



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Estrategias de aprendizaje y procrastinación académica en los
estudiantes de educación de una universidad privada de Lima,
2020

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Docencia Universitaria

AUTOR:

Br. Calderón Sucasaire, Isaac (ORCID: 0000-0003-3985-3580)

ASESORA:

Dra. Soria Pérez, Yolanda Felicitas (ORCID: 0000-0002-1171-4768)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LIMA - PERÚ

2020

Dedicatoria

A mi familia, en especial a mi padre, que Dios lo tenga en su gloria y a todos los que trabajan por un Perú moderno, justo y solidario

Agradecimiento

Agradezco a la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo y, en especial, a mi asesora Dra. Yolanda Soria Pérez.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	15
3.1. Tipo y diseño de investigación	15
3.2. Variables y operacionalización	16
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	19
3.5. Procedimientos	22
3.6. Métodos de análisis de datos	23
3.7. Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS	24
V. DISCUSIÓN	32
VI. CONCLUSIONES	38
VII. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	
Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables	
Anexo 2. Matriz de consistencia	
Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos	
Anexo 4. Cálculo del tamaño de la muestra	
Anexo 5. Validez y confiabilidad	
Anexo 6. Base de datos	
Anexo 7. Autorización de aplicación de instrumento para tesis	

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable Estrategias de aprendizaje	17
Tabla 2. Operacionalización de la variable Procrastinación académica	18
Tabla 3. Juicio de expertos	21
Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad	21
Tabla 5. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes de estrategias de aprendizaje</i>	24
Tabla 6. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes según nivel de las dimensiones de estrategias de aprendizaje</i>	25
Tabla 7. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes de procrastinación académica</i>	26
Tabla 8. <i>Distribución de frecuencias y porcentajes según nivel de las dimensiones de procrastinación académica</i>	27
Tabla 9. <i>Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica</i>	28
Tabla 10 <i>Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional</i>	29
Tabla 11 <i>Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante</i>	30
Tabla 12 <i>Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal.</i>	30
Tabla 13 <i>Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea</i>	31

Índice de gráficos y figuras

Figura 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de estrategias de aprendizaje	24
Figura 2. Distribución porcentual según nivel de las dimensiones de estrategias de aprendizaje	25
Figura 3. Distribución de frecuencias y porcentajes según el nivel de procrastinación académica.	26
Figura 4. Distribución porcentual según nivel de las dimensiones de procrastinación académica	27

Resumen

La presente tesis tuvo como objetivo determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica. El presente estudio fue del tipo básico, de nivel descriptivo correlacional, de enfoque cuantitativo; de diseño no experimental transversal. La población estuvo formada por 88 estudiantes universitarios, la muestra contó con 72 estudiantes y el muestreo fue del tipo probabilístico. La técnica que empleó fue la encuesta y el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario debidamente validado a través del juicio de expertos y su confiabilidad fue establecida con el alfa de Cronbach (0,969 y 0,843, respectivamente). Como resultados se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman= 0,440 entre las variables objeto de estudio ($p=0,000<0,05$). De manera similar, $\rho=0,442$ entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional; $\rho=0,299$ entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante; $\rho=0,268$ entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal; $\rho=0,401$ entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea. Por tanto, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre los fenómenos estudiados.

Palabras clave: Aprendizaje; mediación docente; Procrastinación.

Abstract

The objective of this thesis was to determine the relationship between learning strategies and academic procrastination. The present study was of the basic type, descriptive correlational level, quantitative approach; non-experimental cross-sectional design. The population consisted of 88 university students, the sample had 72 students and the sampling was of the probabilistic type. The technique used was the survey and the data collection instrument was a questionnaire duly validated through expert judgment and its reliability was established with Cronbach's alpha (0.969 and 0.843, respectively). As results, a Spearman Rho coefficient = 0.440 was obtained among the variables under study ($p = 0.000 < 0.05$). Similarly, $\rho = 0.442$ between learning strategies and chronic emotional procrastination; $\rho = 0.299$ between learning strategies and demanding stimulus procrastination; $\rho = 0.268$ between learning strategies and procrastination due to personal incompetence; $\rho = 0.401$ between learning strategies and procrastination due to aversion to the task. Therefore, it is concluded that there is a positive and significant correlation between the phenomena studied.

Keywords: Learning; teacher mediation; Procrastination.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial las estrategias de aprendizaje para estudiantes universitarios es una de las temáticas más frecuentes en las publicaciones académicas (Freiberg, Ledesma y Fernández, 2017; Jouhari, Haghai y Changiz, 2016). Artículos, tesis y ponencias en congresos especializados así lo demuestran. Ese interés se refuerza con experiencias exitosas como las del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde la sistematización de las mejores prácticas pedagógicas está permitiendo establecer estrategias interinstitucionales, con la finalidad de que el estudiante cuente con la madurez y el autoconocimiento para que pueda evaluarse objetivamente (Gallego y Rodríguez, 2017). Se comprende entonces que el estudiante no solo debe conocer el mundo, sino básicamente también a sí mismo. El aprendizaje en la educación superior ha visto con buenos ojos a las nuevas tecnologías de información y comunicación, pero tal vez hay un aspecto realmente problemático que podría estar pasando desapercibido. La educación formal también se ve amenazada con las posibilidades casi infinitas del entretenimiento digital (juegos en línea, redes sociales, etc.). Es decir, las distracciones se han multiplicado, pero no ha ocurrido necesariamente lo mismo con la responsabilidad y la concentración del estudiante universitario (Calvet, Acosta, Chocano e Iparraguirre, 2017; Díaz, 2019). Este es el contexto en el que aproximadamente más del 80% de estudiantes evidencia conductas de procrastinación académica (Chávez, 2020).

A nivel nacional las instituciones de educación superior vienen afrontando el desafío de implementar el enfoque del currículo por competencias y, en paralelo, superar exitosamente los procesos de licenciamiento y acreditación para sus carreras y programas de pregrado y posgrado (Superintendencia Nacional de educación Superior Universitaria, 2019). Por fortuna, el empeño y el deseo de reflexionar institucionalmente no se detienen allí. También se está problematizando la deserción estudiantil y el bajo rendimiento académico. Algunas de las conclusiones preliminares que viene recibiendo cada vez mayor aceptación es que hace falta arribar a estrategias didácticas que sean pertinentes con los recursos y materiales de enseñanza, con el estilo de aprendizaje predominante, y la motivación intrínseca (Alarcón M., Alcas, Alarcón H., Natividad y Rodríguez, 2019).

En el ámbito local, la Universidad de Ciencias y Humanidades, de acuerdo al testimonio informal de varios de sus docentes, debe responder al reto de que las estrategias de aprendizaje también sean útiles para que los estudiantes no se sientan en callejones sin salida. Varios de ellos se sentirían así con el alto número de evaluaciones y tareas que se les encarga. Por ello, los estudiantes percibirían que se les habla de excelencia, calidad de la gestión, realización metódica de actividades, pero sin procurarles espacios o tiempos donde puedan ejercitarse en lograr una cultura de responsabilidad y un compromiso académico duradero. Esto no solo es tarea del estudiante, sino de todos los agentes educativos interesados en su bienestar. Los padres de familia y la tutoría académica deben sumar esfuerzos al respecto. En particular, las metodologías docentes deben potenciar el aprendizaje autónomo, para ello es necesario fortalecer las estrategias de aprendizaje, darle al estudiante las herramientas indispensables para el momento en que requiera aplicarlas, sobre todo cuando procrastinar es una opción bastante práctica de algunos para no afrontar determinadas responsabilidades.

De esta forma se formula el problema de investigación: ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020? Los problemas específicos aludirán a la relación entre la primera variable y las cuatro dimensiones de la segunda variable: (i) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020? (ii) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020? (iii) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020? (iv) ¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020?

La justificación de un estudio se consigue mediante la exposición de sus razones, estas suelen enunciarse en el para qué de la investigación, por qué debe efectuarse, si realmente el estudio es necesario e importante (Hernández,

Fernández y Baptista, 2014). En ese sentido, el valor teórico del presente estudio radicó en permitir conocer con mayor profundidad el grado de asociación entre Estrategias de aprendizaje y la Procrastinación académica. Las implicancias prácticas se refieren a los estudiantes como beneficiarios, puesto que el análisis de los resultados fue, a su vez, el fundamento para que se propongan cambios en la metodología de enseñanza que serían implementados en el ciclo 2021-I; dichos cambios inciden principalmente en el acompañamiento pedagógico en las asignaturas percibidas como más difíciles. Por último, la utilidad metodológica consiste en haber elegido dos instrumentos de medición cuya adaptación es factible y que podrían ser tomados en cuenta por futuros investigadores, más aún si su confiabilidad según alfa de Cronbach es alta.

Así, una investigación al respecto tendrá como objetivo general determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana, 2020. Al igual que los problemas específicos, los objetivos específicos se refieren a la relación entre la primera variable y las cuatro dimensiones de la procrastinación académica: (i) Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020; (ii) Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020; (iii) Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020; (iv) Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020.

Por último, la hipótesis general que también orienta la realización de este estudio es que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana, 2020. Las hipótesis específicas se refieren a las relación entre la primera variable y las cuatro dimensiones de la segunda variable: (i) Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación

crónica emocional en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020; (ii) Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020; (iii) Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020; (iv) Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020.

II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito internacional se halló a cinco antecedentes. Asri, Setyosari, Hitipeuw y Chusniyah (2017) encontraron diferencias significativas en los niveles de procrastinación académica en dos grupos de estudiantes de Indonesia: los que practicaban el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aprendizaje tradicional. Esto también supone que las estrategias de aprendizaje tendrían incidencia sobre el nivel de procrastinación en el estudiantado. Por su parte, De Palo, Monacis, Miceli, Sinatra y Di Nuovo (2017) mostraron que la relación entre las creencias metacognitivas negativas y positivas sobre la procrastinación y la procrastinación en las decisiones estaba mediada solo por la gestión del tiempo y la ansiedad, todo esto en una muestra de 273 estudiantes universitarios del sur de Italia. Por otro lado, Bedoya (2017) encontró que existía una relación entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación, lo que respaldaría la posibilidad de que programas preventivos participativos podrían ser útiles para atenuar el impacto del fracaso académico y la deserción universitaria.

Miranda y Flores (2016) hallaron una correlación negativa, media y significativa (r de Pearson= -0,312; $p= 0,000$) entre la procrastinación académica y los estilos de aprendizaje en 127 estudiantes universitarios de Ciencias Sociales de Guerrero (México). Esto supone que un mayor nivel de autoeficacia percibida está asociado a un menor nivel de procrastinación académica. A su vez, Ebrahim, Lavasani y Javad (2016) mostraron una relación negativa y significativa entre el éxito académico, la inmadurez, la identidad académica y las estrategias de aprendizaje autorreguladoras con la procrastinación. En esa muestra de 371 estudiantes universitarios de Teherán (Irán) la cooperación exitosa de la identidad académica en el aprendizaje, la autorregulación cognitiva y la identidad académica retrasada tuvieron un papel importante en la explicación de la procrastinación académica, por lo tanto, la identidad académica y las estrategias de aprendizaje de autorregulación pueden reducir la procrastinación académica.

Los antecedentes nacionales fueron cinco. Carrasco (2020) encontró una relación negativa y débil ($\rho= -0,11$) entre la procrastinación y las estrategias cognitivas de regulación emocional de 674 estudiantes universitarios de Psicología.

Esto implica que a mayor procrastinación menores resultan ser las capacidades de autorregulación emocional. Asimismo, Chigne (2017) encontró que existe una relación inversa y significativa ($\rho = -0,321$; $p = 0,00$) entre la autoeficacia y la procrastinación en 160 estudiantes de Comunicación radial de una universidad pública de Lima. En otras palabras, mientras mayor sea el nivel de autoeficacia, menor será la procrastinación académica. A su vez, Domínguez (2017) halló que los estudiantes de psicología del primer año que presentan una adecuada autorregulación académica son aquellos que eligen estrategias adaptativas con la situación preexamen, por lo que no evitarán los contenidos del curso (procrastinación académica), y obtendrán buenos resultados en sus evaluaciones.

Las bases teóricas de las variables son el fundamento de cómo se abordó una determinada problemática, del porqué la recolección de datos se hizo bajo ciertos procedimientos. En la variable Estrategias de aprendizaje es indispensable abordar conceptualmente al aprendizaje, sobre todo a partir de uno de sus conceptos más difundidos: el aprendizaje como producto es estudiado por la psicología mediante las conductas observables, es decir, aquellas que responden a estímulos recibidos por el sujeto y de las respuestas que ellas provoquen (Contreras, 2014; Ellis, 2005). Esta definición ha sido sostenida por psicólogos de orientación conductista quienes plantearon el modelo estímulo-respuesta (E-R), el cual mereció un cuestionamiento proveniente de la psicología cognitiva. Dicha escuela o concepción teórica del aprendizaje enfatizaba en que el aprendizaje ocurre en el organismo a través de la modificación de las estructuras mentales, por tanto, el aprendizaje ya no era un proceso externo u observable, sino era un proceso interno. Una de las teorías de la psicología cognitiva que mayor impacto ha tenido en la ciencia pedagógica ha sido el aprendizaje significativo de D. Ausubel, este sostenía que el aprendizaje solo tenía sentido o representaba algo importante para las estructuras cognoscitivas cuando expande, modifica o elabora la información de la memoria (Rodríguez y Larios, 2006; Schunk, 1997; Valencia, 2014).

En la presente investigación, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de procedimientos aplicados para lograr aprender (Balkis y Duro, 2017; Chávez et al., 2020; Fonseca y Betancourt, 2008). Asimismo, se trata de los procedimientos intencionados y de voluntad propia, para que el aprendiz logre su objetivo propuesto

con motivación, siendo así un factor principal para aprender (Alarcón et al, 2019). Su medición se hizo con el instrumento denominado Escala de Estrategias de Aprendizaje, ACRA (Garzón y Gil, 2017), el cual tiene una presentación de autoinforme inspirado en los principios cognitivos del procesamiento de la información (Jiménez, García, López y Saavedra, 2018).

Dicha variable ha tenido cuatro dimensiones. La primera es las estrategias de adquisición de información, la cual involucra el desarrollo y dirección del aprendizaje desde su inicio hasta su almacenamiento en la memoria de largo plazo (Mohallem y Dos Santos, 2018). Dentro de las estrategias de adquisición de información tenemos a la prelectura que tiene como objetivo identificar en general la información del texto (estructura e ideas); el apunte de notas, el cual consiste en tomar en cuenta los aspectos relevantes de una charla y escribirlo de forma ordenada; las anotaciones marginales, son aquellas que escribimos en la parte izquierda de un texto (ideas y opiniones); el subrayado, el cual consiste en resaltar lo importante en el texto para que facilite el estudio, la memorización y el repaso; el parafraseo, es una técnica en la cual se debe escribir las ideas de un texto o charla pero con nuestras propias palabras y por último; el apunte de notas no literales, es una acción de anotar ideas, siendo muy utilizado por los estudiantes (Gonzalo, León y Mendoza, 2020). Es relevante que para recoger o adquirir información se atiendan, y se pongan en funcionamiento los procesos de repetición para que se realice el registro sensorial en la memoria de corto plazo y posteriormente vaya a la memoria a largo plazo (Montero, Sierra y Azmendarrieta, 2017).

La segunda fue estrategias de codificación de información. Gracias a ellas se posibilita el reajuste constructivo de la información que se aprenderá, su objetivo principal es la organización del contenido. Para ello, es importante elaborar una oportuna organización del material y que se haya destinado esfuerzo en su realización para que se guarde en la memoria a largo plazo. A su vez, hay que tener en cuenta que una manera de intensificar el recuerdo es poniendo en uso el aprendizaje multicanal, es decir, los distintos canales sensoriales (Estrada, 2020). Para que la información se interiorice debemos de requerir de los procesos de atención y repetición, para que así esta información se almacene en la memoria.

A su vez, entre las estrategias de codificación se tiene a la mnemotecnia, esta es un proceso de asociación mental que favorece el recuerdo; analogías, consisten en establecer conexiones las cuales producen el mapeo o transferencia; el resumen, trata de seleccionar ideas principales del texto de forma breve para que sea más sencillo recordar todo lo leído; los mapas conceptuales, en ellos podemos realizar ideas generales y se recomienda usarlo en las aulas de clase; el cuadro sinóptico, este nos ayuda a realizar una estructura congruente de un tema, como también organiza la información ordenadamente; las redes semánticas, son un medio gráfico que ayudan a establecer conceptos o frases de distintas maneras pero con una misma temática; el árbol, esta técnica consiste en ubicar la información de manera jerárquica, ya sea de abajo hacia arriba o viceversa (Sari y Fakhruddiana, 2019; Yanfang, Pengfei y Tao, 2019). También debemos incluir epígrafes, el cual es un enunciado que se realiza al inicio de un texto, permitiendo sintetizar la idea general o pensamiento de lo que se cree que va a tratar un libro u otro texto; el acróstico es una herramienta innovadora que consiste en poner una palabra de forma vertical y formar expresiones con cada letra y, por último, las ilustraciones son más que gráficos utilizados para manifestar relaciones al interior de un tema (Weisskirch, 2018).

La tercera dimensión fue estrategias de recuperación de información, son aquellas que propiamente recuperan información a partir de preguntas a nuestra base de datos que es donde se almacena la información de forma estructural, esta pregunta se realiza a través del lenguaje interrogativo adecuado. Es importante tener en cuenta los componentes clave para que se realice la búsqueda necesaria tales como las palabras clave, temática, índices o tesauros (Yurtseven y Doğan, 2019).

Estas estrategias de recuperación posibilitan la búsqueda de información dentro de nuestra memoria y generan una respuesta. Por tal motivo, nuestro sistema cognitivo tiene la facultad de recuperar conocimientos que están guardados en la memoria de largo plazo. Entre estas estrategias se encuentran las preguntas intercaladas, la cual tienen como propósito estimular la atención y facilitar el aprendizaje en los estudiantes de manera intercalada, permiten también reforzar la atención selectiva y codificar la información; seguir la pista, consiste en buscar la

información en la memoria y que estos tengan elementos relacionados a la información que deseamos recordar; búsqueda directa, consiste en buscar la información de forma más concisa dentro de los campos semánticos; por último, tenemos la repetición, el cual nos permite trabajar la acción de repetir la información hasta llegar almacenarlo en nuestra memoria (Shlomo y Meirav, 2018; Vega *et al.*, 2017).

En cuarto lugar, tenemos las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, que son de naturaleza metacognitiva, la cual pueden optimizar o dificultar el manejo de las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias facilitan y potencian el rendimiento adquisitivo, la codificación y la recuperación, amplían la motivación, atención y autoestima de la persona (Prihadi *et al.*, 2018) dentro de estas estrategias tenemos a: establecer objetivos, dentro de la actividad que realice el estudiante él debe plantear intenciones a conseguir al término de la experiencia o ciclo escolar; además tenemos la planificación, regulación y evaluación, en esta actividad, la persona debe organizar la ejecución de su tarea, es decir, debe proveer el espacio necesario para realizar lo trazado y comprobar su utilidad; también tenemos la revisión de los pasos realizados, en este proceso se debe reafirmar y revisar toda la información que se ha construido (Vega *et al.*, 2017).

La procrastinación es una conducta por la que se aplaza, suspende y/o pospone la realización de una tarea o actividad en particular, ya sea por otra más gratificante, o porque se le considera aversiva y desagradable, lo que impacta negativamente en la vida cotidiana perjudicando el proceso de formación académica (Silva *et al.*, 2020). Además, puede examinarse como un prototipo negativo de la conducta humana (Freiberg, Ledesma y Fernández, 2017). Por otro lado, el origen de la palabra procrastinar, viene de la acción en latín *procrastināre* que refiere expandir la realización de una acción o actividad de manera espontánea, a su vez, viene de la palabra en griego antiguo *akrasia* que significa realizar una acción en contra de la voluntad propia (Alegre, 2013).

Entonces, es posible referirse a la palabra procrastinar como el actuar tardío de una actividad ya sea al inicio o final de esta. Es decir, si una persona procrastina cabe la posibilidad de que aumente su grado de ansiedad, angustia, intranquilidad,

incluso, puede manifestar baja calidad en las tareas que tiene por realizar. Por eso, la procrastinación en el ámbito académico puede influenciar en el rendimiento de los alumnos (Chan, 2011; Clariana, 2013). Entonces, la procrastinación vendría a ser un anti incentivo y está relacionado con una frustrada autorregulación, pero en los infantes, debido a los rangos de edad, no se puede estudiar con precisión (Weisskirch, 2018)

Para esto, es innegable que algunos aspectos personales que influyen a la postergación de actividades, como la edad, ya que existe mayor probabilidad de procrastinar, al tener menor edad, puesto que, carecen de madurez y falta de visión a futuro, en comparación de alguien de mayor edad, quien tiene menor probabilidad de procrastinar en sus responsabilidades (Chan, 2011). Según Clariana (2013), la procrastinación se puede evidenciar en gran medida en los jóvenes/adolescentes al momento de realizar actividades académicas, también se evidenció en los estudios realizados que, en los estudiantes mayores de edad, tiende a reducirse la procrastinación, debido a la maduración del cerebro ya que, a menor edad, menos autorregulación, a mayor edad, mayor autorregulación (Pardo, Perilla y Salinas, 2016).

El género constituye otro aspecto personal en la procrastinación, y se ha podido demostrar, que quienes más postergan sus actividades son las damas. Por otro lado, señalan que el género femenino es mucho más responsable al momento de elaborar o presentar trabajos académicos, evidenciándose su responsabilidad. Es por ello, se debe estudiar más este factor para aclarar este dilema (Sari, y Fakhruddiana, 2019). También se debe mencionar la condición del estudiante como un factor en la procrastinación ya que no solo se da en lo académico, también en otras áreas como el cuidado de la salud y el compromiso con la actividad laboral. A su vez, los estudiantes que tienen un trabajo tienden a ser más responsables y con una buena autorregulación en comparación a los que solo tienen disposición para realizar actividades académicas (Paz *et al.*, 2017).

Por esta razón, la postergación puede causar, para empezar, la ansiedad frente a las evaluaciones, en este punto Spielberg lo denominó “preocupación”, ya que el estudiante se encuentra preocupado respecto si aprobará o no, si cubrirá las

demandas o expectativas personales o sociales. Por ello, Calvet *et al.* (2017) nos manifiesta que debido a las consecuencias que puede traer, el no aprobar un examen, el estudiante puede retrasar o ver trabas en su proyecto personal que a corto o largo plazo cambiará su apreciación personal, donde su motivación será mínima y también su competitividad en actividades (Mann, 2016) Otra causa, es la aversión a la tarea, debido a que, al ser una actividad académica, trae consigo un resultado poco agradable y de fastidio para el estudiante (las percibe mayormente difícil y frustrante), por lo que genera en él, desgano, logrando en ocasiones posponer el inicio y término de una tarea acompañado de poca motivación (Monacis *et al.*, 2016)

Otro de ellos, es el miedo al fracaso donde la persona recurre a la acción de procrastinar, es por ello, que en los estudiantes se puede evidenciar en gran medida la procrastinación, puesto que, en ellos predomina elevadamente el miedo al fracaso, y a su vez poca iniciativa, motivación y entusiasmo desde el inicio hasta el fin de una actividad (Paz *et al.*, 2014) Otro punto, es la gestión del tiempo, debido a que, se ve como una característica clave en las personas que practican la procrastinación, ya que, no organizan apropiadamente la gestión del tiempo, tienden a realizar de manera desordenada y con un comportamiento negativo en las labores (Shlomo y Meirav, 2018).

La siguiente causa a tomar en cuenta es el perfeccionismo, el cual está definido por la acción propia de tener estándares elevados en el desempeño de una labor, es decir, realizarla sin equivocaciones Calvet *et al.* (2017). Pero, para Yurtseven y Doğan (2019) existen causas básicas respecto a procrastinación, la primera de ellas es la autolimitación, ya que con frecuencia uno tiende a reflejar pensamientos negativos sobre sí mismo (autodesprecio) y estas direccionan nuestro actuar, por ende, se repetirá de forma regular cada cierto tiempo conduciendo a una conducta procrastinadora. En segundo lugar, la baja tolerancia, cuando una persona carece de tolerancia, no puede reconocer todo lo que conlleva realizar una actividad para lograr un objetivo (tiempo, dedicación, esfuerzo continuo y perseverancia) y asume que esta actividad es imposible, por ende, aplaza su desarrollo voluntariamente. En tercer lugar, la frustración y hostilidad, cuando la persona recibe un incentivo inmediato se reduce significativamente cierto malestar

o desidia respecto a la actividad (Grunschel y Schopenhauer, 2015).

Por otra parte, existen diversas teorías que tratan de explicar el ¿Por qué? de la procrastinación. En primer lugar, la teoría motivacional temporal (TMT), la cual menciona que, para no caer en la procrastinación, la persona debe tener un gran porcentaje de motivación activa acompañada de una “expectativa de logro” con un “valor” capaz para realizar la tarea asignada. Dejando de lado la “impulsividad” y evitar el “retraso”. Sin embargo, si no lo tomamos en cuenta los aprendizajes educativos y su contexto se verán afectados (Mejia *et al.*, 2019). Teniendo en cuenta, algunos autores manifiestan que hay 3 causas que interfieren en la motivación con rumbo a la procrastinación como: la expectativa, la estimación a la actividad y la vehemencia. Incluyendo también, el tiempo como una causa motivacional; luego esta última causa fue vista como un retraso hacia la satisfacción, la cual la autodeterminación tenía un papel fundamental (Jiménez *et al.*, 2018).

En segundo lugar, la teoría psicodinámica, la posición que argumenta respecto a la procrastinación, es la falta de compromiso hacia tareas importantes, quienes producen angustia y logran ser amenazas para el Yo, ante esto de forma inconsciente empiezan a producirse diversos mecanismos de defensa para permitir así zozobra, malestar, llegando muchas veces a aplazar la tarea (Silva *et al.*, 2020) En esta teoría, también influyen las vivencias en la infancia, siendo factores determinantes para la personalidad en la vida adulta, es por ello, que las primeras teorías respecto a procrastinación surgieron bajo la influencia de este pensamiento. Desde este punto de vista la acción procrastinar se concibe como una revelación conductual problemática de una tragedia psíquica-interna oculta, los cuales intervienen sentimientos respecto a uno mismo y su familia (Díaz, 2019).

Es por ello, que debido a un mal actuar en el seno familiar (violencia, clima afectivo, agresión) el estudiante aumenta la probabilidad de formar una caracteropatía neurótica, el cuál posteriormente generaría la procrastinación académica, donde el estudiante postergaría en reiteradas ocasiones el inicio de una tarea. Tomando en cuenta, que lo psicodinámica induce a la perspectiva no voluntaria de procrastinar, dicho esto, quien procrastina lo realiza

inconscientemente debido a las dificultades internas (Domínguez, 2017). Por otro lado, el fruto de tener una crianza autoritaria, en la etapa de la adolescencia, lleva consigo los cambios físicos, producen pensamientos negativos respecto al tiempo. De modo que, esta evocación lleva al adolescente a procrastinar (tiene miedo a imaginar su futuro y madurar); en la edad de 20 años se cambia este pensamiento, el cual manifiesta que el tiempo no es suficiente para realizar las tareas pendientes (Ebrahim, Lavasani y Javad, 2016).

En tercer lugar, se tiene a la teoría racional emotiva conductual (TREC), manifiesta que el desarreglo emocional se forma a raíz de pensamientos irracionales que una persona tiene conforme a su interacción social, mostrando así consecuencias emocionales o conductas no favorables. Es decir, la procrastinación nace a partir de la convicción irracional de una persona ante una tarea a desarrollar de manera oportuna. Por ende, producirá emociones desagradables y posteriormente las diversas actividades que desarrolle las hará con demora o fatiga del mismo modo se le complicará o imposibilitará realizarlas (Domínguez *et al.*, 2014).

En cuarto lugar, se aborda a la teoría conductivo-conductual, de la que se señala que las personas regularmente sienten y actúan en contraste con sus pensamientos, lo que perciben propiamente en su contexto. Todo ello en repentinas oportunidades pueden ser establecidas y se pueden adaptar, pero en otros entornos no suele ser así. La visión cognitiva-conductual pionera de la procrastinación es el legado de Ellis y Knaus (1977) en el libro en español "Superar la dilación" en la que señalan que la acción de procrastinar es "el fruto de los pensamientos irresponsables de la persona", quienes se inducen a comprar su autovalía con su desenvolvimiento (Clariana *et al.*, 2011) Otro sector de los investigadores de modelos conductuales y cognitivos tomaron partido por el aspecto determinante de las réplicas cognitivas ante las réplicas motoras, dado esto, se manifiesta la hipótesis de que lo que uno piensa genera una emoción y todo ello apenas influye en el actuar de la persona, puesto que, obstaculizan el logro de las metas, siendo los causantes del actuar procrastinador (Freeman, Cox y Stoltenberg, 2011).

Asimismo, algunos autores, clasifican la procrastinación de la siguiente manera: activos y pasivos, mencionando el primero, como aquellos que tienden a posponer las tareas o las dejan para realizarlas en un tiempo corto, ante el plazo planteado, ya que señalan saber cómo son y que su método de trabajo es bajo presión. Por ende, se encuentran con un logro relativo (Mann, 2016) Es decir, trabajan generalmente bajo presión con más facilidad y conscientemente postergan o alargan las tareas, puesto que, tienen como prioridad otras actividades (Gallego y Rodríguez, 2017). Mencionando el segundo, son aquellos individuos que prorrogan las obligaciones a partir de su poco interés o capacidad de realizarlas, son inseguros de sus actos y se frustran al culminarlo, por tal motivo, realizan a medias o simplemente no hacen la tarea (Jiménez *et al.*, 2018). Por esta razón, las personas pasivas demuestran evidentemente un claro desgano por las tareas, lo aplazan con facilidad y no existe compromiso alguno para asumir desventuras (Jouhari, Haghai y Changiz, 2016).

Como variable ha tenido cuatro dimensiones: (i) procrastinación crónica emocional; se evidencia en el aplazamiento de responsabilidades debido a que se prefiere realizar otras actividades de mayor goce, disfrute o interés personal, (ii) procrastinación por estímulo demandante; cuyo significado enfatiza en la existencia de un beneficio percibido como más importante, por lo que excede las expectativas personales, y se experimentan sensaciones de incomodidad, desazón y molestia; (iii) procrastinación por incompetencia personal; se refiere al sentimiento de incapacidad de atender un determinado requerimiento por temor a la censura social; (iv) procrastinación por aversión a la tarea, se produce cuando se percibe hostilidad por parte del procrastinador ante una demanda en particular, por ello se da el aplazamiento de inicio de las tareas aparentemente aversivas o engorrosas, ya que son difíciles de resolver, más aún si no se cuenta con la suficiente motivación para realizarlas dentro de un plazo determinado.

III. METODOLOGÍA

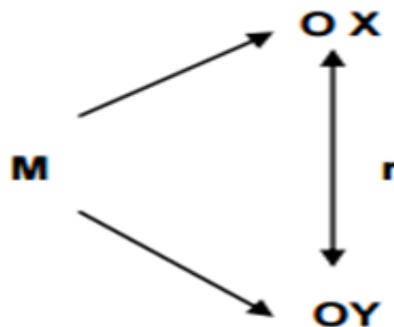
3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación:

El objetivo de esta investigación básica fue aumentar los conocimientos teóricos, pero no busca la aplicación de los conocimientos que se adquieren (Muntané, 2010). A su vez, la investigación básica se orienta a la búsqueda de un conocimiento teórico que profundice y explique un tema en particular (Sánchez y Reyes, 2015). Por otro lado, la investigación básica busca crear nuevas teorías referentes a un fenómeno de estudio presente en la realidad (Fiallo, Cerezal y Huaranga, 2016). Por lo tanto, teniendo en consideración las definiciones dadas por los autores citados líneas arriba, se puede decir que la investigación básica busca incrementar el conocimiento de un área en particular.

Diseño de investigación:

Se eligió un diseño no experimental, transversal y correlacional descriptivo. Es no experimental porque no se manipularon las variables de estudio, es decir, no se van a realizar pruebas o experimentos en personas, plantas o animales. Es de tipo transversal, porque la recolección de datos se va a realizar en un tiempo dado, y es correlacional descriptiva, porque se va a determinar si existe una relación positiva o negativa entre las dos variables dadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).



Dónde:

M: muestra: 80 estudiantes

Ox: Estrategias de aprendizaje

Oy: Procrastinación académica

r: relación entre Ox y Oy

3.2 Variables y operacionalización de la variable

Variable

La variable es un símbolo que adquiere ciertas características de un objeto que puede medirse u observarse. Esta variable puede ser una persona, animal u objeto presente en la realidad (Hernández et al., 2014).

Variable relacional 1: Estrategias de aprendizaje

Definición conceptual.

Conjunto de procedimientos aplicados para lograr aprender. Asimismo, se trata de los procedimientos intencionados y de voluntad propia, para que el aprendiz logre su objetivo propuesto con motivación, siendo así un factor principal para aprender (Hernández *et al.*, 2014).

Definición operacional.

La variable fue medida a través de un cuestionario que comprende sus cuatro dimensiones como Estrategias de adquisición de información (15 ítems), Estrategias de codificación de información (15 ítems), Estrategias de recuperación de información (15 ítems), y Estrategias de apoyo al procesamiento de la información (15 ítems). Dicho cuestionario es de escala ordinal tipo Likert con los siguientes niveles de respuesta: Nunca= 1, Casi nunca= 2, A veces= 3, Muchas veces= 4, Siempre= 5.

Variable relacional 2: Procrastinación académica

Definición conceptual.

Conducta por la que se aplaza, suspende y/o pospone la realización de una tarea

o actividad en particular, ya sea por otra más gratificante, o porque se le considera aversiva y desagradable, lo que impacta negativamente en la vida cotidiana perjudicando el proceso de formación académica (Palella y Martins, 2012).

Definición operacional.

Será medida a través de un cuestionario que comprende sus cuatro dimensiones: Procrastinación crónica emocional (22 ítems), Procrastinación por estímulo demandante (4 ítems), Procrastinación por incompetencia personal (4 ítems), y Procrastinación por aversión a la tarea (12 ítems). Dicho cuestionario es tipo Likert con los siguientes niveles de respuesta: 0= nunca, 1= casi nunca, 2= algunas veces, 3= muchas veces, 4= siempre.

Escala de medición: ordinal tipo Likert

La escala de Likert es una medición ordinal y como tal no mide cuán favorable o desfavorable una actitud o percepción (Hernández *et al.*, 2014).

Operacionalización de las variables

Operacionalizar es describir mediante una tabla o cuadro, las dimensiones, los indicadores y la escala de medición que conforman una variable o variables de estudio sobre un tema de investigación. Todos estos elementos sirvieron para elaborar el instrumento de recolección de datos (Hernández *et al.*, 2014).

Tabla 1

Operacionalización de la variable Estrategias de aprendizaje

Dimensiones		Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Estrategias de adquisición de información	de de	- Exploración	1, 2, 3, 4	Bajo: 15-35 Medio: 36-55 Alto: 56-75
		- Subrayado	5, 6, 7, 8, 9	
		- Repaso en voz alta	10, 11, 12	
		- Repaso mental	13, 14, 15	
Estrategias de codificación de información	de de	- Relaciona	16, 17, 18, 19, 20	Bajo: 15-35 Medio: 36-55 Alto: 56-75
		- Aplica	21, 22, 23, 24, 25	
		- Reorganiza	26, 27	
		- Asocia	28, 29, 30	
		- Recuerda		Bajo: 15-35

Estrategias de recuperación de información	- Agrupa - Responde	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 38, 39, 40, 41, 42 43, 44, 45	Medio: 36-55 Alto: 56-75
Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	- Reconoce - Organiza - Considera	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60	Bajo: 15-35 Medio: 36-55 Alto: 56-75

Tabla 2

Operacionalización de la variable Procrastinación académica

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Procrastinación crónica emocional	Aplazamiento por desinterés	1,3,5,7,10,13,15,18,20,23,25,27,30,33,34,35,36,37,38,39,40,41	Alto (85-115) Medio (54-84) Bajo (25-33)
Procrastinación por estímulo demandante	Aplazamiento por desmotivación	16,19,21,32	Alto (16-20) Medio (10-15) Bajo (4-9)
Procrastinación por incompetencia personal	Aplazamiento por incapacidad	24,26,28,29	Alto (16-20) Medio (10-15) Bajo (4-9)
Procrastinación por aversión a la tarea	Aplazamiento por dificultad	2,4,6,8,9,11,12,14,17,22,31	Alto (41-55) Medio (26-40) Bajo (11-25)

3.3 Población, muestra y muestreo

Todo estudio, en la fase de diseño, requiere de una población, muestra y muestreo. Por su parte, Palella y Martins (2012) explican que: “La falta de estos tres elementos fundamentales puede conducir a que el estudio carezca del número adecuado de sujetos” (p.105). Es decir, se necesita conocer la población para establecer una muestra representativa, y por esta, conocer el tipo de muestreo a seguir en el estudio. A continuación, se procede a definir población, muestra y muestreo teniendo en consideración las definiciones dadas por Palella y Martins líneas arriba.

La población es un conjunto de personas o cosas de las que se desea obtener información relevante sobre un tema en particular y sobre la cual se van a generar conclusiones. La población estuvo conformada por 101 estudiantes de una universidad privada de Lima.

Asimismo, la muestra es un subconjunto de la población en la cual, es decir, la muestra elegida debe poseer semejanzas con los grupos a los que se quieren hacer extensivos los resultados. Para este propósito, se empleó la fórmula de la muestra finita (Sierra, 2001), por ende, una muestra probabilística.

A su vez, el investigador establece criterios de inclusión e exclusión para seleccionar las unidades de análisis que serán relevantes para dar respuestas a todos los objetivos planteados.

Criterios de inclusión: (i) estudiantes matriculados en la universidad, (ii) estudiantes matriculados en la carrera de Educación, (iii) estudiantes que aceptaron voluntariamente ser encuestados y que brindaron su consentimiento informado.

Criterios de exclusión: (i) no estar matriculado en la universidad objeto de la muestra, (ii) estudiantes que no estén matriculados en la carrera profesional de Educación en dicha universidad, (iii) estudiantes que expresen su negativa para ser encuestados y que, por tanto, no brindaron su consentimiento informado.

Unidad de análisis: Son cada uno de los estudiantes de educación que integran la muestra seleccionada y porque poseen características en común a considerar.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas.

La técnica utilizada fue la encuesta, ya que nos permite obtener datos de diferentes personas cuyas respuestas son importantes para el investigador. Esta encuesta está conformada por un listado de preguntas escritas que deberán ser resueltas por los sujetos que integran la muestra (Palella y Martins, 2012).

3.4.2 Instrumentos.

El instrumento se elaboró teniendo en consideración la técnica, las variables de estudio, las dimensiones y los indicadores. Por ello, el instrumento será un cuestionario, instrumento de recolección de datos, el cual debe elaborarse con sumo cuidado, teniendo en consideración los objetivos específicos del estudio para asegurar el logro de las finalidades establecidas. Además, un cuestionario se puede elaborar por medio de preguntas abiertas o cerradas.

Ficha técnica del instrumento para medir Estrategias de aprendizaje.

Nombre: Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje

Autor: V. Sánchez

País y año: Perú, 2017

Ámbito de aplicación: educación superior

Forma de administración: individual

Ítems: 60

Descripción: escala tipo Likert

Duración: 30 minutos

Ficha técnica del instrumento para medir Procrastinación académica.

Nombre: Escala de procrastinación académica

Autor: J. Gonzales

País y año: Perú, 2014

Ámbito de aplicación: educación superior

Forma de administración: individual

Ítems: 42

Descripción: escala tipo Likert

Duración: 25 minutos

3.4.2 Validez.

La validez de un instrumento de medición se obtiene mediante una valoración subjetiva en base a determinados criterios. Es lo que se conoce como la validez de contenido garantizada por el juicio de expertos (Hernández et al, 2014). Así, los especialistas revisaron el cuestionario y valoraron sus ítems de acuerdo a las dimensiones de cada variable (Sánchez y Reyes, 2015).

Tabla 3

Juicio de expertos

Grado académico	Experto(a) informante	Opinión
Dra.	Soria Pérez, Yolanda Felicitas
Mag.	Bellido García, Roberto Santiago	Aplicable
Mag.	Rejas Borjas, Luis Gerardo	Aplicable

3.4.2 Confiabilidad.

Para la confiabilidad del instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna de las variables y qué tan correlacionadas están las preguntas del instrumento (Sánchez y Reyes, 2015). Además, se trata de instrumentos politómicos tanto para estrategias de aprendizaje como para procrastinación académica.

Tabla 4

Estadísticas de fiabilidad

Cuestionario	Nº de elementos	Alfa de Cronbach
Estrategias de aprendizaje	60	0.969
Procrastinación académica	42	0.843

3.5 Procedimientos

Cuando se contó con el dictamen favorable de los expertos informantes se procedió al envío de una solicitud dirigida al coordinador de la Escuela de Posgrado (EPG). El propósito fue recibir la autorización para que los estudiantes puedan responder a los cuestionarios de medición de las variables. Como es sabido, esta fase no podía ser presencial por la necesidad de cumplir con el distanciamiento físico como parte de las medidas de precaución frente al contagio de la COVID-19. Para ello, los cuestionarios fueron ingresados a Google Forms para que los estudiantes respondan mediante un enlace web o link. Un docente de la EPG recibió el encargo de coordinar con sus colegas para que nos permitan invitar a los estudiantes a ser parte de la investigación. Se les explicó durante 5 minutos el objetivo y la relevancia del presente estudio, de modo que puedan dar su aprobación por medio del formato de consentimiento informado, el cual fue recibido por el autor de la tesis por correo electrónico. Así fue posible reunir las respuestas de los 72 estudiantes de Educación. Luego de siete días (tiempo para aplicar los instrumentos), se cerró la encuesta virtual y se procedió a sistematizar los datos en una hoja de cálculo Excel. Este fue el paso decisivo para la conformación de la matriz de datos de la muestra. Por último, fue ingresada al software SPSS v25 para su procesamiento estadístico.

3.6 Método de análisis de datos

Al tratarse de un estudio cuantitativo fue imprescindible aplicar la estadística descriptiva (distribución de frecuencias) y la estadística inferencial (prueba de hipótesis). Se eligió para la prueba de hipótesis al coeficiente *rho* de Spearman, (Hernández *et al.*, 2014). Asimismo, como análisis no paramétrico los supuestos fueron:

H₀: La distribución de la variable de estudio no difiere de la distribución normal.

H_a: La distribución de la variable de estudio difiere de la distribución normal.

Regla de decisión:

Si el valor $p > 0.05$, se acepta la hipótesis nula (H₀).

Si el valor $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta H_a .

3.7 Aspectos éticos

Elaborar un trabajo de investigación implica también ciertos aspectos éticos sobre el código de conducta profesional que el investigador debe cumplir al desarrollar el estudio, con el fin de garantizar la integridad de la investigación y, por ende, evitar conductas impropias que puedan afectar la validez del estudio (Rojo, 2013). Por ello, para realizar este estudio se tuvo en consideración el código de ética de Investigación de la Universidad César Vallejo (2017), el cual abarca puntos importantes tales como:

Principio de beneficencia. La presente investigación procuró el bien común, el bienestar general, buscó contribuir a la humanidad mediante el progreso del conocimiento científico.

Principio de no maleficencia. Ningún elemento de la muestra salió lastimado, nadie se vio perjudicado con la filtración de datos personales, puesto que se garantizó la absoluta confidencialidad y el anonimato.

Principio de autonomía. Cada uno de los participantes en la encuesta lo hizo libremente, y esto se evidenció a través del consentimiento firmado.

Principio de justicia. Los beneficios de la investigación fueron, en primer lugar, para la universidad que brindó las facilidades del caso. En particular, sus estudiantes de Educación fueron el principal beneficiario, ya que su centro de estudios podrá planificar mejor las estrategias de aprendizaje para poder contrarrestar la procrastinación académica.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

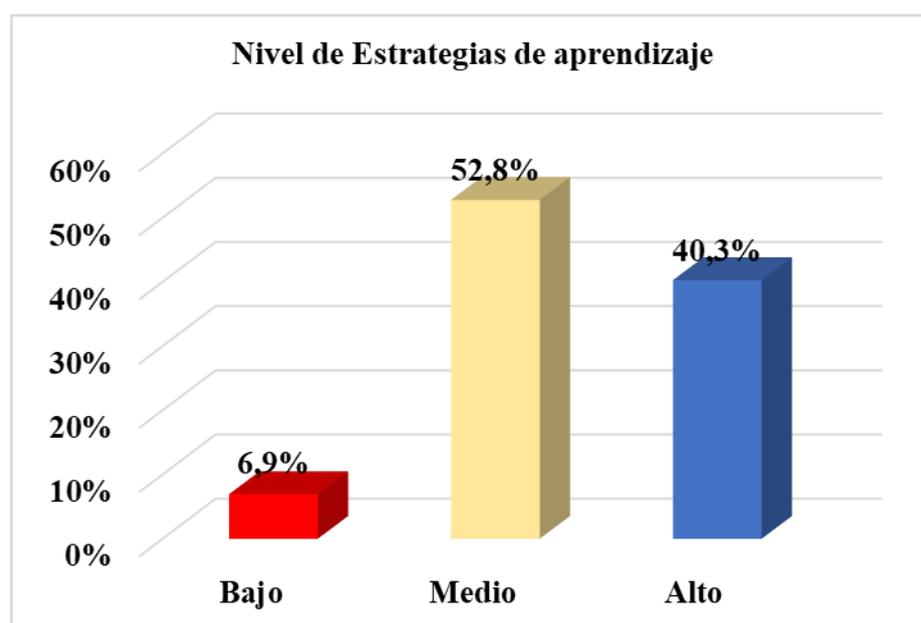
Tabla 5

Distribución de frecuencias y porcentajes de estrategias de aprendizaje

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	5	6,9%
Medio	38	52,8%
Alto	29	40,3%
Total	72	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de estrategias de aprendizaje



Se evidencia que en el cuestionario estrategias de aprendizaje sobre una muestra de 72 estudiantes representada por el 100%, el 52,8% predominó el nivel medio, el 40,3% el nivel alto y el 6,9% el nivel bajo; de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

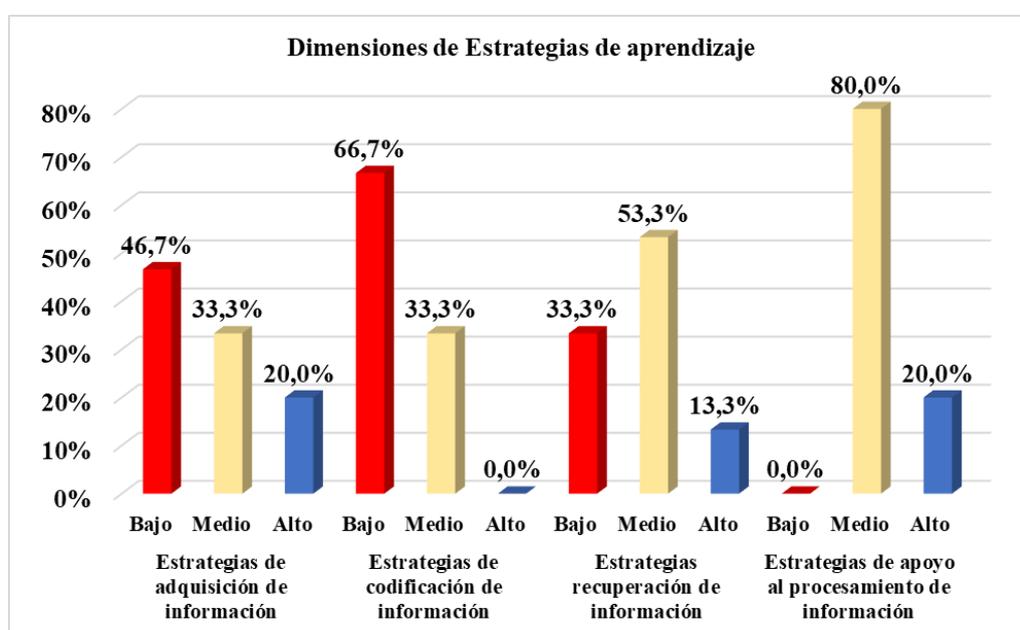
Tabla 6

Distribución de frecuencias y porcentajes según nivel de las dimensiones de estrategias de aprendizaje

Dimensiones	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Estrategias de adquisición de información	Alto	3	20,0%
	Medio	5	33,3%
	Bajo	7	46,7%
	Total	15	100,0%
Estrategias de codificación de información	Alto	0	0,0%
	Medio	5	33,3%
	Bajo	10	66,7%
	Total	15	100,0%
Estrategias recuperación de información	Alto	2	13,3%
	Medio	8	53,3%
	Bajo	5	33,3%
	Total	15	100,0%
Estrategias de apoyo al procesamiento de información	Alto	3	20,0%
	Medio	12	80,0%
	Bajo	0	0,0%
	Total	15	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 2. Distribución porcentual según nivel de las dimensiones de estrategias de aprendizaje



Se evidencia que, en el cuestionario de estrategias de aprendizaje, en la dimensión en la dimensión estrategias de adquisición de información predominó el nivel bajo en 46,7%, el 33,3% el nivel medio y el 20,0% el nivel alto. En la dimensión estrategias de codificación de información predominó el nivel bajo en 66,7%, y el nivel medio en 33,3%. En la dimensión estrategias de recuperación de información predominó el nivel medio en 53,3%, el nivel bajo en 33,3% y el nivel alto en 13,3%. En la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de información predominó el nivel medio en 80,0 y el nivel alto en 20,0%.

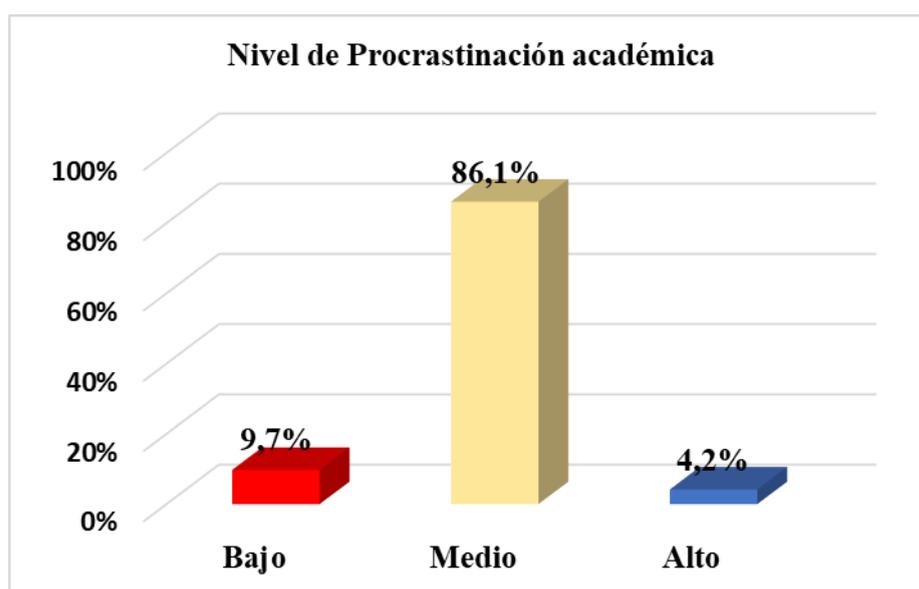
Tabla 7

Distribución de frecuencias y porcentajes de procrastinación académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	9,7%
Medio	62	86,1%
Alto	3	4,2%
Total	72	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Distribución de frecuencias y porcentajes según el nivel de procrastinación académica.



Se evidencia que en el cuestionario de procrastinación académica sobre una muestra de 72 estudiantes representada por el 100%, el 86,1% predominó el nivel medio, el 9,7% el nivel bajo y el 4,2% el nivel alto; de los estudiantes de Educación

de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

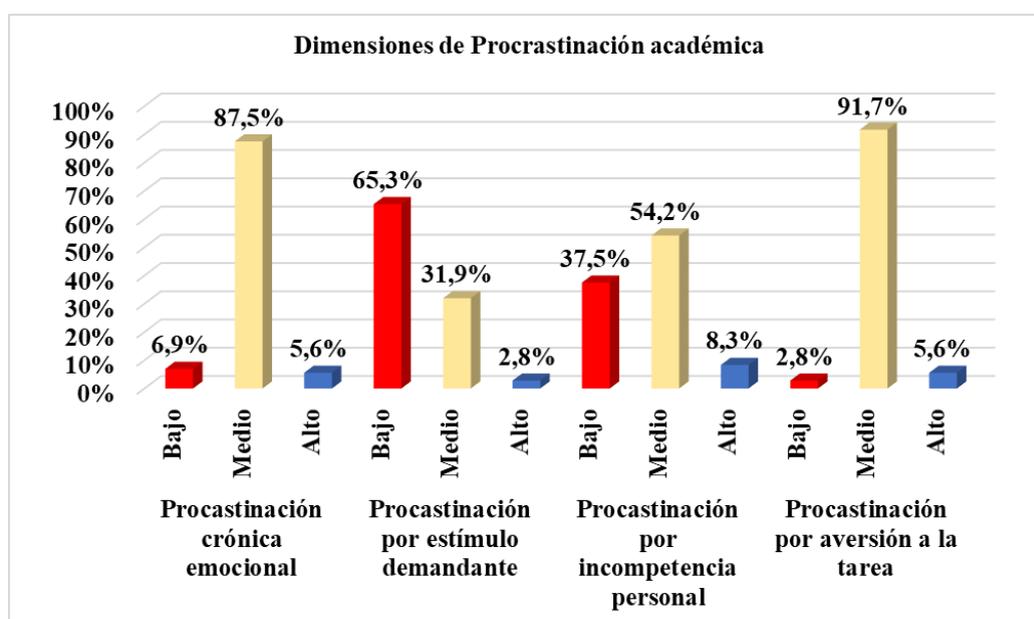
Tabla 8

Distribución de frecuencias y porcentajes según nivel de las dimensiones de procrastinación académica

Dimensiones	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Procrastinación crónica emocional	Alto	4	5,6%
	Medio	63	87,5%
	Bajo	5	6,9%
	Total	72	100,0%
Procrastinación por estímulo demandante	Alto	2	2,8%
	Medio	23	31,9%
	Bajo	47	65,3%
	Total	72	100,0%
Procrastinación por incompetencia personal	Alto	6	8,3%
	Medio	39	54,2%
	Bajo	27	37,5%
	Total	72	100,0%
Procrastinación por aversión a la tarea	Alto	4	5,6%
	Medio	66	91,7%
	Bajo	2	2,8%
	Total	72	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Distribución porcentual según nivel de las dimensiones de procrastinación académica



Se evidencia que en el cuestionario de procrastinación académica, en la dimensión Procrastinación crónica emocional, el 87,5% predominó el nivel medio, el 6,9% el nivel bajo y el 5,6% en nivel alto. En la dimensión Procrastinación por estímulo demandante, el 65,3% predominó el nivel bajo, el 31,9% el nivel medio y el 2,8% en nivel alto. En la dimensión Procrastinación por incompetencia personal, el 54,2% predominó el nivel medio, el 37,5% el nivel bajo y el 8,3% en nivel alto. En la dimensión Procrastinación por aversión a la tarea, el 91,7% predominó el nivel medio, el 5,6% el nivel alto y el 2,8% en nivel bajo.

3.2. Resultados inferenciales

Para la prueba de hipótesis se ha considerado el método de correlación de Spearman, debido a que los instrumentos presentan características cualitativas ordinales.

Nivel de significancia: $\alpha=0.05$ (5%)

Regla de decisión: Si “p” (sig.) < 0,05, se rechaza H_0 y acepta H_a

Si “p” (sig.) > 0,05, se acepta H_0 y se rechaza H_a

Hipótesis general

H_0 : No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

H_a : Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Tabla 9

Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica

		Procrastinación académica
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Spearman	,440**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	72

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Programa SPSS v.25

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva y moderada y significativa ($r_s = 0,440$, $p_valor = 0,000 < 0,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que existe correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Hipótesis específica 1

Ho: No Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Ha: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Tabla 10

Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional

		Procrastinación crónica emocional
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Spearman	,442**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	72

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Programa SPSS v.25

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva y moderada y significativa ($r_s = 0,442$, $p_valor = 0,000 < 0,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que existe correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Hipótesis específica 2

Ho: No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Ha: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Tabla 11

Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante

		Procrastinación por estímulo demandante
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Spearman	,299*
	Sig. (bilateral)	,011
	N	72

** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Fuente: Programa SPSS v.25

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva, baja y significativa ($r_s = 0,299$, $p_valor = 0,011 < 0,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que existe correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Hipótesis específica 3

Ho: No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Ha: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Tabla 12

Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal.

		Procrastinación por incompetencia personal
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Spearman	,268*
	Sig. (bilateral)	,023
	N	72

** La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Fuente: Programa SPSS v.25

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva, baja y significativa ($r_s = 0,268$, $p_valor = 0,023 < 0,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que existe correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Hipótesis específica 4

Ho: No existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Ha: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

Tabla 13

Prueba de Spearman de la correlación de las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea

		Procrastinación por aversión a la tarea
Estrategias de aprendizaje	Correlación de Spearman	,401**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	72

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Fuente: Programa SPSS v.25

Según el coeficiente rho de Spearman las variables muestran una correlación positiva, moderada y significativa ($r_s = 0,401$, $p_valor = 0,000 < 0,05$). Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que existe correlación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.

V. DISCUSIÓN

En cuanto al objetivo general, los resultados de la tabla 5 muestran que entre las dos variables estudiadas existe una correlación positiva, moderada y significativa (Rho de Spearman= 0,440; p valor= 0,000<0,05). Esto es interesante porque la presente investigación parte de la premisa de que las estrategias de aprendizaje empleadas por el estudiante universitario podrían relacionarse con el aumento o la reducción de la procrastinación académica. Si el aprendizaje es percibido como un proceso estratégico, es decir, un proceso donde los resultados están asociados a las estrategias y métodos que se empleen entonces lo más probable sería que el estudiante no postergue sus tareas ni las actividades afines a ello. Estas serán realizadas con diligencia, prontitud y alta motivación. Todo lo contrario ocurriría si el aprendizaje es visto como un proceso tedioso, sumamente complejo y carente de motivación, en estas circunstancias cualquier distracción (por ejemplo, redes sociales, programas de entretenimiento, entre otros) será una mejor opción.

El resultado mostrado en la tabla 5 coincide parcialmente con Asri *et al.* (Indonesia, 2017) quienes encontraron incidencia del aprendizaje basado en proyectos en el nivel de procrastinación del estudiantado. Esto es importante porque desde los trabajos previos internacionales se evidencia que la primera hipótesis general tiene asidero en la teoría y en las mediciones realizadas. Asimismo, De Palo *et al.* (Italia, 2017) mostraron que la gestión del aprendizaje en estudiantes universitarios estaba mediada también por sus recursos metacognitivos, lo que al final resultaba siendo decisivo en sus niveles de postergación de actividades esenciales como profesionales en formación. El dialogo intertextual entre antecedentes, resultados y marco teórico también muestra que el aprendizaje es un proceso no unidireccional, que está sujeto a factores personales y sociales. En otras palabras, no solo se compone de conductas observables o medibles, sino que fundamentalmente interesa a la investigación básica y aplicada el hecho de que tenga un carácter interno donde se modifican estructuras cognitivas.

Los resultados descriptivos también merecen un comentario. Predominó el nivel medio (52,8%) en la primera variable estrategias de aprendizaje, al igual que

en su tercera y cuarta dimensión (53,3% y 80%, respectivamente), en particular estrategias de recuperación de información y estrategias de apoyo al procesamiento de información. Un fenómeno similar ocurrió en la segunda variable procrastinación académica donde predominó el nivel medio (86,1%), al igual que en su primera, tercera y cuarta dimensión, a saber, procrastinación crónica emocional (87,5%), procrastinación por incompetencia personal (54,2%), procrastinación por aversión a la tarea (91,7%). El predominio del nivel medio en la distribución de frecuencias de ambas variables podría ser una señal de que la universidad, en especial sus docentes, deben abordar estas variables como parte de la consejería estudiantil o tutoría. Es una ocasión propicia para rebatir las habituales percepciones de que los estudiantes universitarios solo por serlo alcanzaron la madurez emocional o son casi adultos. Al llevar a cabo las actividades de orientación psicológica debería buscarse un estilo comunicacional empático y conciso.

Respecto al primer objetivo específico, los resultados de la tabla 6 muestran que entre la primera variable y la primera dimensión de la segunda variable existe una correlación positiva, moderada y significativa (Rho de Spearman= 0,442; p valor= 0,000<0,05). Las estrategias de aprendizaje implican una determinada forma de adquisición de información lo que, a su vez, se involucra con el desarrollo y dirección del aprendizaje desde su inicio hasta su almacenamiento en la memoria de largo plazo. En ese sentido, la prelectura, el apunte de notas, las anotaciones al margen, el subrayado, el repaso y la paráfrasis son algunas de las acciones más frecuentes por las que el estudiante aprehende la información o los conocimientos como parte de su formación profesional continua. Por otro lado, la procrastinación crónica emocional se evidencia en el aplazamiento de responsabilidades debido a que se prefiere realizar otras actividades de mayor disfrute e interés personal. Es decir, si entiende su aprendizaje como algo factible entonces no lo aplazará.

El resultado mostrado en la tabla 6 coincide con Bedoya (Colombia, 2017) quien encontró relación entre la autorregulación del aprendizaje y la procrastinación lo que contribuye a respaldar la posibilidad de que los programas formativos y participativos serían útiles para mitigar el impacto del fracaso académico y la deserción. A su vez, la coincidencia vuelve a ser parcial con Miranda y Flores

(México, 2016) quienes hallaron una correlación negativa, media y significativa entre la procrastinación académica y los estilos de aprendizaje en estudiantes del curso de Ciencias Sociales. La literatura científica ha identificado una serie de factores asociados a las conductas de procrastinación. En cuanto a los rasgos demográficos de los individuos, varias investigaciones se han centrado en la incidencia de género y edad (Steel, 2007; Strüber, Lück y Roth, 2008) y menores niveles de control (Higgins y Tewksbury, 2006). Sobre la edad, el desarrollo de un nivel cognitivo superior implica funciones esenciales para la autorregulación que no están presente hasta la adolescencia, lo que explica una mayor procrastinación en sujetos más jóvenes (Rozental y Carlbring, 2014).

La procrastinación es un fenómeno con presencia imprescindible en la universidad. Esperar hasta el último momento para entregar una tarea, demorarse para estudiar cuando las pruebas están próximas o aplazar la matrícula en asignaturas específicas son prácticas muy difundidas entre los estudiantes universitarios. En estos términos, la procrastinación académica está consolidada definido como una conducta disfuncional que evita, pospone o justifica retrasos en una tarea académica (Onwuegbuzie, 2004), especialmente en un entorno académico la procrastinación constituye un problema vigente por su alta prevalencia y las consecuencias derivadas. Además, el estudio de Sirois (2004), reveló un aumento en la intensidad de las enfermedades padecidas por procrastinar a los estudiantes universitarios. Este aumento de incidencia se registra especialmente cuando se acerca el final del curso universitario (Ferrari y Díaz, 2014; Kim y Seo, 2015). Este efecto adverso sobre el aprendizaje se debe a que los procrastinadores cometen más errores, trabajan más lento y no prestan atención a las instrucciones de la tarea (Abbasi y Alghamdi, 2015).

En cuanto al segundo objetivo específico, los resultados de la tabla 7 muestran que entre la primera variable y la segunda dimensión de la segunda variable existe una correlación positiva, baja y significativa (Rho de Spearman= 0,299; p valor= 0,011 < 0,05). Esto coincide con Ebrahim *et al.* (Irán, 2016) mostraron una relación negativa y significativa entre la procrastinación, el éxito académico, la inmadurez, la identidad académica y las estrategias de autoaprendizaje autorreguladoras. Algo similar ocurrió con Carrasco (2020) quien encontró una

relación negativa y débil entre la procrastinación y las estrategias cognitivas de regulación emocional de medio millar de estudiantes de Psicología. Más que recursos o técnicas de estudio particulares, las estrategias de aprendizaje son como una forma de aprender a aprender, en que los estudiantes buscan el significado de lo que están aprendiendo, desarrollan sus habilidades de aprendizaje y explorar sus posibilidades y limitaciones.

Básicamente, hay tres enfoques de aprendizaje descritos en la literatura científica. Primero un enfoque superficial, cuya principal motivación es evitar el fracaso, así como el deseo de sobrevivir las exigencias académicas utilizando el menor esfuerzo posible. Por tanto, las estrategias de aprendizaje se limitan a la memorización selectiva. En segundo lugar, un enfoque centrado en el logro, caracterizado por el deseo en donde maximizar las calificaciones académicas e consecuencia de utilizar estrategias que permitan organizar el espacio y el tiempo eficientemente. En este enfoque, las estrategias van más allá de la mera tarea de aprender: los estudiantes se organizan cuándo, dónde y cuánto tiempo se dedican al aprendizaje, etc. (León, Mendo, Felipe, Polo y Fajardo, 2017). Finalmente, está el enfoque profundo para lo cual la motivación es intrínseca a la propia tarea y va acompañada de estrategias que buscan por el significado.

Los enfoques de enseñanza adoptados por los profesores tienden a estar asociados con diferentes estrategias de aprendizaje. Esto no se debe a una imposición por parte del profesor, sino que depende de las actividades de aprendizaje propuestas. La estructura de la tarea en sí es lo que propicia estrategias de aprendizaje profundo (Vos, Meidjen y Denessen, 2011). Aquellos profesores que basan su docencia en una mera presentación de contenidos, además de transferir información al alumno, orientarán a sus alumnos hacia procesos de aprendizaje basados en el enfoque superficial y asociado con una baja calidad de rendimiento académico. En ese sentido, la percepción de la enseñanza caracterizada por el apoyo a los estudiantes, la retroalimentación, la libertad de aprender, y objetivos claros y relevantes para la práctica profesional, se asocia con el enfoque profundo (León *et al.*, 2017). Profesores que propician la autonomía e independencia de sus alumnos orientarán hacia la profundización de estrategias de aprendizaje y un mayor compromiso con los estudios.

En lo concerniente al tercer objetivo específico, los resultados de la tabla 8 muestran que entre la primera variable y la tercera dimensión de la segunda variable existe una correlación positiva, baja y significativa (Rho de Spearman= 0,268; p valor= 0,023<0,05). Esto coincide con Chigne (2017) quien encontró una relación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación en estudiantes de Comunicación radial, lo que en otras palabras equivale a que un mayor nivel de autoeficacia corresponda un menor nivel de procrastinación académica, pero ¿esa autoeficacia es consecuencia de qué? ¿De las enseñanzas recibidas en su universidad o de un desarrollo metacognitivo o tal vez de ambos? Siguiendo con la procrastinación de tipo incompetencia personal es entendida como el sentimiento de incapacidad al no ser capaz de atender un determinado requerimiento por temor a la censura social. Es tarea de tutores y docentes que el estudiante vaya comprendiendo que esa incapacidad es momentánea, que no hay motivo válido para desmoralizarse ni activar pensamientos negativos, que en el proceso de desarrollo no solo crecemos corporalmente, sino que también maduramos en lo emocional, en lo psíquico.

En lo referido al cuarto objetivo específico, los resultados de la tabla 9 muestran que entre la primera variable y la cuarta dimensión de la segunda variable existe una correlación positiva, moderada y significativa (Rho de Spearman= 0,401; p valor= 0,000<0,05). Esto coincide con Domínguez (2017) quien encontró que los estudiantes de psicología del primer año que presentaban un nivel adecuado de autorregulación académica eran, a su vez, quienes elegían mejor sus estrategias adaptativas frente a un examen o prueba. Precisamente, dichas estrategias también suponen un nivel avanzado de conocimiento metacognitivo, ya que de ese modo el estudiante es capaz de identificar sus fortalezas y limitaciones mientras participa en su proceso de aprendizaje. Si el estudiante elige mal las estrategias de aprendizaje tal vez podría estar más expuesto a un mayor nivel de procrastinación académica. Como es de esperar, esto podría ser materia de próximas investigaciones.

En síntesis, el aprendizaje es un proceso estratégico condicionado por factores personales y sociales. Uno de esos factores es el nivel de procrastinación académica, por fortuna este es un factor asociado a las estrategias de aprendizaje que el estudiante elija gracias a la enseñanza recibida y a los consejos de sus

profesores, amigos egresados o de sus padres con algún grado de formación profesional. Mientras el estudiante universitario perciba que los objetivos que persiga en sus actividades intelectuales y formativas son factibles de concretar, la procrastinación podría estar controlada. Todo lo contrario, si no se conocen ni se aplican estrategias de aprendizaje cabría la posibilidad de que surjan los distractores y las postergaciones lo que dispersa la atención y las energías.

VI. CONCLUSIONES

- Primera.** En lo referido al objetivo general, existe correlación positiva, moderada y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima, 2020.
- Segunda.** En lo referido al primer objetivo específico, existe correlación positiva, moderada y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión procrastinación crónica emocional de la variable procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima, 2020.
- Tercera.** En lo referido al segundo objetivo específico, existe correlación positiva, baja y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión procrastinación por estímulo demandante de la variable procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima, 2020.
- Cuarta.** En lo referido al tercer objetivo específico, existe correlación positiva, baja y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión procrastinación por incompetencia personal de la variable procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima, 2020.
- Quinta.** En lo referido al cuarto objetivo específico, existe correlación positiva, moderada y significativa entre las estrategias de aprendizaje y la dimensión procrastinación por aversión a la tarea de la variable procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima, 2020.

VII. RECOMENDACIONES

- Primera.** Se sugiere al Sr. Director académico de la carrera de Educación que se adopte como un eje transversal de la programación curricular el conocimiento de estrategias de aprendizaje que permitan afrontar de la mejor manera posible la procrastinación académica.
- Segunda.** Se sugiere al Sr. coordinador de Tutoría que se incluya en la programación semestral de dichos talleres lo referido a métodos de estudio y el desarrollo personal con la finalidad de preparar a los estudiantes frente a situaciones donde aflore una posible sensación de procrastinación académica.
- Tercera.** Se sugiere al Sr. representante de los estudiantes en el Consejo de Facultad que proponga espacios de diálogo grupal para abordar la incomodidad, desazón y fuertes molestias que pueda causar la no concreción de una meta evitando incurrir en la procrastinación académica.
- Cuarta.** Se sugiere al Sr. coordinador de Formación docente que se realicen inducciones con la finalidad de que puedan estar atentos a las manifestaciones de procrastinación por incompetencia personal en sus estudiantes.
- Quinta.** Se sugiere al Sr. coordinador de Bienestar estudiantil la realización de actividades grupales donde se aborde la procrastinación por aversión a la tarea. Se podría contar con testimonios de estudiantes que hayan atravesado esas experiencias para que compartan cómo las afrontaron y qué estrategias aplicaron frente a la posibilidad de nuevas situaciones.

REFERENCIAS

- Abbasi, I.S. and Alghamdi, N.G. (2015). The prevalence, predictors, causes, treatments, and implications of procrastination behaviors in general, academic, and work setting. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 59-66. doi:10.5539/ijps.v7n1p59
- Alarcón, M., Alcas, N., Alarcón, H., Natividad, J. y Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n265>
- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Educación y Psicología de la USIL*, 2(1). <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/29>
- Asri, D., Setyosari, P., Hitipeuw, I., & Chusniyah, T. (2017). The Influence of Project-based Learning Strategy and self-regulated Learning on Academic Procrastination of Junior High School Students' Mathematics Learning. *American Journal of Educational Research*, 5(1), 88-96. 10.12691/education-5-1-14
- Balkis, M., y Duro, E. (2017). Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293150349004>
- Bedoya, C. (2017). *Autorregulación del aprendizaje y procrastinación en estudiantes de primer año universitario* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia]. <https://bit.ly/34J75xw>
- Calvet, M., Acosta, G., Chocano, S., e Iparraguirre, C. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y posgrado de Lima. *Horizonte de la Ciencia*, 63-81. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.13.355>
- Carrasco, C. (2020). *Procrastinación y estrategias cognitivas de regulación emocional en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*

- (tesis de maestría). Universidad de San Martín de Porres, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/31yMB8G>
- Castro, S. y Rodríguez, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de lima metropolitana. *Av.psicol.* 25(2) 2017. <https://pdfs.semanticscholar.org/6291/5cd8304699c21ea70e688244e7198bebc4fc.pdf>
- Chan Bazalar, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista temática psicología*, 7(1). http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf
- Chávez, P. (2020). *Niveles de procrastinación académica en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Norte, 2019* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Perú]
- Chávez, P., Buendía, G., Salvatierra, A. y Mendoza, J. (2020). Personal conditions associated with procrastination in university students. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 12(1): 521-526. [10.9756/int-jecse/v12i1.201033](https://doi.org/10.9756/int-jecse/v12i1.201033)
- Chigne (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú]. <https://bit.ly/3mxNE0A>
- Clariana, M. (2013). Personalidad, Procrastinación y Conducta Deshonesta en Alumnado de distintos Grados Universitarios. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (30). 451-472. [10.14204/ejrep.30.13030](https://doi.org/10.14204/ejrep.30.13030).
- Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. & 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). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625089>

- Contreras, K. (2014). *Procesos cognitivos. Psicología. Teoría y Práctica*. Lumbreras Editores.
- De Palo, V., Monacis, L., Miceli, S., Sinatra, M., & Di Nuovo, S. (2017). Decisional Procrastination in Academic Settings: The Role of Metacognitions and Learning Strategies. *Front. Psychol.*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00973>
- Díaz Morales, J. (2018). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación. RIDEP*, 51, 2, 43-60. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-04/RIDEP51-Art4.pdf>
- Díaz, J.F. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Domínguez Lara, Sergio Alexis, Villegas García, Graciela, & Centeno Leyva, Sharon Brigitte. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=es&tlng=es
- Domínguez, S. (2017). Procrastinación académica, afrontamiento de la ansiedad preexamen y rendimiento académico en estudiantes de psicología: análisis preliminar. *Cultura*, 31, 181-193. <https://doi.org/10.24265/cultura.2017.v31.10>
- Ebrahim, G., Lavasani, G., & Javad, E. (2016). The relationship between academic identity and self-regulation Learning strategies with academic procrastinate students. *Journal of Psychology*, 29(4), 346-362. <https://bit.ly/3kp46zN>
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Estrada, F. J., García-Prieto, F. J., y Conde-Vélez, S. (2020). Learning Styles in University Students: Types of Strategies, Materials, Supports, Evaluation and Performance. Case Study. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 394-409. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1262562>
- Fiallo, J., Cerezal, J., y Huaranga, O. (2016). *Métodos científicos de la investigación*

pedagógica. Colectivo Pedagógico Escuela Abierta.

- Ferrari, J. R. and Díaz-Morales, J.F. (2014). Procrastination and mental health coping: a brief report related to students. *Individual Differences Research*, 12(1), 8-11.
- Fonseca, I. y Betancourt, M. (2018). Learning strategies in colombian university students. 10.1145/3290511.3290550
- Freeman, E. K., Cox-Fuenzalida, L. E., and Stoltenberg, I. (2011). Extraversion and arousal procrastination: waiting for the kicks. *Curr. Psychol.* 30, 375–382. 10.1007/s12144-011-9123-0
- Freiberg, A., Ledesma, R., y Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. <https://doi.org/10.8800/psico.201702.006>
- Gallego, J. y Rodríguez, A. (2017). Alternancia de roles en la evaluación universitaria: docentes y discentes evaluadores y evaluados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 349-366. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.8780>
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). Academic procrastination in non-traditional college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1165>
- Garzón-Umerenkova, A., de la Fuente, J., Amate, J., Paoloni, P. V., Fadda, S., & Pérez, J. F. (2018). A Linear Empirical Model of Self-Regulation on Flourishing, Health, Procrastination, and Achievement, Among University Students. *Frontiers in Psychology*, 9, 536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00536>
- Gonzalo, M., León del Barco, B. y Mendoza, S. (2020). Good Practices and Learning Strategies of Undergraduate University Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 1849. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/6/1849>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention Community* 46(2):131-142. 10.1080/10852352.2016.1198157

- Grunschel, C., and Schopenhauer, L. (2015). Why are students (not) motivated to change academic procrastination? An investigation based on the Transtheoretical Model of change. *J. Coll. St. Dev.* 56, 187–200. 10.1353/csd.2015.0012
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Higgins, G.E. and Tewksbury, R. (2006). Sex and self-control theory: the measures and causal model may be different. *Youth Society*, 37(4), 479-503. 10.1177/0044118x05283423
- Jiménez, L.; García, A.; López, J.; y Saavedra, F. (2018). Evaluación de estrategias de aprendizaje mediante la escala ACRA abreviada para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.03.001>
- Jin, H., Wenchao, W. y Xiaoyu, L. (2019). Peer Attachment and Academic Procrastination in Chinese College Students: A Moderated Mediation Model of Future Time Perspective and Grit. *Frontiers in Psychology*, 10, 2645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02645>
- Jouhari, Z., Haghai, F. & Changiz, T. (2016). Assessment of medical students' learning and study strategies in self-regulated learning. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 4(2), 72-79.
- Jovanović, J., Gašević, D., Dawson, S., Pardo, A. y Mirriahi, N. Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *The Internet and Higher Education*, 33, 2017, 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.001>.
- Kaido, I. y Õun, K. (2019). Developing of factor structure for learning strategies of estonian students in mathematics at the university level. *Problems of Education in the 21st Century*, 77, 3, 338-348. <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1214>
- Kim, K.R. and Seo, E.H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038

- León, B.; Mendo, S.; Felipe, E.; Polo, M.; Fajardo, F. (2017). Team potency and cooperative learning in the university setting. *Rev. Psicodidact.*, 22, 9-15.
- Mann, L. (2016). Procrastination revisited: a commentary. *Aust. Psychol.* 51, 47–51. doi: 10.1111/ap.12208
- Mejia, Christian R, Ruiz-Urbina, Franklyn N, Benites-Gamboa, Dayanne, & Pereda-Castro, William. (2018). Factores académicos asociados a la procrastinación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34(3), 61-70. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252018000300008&lng=es&tlng=es
- Miranda, C. y Flores, J. (2016). Autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Tiamanti Sabiduria*, 7(2), 1-15. <https://bit.ly/37Aem4l>
- Mohallem, R. y Dos Santos, A. (2018). Intervention in Learning Strategies: Study with New University Students. *Psychological Evaluation*, 28. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2018000100613&tlng=en
- Monacis, L., de Palo, V., Sinatra, M., and Berzonsky, M. D. (2016). The Revised identity style inventory: factor structure and validity in Italian speaking students. *Front. Psychol.* 7:883. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00883
- Montero, C., Sierra, B y Azmendiarieta. (2017). The effectiveness of a learning strategies program for university students. *Psicothema*, 29, 527-532. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4431>
- Muntané, J. (2010). Introducción a la investigación básica. *RAPD ONLINE*, 33(3), 221-227. https://www.researchgate.net/publication/341343398_Introduccion_a_la_Investigacion_basica/link/5ebb9e7d92851c11a8650cf9/download
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. 10.1080/0260293042000160384

- Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*.
<https://issuu.com/originaledy/docs/metodologc3ada-de-la-investigac3b>
- Pardo Bolívar, D., Perilla Ballesteros, L., y Salinas Ramírez, C. (2016). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos De Psicología*, 14(1), 31-44.
<https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>
- Paz, A., Aranda, R., Navarro, M., Delgado, M. & Sayas, Y. (2014). Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la unmsm1. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 3(17).
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol17num3/Vol17No3Art12.pdf>
- Prihadi, K., Tan, C. Y. H., Tan, R. T. S., Yong, P. L., Yong, J. H. E., Tinagaran, S., Goh, C. L., & Tee, Y. J. (2018). Mediation Role of Locus of Control on the Relationship of Learned-helplessness and Academic Procrastination among College Students in Penang, Malaysia. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(2), 87-93.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v7i2.12597>
- Rodríguez, E.; y Larios, B. (2006). *Teorías del aprendizaje*. Magisterio.
- Rojo, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Editorial Síntesis.
- Rozental, A. and Carlbring, P. (2014). Understanding and treating procrastination: a review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488-1502.
doi:10.4236/psych.2014.513160
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Visión Universitaria.
- Sari, W. L., & Fakhruddiana, F. (2019). Internal locus of control, social support and academic procrastination among students in completing the thesis. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(2), 363-368. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.17043>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje* (2ª ed.). Prentice Hall.

- Shlomo, Z., & Meirav, H. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46, 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>
- Silva Soares, Ana Karla, & Lechuga de Andrade, José Alberto, & Costa Ribeiro, Maria Gabriela, & Teixeira Rezende, Alessandro (2020). Avaliando o papel da procrastinação acadêmica e bem-estar subjetivo na predição da satisfação com o programa de pós-graduação. *Ciencias Psicológicas*, 14(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4595/459564063002>
- Sirois, F.M. (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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.005>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin* 133, 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Strüber, D., Lück, M. and Roth, G. (2008). Sex, aggression and impulse control: an integrative account. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, 14(1), 93-121. 10.1080/13554790801992743
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2019, 21 de octubre). *Sobre el proceso de licenciamiento*. <https://bit.ly/3jKOFrj>
- Valencia, D. (2014). *El aprendizaje y sus teorías. Teoría y Práctica*. Lumbreras Editores.
- Vega, M. C., Patino Alonso, M. C., Cabello, R., Galindo Villardón, M. P., y Fernández-Berrocal, P. (2017). Perceived Emotional Intelligence and Learning Strategies in Spanish University Students: A New Perspective from a Canonical Non-symmetrical Correspondence Analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 1888. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01888>
- Vos, N.; van der Meijden, H.; & Denessen (2011). Effects on constructing versus playing an Educational game on student motivation and deep learning strategy use. *Comput. Educ.*, 56-127-137.

- Weisskirch, R. (2018). Grit, Self-Esteem, Learning Strategies and Attitudes and Estimated and Achieved Course Grades among College Students. *Current Psychology*, 37. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9485-4>
- Yanfang, Z., Pengfei, C. y Tao, Y. (2019). Reading and Writing Learning Strategies for Low English Proficiency Students at a Private University in China. *International Journal of Higher Education*, 8, 3. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n3p214>
- Yurtseven, N., & Doğan, S. (2019). Structural relationships among academic procrastination, academic motivation, and problem solving skill in prep class college students. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 849–876. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.027>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Título: Estrategias de aprendizaje y procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima, 2020

Autor: Br. Calderón Sucasaire, Isaac

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Estrategias de aprendizaje	Conjunto de procedimientos aplicados para lograr aprender. Asimismo, se trata de los procedimientos intencionados y de voluntad propia, para que el aprendiz logre su objetivo propuesto con motivación, siendo así un factor principal para aprender (Hernández et	La variable fue medida a través de un cuestionario que comprende sus cuatro dimensiones como Estrategias de adquisición de información (15 ítems), Estrategias de codificación de información (15 ítems), Estrategias de recuperación de información (15	Estrategias de adquisición de información	Exploración Subrayado Repaso en voz alta Repaso mental	1, 2, 3, 4 5, 6, 7, 8, 9 10, 11, 12 13, 14, 15	Bajo: 15-35 Medio: 36-55 Alto: 56-75
			Estrategias de codificación de información	Relaciona Aplica Reorganiza Asocia	16, 17, 18, 19, 20 21, 22, 23, 24, 25 26, 27 28, 29, 30	Bajo: 15-35 Medio: 36-55 Alto: 56-75
			Estrategias de recuperación de información	Recuerda Agrupa Responde	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 38, 39, 40, 41, 42 43, 44, 45	Bajo: 15-35 Medio: 36-55 Alto: 56-75
				Reconoce		Bajo: 15-35 Medio: 36-55 Alto: 56-75

	al., 2014).	ítems), y Estrategias de apoyo al procesamiento de la información (15 ítems). Dicho cuestionario es de escala ordinal tipo Likert con los siguientes niveles de respuesta: Nunca= 1, Casi nunca= 2, A veces= 3, Muchas veces= 4, Siempre= 5.	Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	Organiza Considera	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60	
--	-------------	--	---	-----------------------	--	--

<i>Procrastinación académica</i>	“Conducta por la que se aplaza, suspende y/o pospone la realización de una tarea o actividad en particular, ya sea por otra más gratificante, o porque se le considera aversiva y desagradable, lo que impacta negativamente en la vida cotidiana, perjudicando el proceso de formación académica” (Palella y Martins, 2012).	Será medida a través de un cuestionario que comprende sus cuatro dimensiones:	Procrastinación crónica emocional	Aplazamiento por desinterés	1,3,5,7,10,13,15,18,20,23,25,27,30,33,34,35,36,37,38,39,40,41	Alto (85-115) Medio (54-84) Bajo (25-53)
		Procrastinación crónica emocional (22 ítems),	Procrastinación por estímulo demandante	Aplazamiento por desmotivación	8,39,40,41 16,19,21,32	Alto (16-20) Medio (10-15) Bajo (4-9)
		Procrastinación por estímulo demandante (4 ítems),	Procrastinación por incompetencia personal	Aplazamiento por incapacidad	24,26,28,29	Alto (16-20) Medio (10-15) Bajo (4-9)
		Procrastinación por incompetencia personal (4 ítems), y	Procrastinación por aversión a la tarea	Aplazamiento por dificultad	2,4,6,8,9,11,12,14,17,22,31	Alto (41-55) Medio (26-40) Bajo (11-25)

					14, 15	Algunas veces sí- algunas veces
					16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	no = 2 La mayoría de las veces sí = 3 Siempre= 4

Anexo 2. Matriz de consistencia

Matriz de consistencia							
Título: Estrategias de aprendizaje y procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020							
Autor: Lic. Isaac Calderón Sucasaire							
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p>Problema General:</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020?</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre las estrategias y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.</p> <p>Objetivos específicos (OE):</p> <p>OE1: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.</p> <p>OE2: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.</p> <p>Hipótesis específicas (HE):</p> <p>HE1: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación crónica emocional de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.</p> <p>HE2: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por estímulo demandante de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima</p>	Variable 1: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
			Estrategias de adquisición de información	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración - Subrayado - Repaso en voz alta - Repaso mental 	1, 2, 3, 4 5, 6, 7, 8, 9 10, 11, 12 13, 14, 15	Escala ordinal tipo Likert con los siguientes niveles de respuestas:	Deficiente: 15-27 Mala: 28-39 Regular: 40-51 Buena: 52-63 Eficiente: 64-75
			Estrategias de codificación de información	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona - Aplica - Reorganiza - Asocia 	16, 17, 18, 19, 20 21, 22, 23, 24, 25 26, 27 28, 29, 30	1= nunca 2=casi nunca 3=a veces 4= casi siempre 5= siempre	Deficiente: 15-27 Mala: 28-39 Regular: 40-51 Buena: 52-63 Eficiente: 64-75
			Estrategias de recuperación de información	<ul style="list-style-type: none"> - Recuerda - Agrupa - Responde 	31,32,33,34,35,36,37 38, 39, 40, 41, 42 43, 44, 45		Deficiente: 15-27 Mala: 28-39 Regular: 40-51 Buena: 52-63 Eficiente: 64-75
Estrategias de apoyo al procesamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce - Organiza - Considera 	46, 47, 48, 49, 50, 51,52,53,54,55,56,57,58 59,60		Deficiente: 15-27 Mala: 28-39 Regular: 40-51 Buena: 52-63 Eficiente: 64-75			
Variable 2: PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA							
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos			

<p>Metropolitana 2020?</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020?</p> <p>¿Cuál es la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020?</p>	<p>Metropolitana 2020.</p> <p>OE3: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.</p> <p>OE4: Determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.</p>	<p>Metropolitana 2020.</p> <p>HE3: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por incompetencia personal de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.</p> <p>HE4: Existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación por aversión a la tarea de los estudiantes de Educación de una universidad de Lima Metropolitana 2020.</p>	<table border="0"> <tr> <td>Procrastinación crónica emocional</td> <td>Aplazamiento desinterés</td> <td>por</td> <td>1,3,5,7,10,13,15,18,20,23,25,27,30,33,34,35,36,37,38,39,40,41</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Procrastinación por estímulo demandante</td> <td>Aplazamiento desmotivación</td> <td>por</td> <td>16,19,21,32</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Procrastinación por incompetencia personal</td> <td>Aplazamiento incapacidad</td> <td>por</td> <td>24,26,28,29</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Procrastinación por aversión a la tarea</td> <td>Aplazamiento dificultad</td> <td>por</td> <td>2,4,6,8,9,11,12,14,17,22,31</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Procrastinación crónica emocional	Aplazamiento desinterés	por	1,3,5,7,10,13,15,18,20,23,25,27,30,33,34,35,36,37,38,39,40,41			Procrastinación por estímulo demandante	Aplazamiento desmotivación	por	16,19,21,32			Procrastinación por incompetencia personal	Aplazamiento incapacidad	por	24,26,28,29			Procrastinación por aversión a la tarea	Aplazamiento dificultad	por	2,4,6,8,9,11,12,14,17,22,31			<p>Escala ordinal tipo Likert con los siguientes niveles de respuestas:</p> <p>Alto (48-88) Medio (29-47) Bajo (0-28)</p> <p>0= nunca Alto (8-16) 1= algunas veces Medio (4-7) 2=algunas veces Bajo (0-3) 3=muchas veces Alto (8-16) 4=siempre Medio (5-7) Bajo (0-4)</p> <p>Alto (25-44) Medio (21-24) Baio (0-20)</p>
Procrastinación crónica emocional	Aplazamiento desinterés	por	1,3,5,7,10,13,15,18,20,23,25,27,30,33,34,35,36,37,38,39,40,41																									
Procrastinación por estímulo demandante	Aplazamiento desmotivación	por	16,19,21,32																									
Procrastinación por incompetencia personal	Aplazamiento incapacidad	por	24,26,28,29																									
Procrastinación por aversión a la tarea	Aplazamiento dificultad	por	2,4,6,8,9,11,12,14,17,22,31																									
Nivel - diseño de Investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos			Estadística a utilizar																							
<p>Nivel: Correlacional descriptivo</p> <p>Diseño: No experimental transversal</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p>	<p>Población: 88 estudiantes</p> <p>Tipo de muestreo: Probabilístico</p> <p>Tamaño de muestra: Muestra probabilística: 72 estudiantes</p>	<p>Variable 1: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje</p> <p>Autor: V. Sánchez País y año: Perú, 2017 Ítems: 60 Confiabilidad: 0,845 (alfa de Cronbach) Duración: 35 minutos Ámbito de aplicación: educación superior Forma de administración: individual</p>	<p>Variable 2: PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario Escala de Procrastinación Académica</p> <p>Autor: J. Gonzales País y año: Perú, 2014 Ítems: 42 Confiabilidad: 0,953 (alfa de Cronbach) Duración: 25 minutos Ámbito de aplicación: educación superior Forma de administración: individual</p>	<p>DESCRIPTIVA: Distribución de frecuencias</p> <p>INFERENCIAL: Contraste de hipótesis</p> <p>Coefficiente de correlación: Rho de Spearman</p>																								

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos



CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Edad..... Sexo M F

Especialidad.....

Estimado(a) participante:

Este cuestionario es parte de una investigación de una maestría en Ciencias de la Educación, con mención en Docencia Universitaria. Su objetivo es determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica. Para ello, es necesario contar con su opinión. Por favor, conteste todas las preguntas con sinceridad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo se desea saber su opinión. Escriba un aspa (X) para cada nivel de respuesta:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre

N°	DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Cuando empiezo a estudiar leo el índice, el resumen, letras en negritas del material a aprender					
2	Anoto las ideas importantes en una primera lectura					
3	Cuando empiezo a estudiar realizo una lectura rápida superficial.					
4	Al estudiar, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.					
5	Cuando estudio subrayo las frases o palabras importantes.					
6	Utilizó signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar las informaciones de los textos que considero importantes.					
7	Hago uso de lápices o lapiceros de distintos colores para favorecer el aprendizaje.					
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.					
9	Realizo anotaciones de palabras o frases significativas, en los márgenes de libros, o en hoja aparte.					
10	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes de recordar.					
11	Cuando leo algo que me parece difícil, trato de releerlo despacio.					
12	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, párrafos, esquemas, etc. realizados durante el estudio.					
13	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.					
14	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.					
15	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo párrafo por párrafo.					
N°	DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	5
16	Al estudiar realizo esquemas o gráficos para representar las relaciones entre ideas fundamentales.					
17	Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos principales de los secundarios.					
18	Cuando leo busco las relaciones establecidas entre los contenidos del mismo.					
19	Relaciono el tema de estudio con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.					
20	Relaciono el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado.					
21	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.					
22	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.					
23	Relaciono los conocimientos nuevos con experiencias o sucesos de mi vida.					

24	Relaciono los conocimientos que me proporcionan el estudio con las experiencias de mi vida.					
25	Discuto con mis compañeros los temas que hemos estudiado.					
26	Parafraseo las ideas principales del texto.					
27	Me interesa la aplicación que puedan tener los temas que estudio en las áreas de la carrera.					
28	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido con lo que estoy aprendiendo.					
29	Lo que aprendo, trato de aplicarlo en mi vida diaria.					
30	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales a los contenidos que estudio.					
N°	DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	5
31	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.					
32	Previamente al hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, palabras - clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.					
33	Cuando tengo que exponer recuerdo dibujos, imágenes, metáforas, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.					
34	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc. realizado a la hora de estudiar.					
35	Me ayuda a recordar lo aprendido al evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.					
36	Me resulta útil acordarme de otros temas que guarden relación con lo que realmente quiero recordar.					
37	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.					
38	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.					
39	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.					
40	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.					
41	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente lo que dice el libro o profesor.					
42	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guion y finalmente las redacto.					
43	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.					
44	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.					

45	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion, o programa de los puntos a tratar.					
N°	DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	5
46	Reconozco la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, párrafos, etc.)					
47	Utilizo estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición, esquemas y asociación mental de ideas.					
48	Asumo la importancia que tienen las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, párrafos, etc.)					
49	Cuando organizo la información hago uso de esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales u otro organizador visual.					
50	Es importante, al dar un examen, recordar esquemas, dibujos, asociación de ideas, mapas, que elaboré al estudiar.					
51	Considero útil para recordar información ubicarme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.					
52	Acostumbro a reflexionar sobre cómo organizar la información para responder a cualquier tipo de examen.					
53	En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.					
54	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.					
55	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.					
56	Acostumbro en tiempos de exámenes, hacer un plan de estudio dedicando el tiempo necesario a cada asignatura.					
57	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.					
58	Aplico aquellas estrategias que me han sido útiles y elimino o modifico las que no me han servido.					
59	Suelo controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.					
60	Recurro a pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.					

Gracias por su colaboración



CUESTIONARIO SOBRE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Edad.....

Sexo

M

F

Especialidad.....

Estimado(a) participante:

Este cuestionario es parte de una investigación de una maestría en Ciencias de la Educación, con mención en Docencia Universitaria. Su objetivo es determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la procrastinación académica. Para ello, es necesario contar con su opinión. Por favor, conteste todas las preguntas con sinceridad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo se desea saber su opinión. Escriba un aspa (X) para cada nivel de respuesta:

0	1	2	3	4
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre

N°	ÍTEMS	0	1	2	3	4
1	Llego tarde a las reuniones de mi grupo de trabajo por estar entretenido en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).					
2	Cuando un curso no me agrada, le dedico poco tiempo.					
3	Me preparo con anticipación para una exposición.					
4	Termino mis trabajos a tiempo a pesar de que el trabajo es difícil o complicado.					
5	Dejo para mañana los trabajos que tengo que hacer hoy porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).					
6	Postergo las lecturas de los cursos que no me agradan.					
7	Me falta tiempo para finalizar mis trabajos.					
8	Invierto poco tiempo en hacer las tareas de los cursos que me desagradan.					
9	Me es difícil empezar a estudiar si el curso no es de mi agrado.					
10	Me queda poco tiempo para hacer mis tareas por hacer otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).					
11	Cuando me asignan lecturas tediosas, las reviso el mismo día de la clase.					
12	Ante un examen, me cuesta empezar a estudiar si la materia es complicada.					
13	Aprovecho al máximo el tiempo para hacer mis trabajos.					
14	Me demoro en terminar mis trabajos a tiempo cuando veo que la tarea es muy complicada.					
15	Al llegar la noche, pienso que podría haber aprovechado mejor el día en hacer mis trabajos sino hubiera pasado mucho tiempo con mis amigos.					
16	Llego tarde a las clases cuando los cursos son tediosos para mí.					
17	A pesar de la dificultad del trabajo inicio lo más pronto posible.					
18	Me trasnocho estudiando para un examen del día siguiente.					
19	Cuando creo que no podré terminar la tarea asignada, prefiero postergar la entrega.					
20	Los fines de semana, a pesar de que tengo trabajos por hacer, prefiero realizar otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).					
21	Al inicio del curso, cuando creo que no culminaré con éxito, le dedico poco tiempo de estudio a la materia.					
22	Me demoro en hacer un trabajo, cuando creo que es muy difícil o complicado.					
23	Termino los trabajos que me asignan lo más pronto posible.					

24	Me cuesta estudiar para un examen cuando creo que no tendré buenos resultados.					
25	Interrumpo mi hora de estudio por hacer otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).					
26	Cuando sé que no me irá bien en una exposición, suelo pedir que aplacen mi presentación.					
27	Llego a clases justo antes de que cierren la puerta.					
28	Cuando creo que no tengo la suficiente capacidad para realizar una tarea, demoro en terminarla.					
29	Me lleva mucho tiempo iniciar una tarea cuando creo que es difícil.					
30	Me demoro en terminar mis trabajos porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).					
31	Me preparo por adelantado para los exámenes de los cursos que no me agradan.					
32	Cuando me asignan una tarea que me desagrada prefiero aplazar la entrega.					
33	Tengo que inventar excusas para pedir un plazo extra de entrega de trabajos.					
34	Me falta tiempo para hacer mis trabajos por estar entretenido en otras actividades (internet, televisión, amistades, entre otros).					
35	Asisto a clases puntualmente.					
36	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
37	Cuando se acerca la fecha de entrega y me siento presionado, recién empiezo a realizar mis trabajos.					
38	Llego a tiempo a las reuniones de grupo de trabajo.					
39	Me es difícil organizarme para desarrollar cada tarea asignada.					
40	Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
41	Siento que se me pasa el tiempo haciendo otras actividades y cuando me doy cuenta me queda poco tiempo para realizar mis trabajos académicos.					
42	Me demoro en terminar mis trabajos porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).					

Gracias por su colaboración

Anexo 4. Cálculo del tamaño de la muestra

$$n = \frac{NZ^2 pq}{e^2(N-1) + Z^2 pq}$$

$$n = \frac{(88) \times (1.96)^2 \times (0.5) \times (0.5)}{(88-1) \times (0.05)^2 + (1.96)^2 \times (0.5) \times (0.5)}$$

$$n = \frac{88 \times 3.8416 \times 0.25}{87 \times 0.0025 + 0.9604} = \frac{84.5152}{1.1779} = 71.7$$

$$n = 72$$

Dónde:

N = Población (88)

n = muestra

Z = nivel de confianza al 95% equivale a 1.96

e = error muestral al 5% equivale a 0.05

p = 0.5

q = 0.5

La muestra total a encuestar será de 72 estudiantes.

Anexo 5. Validez y confiabilidad

Validez

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN							
1	Cuando empiezo a estudiar leo el índice, el resumen, letras en negritas del material a aprender	X		X		X		
2	Anoto las ideas importantes en una primera lectura	X		X		X		
3	Cuando empiezo a estudiar realizo una lectura rápida superficial.	X		X		X		
4	Al estudiar, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	X		X		X		
5	Cuando estudio subrayo las frases o palabras importantes.	X		X		X		
6	Utilizó signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar las informaciones de los textos que considero importantes.	X		X		X		
7	Hago uso de lápices o lapiceros de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	X		X		X		
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	X		X		X		
9	Realizo anotaciones de palabras o frases significativas, en los márgenes de libros, o en hoja aparte.	X		X		X		
10	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes de recordar.	X		X		X		

11	Cuando el contenido de un tema es difícil vuelvo a releerlo despacio.	X		X		X		
12	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, párrafos, esquemas, etc. realizados durante el estudio.	X		X		X		
13	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	X		X		X		
14	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	X		X		X		
15	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo párrafo por párrafo.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
16	Al estudiar realizo esquemas o gráficos para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	X		X		X		
17	Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos principales de los secundarios.	X		X		X		
18	Cuando leo busco las relaciones establecidas entre los contenidos del mismo.	X		X		X		
19	Relaciono el tema de estudio con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.	X		X		X		
20	Relaciono el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado.	X		X		X		
21	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	X		X		X		
22	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.	X		X		X		
23	Relaciono los conocimientos nuevos con experiencias o sucesos de mi vida.	X		X		X		
24	Relaciono los conocimientos que me proporcionan el estudio con las experiencias de mi vida.	X		X		X		
25	Discuto con mis compañeros los temas que hemos estudiado.	X		X		X		
26	Parafraseo las ideas principales del texto.	X		X		X		

27	Me interesa la aplicación que puedan tener los temas que estudio en las áreas de la carrera.	X		X		X		
28	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido con lo que estoy aprendiendo.	X		X		X		
29	Lo que aprendo, trato de utilizar, en mi vida diaria.	X		X		X		
30	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales a los contenidos que estudio.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
31	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	X		X		X		
32	Previamente al hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, palabras - clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.	X		X		X		
33	Cuando tengo que exponer recuerdo dibujos, imágenes, metáforas, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	X		X		X		
34	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc. realizado a la hora de estudiar.	X		X		X		
35	Me ayuda a recordar lo aprendido al evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.	X		X		X		
36	Me resulta útil acordarme de otros temas que guarden relación con lo que realmente quiero recordar.	X		X		X		
37	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de	X		X		X		

	la información importante.						
38	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X		X		X	
39	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	X		X		X	
40	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	X		X		X	
41	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente lo que dice el libro o profesor.	X		X		X	
42	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guion y finalmente las redacto.	X		X		X	
43	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	X		X		X	
44	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	X		X		X	
45	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion, o programa de los puntos a tratar.	X		X		X	
	DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No
46	Reconozco la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, párrafos, etc.)	X		X		X	
47	Utilizo estrategias de aprendizaje que me ayudan	X		X		X	

	a memorizar lo que me interesa, mediante repetición, esquemas y asociación mental de ideas.						
48	Asumo la importancia que tienen las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, párrafos, etc.)	X		X		X	
49	Cuando organizo la información hago uso de esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales u otro organizador visual.	X		X		X	
50	Es importante, al dar un examen, recordar esquemas, dibujos, asociación de ideas, mapas, que elaboré al estudiar.	X		X		X	
51	Considero útil para recordar información ubicarme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	X		X		X	
52	Acostumbro a reflexionar sobre cómo organizar la información para responder a cualquier tipo de examen.	X		X		X	
53	En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.	X		X		X	
54	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	X		X		X	
55	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	X		X		X	
56	Acostumbro en tiempos de exámenes, hacer un plan de estudio dedicando el tiempo necesario a cada asignatura.	X		X		X	

57	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	X		X		X		
58	Aplico aquellas estrategias que me han sido útiles y elimino o modifico las que no me han servido.	X		X		X		
59	Suelo controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	X		X		X		
60	Recurro a pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

El cuestionario elegido muestra ser pertinente, relevante y claro.

El tesista hizo una buena elección del instrumento con el que recolectará los datos.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador.

Mag. Roberto Santiago Bellido García

DNI: 08883139

Especialidad del validador:

Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

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

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

13 de noviembre de 2020



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Nº	ITEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Llego tarde a las reuniones de mi grupo de trabajo por estar entretenido en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
2	Cuando un curso no me agrada, le dedico poco tiempo.	X		X		X		
3	Me preparo con anticipación para una exposición.	X		X		X		
4	Termino mis trabajos a tiempo a pesar de que el trabajo es difícil o complicado.	X		X		X		
5	Dejo para mañana los trabajos que tengo que hacer hoy porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
6	Postergo las lecturas de los cursos que no me agradan.	X		X		X		
7	Me falta tiempo para terminar de hacer mis trabajos.	X		X		X		
8	Invierto poco tiempo en hacer las tareas de los cursos que me desagradan.	X		X		X		
9	Me es difícil empezar a estudiar si el curso no es de mi agrado.	X		X		X		
10	Me queda poco tiempo para hacer mis tareas por hacer otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
11	Cuando me asignan lecturas tediosas, las reviso el mismo día de la clase.	X		X		X		

12	Ante un examen, me cuesta empezar a estudiar si la materia es complicada.	X		X		X		
13	Aprovecho al máximo el tiempo para hacer mis trabajos.	X		X		X		
14	Me demoro en terminar mis trabajos a tiempo cuando veo que la tarea es muy complicada.	X		X		X		
15	Al llegar la noche, pienso que podría haber aprovechado mejor el día en hacer mis trabajos sino hubiera pasado mucho tiempo con mis amigos.	X		X		X		
16	Llego tarde a las clases cuando los cursos son tediosos para mí.	X		X		X		
17	A pesar de la dificultad del trabajo inicio lo más pronto posible.	X		X		X		
18	Me trasnocho estudiando para un examen del día siguiente.	X		X		X		
19	Cuando creo que no podré terminar la tarea asignada, prefiero postergar la entrega.	X		X		X		
20	Los fines de semana, a pesar de que tengo trabajos por hacer, prefiero realizar otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
21	Al inicio del curso, cuando creo que no culminare con éxito, le dedico poco tiempo de estudio a la materia.	X		X		X		
22	Me demoro en hacer un trabajo, cuando creo que es muy difícil o complicado.	X		X		X		
23	Termino los trabajos que me asignan lo más pronto posible.	X		X		X		
24	Me cuesta estudiar para un examen cuando creo que no tendré buenos resultados.	X		X		X		
25	Interrumpo mi hora de estudio por hacer otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
26	Cuando sé que no me irá bien en una exposición, suelo pedir que aplacen mi presentación.	X		X		X		

27	Llego a clases justo antes de que cierren la puerta.	X		X		X		
28	Cuando creo que no tengo la suficiente capacidad para realizar una tarea, demoro en terminarla.	X		X		X		
29	Me lleva mucho tiempo iniciar una tarea cuando creo que es difícil.	X		X		X		
30	Me demoro en terminar mis trabajos porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
31	Me preparo por adelantado para los exámenes de los cursos que no me agradan.	X		X		X		
32	Cuando me asignan una tarea que me desagrada prefiero aplazar la entrega.	X		X		X		
33	Tengo que inventar excusas para pedir un plazo extra de entrega de trabajos.	X		X		X		
34	Me falta tiempo para hacer mis trabajos por estar entretenido en otras actividades (internet, televisión, amistades, entre otros).	X		X		X		
35	Asisto a clases puntualmente.	X		X		X		
36	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
37	Cuando se acerca la fecha de entrega y me siento presionado, recién empiezo a realizar mis trabajos.	X		X		X		
38	Llego a tiempo a las reuniones de grupo de trabajo.	X		X		X		
39	Me es difícil organizarme para desarrollar cada tarea asignada.	X		X		X		
40	Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
41	Siento que se me pasa el tiempo haciendo otras actividades y cuando me doy cuenta me queda poco tiempo para realizar mis trabajos académicos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

El cuestionario elegido muestra ser pertinente, relevante y claro.

El tesista hizo una buena elección del instrumento con el que recolectará los datos.

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador.

Mag. Roberto Santiago Bellido García

DNI: 08883139

Especialidad del validador:

Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola

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

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

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

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

13 de noviembre de 2020



*Firma del Experto
Informante.*

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN							
1	Cuando empiezo a estudiar leo el índice, el resumen, letras en negritas del material a aprender	x		x		x		
2	Anoto las ideas importantes en una primera lectura	X		x		X		
3	Cuando empiezo a estudiar realizo una lectura rápida superficial.	X		X		X		
4	Al estudiar, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	X		X		X		
5	Cuando estudio subrayo las frases o palabras importantes.	X		X		X		
6	Utilizó signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar las informaciones de los textos que considero importantes.	X		X		X		
7	Hago uso de lápices o lapiceros de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	X		X		X		
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	X		X		X		
9	Realizo anotaciones de palabras o frases significativas, en los márgenes de libros, o en hoja aparte.	X		X		X		
10	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes de recordar.	x		X		x		

11	Cuando el contenido de un tema es difícil vuelvo a releerlo despacio.	X		x		x		
12	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, párrafos, esquemas, etc. realizados durante el estudio.	X		X		X		
13	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	x		X		x		
14	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	X		X		X		
15	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo párrafo por párrafo.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
16	Al estudiar realizo esquemas o gráficos para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	X		X		X		
17	Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos principales de los secundarios.	X		X		X		
18	Cuando leo busco las relaciones establecidas entre los contenidos del mismo.	X		X		X		
19	Relaciono el tema de estudio con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.	X		X		X		
20	Relaciono el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado.	X		X		X		
21	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	X		X		X		
22	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.	X		X		X		
23	Relaciono los conocimientos nuevos con experiencias o sucesos de mi vida.	X		X		X		
24	Relaciono los conocimientos que me proporcionan el estudio con las experiencias de mi vida.	X		X		X		
25	Discuto con mis compañeros los temas que hemos estudiado.	X		X		X		

26	Parafraseo las ideas principales del texto.	X		X		X		
27	Me interesa la aplicación que puedan tener los temas que estudio en las áreas de la carrera.	X		X		X		
28	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido con lo que estoy aprendiendo.	X		X		X		
29	Lo que aprendo, trato de utilizar, en mi vida diaria.	X		X		X		
30	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales a los contenidos que estudio.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
31	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	X		X		X		
32	Previamente al hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, palabras - clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.	X		X		X		
33	Cuando tengo que exponer recuerdo dibujos, imágenes, metáforas, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	X		X		X		
34	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc. realizado a la hora de estudiar.	X		X		X		
35	Me ayuda a recordar lo aprendido al evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.	X		X		X		
36	Me resulta útil acordarme de otros temas que guarden relación con lo que realmente quiero recordar.	X		X		X		
37	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en	X		X		X		

	el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.						
38	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	X		X		X	
39	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.	X		X		X	
40	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	X		X		X	
41	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente lo que dice el libro o profesor.	X		X		X	
42	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guion y finalmente las redacto.	X		X		X	
43	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	X		X		X	
44	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	X		X		X	
45	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion, o programa de los puntos a tratar.	X		X		X	
	DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No
46	Reconozco la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, párrafos, etc.)	X		X		X	

47	Utilizo estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición, esquemas y asociación mental de ideas.	X		X		X		
48	Asumo la importancia que tienen las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, párrafos, etc.)	X		X		X		
49	Cuando organizo la información hago uso de esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales u otro organizador visual.	X		X		X		
50	Es importante, al dar un examen, recordar esquemas, dibujos, asociación de ideas, mapas, que elaboré al estudiar.	X		X		X		
51	Considero útil para recordar información ubicarme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	X		X		X		
52	Acostumbro a reflexionar sobre cómo organizar la información para responder a cualquier tipo de examen.	X		X		X		
53	En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.	X		X		X		
54	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	X		X		X		
55	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	X		X		X		
56	Acostumbro en tiempos de exámenes, hacer un plan de estudio dedicando el tiempo necesario a	X		X		X		

	cada asignatura.						
57	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	X		X		X	
58	Aplico aquellas estrategias que me han sido útiles y elimino o modifiko las que no me han servido.	X		X		X	
59	Suelo controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	X		X		X	
60	Recurro a pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

El cuestionario elegido muestra ser pertinente, relevante y claro.

El tesista hizo una buena elección del instrumento con el que recolectará los datos.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador.

Mag. Luis Gerardo Refas Borjas

DNI: 10805802

Especialidad del validador:

Docente de Metodología de la Investigación Científica en Maestría USMP Virtual

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

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

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

13 de noviembre de 2020



*Firma del Experto
Informante.*

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Nº	ITEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Llego tarde a las reuniones de mi grupo de trabajo por estar entretenido en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
2	Cuando un curso no me agrada, le dedico poco tiempo.	X		X		X		
3	Me preparo con anticipación para una exposición.	X		X		X		
4	Termino mis trabajos a tiempo a pesar de que el trabajo es difícil o complicado.	X		X		X		
5	Dejo para mañana los trabajos que tengo que hacer hoy porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
6	Postergo las lecturas de los cursos que no me agradan.	X		X		X		
7	Me falta tiempo para terminar de hacer mis trabajos.	X		X		x		
8	Invierto poco tiempo en hacer las tareas de los cursos que me desagradan.	X		X		X		
9	Me es difícil empezar a estudiar si el curso no es de mi agrado.	X		X		X		
10	Me queda poco tiempo para hacer mis tareas por hacer otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
11	Cuando me asignan lecturas tediosas, las reviso el mismo día de la clase.	X		X		X		

12	Ante un examen, me cuesta empezar a estudiar si la materia es complicada.	X		X		X		
13	Aprovecho al máximo el tiempo para hacer mis trabajos.	X		X		X		
14	Me demoro en terminar mis trabajos a tiempo cuando veo que la tarea es muy complicada.	X		X		X		
15	Al llegar la noche, pienso que podría haber aprovechado mejor el día en hacer mis trabajos sino hubiera pasado mucho tiempo con mis amigos.	X		X		X		
16	Llego tarde a las clases cuando los cursos son tediosos para mí.	X		X		X		
17	A pesar de la dificultad del trabajo inicio lo más pronto posible.	X		X		X		
18	Me trastrocho estudiando para un examen del día siguiente.	X		X		X		
19	Cuando creo que no podré terminar la tarea asignada, prefiero postergar la entrega.	X		X		X		
20	Los fines de semana, a pesar de que tengo trabajos por hacer, prefiero realizar otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
21	Al inicio del curso, cuando creo que no culminare con éxito, le dedico poco tiempo de estudio a la materia.	X		X		X		
22	Me demoro en hacer un trabajo, cuando creo que es muy difícil o complicado.	X		X		X		
23	Termino los trabajos que me asignan lo más pronto posible.	X		X		X		
24	Me cuesta estudiar para un examen cuando creo que no tendré buenos resultados.	X		X		X		
25	Interrumpo mi hora de estudio por hacer otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
26	Cuando sé que no me irá bien en una exposición, suelo pedir que aplacen mi presentación.	X		X		X		

27	Llego a clases justo antes de que cierren la puerta.	X		X		X		
28	Cuando creo que no tengo la suficiente capacidad para realizar una tarea, demoro en terminarla.	X		X		X		
29	Me lleva mucho tiempo iniciar una tarea cuando creo que es difícil.	X		X		X		
30	Me demoro en terminar mis trabajos porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	X		X		X		
31	Me preparo por adelantado para los exámenes de los cursos que no me agradan.	X		X		X		
32	Cuando me asignan una tarea que me desagrada prefiero aplazar la entrega.	X		X		X		
33	Tengo que inventar excusas para pedir un plazo extra de entrega de trabajos.	X		X		X		
34	Me falta tiempo para hacer mis trabajos por estar entretenido en otras actividades (internet, televisión, amistades, entre otros).	X		X		X		
35	Asisto a clases puntualmente.	X		X		X		
36	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	X		X		X		
37	Cuando se acerca la fecha de entrega y me siento presionado, recién empiezo a realizar mis trabajos.	X		X		X		
38	Llego a tiempo a las reuniones de grupo de trabajo.	X		X		X		
39	Me es difícil organizarme para desarrollar cada tarea asignada.	X		X		X		
40	Dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.	X		X		X		
41	Siento que se me pasa el tiempo haciendo otras actividades y cuando me doy cuenta me queda poco tiempo para realizar mis trabajos académicos.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

El cuestionario elegido muestra ser pertinente, relevante y claro.

El tesista hizo una buena elección del instrumento, se nota que hizo una buena revisión de la literatura.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador.

Mag. Luis Gerardo Rojas Borjas

DNI: 10805802

Especialidad del validador:

Docente de Metodología de la Investigación Científica en Maestría USMP Virtual

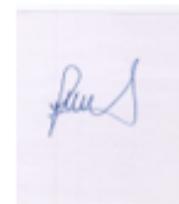
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

13 de noviembre de 2020



*Firma del Experto
Informante.*

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN							
1	Cuando empiezo a estudiar leo el índice, el resumen, letras en negritas del material a aprender	✓		✓		✓		
2	Anoto las ideas importantes en una primera lectura	✓		✓		✓		
3	Cuando empiezo a estudiar realizo una lectura rápida superficial.	✓		✓		✓		
4	Al estudiar, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	✓		✓		✓		
5	Cuando estudio subrayo las frases o palabras importantes.	✓		✓		✓		
6	Utilizó signos de admiración, asteriscos, dibujos, para resaltar las informaciones de los textos que considero importantes.	✓		✓		✓		
7	Hago uso de lápices o lapiceros de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	✓		✓		✓		
8	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	✓		✓		✓		
9	Realizo anotaciones de palabras o frases significativas, en los márgenes de libros, o en hoja aparte.	✓		✓		✓		
10	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes de recordar.	✓		✓		✓		
11	Cuando el contenido de un tema es difícil vuelvo a releerlo despacio.	✓		✓		✓		
12	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, párrafos, esquemas, etc. realizados durante el estudio.	✓		✓		✓		
13	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	✓		✓		✓		

14	Quando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
15	Para comprobar lo que voy aprendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo párrafo por párrafo.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN									
16	Al estudiar realizo esquemas o gráficos para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
17	Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos principales de los secundarios.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
18	Cuando leo busco las relaciones establecidas entre los contenidos del mismo.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
19	Relaciono el tema de estudio con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
20	Relaciono el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
21	Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
22	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
23	Relaciono los conocimientos nuevos con experiencias o sucesos de mi vida.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
24	Relaciono los conocimientos que me proporcionan el estudio con las experiencias de mi vida.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
25	Discuto con mis compañeros los temas que hemos estudiado.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
26	Parfraseo las ideas principales del texto.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
27	Me interesa la aplicación que puedan tener los temas que estudio en las áreas de la carrera.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
28	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido con lo que estoy aprendiendo.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
29	Lo que aprendo, trato de utilizar, en mi vida diaria.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
30	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales a los contenidos que estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			

	DIMENSIÓN 3: RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIAS	DE	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
31	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
32	Previamente al hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, palabras - clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
33	Cuando tengo que exponer recuerdo dibujos, imágenes, metáforas, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
34	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc. realizado a la hora de estudiar.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
35	Me ayuda a recordar lo aprendido al evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
36	Me resulta útil acordarme de otros temas que guarden relación con lo que realmente quiero recordar.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
37	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
38	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
39	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
40	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.			<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

41	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente lo que dice el libro o profesor.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
42	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guion y finalmente las redacto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
43	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
44	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
45	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema, guion, o programa de los puntos a tratar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	DIMENSIÓN 4: ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN	Sí	No	Sí	No	Sí	No		
46	Reconozco la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, párrafos, etc.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
47	Utilizo estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición, esquemas y asociación mental de ideas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
48	Asumo la importancia que tienen las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, imágenes mentales, metáforas, auto preguntas, párrafos, etc.)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
49	Cuando organizo la información hago uso de esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales u otro organizador visual.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
50	Es importante, al dar un examen, recordar esquemas, dibujos, asociación de ideas, mapas, que elaboré al estudiar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

51	Considero útil para recordar información ubicarme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
52	Acostumbro a reflexionar sobre cómo organizar la información para responder a cualquier tipo de examen.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
53	En los primero momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van ayudar a "recordar" mejor lo aprendido.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
54	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
55	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
56	Acostumbro en tiempos de exámenes, hacer un plan de estudio dedicando el tiempo necesario a cada asignatura.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
57	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
58	Aplico aquellas estrategias que me han sido útiles y elimino o modifico las que no me han servido.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
59	Suelo controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			
60	Recurso a pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>			



Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [X] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/Mg: Sonia Perez Yolanda DNI: 10590428

Especialidad del validador: Dra. Administración de la Educación / Metodología

25 de NOV del 2020

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

Firma del Experto Informante.

Dra. Yolanda Sonia Pérez
Aguada de Investigación y Pedagogía

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

N°	ITEMS	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	Llego tarde a las reuniones de mi grupo de trabajo por estar entretenido en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	✓		✓		✓		
2	Cuando un curso no me agrada, le dedico poco tiempo.	✓		✓		✓		
3	Me preparo con anticipación para una exposición.	✓		✓		✓		
4	Termino mis trabajos a tiempo a pesar de que el trabajo es difícil o complicado.	✓		✓		✓		
5	Dejo para mañana los trabajos que tengo que hacer hoy porque me distraigo en otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	✓		✓		✓		
6	Postergo las lecturas de los cursos que no me agradan.	✓		✓		✓		
7	Me falta tiempo para terminar de hacer mis trabajos.	✓		✓		✓		
8	Invierto poco tiempo en hacer las tareas de los cursos que me desagradan.	✓		✓		✓		
9	Me es difícil empezar a estudiar si el curso no es de mi agrado.	✓		✓		✓		
10	Me queda poco tiempo para hacer mis tareas por hacer otras actividades (salir con amigos, ver tv o películas, chatear, hablar por teléfono, etc.).	✓		✓		✓		
11	Cuando me asignan lecturas tediosas, las reviso el mismo día de la clase.	✓		✓		✓		
12	Ante un examen, me cuesta empezar a estudiar si la materia es complicada.	✓		✓		✓		
13	Aprovecho al máximo el tiempo para hacer mis trabajos.	✓		✓		✓		
14	Me demoro en terminar mis trabajos a tiempo cuando veo que la tarea es muy complicada.	✓		✓		✓		
15	Al llegar la noche, pienso que podría haber aprovechado	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mag.: Sonia Pérez Yolanda DNI: 10590428

Especialidad del validador: Dña. Administración de la Educación

25 de NOV del 2020

Firma del Experto Informante.
Dra. Yolanda Sonia Pérez
Maestría de Investigación y Pedagogía

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Baremos:

Variable y /o dimensiones	Niveles y puntuaciones		
	Bajo	Medio	Alto
Estrategias de Aprendizaje	60-140	141-220	221-300
Dimensión: Estrategias de adquisición de información	15-35	36-55	56-75
Dimensión: Estrategias de codificación de información	15-35	36-55	56-75
Dimensión: Estrategias recuperación de información	15-35	36-55	56-75
Dimensión: Estrategias de apoyo al procesamiento de información	15-35	36-55	56-75

Matriz de datos de la variable Procrastinación académica

Leyenda: 1. Nunca; 2: Casi nunca, 3: A veces, 4: Casi siempre, 5: Siempre

CASO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42					
1	3	4	3	2	4	5	3	2	4	2	4	5	2	4	2	4	2	4	4	3	4	2	4	3	4	2	4	3	4	3	2	4	3	3	4	3	4	5	4	3	4	3					
2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	2	4	3	4	4	2	2	4	4	4	4	3	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4				
3	2	3	4	5	3	4	2	2	3	2	4	1	3	3	3	1	4	1	2	1	1	2	4	3	4	2	2	2	4	4	3	1	2	4	4	2	4	3	2	2	2	4	5				
4	3	5	4	2	4	5	5	5	5	5	1	5	1	5	5	3	1	1	5	5	5	5	1	5	5	1	3	5	5	5	1	5	1	5	3	3	4	3	5	5	5	5	5				
5	2	4	5	4	4	5	3	4	5	4	2	4	2	5	2	1	2	3	2	3	1	4	3	3	3	3	1	1	5	5	4	3	1	1	5	4	3	4	4	4	4	4	4				
6	2	2	5	5	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	5	1	1	5	1	1	1	1				
7	3	3	5	2	2	2	1	1	3	2	2	2	4	4	3	1	4	4	3	3	4	2	4	2	3	4	2	3	4	1	3	2	4	1	1	3	4	4	2	2	2	2	2	2			
8	5	3	4	5	4	2	4	4	3	4	2	2	3	4	5	3	3	4	2	4	2	3	3	2	4	2	4	1	4	4	4	4	1	1	4	3	3	4	2	5	5	4	4	4			
9	1	5	3	5	3	5	1	5	5	1	1	3	3	1	2	1	3	2	1	5	1	3	3	1	5	1	1	1	4	4	1	4	1	1	5	4	3	5	1	3	3	3	3				
10	1	3	5	5	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3			
11	4	2	4	4	4	3	4	2	2	5	3	3	3	3	3	4	5	2	2	4	3	4	2	4	3	2	4	1	3	4	4	4	3	1	1	4	4	4	3	4	4	5	4	4			
12	2	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	2	3	4	2	3	3	3	4	2	3	3	3	4	2	3	3	3	4	3	2	2	4	3	3	4	3	3	4	3	4	5	4	4		
13	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	3	2	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3		
14	3	4	4	4	3	2	3	5	3	2	4	3	2	4	2	1	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	2	2	3	2	3	4	4	4	4	4	4		
15	1	2	5	5	2	1	2	2	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	2	1	1	5	1	1	1	1	1	1	2	1	5	1	1	2	5	5	1	5	1	2	1	2	1	1	1	
16	3	2	3	4	3	4	3	2	2	3	5	4	4	3	3	4	4	2	3	4	3	3	4	2	3	3	3	2	3	4	2	3	3	4	2	3	3	2	3	3	1	3	1	3			
17	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
18	2	2	4	4	2	2	2	3	3	2	2	2	4	2	3	2	4	3	2	2	2	2	4	1	3	2	4	2	2	2	3	2	2	2	4	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	
19	3	2	2	4	2	2	4	2	1	2	5	2	4	3	5	1	5	3	2	2	1	4	4	1	1	2	3	1	1	2	4	2	1	4	2	1	4	5	5	4	3	1	4	3	2	2	
20	2	2	2	4	3	3	3	1	2	1	3	3	4	3	1	2	3	3	2	1	1	4	2	3	1	2	3	3	4	3	3	2	1	3	3	4	3	2	3	3	4	3	3	4	1	1	
21	1	3	4	2	5	3	3	2	5	4	2	5	3	3	4	1	2	5	2	3	1	4	2	3	2	1	1	4	4	2	1	1	4	4	2	1	1	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4
22	2	3	4	3	1	3	4	3	3	1	3	4	5	4	3	2	5	4	5	3	2	3	4	3	2	3	1	3	3	1	3	3	1	3	2	3	4	2	4	2	4	2	4	2	4		
23	1	3	5	5	1	3	1	1	3	1	1	3	5	1	1	1	5	5	1	1	1	1	5	1	3	3	1	3	1	5	1	1	1	5	5	1	1	5	5	1	5	1	1	3	1	1	
24	1	3	5	4	1	2	2	3	4	1	4	4	5	4	4	2	4	3	2	1	3	4	5	3	1	3	5	4	3	1	3	3	3	1	5	4	3	5	2	2	4	1	1	1	1		
25	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	4	4	1	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	4	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	
26	3	3	5	4	2	3	3	4	3	3	4	2	4	3	3	2	3	5	1	2	2	3	4	3	2	2	2	1	3	3	3	3	1	1	3	4	4	3	4	4	3	4	2	2	2	2	
27	3	4	5	3	4	4	4	3	4	3	2	4	2	3	4	2	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	5	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	
28	1	3	4	2	5	3	3	2	5	4	2	5	3	3	4	1	2	5	2	3	1	4	2	3	2	1	1	4	4	4	2	1	1	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	
29	1	3	5	3	3	3	3	4	4	2	2	3	3	3	5	3	3	3	3	2	1	4	2	3	1	1	3	3	3	3	3	2	2	2	4	5	5	3	3	4	3	3	4	3	4	3	
30	3	3	5	4	2	3	4	3	3	4	2	4	3	3	2	3	5	1	2	2	3	4	3	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3	1	1	3	4	4	3	4	2	2	2	2	2	2	
31	2	2	3	5	2	4	1	2	3	1	3	2	5	2	2	1	5	5	1	2	1	2	5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	1	2	5	4	2	4	2	2	2	2	2	2	
32	2	2	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
33	2	3	5	5	3	3	2	3	3	2	3	3	4	3	4	2	4	4	3	1	3	3	2	3	2	1	3	3	3	1	3	1	3	5	4	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	
34	1	3	4	4	3	3	3	3	2	2	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3
35	1	1	3	5	1	1	2	1	3	1	1	1	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
36	2	3	3	3	4	2	4	3	3	2	4	5	3	4	5	1	3	1	4	3	1	4	3	1	4	3	2	3	2	4	1	4	2	3	2	4	2	5	2	3	2	4	2	3	2	2	2
37	2	2	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	4	3	4	1	4	2	2	1	2	4	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2	4	4	2	4	2	3	3	2	2
38	1	5	3	4	2	4	2	4	4	2	2	4	4	4	4	2	1	3	3	1	2	3	4	2	2	2	2	4	2	4	2	2	4	2	2	5	2	2	4	3	3	4	2	2	2	2	2
39	2	3	3	4	5	4	3	3	3	2	4	2	4	4	4	2	3	2	4	3	2	3	3	3	3	4	4	2	4	4	2	3	3	2	4	5	2	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3
40	3	2	2	4	3	2	1	2	2	2	4	3	4	3	3	2	4	2	3	4	2	2	2	3	2	1	2	3	4	3	2	1	2	3	4	2	3	4	2	3	3	2	2	2	2	3	
41	2	3	2	3	3	4	3	4	3	2	4	3	2	3	2	1	3	2	3	3	2	4	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	3	4	4	3	2	3	2	3	2	2
42	2	3	4	4	3	4	3	3	4	3	2	2	4	3	4	2	4	3	2	3	2	3	4	1	3	2	2	2	3	4	4	2	1	2	5	5	2	4	2	2	3	4	2	2	3	4	

45	3	3	2	5	3	4	3	2	4	3	2	3	4	3	5	1	3	4	1	1	3	4	1	4	1	1	1	3	1	1	2	1	1	3	5	5	3	5	3	2	3	1		
46	2	2	5	5	1	2	1	2	2	1	3	2	5	2	1	1	5	1	2	1	1	4	2	2	3	2	3	2	1	3	2	1	3	2	2	1	5	5	1	5	2	3	2	1
47	1	4	2	5	3	4	2	5	5	2	3	4	3	4	2	1	3	1	1	3	2	4	3	3	2	1	1	2	5	2	1	1	1	1	5	4	2	5	3	3	2	2		
48	3	4	2	4	3	2	4	3	3	3	5	4	3	2	3	2	3	3	2	2	2	4	4	1	3	1	4	2	4	2	1	1	2	2	4	3	5	4	3	3	4	2		
49	2	3	5	4	3	2	3	2	1	2	3	2	4	3	3	1	4	4	2	3	1	3	4	2	2	1	1	3	2	2	3	1	2	1	5	4	2	5	2	3	2	2		
50	1	2	5	5	2	1	3	2	2	2	1	1	5	3	2	1	5	2	1	1	5	3	5	2	1	1	1	3	2	2	5	1	1	1	5	5	1	5	1	2	1	1		
51	2	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	2	4	3	2	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3		
52	1	2	5	4	1	1	3	2	2	2	5	3	5	3	3	1	4	2	1	1	2	3	5	2	1	1	1	3	2	2	5	1	1	2	5	5	1	5	2	2	3	2		
53	2	3	4	2	4	4	3	1	2	3	2	3	4	4	3	1	4	2	2	3	2	4	3	2	1	1	1	3	3	2	3	2	1	3	5	4	2	5	2	3	4	3		
54	1	4	4	3	3	2	1	4	5	3	3	4	2	4	4	3	3	2	2	3	3	4	3	2	4	3	2	4	5	3	2	1	2	2	3	3	3	3	5	5	4	3		
55	1	1	4	5	2	1	2	1	2	1	4	2	4	2	4	1	4	4	1	1	1	3	5	2	1	1	2	2	2	1	4	1	1	1	5	4	1	5	1	1	1	1		
56	3	2	4	4	2	2	3	3	2	2	4	4	4	2	3	3	4	2	4	4	2	3	3	3	2	1	5	4	4	1	5	1	2	3	2	4	3	4	4	2	4	2		
57	2	2	5	5	2	4	3	1	5	2	2	2	4	2	2	1	5	5	3	1	1	3	5	5	2	2	1	4	5	3	1	1	3	1	5	5	1	5	3	3	3	1		
58	2	2	4	5	2	2	2	2	2	4	2	4	3	2	1	5	2	2	2	2	2	4	1	1	1	2	3	2	2	3	1	1	2	5	3	2	4	2	2	2	2			
59	1	1	5	5	1	1	1	1	1	1	5	3	5	2	1	1	5	3	1	1	1	2	5	2	2	1	1	1	2	1	5	1	1	1	4	5	1	5	1	1	1	1		
60	3	2	5	4	2	2	4	2	5	2	4	5	4	4	2	1	5	1	2	1	2	2	4	4	3	1	1	4	4	2	2	2	1	3	5	5	4	4	4	1	5	4		
61	1	3	5	4	2	3	3	3	2	2	3	3	4	4	2	1	3	3	2	1	2	2	4	3	2	3	2	3	3	2	4	3	2	2	4	5	2	4	3	2	3	2		
62	4	3	4	4	2	3	2	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	2	4	2	4	2	4	2	3	3	4	2	3	3	3	2	4	2	4	2	2	4	3	3	4		
63	2	3	4	5	2	2	2	3	3	2	4	4	4	2	3	1	4	2	5	2	3	5	2	4	3	4	2	3	4	2	3	2	1	2	2	4	4	5	2	4	4	5		
64	3	2	5	5	2	3	3	2	3	2	4	3	4	3	3	2	4	3	2	2	2	3	4	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	4	4	2	4	2	3	3	2		
65	1	5	5	5	4	4	1	5	5	1	1	1	3	1	1	1	5	5	1	1	1	5	5	3	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	5	1	1	5	5	1	1		
66	3	3	4	4	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	5	2	3	2	2	3	3	4	3	2	4	2	3	4	4	5	3	2	1	3	3	4	2	4	3	4	4	4		
67	2	3	4	5	3	4	2	3	3	3	4	3	4	4	4	1	3	4	3	3	3	3	4	2	4	1	2	3	3	3	5	1	1	3	4	1	3	4	3	4	3	3		
68	4	3	3	5	3	3	2	3	3	3	3	5	5	3	5	4	5	3	3	5	4	5	5	5	3	4	3	5	3	4	3	4	1	3	5	4	3	5	3	3	3	4		
69	1	2	5	4	3	2	3	3	3	2	3	4	3	4	3	1	4	3	3	2	2	3	4	2	2	1	2	2	2	4	2	1	2	5	4	2	4	3	2	2	2	2		
70	2	4	4	3	3	4	3	3	4	2	2	3	4	3	4	1	3	2	3	2	4	3	3	4	2	2	4	4	3	2	3	2	3	2	4	3	4	5	4	4	3	2		
71	1	2	4	5	2	1	1	1	1	1	4	2	3	2	2	1	3	2	1	3	1	3	4	1	1	1	1	2	2	3	2	1	1	1	5	4	2	5	2	2	2	2		
72	1	2	5	5	1	2	2	3	2	2	4	2	5	2	4	1	5	2	1	3	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	5	2	2	3	1		

Baremos:

Variable y /o dimensiones	Niveles y puntuaciones		
	Bajo	Medio	Alto
Procrastinación académica	42-98	99-154	155-210
Dimensión: Procrastinación crónica emocional	23-53	54-84	85-115
Dimensión: Procrastinación por estímulo demandante	4-9	10-15	16-20
Dimensión: Procrastinación por incompetencia personal	4-9	10-15	16-20
Dimensión: Procrastinación por aversión a la tarea	11-25	26-40	41-55

PRUEBA PILOTO

Confiabilidad del instrumento

Para determinar el nivel de confiabilidad del instrumento de medición se aplicará el coeficiente alfa de Cronbach, que es utilizada para escala politómica, cuya fórmula utilizada es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Confiabilidad	
Magnitud	Rango
Muy fuerte	0,90 a 1,00
Fuerte	0,71 a 0,89
Moderada	0,50 a 0,70
Baja	0,01 a 0,49
No es confiable	0,00

Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014)

Dónde:

K: Número de ítems

S_i^2 : Sumatoria de varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la suma de los ítems

α : Coeficiente alfa de Cronbach.

Variable	Nº de Ítems	Alfa de Cronbach	Confiabilidad
Estrategias de Aprendizaje	60	0.969	Muy fuerte
Procrastinación académica	42	0.843	Fuerte

Fuente: Elaboración propia

En la prueba piloto, el coeficiente alfa de Cronbach para la variable Estrategias de Aprendizaje fue 0.969, significa que el instrumento tiene muy fuerte confiabilidad y la variable Procrastinación académica fue 0.843, significa que el instrumento tiene fuerte confiabilidad. Se recomienda el uso de ambos instrumentos para recoger información con respecto a la variable de estudio.

Anexo 7. Autorización de aplicación de instrumento para tesis

SOLICITO: PERMISO PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

Estimado Sr. Mg William Cortez Maldonado

Coordinador académico de la Escuela Profesional de Educación Primaria e Interculturalidad de la Universidad de Ciencias y Humanidades.

Yo, Isaac Calderón Sucasaire, ciudadano peruano con DNI 41185565 y con domicilio en el Callao, me presento ante usted y expongo lo siguiente:

Soy estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima Norte, programa académico de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria. Acudo a usted para que se me pueda brindar las facilidades del caso para la aplicación de instrumentos y recolección de datos por medio de una encuesta virtual empleando Google Forms durante una o dos semanas.

Mi proyecto de tesis se titula Estrategias de aprendizaje y Procrastinación académica en estudiantes de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2020. Se trata de una investigación del tipo básica, de nivel correlacional descriptivo, de enfoque cuantitativo; de diseño no experimental transversal. La población es de 90 estudiantes, la muestra es de 71 estudiantes universitarios y el muestreo fue del tipo probabilístico, subtipo aleatorio simple. La técnica será la encuesta y el instrumento el cuestionario. Al respecto, los instrumentos están validados y provienen de artículos científicos publicados en revistas indexadas.

Luego de exponer la información necesaria, solicito a usted pueda brindarme las facilidades para la aplicación de instrumentos y recolección de datos a través de medios digitales. Confío que se apruebe mi solicitud por ser de justicia.

Lima, 25 de noviembre de 2020

Isaac Calderón Sucasaire

DNI: 41185565



“Año de la Universalización de la Salud”

Sr. Isaac Calderón Sucasaire

Estudiante de Maestría en Educación en la Universidad César Vallejo-Lima Norte

Presente

Asunto: Aplicación de instrumentos de medición para tesis

Referencias: Solicitud de noviembre 2020

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo, y en atención al documento de referencia, autorizo la aplicación del instrumento de medición (cuestionario), a fin de que pueda recolectar sus datos para su tesis titulada “Estrategias de aprendizaje y Procrastinación académica en estudiantes de Educación en una universidad privada de Lima Metropolitana, 2020, para obtener el grado de maestro en Educación con mención en Docente universitaria.

Es propicia la ocasión para manifestarle mis deseos de consideración personal para que concluya exitosamente su trabajo de investigación.

Lima, 5 de diciembre de 2020

Atentamente:

Mg. William Cortez Maldonado

Coordinador académico