



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**Evidencias psicométricas del cuestionario de procrastinación
académica en adolescentes estudiantes de una Institución
Educativa del distrito de la Esperanza, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORA:

Contreras Zarate, Katia Sabrina (ORCID: 0000-0002-1198-0249)

ASESORES:

Dra. Azabache Alvarado, Karla Adriana (ORCID: 0000-0003-3567-4606)

Mg. Santa Cruz Espinoza, Henry (ORCID: 0000-0002-6475-9724)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Psicometría

TRUJILLO - PERÚ

2022

Dedicatoria

A mis Padres, por su constante apoyo incondicional y por todo el amor que me dan.

A mi hija Dara Mahalasaisha, por ser quien me motiva a seguir avanzando en las distintas áreas de mi vida, planteándome metas y esforzándome por cumplirlas; quien impulsa mis ganas de aprender y desarrollarme integralmente

LA AUTORA

Agradecimiento

A Dios, por su gracia infinita, por su misericordia y amor inagotable. Por poner en mí el querer como el hacer, por darme sueños y los recursos para hacerlos realidad. Por levantarme después de cada caída y enriquecer mi alma de valor, fortaleza y ánimo para seguir adelante.

A mis padres, por el apoyo incondicional en mi carrera profesional y las lecciones impartidas en el proceso.

A mi Asesora, la Dra. Karla Azabache Alvarado por la dedicación demostrada, por su paciencia y confianza depositada.

A los docentes de la Universidad César Vallejo, por sus enseñanzas y su compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, por ser el ejemplo de muchos gracias a su entrega en la labor como psicólogos.

Índice de Contenidos

	Pág
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Tablas	v
Resumen	vi
ASBTRACT	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	9
3.1. Tipo y diseño de investigación:	9
3.2. Variables y operacionalización:	9
3.3. Población, muestra y muestreo:	9
3.4. Técnica e instrumentos de recolección datos:	10
3.5. Procedimientos:	11
3.6. Método de análisis de datos:	11
3.7. Aspectos éticos:	12
IV. RESULTADOS.	13
V. DISCUSIÓN	16
VI. CONCLUSIONES	19
VII. RECOMENDACIONES	20
REFERENCIAS	21
ANEXOS	29

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Distribución de alumnos según grado y sexo de la Institución Educativa del Distrito la Esperanza</i>	10
Tabla 2 <i>Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Procrastinación Académica</i>	13
Tabla 3 <i>Cargas factoriales para las variables osbervables de la Escala de Procrastinación Académica</i>	14
Tabla 4 <i>Confiabilidad mediante el coeficiente Omega para los factores de la Escala de Procrastinación Académica</i>	15

Resumen

La presente investigación tuvo la finalidad de determinar las evidencias psicométricas de la escala de procrastinación académica en estudiantes de una institución educativa del Distrito de Trujillo. El diseño empleado fue instrumental y la muestra quedó conformada por 350 alumnos de nivel secundario. La escala revisada fue la Escala de Procrastinación Académica EPA, creada por Busko (1998). Los resultados principales muestran que la estructura resultante fue de 2 factores y los índices de ajuste absoluto muestran valores de $RMSEA=,08$ y $SRMR=,05$. Asimismo, el ajuste comparativo muestra un $CFI=,965$ y $TLI=,956$. Con los resultados observados se concluye que presenta un buen ajuste del modelo. En lo que respecta a la confiabilidad, para la dimensión postergación de actividades se obtuvo un valor de $\omega=,86$ y para la dimensión autorregulación académica un valor de $\omega=,90$. Se concluye mencionando que el instrumento presenta adecuadas propiedades de medición que fundamenta su uso posterior en diferentes investigaciones.

Palabras clave: procrastinación académica, postergación de actividades, validez, confiabilidad.

ASBTRACT

The present investigation had the purpose of determining the psychometric evidences of the academic procrastination scale in students of an educational institution of the District of Trujillo. The design used was an instrument and the sample was made up of 350 high school students. The revised scale was the EPA Academic Procrastination Scale, created by Busko (1998). The main results show that the structure produced was of 2 factors and the absolute adjustment indices showed values of $RMSEA = .08$ and $SRMR = .05$. Likewise, the comparative adjustment shows a $CFI = .965$ and $TLI = .956$. With the Observed results conclude that it presents a good fit of the model. Regarding reliability, for the dimension of postponement of activities a value of $\omega = .86$ was obtained and for the dimension academic self-regulation a value of $\omega = .90$. It is concluded by mentioning that the instrument presents adequate measurement properties that underpin its later use in different investigations.

Keywords: academic procrastination, postponement of activities, validity, reliability.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo, los adolescentes estudiantes están expuestos a condiciones y exigencias propias del desarrollo del aprendizaje (Moreno, 2019). En este sentido, los estudiantes logran exponer sus recursos personales para elaborar su proyecto de vida, su desarrollo académico, lo cual se acompaña de emociones relacionadas al ámbito educativo, y cada una de las experiencias que surgen son propias del proceso de realización personal (Moreta y Durán, 2017). No obstante, por las demandas y exigencias académicas, los estudiantes presentan progresivamente la postergación de sus actividades académicas, tienden a aplazar el cumplimiento de sus responsabilidades, presentan dificultad en la autorregulación académica y, en consecuencia, se deteriora la calidad académica de los mismos (Pyhlyl, 2017).

Lo expuesto anteriormente, se denomina procrastinación, la cual se expresa mediante la evitación y postergación de actividades académicas (Busko, 1998). Consecuentemente, se aprecia que los estudiantes procrastinadores suelen abandonar los espacios académicos con facilidad, presentan conductas contraproducentes, postergan y demoran la entrega de sus trabajos, retrasan su crecimiento académico y, por lo tanto, se ven afectados emocionalmente (Rubio, 2018). Respecto a las aproximaciones estadísticas de la presencia de la procrastinación, en el contexto latinoamericano, se reportó que más del 61% de estudiantes presentan comportamientos de procrastinación, de los cuales el 20% en un nivel crónico (Quant y Sánchez, 2012). Mientras que, en Ecuador, entre el 15 y 20% presentan postergación de actividades (González y Sánchez, 2013).

Por otro lado, en lo que respecta a la descripción de la realidad peruana, se aprecia que los estudiantes tienden, en gran medida, a postergar sus responsabilidades académicas. Palomino (2015) reportó que las conductas expuestas con anterioridad se aprecian en más del 50% en altos niveles y promedio respecto a los indicadores de la procrastinación. En tal sentido, el 62%, tienden a postergar el mantenerse al día con sus lecturas, el 52,3% posterga el estudio para los exámenes, el 53,9% no escribe los documentos y el 51,5% posterga las actividades administrativas.

Por su parte, Marquina et al. (2016), reportaron que el 97,12% de estudiantes realizan sus actividades académicas momentos antes de ser entregadas, el 37,7% realizan sus actividades con un periodo de tiempo considerable, el 9,4% las realiza una vez asignada la actividad y, finalmente, el 5,5% manifiesta que prefieren hacerlo en el mismo momento de solicitada la actividad. Moscoso (2017), reportó, en un estudio realizado en Lima, que el 11,9% de los estudiantes tienden a presentar conductas propias de la procrastinación en un nivel alto, el 15% en categoría media y el 73,1% categoría baja. Por ende, se aprecia un porcentaje significativo de estudiantes que presentan las características de la variable en estudio.

Ante lo expuesto con anterioridad, es necesario contar con instrumentos válidos y confiables que orienten la medición adecuada y, a partir de los cuales, se puedan realizar inferencias que describan las conductas propias de la población. Se han reportado estudios sobre las propiedades de medición sobre instrumentos que miden la variable (Álvarez, 2010; Domínguez y Villegas, 2014; Guevara, 2017), sin embargo, algunos de ellos presentan ciertas dificultades en el proceso.

Es así que Alegre y Benavente (2020), realizaron la investigación de la escala de procrastinación de Tuckman, en donde se aprecia una escala unidimensional con 15 ítems, sin embargo, 3 de ellos fueron eliminados por presentar cargas factoriales por debajo de .30. Asimismo, se tiene la escala versión español de la prueba de la escala evaluativa de la procrastinación en estudiantes PASS, en donde se aprecia un modelo que se ajusta a la naturaleza de los estudiantes universitarios. Sin embargo, el planteamiento de la estructura factorial se determinó mediante componentes principales, método que no se ajusta a la naturaleza de los instrumentos de medición en atributos psicológicos (Pérez y Medrano, 2010).

El presente estudio toma como referencia la escala EPA estudiada por los autores Moreta y Durán (2017) dicho instrumento con está conformado por 13 ítems que miden dos importantes dimensiones. En el reporte de los autores antes mencionados se logró obtener una solución factorial que se adecúa a los parámetros establecidos, logrando un buen nivel de validez y confiabilidad.

Por lo antes expuesto se planteó el problema de investigación: ¿cuáles son las evidencias psicométricas de la escala de procrastinación académica en estudiantes de una institución educativa del Distrito de la Esperanza?

La investigación aporta la evaluación de las propiedades de medición en la población adolescentes que, además, debido a las condiciones académicas actuales, obliga el mantenimiento de espacios virtuales para el desarrollo de las responsabilidades.

Respecto a la relevancia teórica, el presenta estudio está encaminado a la confirmación de los supuestos teóricos que subyacen a la construcción del instrumento, por lo que mediante los resultados se podrá adecuar el modelo de teórico al ajuste adecuado. Asimismo, apoya la interpretación de los resultados que obtengan posteriormente. En función a la relevancia social se justifica en la medida que, a partir de los alcances que se reporten, se tendrá un instrumento orientado a medir adecuadamente la variable propuesta.

Desde la implicancia práctica, el estudio aporta un instrumento que presente adecuada validez y confiabilidad para que futuros investigadores tengan una escala que les permita obtener inferencias y descripciones de los comportamientos medidos, además, utilizar dicho medio de medición para efectuar mediciones en diferentes diseños de estudios. Finalmente, la relevancia metodológica se justifica por el uso de procedimientos estadísticos recomendados para la evaluación adecuada de las propiedades de medición.

Por tanto, el objetivo general plantea determinar las evidencias psicométricas de la escala de procrastinación académica en estudiantes de una institución educativa del Distrito de la Esperanza. Respecto a los objetivos específicos, se pretende determinar la evidencia de validez basada en la estructura interna y la determinación de la confiabilidad por consistencia interna.

II. MARCO TEÓRICO

Se tiene el estudio realizado por Barraza y Barraza (2018), donde se estableció el objetivo de revisar las evidencias de validez y confiabilidad, para cumplir con el propósito. Los autores reportaron una nueva estructura, en donde eliminaron 2 ítems por saturar con cargas factoriales por debajo del ,40, mostrando índices de ajuste de RMSEA=,05 y RMR=,04, CFI=,92, mediante el estimador de máxima verosimilitud. La confiabilidad para le escala dio como resultado un valor de ,81 para autorregulación académica y de ,66 para postergación de las actividades.

Asimismo, se presenta el estudio elaborado por Moreta y Durán (2017), quienes mostraron índices de ajuste GFI=,92, AGFI=,89, RMSEA=,07 y con cargas factoriales por encima del ,40. Los índices de ajuste comparativo mostraron CFI=,90. La confiabilidad mostró un valor de ,80 para autorregulación académica y de ,77 para postergación de actividades.

Vásquez (2020), planteó analizar las evidencias de medición de la escala EPA, con 241 participantes, con edades de 13 a 18 procedentes de Chiclayo. Para la estructura interna, se mostraron índices de ajuste absoluto RMR=,07, GFI=,96, CMIN/gl=1,96 y comparativos NFI=,91 y RFI=,90. Las cargas factoriales se ubicaron por encima del ,40, asimismo, la confiabilidad por consistencia interna mostró para la dimensión autorregulación un valor de ,81 y para postergación de actividades ,75.

Por otro lado, Moreno (2019) realizó un estudio instrumental de la escala EPA, los resultados principales muestran, valores de índices de ajuste absoluto de $X^2/gl=2,20$, GFI=,95, RMSEA=,05 y RMR=,034 y comparativos se aprecia el CFI=,96 y TLI=,95. La confiabilidad por consistencia interna mostró un valor de ,74 para la dimensión autorregulación y de ,60 para postergación de actividades.

De igual modo, el trabajo desarrollado por Trujillo y Noé-Grijalva (2020), los autores reportaron los resultados con una escala unidimensional de 8 ítems y con índices de ajuste absoluto de GFI=,96, RMSEA=,04 y RMR=,03. Asimismo, se reportaron índices de ajuste comparativo CFI=,98 y TLI=,97. La confiabilidad por consistencia interna mostró un valor de ,80.

El desarrollo de la procrastinación empieza en las épocas egipcias mediante la pereza relacionada a las funciones laborales y la evitación de los centros laborales, y en donde los romanos hacían uso de estas manifestaciones para sus estrategias militares, es decir, les daba la connotación de calma y espera para que luego puedan atacar (Busko, 1998). En tanto la palabra procrastinación nace del latín *procrastinare* por delante y *crastinus* que implica el futuro (Busko, 1998).

En efecto, la procrastinación académica se refiere al retraso, la demora, el retardo de alguna actividad en particular o alguna responsabilidad (Real Academia Española, 2017). Por su parte, Barreto (2015) la define como un hábito instaurado que orienta la conducta de postergación de alguna acción que debe realizarse y optando por otras actividades menos importantes pero que son concebidas como agradables. Para Busko (1988), se define como aquel patrón de comportamiento dirigido a evitar, retrasar, postergar actividades académicas y exentar toda culpa por la falta de cumplimiento.

Por tanto, el comportamiento antes mencionado no es solamente un error o una acción en base a una decisión, sino representa la dificultad personal para centrarse de forma productiva y eficiente frente a una tarea (Uma, 2020). Por ello, las personas desarrollan la imperiosa necesidad de evitar toda actividad de forma voluntaria, dejando de lado todo esfuerzo de acción productiva, entonces la procrastinación es la evitación de las actividades académicas, a pesar de saber que dicha acción traerá consigo consecuencias negativas (Wambach et al., 2001). La variable en mención se asocia con algunos aspectos de salud mental, es decir, se afirma que las acciones de postergar o evitar actividades académicas puede devenir en estrés crónico y malestar emocional (Stead et al., 2010).

Por otro lado, la procrastinación académica es una respuesta que los estudiantes emiten y que los lleva a perjudicar sus objetivos académicos, surgiendo mediante la falta de eficiencia y productividad. Por su parte Akinsola (2007) refiere lo que mayormente se aprecia en los estudiantes es la acción de dilatar el tiempo hasta el último momento, para luego empezar con la responsabilidad académica o el estudio para un examen. Estos comportamientos, se advierte, que constantemente van en aumento, pues la evitación del esfuerzo personal es algo

común en los adolescentes a pesar del grado de responsabilidad que presentan (García, 2012).

Por otro lado, se ha desarrollado la clasificación de la procrastinación académica, por tanto, Ferrari et al (2005) refiere que existen dos tipos, el primero es la procrastinación esporádica, es decir, que está relacionada con tareas académicas específicas y se manifiesta por acciones concretas; además, la procrastinación crónica, la que se manifiesta por el hábito constante de postergación de las actividades. Por su parte, Ferrari y Ozer (2009), clasificaron a los procrastinadores en dos tipos: el aerousal, considerado como aquel que tiene la convicción de que el trabajo bajo presión les genera mayor productividad, y el evitativo es aquel que posterga sus responsabilidades por temor a fracasar y a enfrentarse a sus propias limitaciones académicas. Asimismo, se planteó la procrastinación pasiva y activa, la primera se refiere a la postergación, pero sin planificación alguna para el futuro, generando presión cuando se acerca el momento de presentar sus actividades por la falta de confianza en sus propias capacidades; la activa, se refiere a la postergación de actividades, en donde a pesar de presionarse con el poco tiempo de entrega, suelen confiar en sí mismos, en sus propias capacidades y logran salir airosos de las mismas (Parisi y Paredes, 2007).

A continuación, se explican los modelos teóricos que exponen la génesis del desarrollo de la procrastinación. En este sentido, el modelo psicodinámico explica la variable desde el temor a fracasar, por tanto, se experimenta desmotivación y en consecuencia se abandona todo esfuerzo por el cumplimiento de las actividades académicas, a pesar de la existencia de habilidades y capacidades suficientes para asumir un desenvolvimiento efectivo en los quehaceres (Baker, 1979). En efecto, el miedo al fracaso tiene su base en la experiencia familiar patológica, en donde los padres resaltan las frustraciones de los menores y afectan la autonomía de los mismos (Baker, 1979).

Por otro lado, se tiene el modelo motivacional, explicado por la elección de dos estados: la convicción de alcanzar el éxito al momento de realizar las actividades académicas y el miedo al fracaso, experimentado mediante la evasión de situaciones concebidas como amenazantes (Steel, 2007). Por ello, el modelo toma importancia por la explicación de la procrastinación mediante la concepción

de que cuando el miedo al fracaso supera el optimismo y la confianza en sí mismo, las personas eligen aquellas tareas menos complejas, con menor esfuerzo que garanticen el alcance, dejando de lado aquellas que llevan implícitas la complejidad y dificultad (McCown et al., 1991).

El modelo conductual lo explica mediante el reforzamiento, ya sea de conductas positiva o negativas (Skinner, 1977). En referencia a la procrastinación, la conducta de aplazamiento de actividades se refuerza por las sensaciones agradables del buen resultado a pesar de cumplir en el último momento (Natividad, 2014), lo que posteriormente se mantiene en el tiempo por el logro alcanzado (Quant y Sánchez, 2012). El modelo cognitivo plantea que se desarrolla por la distorsión en el proceso y flujo de la información, fundamentada por esquemas mentales desadaptativos, en donde se tiene la percepción de sí mismo de incapacidad para ser exitoso en el cumplimiento de las tareas y temor a la exclusión social (Wolters, 2003). Asimismo, se cree que las personas piensan y reflexionan frecuentemente sobre la postergación de actividades, desarrollando una obsesión por los mismos siempre que no logran cumplir con tareas o responsabilidades (Clariana et al., 2011).

A nivel epistémico, de la teoría de la motivación temporal, explicada por cuatro aspectos importantes: la expectativa, donde el estudiante cree que no tiene la capacidad de lograr lo que se propone, la valoración de las tareas como complejas o sencillas, la impulsividad explicada mediante el pobre control conductual y emocional; además, la demora en la respuesta de la satisfacción personal, es decir, mientras más demore la sensación de recompensa, mayor será la tendencia a procrastinar (Steel y Konig, 2006).

Por tanto, una adecuada motivación puede lograr disminuir las conductas de postergación de actividades, puesto que es una característica estable y necesaria para que los estudiantes logren alcanzar el éxito en las situaciones que se vayan encontrando (Hooda y Saini, 2018). Asimismo, el logro del éxito en el contexto educativo se relaciona con la percepción de dificultad de las tareas, sumándose las emociones como ansiedad, tensión y estrés consecuentes a la meta; el miedo al fracaso, por ende, conlleva a optar por aquellas responsabilidades que otorguen satisfacción inmediata (Hooda y Saini, 2018).

Respecto a las dimensiones de la procrastinación académica, Busko (1998), basa su propuesta de medición en el modelo cognitivo conductual, sobre el cual elabora la escala de procrastinación académica EPA, considerando que es un modelo que presenta bases empíricas suficientes para explicar la variable. Se planteó dos dimensiones que se describen a continuación:

La dimensión autorregulación académica, se orienta a estimar y conceptualizar en qué medida los estudiantes logran regular y conocer sus pensamientos, motivaciones y conductas, por ende, cuando los estudiantes puntúan alto en esta dimensión tienden a ser menos procrastinadores, y cuando puntúan bajo, suelen presentar en mayor medida las conductas de postergación de actividades (Álvarez, 2010). La autorregulación lleva implícito la organización de las metas académicas, las que se cumplen mediante la regulación de conductas, motivaciones, emociones y acciones respecto a las exigencias del medio académico (Adewale, 2019). En efecto, la regulación implica el trazo de objetivos y responsabilidades académicas (Domínguez et al., 2014), que se ordenan mediante conductas establecidas orientadas a la resolución de dichas actividades de manera efectiva y eficaz (García, 2012).

Respecto a la dimensión postergación de actividades, hace referencia a la conceptualización de en qué medida los estudiantes posponen y postergan sus responsabilidades académicas, optando por otras que suelen generar sensaciones de satisfacción y que no demanden de tanto esfuerzo (Álvarez, 2010). Por lo tanto, es un hábito negativo instaurado que afecta directamente el desempeño de los estudiantes y de las metas que persiguen, deviniendo de conductas observables (Yilmaz, 2017).

III. METODOLOGÍA.

3.1. Tipo y diseño de investigación:

Tipo aplicada, puesto que se orientó a analizar datos recogidos de los participantes, mediante métodos y procedimientos para poder explicar conductas y respuestas de los sujetos en función a una variable en estudio, pasando de la experiencia subjetiva a objetiva (Montero y León, 2007). El diseño de estudio se define como instrumental, en la medida que tiene la finalidad de crear, desarrollar pruebas y aparatos, así como realizar el estudio de las propiedades psicométricas (Ato et al., 2013).

3.2. Variables y operacionalización:

Variable: procrastinación académica.

Definición conceptual: Para Busko (1988), se concibe como aquel patrón de comportamiento dirigido a evitar, retrasar, postergar actividades académicas y exentar toda culpa por la falta de cumplimiento.

Definición operacional: la variable de procrastinación académica se midió mediante la Escala de Procrastinación Académica. El instrumento se elaboró con 12 reactivos. El formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos.

Indicadores: autorregulación académica y postergación de actividades.

Escala de medición: intervalo.

3.3. Población, muestra y muestreo:

La población fue accesible, en la medida que presentaron los elementos necesarios a partir de los cuales se reportaron resultados (Fuente, 2014). En efecto, la población se conformó por 943 alumnos, entre 1ro y 5to grado del nivel secundario, una Institución Educativa del Distrito de la Esperanza.

Tabla 1

Alumnos de acuerdo al género de una IE del Distrito de la Esperanza.

I.E.	Grado	Género		Total
		Femenino	Masculino	
Institución Educativa	1ro	108	97	205
	2do	110	110	220
	3ro	109	88	197
	4to	75	70	145
	5to	97	79	176
Total				943

Fuente: registro de matriculados obtenidos por Dirección.

La muestra quedó compuesta por 350 participantes de la Institución Educativa del Distrito de la esperanza.

Muestreo no probabilístico por conveniencia. El muestreo en mención, se define como el medio que permite la selección de los elementos que son accesibles y que acepten voluntariamente aceptar ser partícipes del estudio, el cual está fundamentado por la proximidad y accesibilidad hacia los mismos (Otzen y Menterola, 2017).

Criterios que incluyeron a los participantes: fueron partícipes del estudio, aquellos alumnos que, registrados en el presente año académico 2021, que haya cursado entre el 1ro y 5to año de secundaria, que tengan edades entre 13 y 15 años y que hayan llenado adecuadamente el formato del instrumento.

Criterios para la exclusión, alumnos que no contaron con el acceso digital (puesto que la escala se aplicará mediante google forms) y alumnos que rechazaron ser parte de la investigación.

3.4. Técnica e instrumentos de recolección datos:

Técnica encuesta: esta técnica tiene la finalidad de recoger mediciones cuantitativas sobre una variable en estudio en la muestra seleccionada, mediante instrumentos estructurados, a partir de los cuales se realizan las interpretaciones e inferencias necesarias (Hernández et al., 2018).

El instrumento que se empleó para el recojo de los datos es la Escala de Procrastinación Académica EPA, creada por Busko (1998). El instrumento consta

de 12 ítems, agrupados en 2 factores: postergación de actividades y autorregulación académica.

Para la validez, se tomó en consideración el reporte de Domínguez et al. (2014), quienes reportaron un 68% de la varianza total, con cargas factoriales para los ítems por encima del ,30. De acuerdo al análisis factorial confirmatorio, se propuso la estructura bifactorial, con índices de SRMR=,04 y RMSEA=,07; CFI=1.00. La confiabilidad por consistencia interna, mostró un índice de ,82 para la dimensión autorregulación académica y de ,74 para postergación de actividades.

3.5. Procedimientos:

Para el desarrollo, se tuvo contacto con los directivos de la institución educativa, con la finalidad de obtener los permisos necesarios y acceso a los participantes. En este sentido, luego de la aceptación, se procedió a elaborar el formulario de google forms, en el cual se redactó cada ítem del cuestionario, puesto que la aplicación por las condiciones coyunturales de salud, obliga a que el recojo de los datos se realice de manera virtual. Por tanto, se enviará el link generado mediante medios digitales como Whatsapp o correo electrónico, para que los participantes puedan responder cada pregunta.

Una vez obtenida la cantidad de datos necesarios, se elaboró, se realizó el análisis estadístico que corresponde.

3.6. Método de análisis de datos:

El análisis se realizó en dos softwares estadísticos importantes. El primero es el Ms Excel, en el que se plasmó los datos la codificación de cada dato y filtro de los mismos. El segundo, el software de libre programación R Studio, el cual permite obtener los procedimientos estadísticos de validez y confiabilidad.

Respecto a la evidencia de validez basada en la estructura interna, se realizó mediante el análisis factorial confirmatorio, teniendo en cuenta el estimador Mínimos Cuadrados Ponderados Ajustados a la Media y la Varianza WLMSV. Los índices de ajuste que se obtuvieron fueron los índices absolutos X^2/gl , RMSEA y SRMR, y los índices de ajuste comparativo CFI y TLI. Respecto a los valores de

corte, el χ^2/df debe situarse por debajo de 3, los índices RMSEA Y SRMR por debajo del ,08, los índices de CFI Y TLI por encima del ,90 (Schumacker y Lomax, 2016).

Por último, se determinó la confiabilidad, por consistencia interna mediante el coeficiente Omega. Para asumir un valor aceptable de confiabilidad de estar entre el ,70 y ,90 (campo-Arias y Oviedo, 2008). Finalmente, se elaborará las tablas en formato APA con su respectiva interpretación.

3.7. Aspectos éticos:

La investigación se sujetó a parámetros que obligan al cuidado de los datos que se recopilan y la integridad de las personas. En este sentido, se tomaron cuatro aspectos según Wood (2008): el primero hace referencia a la confidencialidad, mediante la cual todo dato que se obtenga de los participantes será estrictamente de uso profesional para la investigación. El consentimiento informado, es el documento mediante el cual se le explica la finalidad del estudio para que los participantes tengan conocimiento previo de su función dentro del mismo. El tercer aspecto es la libre participación, puesto que se respeta la voluntad de decisión de participar o no del llenado de instrumentos y, finalmente, la anonimidad en el sentido de que no se expondrá ningún dato persona de los participantes.

IV. RESULTADOS.

Tabla 2

Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Procrastinación Académica.

Índices de ajuste	Resultados de AFC
Ajuste Absoluto	
X ²	124,99
gl	53
RMSEA	,08
SRMR	,05
Ajuste Comparativo	
CFI	,965
TLI	,956

En la tabla 2 se observa el ajuste del modelo. La estructura resultante fue de 2 factores y los índices de ajuste absoluto muestran valores de RMSEA=,08 y SRMR=,05. Asimismo, el ajuste comparativo muestra un CFI=,965 y TLI=,956. Con los resultados observados se concluye que presenta un buen ajuste del modelo.

Tabla 3

Cargas factoriales para las variables observables de la Escala de Procrastinación Académica.

Ítems	Cargas factoriales	
	Postergación de actividades	Autorregulación académica
I1	,71	
I6	,86	
I7	,91	
I2		,63
I3		,59
I4		,57
I5		,76
I8		,69
I9		,71
I10		,76
I11		,82
I12		,81
		Autorregulación académica
Postergación de actividades		,481

En la tabla 3 se muestra que las cargas factoriales presentan valores por encima del estándar esperado (>,40), por lo que cada ítem mide y explica adecuadamente el factor al que corresponde.

Tabla 4

Confiabilidad para los factores de Escala de Procrastinación Académica.

Factores	ω	N° de ítems
Postergación de actividades	,86	3
Autorregulación académica	,90	9

Nota: ω : Coeficiente de consistencia interna Omega.

En la tabla 4 se observa el reporte de la confiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente Omega. Para la dimensión postergación de actividades se obtuvo un valor de $\omega=,86$ y para la dimensión autorregulación académica un valor de $\omega=,90$.

V. DISCUSIÓN

El estudio tuvo el fin de revisar las evidencias psicométricas de la escala de procrastinación académica EPA. Para Busko (1988), la variable se define como aquel patrón de comportamiento dirigido a evitar, retrasar, postergar actividades académicas y exentar toda culpa por la falta de cumplimiento. El estudio fue desarrollado en una muestra de 350 adolescentes.

El primer objetivo específico planteó la finalidad de determinar la evidencia de validez basada en la estructura interna de la escala de procrastinación académica. El método empleado para cumplir con la revisión de la estructura interna fue el análisis factorial confirmatorio, el cual parte de una estructura hipotética de un instrumento, la cuál es sometida a evaluación mediante el ajuste del modelo, la relación entre los factores y entre las variables observables (Ferrando, y Anguando-Carrasco, 2010). Asimismo, el estimador utilizado fue el WLSMV. Se seleccionó dicho estimador porque no es sensible a las desviaciones de la normalidad, trabaja adecuadamente con muestras grandes y con variables ordinales, por lo que se ajusta mejor a los datos (Finney y DiStefano, 2006).

La estructura resultante fue de 2 factores y los índices de ajuste absoluto muestran valores de $RMSEA=,08$ y $SRMR=,05$. Asimismo, el ajuste comparativo muestra un $CFI=,965$ y $TLI=,956$. Del resultado se deduce que presenta un buen ajuste del modelo, en la medida que los valores superan el estándar establecido esperado (Schumacker, y Lomax, 2016).

De igual modo, las cargas factoriales muestran valores por encima del estándar esperado ($>,40$), por lo que cada ítem mide y explica adecuadamente el factor al que corresponde (Pérez et al., 2013). Los resultados reportados son similares a los observados por Vásquez (2020), se muestra índices de ajuste absoluto $RMR=,07$, $GFI=,96$, $CMIN/gl=1,96$. Respecto a los índices de ajuste comparativo se aprecia el $NFI=,91$ y $RFI=,90$. Las cargas factoriales se ubicaron por encima del ,40.

De igual modo, se observa similitud con el estudio de Moreno (2019), mostró valores de índices de ajuste absoluto de $X^2/gl=2,20$, $GFI=,95$, $RMSEA=,05$ y $RMR=,034$. Respecto a los índices de ajuste comparativo, se aprecia el $CFI=,96$ y

TLI=,95. No obstante, se aprecia diferencias con el estimador que utilizó, el cual se denomina máxima verosimilitud, siendo un estimador sensible a la normalidad de los datos y al trabajo con muestras grandes (Taborga, 2013).

De igual modo, se observa diferencias con el estudio de Barraza y Barraza (2018), a pesar de que los autores reportaron un buen nivel de validez con cargas factoriales por debajo del ,40, mostrando índices de ajuste de RMSEA=,05 y RMR=,04, CFI=,92, mediante el estimador de máxima verosimilitud, modificaron la estructura del instrumento, eliminando dos ítems.

Por último, los resultados reportados en el presente estudio discrepan con el reporte de Trujillo y Noé-Grijalva (2020). Los autores reportaron buen nivel de validez, sin embargo, mostraron una escala unidimensional de 8 ítems e índices de ajuste de GFI=,96, RMSEA=,04, RMR=,03, CFI=,98 y TLI=,97 y además las se obtuvieron cargas factoriales por encima del estándar requerido de ,40. De igual modo se aprecia diferencias con el estimador utilizado, dado que el mínimo cuadrados generalizados trabaja con datos que presentan desviaciones de la normalidad lo cual podría afectar los resultados principales del AFC (Schumacker, y Lomax, 2016).

Por otro lado, se tiene el objetivo que planteó determinar la confiabilidad por consistencia interna de la escala de procrastinación académica. Al respecto, la confiabilidad es una propiedad de las puntuaciones de un test, lo que establece la precisión y estabilidad en los datos obtenidos de la medición un instrumento, manteniendo al margen el error menor posible (Ventura-León, y Caycho-Rodríguez, 2017), la dimensión postergación de actividades se obtuvo un valor de $\omega=,86$ y para la dimensión autorregulación académica un valor de $\omega=,90$. De acuerdo al resultado obtenido, se encuentran dentro de los valores aceptados para la consideración de la precisión en las puntuaciones, es decir, dentro del ,70 y ,90 (Campo-Arias, y Oviedo, 2008).

Los resultados del presente estudio presentan una ligera diferencia con la revisión realizada por Vásquez (2020), quién mostró para la dimensión autorregulación un valor de ,81 y para postergación de actividades ,75, esto debido a que la muestra empleada por el autor fue de 241, lo cual implica menor

variabilidad de respuesta, frente a la cantidad empleada para el presente estudio que fue de 350. Por su parte, Trujillo y Noé-Grijalva (2020), reportó la estructura unidimensional del instrumento con un valor de confiabilidad de ,80, no obstante, su estructura fue unidimensional, De igual modo, presentan ligera discrepancia con el reporte de Moreta y Durán (2017), quienes observaron índices de confiabilidad de ,80 para autorregulación académica y de ,77 para postergación de actividades, debido a la menor variabilidad de respuesta por la reducida cantidad de muestra utilizada.

Los resultados difieren del estudio de Moreno (2019) quien mostró un valor de ,74 para la dimensión autorregulación y de ,60 para postergación de actividades. El autor estimó la confiabilidad mediante el coeficiente alfa, el cual presenta algunas limitaciones que afectan directamente la fiabilidad (Domínguez, y Merino, 2015). Asimismo, difieren con los resultados de Barraza y Barraza (2018), quienes mostraron la confiabilidad para le escala dio como resultado un valor de ,81 para autorregulación académica y de ,66 para postergación de las actividades.

En suma, se cumplió con los objetivos propuestos para la investigación. Dentro de las limitaciones, se aprecia que la aplicación de instrumento fue en modalidad virtual, mediante formularios de Google, ante lo cual el investigador no tuvo control de las dudas o inquietudes de los participantes respecto al adecuado llenado de los mismos. En función de la limitación temporal, no se permite el planteamiento de analizar la fiabilidad temporal.

Se observa que, mediante la revisión realizada, el instrumento de procrastinación académica presenta una adecuada estructura interna y estabilidad en las puntuaciones, la cual fundamenta su posterior uso en diferentes investigaciones con distintos diseños de estudio.

VI. CONCLUSIONES

- Se realizaron los objetivos para la presente investigación, reportando la revisión de las propiedades psicométricas que fundamentan el uso posterior del instrumento para la medición de las variables.
- Se muestran valores de ajuste comparativo con un CFI=,965 y TLI=,956. Con los resultados observados se concluye que presenta un buen ajuste del modelo de dos factores.
- En función de la confiabilidad, para la dimensión postergación de actividades se obtuvo un valor de $\omega=,86$ y para la dimensión autorregulación académica un valor de $\omega=,90$.

VII. RECOMENDACIONES

- Se recomienda seguir realizando revisiones de las propiedades psicométricas de la escala, a fin de obtener la mayor evidencia de acuerdo a los estándares requeridos que fundamente el uso del instrumento en diferentes contextos debido a que, de acuerdo a antecedentes mostrados, existen evidencias de que la estructura del instrumento no es concluyente.
- Se recomienda realizar el análisis de la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, puesto que no se reporta dicho tipo de validez en el instrumento de acuerdo a los estudios revisados.
- Se recomienda un estudio de invarianza factorial, para valorar si el instrumento mide de igual manera en distintos grupos de estudio.
- El instrumento puede aplicarse adecuadamente en diferentes contextos y poblaciones de estudio para la medición de los indicadores de la procrastinación académica.

REFERENCIAS

- Adewale, A. (2019). The impact of procrastination on students academic performance in secondary schools. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 5(1), 17-22. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Impact-of-Procrastination-on-Students-Academic-Performance-in-Secondary-Schools.pdf>
- Akinsola, M. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia journal of mathematics, science & technology education*, 3(4), 363-370. <https://www.ejmste.com/download/correlates-of-academic-procrastinationand-mathematics-achievement-ofuniversity-undergraduate-4083.pdf>
- Alegre, A. & Benavente, B. (2020). Análisis psicométrico de la escala adaptada de porcrastinación de Tuckman (APTS). *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 562-576. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.562>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13(1), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038–1059. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300043
- Barraza, M. & Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 75-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332018000100075

- Barreto, M. (2015). *Relajación en estados de ansiedad y procrastinación en ingresantes a la facultad de ciencias sociales*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Universidad Nacional de Tumbes.
https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/4543/Barreto_em.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Baker, H. (1979). The conquering hero quits: narcissistic factors in underachievement and failure. *American Journal Psychotherapy*, 33(3), 418-427. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1979.33.3.418>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis de Maestría]. Guelph, Ontario: University of Guelph].
https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/20169/Busko_D_eborahA_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*, 10(5), 831-839.
<https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- 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), 87-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217022109007.pdf>
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

Domínguez, D., y Merino, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.

<https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728053.pdf>

Ferrando, P., y Anguiando-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.

<https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>

Ferrari, J., O'Callaghan, j. & Newbegin, A. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 71(1), 1-6.

<https://psycnet.apa.org/record/2005-03779-001>

Ferrari, J. & Ozer, B. (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: exploring decisional, avoidant and arousal styles. *The Journal of Social Psychology*, 149(3), 302-307. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19537606/>

Finney, S., y DiStefano, C. (2006). *A second course in structural equation modeling* Information Age.

Fuente, C. (2014). Cálculo del tamaño de muestra. *Matronas Profesión*, 5(18), 5-13.

García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje. *Profesorado*, 16(1), 203 – 222.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6125940>

González, M. y Sánchez, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción Psicológica*, 10(1), 115-134.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-908X2013000100012

Guevara, P. (2017). Propiedades psicométricas de la Escala Procrastinación Académica en adolescentes del distrito de Víctor Larco Herrera. [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/607>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2018). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). McGraw Hill Educación.
<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hooda, M. y Saini, A. (2018). Academic procrastination, a critical issue for consideration. *Education*, 6(8), 1-3.
https://www.researchgate.net/publication/327337740_Academic_Procrastination_A_Critical_Issue_for_Consideration
- Marquina, J., Gomez, L., Salas, C. & Santibañez, G. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia*, 12(1), 1-7.
<https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/view/747>
- McCown, W., Ferrari, J. & Johnson, J. (1991). Dilación, rasgo en los hijos adultos autodenominados de bebedores excesivos, un estudio exploratorio. *Revista de Personalidad y Conducta Social*, 4(6), 147-151.
<https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Montero, I., y Leon, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical a Health Psychology*, 7(3), 847-862.
<https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moreno, I. (2019). *Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en estudiantes de instituciones educativas de San Martín de Porres, Lima*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41444>
- Moreta, R. & Durán, T. (2017). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud y Sociedad*, 9(3), 236-247.

<https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>

Moscoso, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8556>

Palomino, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Pontificia Católica del Perú.

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6029>

Parisi, A. & Paredes, M. (2007). Diseño, construcción y validación de una escala de postergación activa y pasiva en el ámbito laboral. *Revista de Psicología*, 26(2), 31-58.

https://www.researchgate.net/publication/26530077_Disen%C3%B3_Construcci%C3%B3n_y_Validaci%C3%B3n_de_una_Escala_de_Postergaci%C3%B3n_Activa_y_Pasiva_en_el_Ambito_Laboral

Pérez, E., y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>

Pychlyl, T. (14 de enero de 2017). *Procrastinación, "el problema más grave en la educación" (y cómo vencerlo)*. Recuperado de

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-38597625>

Quant, D. & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, Procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

- Pérez, E., Medrano, L., y Sánchez, J. (2013). El path analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf>
- Quant, M. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45- 59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Real Academia Española de la Lengua (2017). *Procrastinar*. RAE. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UG7vw1A>
- Rubio, L. (2018). *Propiedades psicométricas del cuestionario de procrastinación en estudiantes de carreras técnicas de La Esperanza*. [Tesis de Licenciatura, Universidad cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11366>
- Schumacker, R., y Lomax, R. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Routledge.
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella
- Steel, P. (2007) La naturaleza de la dilación. Una revisión meta-analítica y teórica de la insuficiencia de autorregulación por excelencia. *Psychological Bulletin*, 3(3), 65-85.
<https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Steel, P. & Konig, C. (2006). Integrating theories of Motivation. *Academy of Management Review*, 31(4), 889-913
<https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/20159257>
- Stead, R., Shanahan, M. & Neufeld, R. (2010). I'll go to therapy, eventually, Procrastination, stress, and mental health. *Personality and individual differences*, 49, 175-180.

<https://www.psychologytoday.com/files/attachments/41207/ill-go-therapy-eventually-stead-shanahan-neufeld-2010.pdf>

Taborga, C. (2013). Efecto de los métodos de estimación en las modelaciones de estructuras de covarianzas sobre un modelo estructural de evaluación del servicio de clase. *Comunicaciones en Estadística*, 6(1), 21-44.

https://www.researchgate.net/publication/304231891_Efecto_de_los_metodos_de_estimacion_en_las_modelaciones_de_estructuras_de_covarianzas_sobre_un_modelo_estructural_de_evaluacion_del_servicio_de_clases

Trujillo, K. & Noé-Grijalva, M. (2020). La escala de procrastinación académica EPA: validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes peruanos. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 98-107.

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/189.pdf>

Uma, E. (2020). Academic procrastination and self-efficacy among a group of dental undergraduate students in Malaysia. *J Edu Health Promot*, 9(36), 1-13.

<https://www.jehp.net/article.asp?issn=2277-9531;year=2020;volume=9;issue=1;spage=326;epage=326;aulast=Uma>

Vásquez, K. (2020). *Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en estudiantes de la Institución Secundaria de Chiclayo*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/45537>

Ventura-León, J.L, y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

<https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>

Wambach, C., Hansen, G. & Brothen, T. (2001). Procrastination, personality and performance. *Nade selected conference papers*, 7(1), 63-66.

<https://experts.umn.edu/en/publications/procrastination-and-personality-performance-and-mood>

Wolters, C. (2003). Entendimiento de la procrastinación del self-regulación de perspectiva. *Revista de educación Psicológica*, 95(1), 179-187.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/download/17435/14661/60798>

Wood, G. (2008) *Fundamentos de la Investigación Psicológica*. México. Editorial Trillas.

Yilmaz, B. (2017). The relation between academic procrastination of university students and their assignment and exam performances: the situation in distance and face-to-face learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151937.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: Instrumento

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca

CN = Casi Nunca

AV = A veces

CS = Casi siempre

S = Siempre.

ÍTEMS		N	CN	AV	CS	S
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	Asisto regularmente a clase.					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					

10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

ANEXO 2: Análisis de Ítems

Análisis de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica.

Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis
I1	2,81	,98	,06	-,08
I2	3,43	,94	-,11	-,05
I3	3,65	,05	-,17	-,81
I4	4,39	,90	-1,84	3,58
I5	3,91	,90	-,33	-,71
I6	2,55	1,26	,28	-,86
I7	2,48	1,23	,26	-1,01
I8	4,03	,96	-,83	,37
I9	3,58	,97	-,30	-,16
I10	4,01	1,02	-,76	-,15
I11	3,82	,99	-,39	-,60
I12	3,85	1,08	-,49	-,63

Nota: M=media; DE=desviación estándar; R_{itc} =índice r corregido.

En la tabla 2 se aprecia el análisis descriptivo de los ítems. Por tanto, se reportó la media, desviación estándar, asimetría y curtosis. De acuerdo a la asimetría y curtosis, el ítem 4 muestra desviaciones de la normalidad, los demás ítems se encuentran dentro del rango normal $\pm 1,5$.