5(8), 165-169.
- Kline, P. (1999). *The Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.
- Lay, C., y Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of social behavior and personality*. 8(4), 647-662 Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Clarry_Lay/publication/209836122_Trait_procrastination_time_management_and_academic_behavior/links/54ef949f0cf2495330e27c1a/Trait-procrastination-time-management-and-academic-behavior.pdf.
- Landry, Tice., y Baumeister. (1997). *La procrastinación y el bajo rendimiento escolar como el aplazamiento de tareas del contexto escolar*. Recuperado en umb.edu.co:82/revp/index.php/RVP/article/download/63/88 94
- López L. (2010). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Recuperado de <http://www.forumcyt.cu/UserFiles/forum/Textos/0601897.pdf>
- Meda, R.M., Moreno, B., Rodriguez, A., Morante, M.E.,y Ortiz, G.R. (2008). Análisis Factorial Confirmatorio del MBI-HSS en una muestra de Psicólogos Mexicanos. *Psicología y Salud*, 18(1), 107-116.
- Medina, M., y Tejada, M. (2015). *La autoestima y procrastinación académica en jóvenes universitarios*. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Santa María, Arequipa.
- Morales, P. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/ AnalisisFactorial.pdf>
- Milgram, N. (1988). Procrastination in daily living. *Psychological Reports*, 63, 752-754.
- Natividad, García y Pérez. (2014). *Análisis de la Procrastinación en estudiantes universitarios* (tesis doctotal). Valencia: Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia.

- Nemko, M. (2015). 11 ways to reduce your procrastination. *Psychology Today*. Recuperado de: <https://www.psychologytoday.com/blog/how-do-life/201504/11-ways-reduce-your-procrastination>
- Onwuegbuzie, A.J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29,3-19. Doi [10.1080/0260293042000160384](https://doi.org/10.1080/0260293042000160384)
- Orlandoni, G. (2010). Escalas de medición en estadística. *Telos*, 12(2), 243-247. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569009.pdf>
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n2/v22n2a12.pdf>
- Pérez, E., y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2,58-66.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. México: Pearson Educación.
- Rabin, L., Fogel, J., y Nutter-Upham, K. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology 2011*, 33 (3), 344–357. DOI: 10.1080/13803395.2010.518597
- Rachlin, H. (2000). *The science of self-control*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Radio Programas del Perú (16 de febrero, 2016). *Así está el Perú 2016: la deserción escolar y la calidad educativa*. Recuperado de <https://rpp.pe/politica/elecciones/asi-esta-el-peru-2016-la-desercion-escolar-y-la-calidad-educativa-noticia-938483>
- Real Academia de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (23ra ed.). España.
- Richaud, M.C. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques*, XIX, 5-18

- Rico, C. (2015). *Procrastinación y motivación en una muestra de estudiantes de La Universidad Del Bío-Bío, sede Chillán* (Tesis de licenciatura). Universidad del Bío - Bío, Chile.
- Riva, M. (2006a). *Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación*. (Tesis de Especialización en psicología clínica comportamental cognoscitiva). Pontificie Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, A. (2016). Procrastinación en adolescentes escolares en relación con la edad y el curso académico en Bogotá. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 48 – 62
- Rodríguez, A., y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60.
- Rothblum, E. D.; Solomon, L. J. y Mu rakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Ruiz, C., y Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, (09), 23-33. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v9i0.30>
- Sanchez, H., y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la investigación Científica*. Lima: Visión universitaria.
- Sandoval, J. (2014). *Procrastinación académica en estudiantes de 16 y 17 años de las academias Trilce Lima Norte, 2014*. (Tesis de licenciatura), Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Sausa, M. (10 de marzo, 2018). Violencia escolar en Perú va en aumento: En 2017 hubo 5,591 denuncias [Informe]. *Diario Perú 21*. Recuperado de <https://peru21.pe/peru/violencia-escolar-peru-aumento-2017-hubo-5-591-denuncias-informe-398961-noticia/>

- Sirois, F. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences, 37*(1), 115- 128.
- Siurana, J.C. (2010). Los principios de la biotética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas, 22*, 121-157. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n22/art06.pdf>
- Sobrado, L.M., Cauce, A.I., y Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias pedagógicas, 7*, 155-177.
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology, 31*, 503-509. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36-46. doi: 10.1111/ap.12173
- Steel, P., y Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality, 27*, 51-58. doi: 10.1002/per.1851
- Talledo, K. (2017). *Optimismo disposicional y procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Lima, 2015*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima.
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Ventura-León, J y 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), 625-527.

Ventura-León, J. L. (2017). Intervalos de confianza para coeficiente Omega: Propuesta para el cálculo. *Adicciones*, 30(1), 77-78.

Wolters, Ch. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. DOI: 10.1037/00220663.95.1.179

ANEXOS

ANEXO 1

Asimetría y curtosis

Tabla 17

Coefficientes de asimetría y curtosis de la Escala Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo

Ítem	Media	DE	Z_{As}	Z_{Cs}	K^2
P01	3,35	0,91	-0,46	-1,09	1,39
P02	2,65	1,08	1,10	-2,61	8,04
P03	3,20	0,95	0,55	-1,84	3,68
P04	3,00	1,06	-1,18	-1,87	4,89
P05	2,19	1,10	3,28	-2,98	19,65
P06	1,49	0,83	11,30	6,66	172,07
P07	2,07	0,95	4,73	-0,19	22,42
P08	3,86	1,13	-3,99	-1,98	19,88
P09	3,92	1,06	-3,57	-2,86	20,93
P10	1,76	0,88	7,72	3,73	73,59
P11	2,50	1,04	1,63	-2,28	7,84
P12	1,90	0,93	5,03	-0,60	25,63
P13	2,10	0,94	3,52	-0,95	13,28
P14	2,40	1,12	2,76	-2,05	11,81
P15	3,29	1,06	-1,29	-1,72	4,63
P16	3,15	1,21	-0,65	-2,89	8,75

Nota: DE: Desviación estándar; As: Coeficiente de asimetría; ZAs: Valor Z de la distribución normal asociado a As; Cs: Coeficiente de curtosis; ZCs: Valor Z de la distribución normal asociado a C; K2: Estadístico para contraste de normalidad

ZAS SIMETRIA

ZCS CURTOSIS

En la tabla 17, se muestran los coeficientes de asimetría y curtosis en los ítems que constituyen la E.P.A en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo, observando que a puntuación media de los ítems fluctúa entre 1,49 a 3.92 y la desviación estándar entre .88 a 1,21; De igual forma se observa que predomina la asimetría en las distribuciones los ítems ($|Z_{As}| > 1.96$); y nueve ítems no presentan distribución mesocúrtica ($|Z_{Cs}| > 1.96$). De la misma manera, se evidencia también que las distribuciones de doce de los ítems difieren de la distribución normal ($K^2 > 5.99$).

Tabla 18

Prueba Normalidad de la distribución de la Procrastinación académica según género, en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo

	Género	n	Z _{As}	Z _{Cs}	K ²
Procrastinación	Masculino	200	2,35	0,94	6,42
	Femenino	284	-1,64	1,28	4,35
Autoregulación	Masculino	200	3,05	-0,51	9,55
	Femenino	284	0,67	-1,17	1,82
Postergación	Masculino	200	-1,39	0,60	2,30
	Femenino	284	-2,60	1,94	10,53

En la tabla 18, se evidencia que la prueba normalidad basada en la contrastación de hipótesis de asimetría y curtosis, observando que a nivel general en la Procrastinación y en las dimensiones: Autorregulación y Postergación, en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo, la distribución de las referidas variables, difieren de la distribución normal ($K^2 > 5.99$), bien sea en varones como en mujeres. Del análisis de la condición de normalidad se determina que en la comparación de promedios entre varones y mujeres se usaría la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Tabla 19

Comparación de promedios según género, de la Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo

	Género	n	Promedio	Prueba	Sig.(p)
Procrastinación	Masculino	200	150,3	Z= -2,46	0,014 *
	Femenino	84	124,0	U= 6846,5	
Autoregulación	Masculino	200	148,3	Z= -1,84	0,066
	Femenino	84	128,7	U= 7240,50	
Postergación	Masculino	200	149,3	Z= -2,17	0,030 *
	Femenino	84	126,2	U= 7034,5	

Nota:

n: Tamaño de muestra, Z: Valor Z de la distribución normal estandarizada; U: Valor U de Mann Whitney

*p<.05

En la tabla 19, se observa que la prueba no paramétrica U de Mann Whitney en la comparación de promedios en las dimensiones de la Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de la ciudad de Chiclayo, encontró evidencia de diferencia significativa ($p < .05$) en los promedios alcanzados por los estudiantes varones con el alcanzado por las mujeres a nivel general en Procrastinación y en la dimensión Postergación, presentando mayores puntuaciones promedio en ambos casos los estudiante varones; Sin embargo en la dimensión Autorregulación no encontró evidencia de diferencia significativa ($p > .05$) en los promedios presentados por los estudiantes de ambos sexos. A partir de la comparación de promedios se determina que las normas deberían ser elaboradas, por separado para varones y mujeres a nivel general para la Procrastinación y para la dimensión Postergación; en tanto que en la dimensión Autorregulación las normas serían elaboradas para ambos sexos la dimensión Postergación

Anexo 02

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Sexo:

Edad :

Grado y Sección:

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 el siguiente cuadro:

S	SIEMPRE (Me ocurre siempre)
CS	CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)
A	AVECES (Me ocurre alguna vez)
CN	POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)
N	NUNCA (No me ocurre nunca)

Nro	ÍTEMS	S	CS	A	CN	N
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 lo 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 estudios					
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
13	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
14	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de clase.					
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 la tarea.					

Anexo 03: LA PROPUESTA

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Denominación : “ **LA PROCRASTINACIÓN YA FUE**”
- 1.2. Población objetivo: Estudiantes de 3°,4° y 5° de Secundaria
- 1.3. Números de sesiones: 7 sesiones
- 1.4. Número de participantes: 25 personas
- 1.5. Edad de los participantes: 13 a 17 años
- 1.6. Tiempo de duración : 120 minutos
- 1.7. Género: Grupos mixtos
- 1.8. Frecuencia: Una sesión por semana
- 1.9. Lugar: Institución Educativa del nivel secundario
- 1.10. Facilitadora: MG. Kelly Elisa Vasquez Nomberto

II. FUNDAMENTACIÓN

El programa de intervención “**LA PROCRASTINACIÓN YA FUE**” se fundamentará en la teoría: Cognitiva conductual (Nemko, 2015).

III. INDICADORES

Los indicadores fueron extraídos de los resultados de la aplicación de la escala Procrastinación académica en los estudiantes de secundaria (3°, 4° y 5°) y se encontró los siguientes indicadores:

1. Creencias irracionales
2. Deficiente capacidad de seguir y cumplir instrucciones
3. Aplazamiento y abandono de actividades escolares
4. Deficiente capacidad para priorizar responsabilidades y tareas.
5. Poca capacidad de organizar, planificar y ejecutar decisiones.
6. Desconocimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo

7. Proyecto de Vida

IV. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Optimizar la realización y cumplimiento de actividades académicas por parte de los estudiantes de secundaria, lo cual influirá en su desempeño escolar.

4.2. Objetivos específicos

- a) Cambiar sus creencias irracionales
- b). Incrementar la predisposición de los alumnos hacia las actividades y/o tareas del ámbito escolar.
- c) Mejorar la autoeficacia y su compromiso para la ejecución de tareas.
- d) Desarrollar capacidades de toma de decisiones.
- e) Promover la autoconfianza y autocontrol.
- f) Desarrollar las capacidades referidas a la planificación y organización de sus responsabilidades.
- g) Promover la valoración integral del estudiante y el sentido de responsabilidad
- h) Aprender a manejar la ansiedad, tolerancia a la frustración, así como el control de impulsos.

V. TÉCNICAS DE TRABAJO

El programa se desarrollará con metodología activa y será 100% vivencial, para lo cual se recurrirá a las siguientes estrategias de trabajo:

- a) Taller
- b) Dinámicas de: Presentación, motivación, reflexión, etc.
- c) Técnicas de visualización
- d) Ejercicios

VI. CONDICIONES DE TRABAJO DEL PARTICIPANTE

- a) Ser evaluado con la escala Procrastinación Académica
- b) Participación voluntaria en el programa

- c) Participación activa en las sesiones del programa
- d) Cumplir con las pautas de comportamiento acordadas en el grupo
- e) Comprometerse a asistir puntualmente
- f) Guardar discreción de los acontecimientos al interior del grupo

VII. CONDICIONES DEL FACILITADOR

Tener los conocimientos de las teorías, técnicas de trabajo y manejo grupal.

VIII. BIBLIOGRÁFICAS SUGERIDAS:

- Argumedo, D. (2002). Evaluación de la confiabilidad y la estructura factorial de tres escalas de procrastinación crónica. *Revista de Psicología*, 23 (1).
- Busco, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination; A structural equation model. Tesis de Maestría no publicada. The University of Guelph, Canadá.
- Chan, L (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 2, 95-108
- Sampaio, R. & Bariani, I. (2011). Procrastinacao académica: um estudo exploratorio *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262.
- Quant, D, & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicología*, 3(1),45-59.