



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación
Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima
Metropolitana, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
Licenciada en Psicología

AUTORES:

Agurto Pezeros, Milagros (ORCID: 0000-0003-4621-3266)

Quispe Mancilla, Roxana Eleonor (ORCID: 0000-0002-4830-1609)

ASESOR(A):

Mg. Castro Santisteban, Martin (ORCID: 0000-0002-8882-6135)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A nuestro Señor, por llenarnos de salud y cuidarnos.

A nuestros familiares y amistades, por siempre brindarnos su apoyo incondicional y aliento a cada momento.

A mi grupo, por la dedicación y empeño que demostrado en la culminación de la investigación.

Agradecimiento

Agradecemos a nuestra Universidad Cesar Vallejo, por brindarnos la oportunidad de desarrollar este estudio de investigación, el cual nos permite seguir cumpliendo nuestras metas profesionales.

Asimismo, a todas las personas quienes con su participación y ayuda colaboraron en la realización y culminación de nuestro trabajo, que nos permitirá seguir adelante en nuestra carrera profesional.

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCION.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Variable y operacionalización.....	16
3.3. Población, muestra y muestreo.....	17
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	18
3.5. Procedimientos	19
3.6. Método de análisis de datos.....	19
3.7. Aspectos éticos	20
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN.....	40
VI. CONCLUSIONES.....	44
VII. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS.....	47
ANEXOS	60

Índice de tablas

Tabla 1	Validez de contenido mediante el criterio de jueces expertos (V – Aiken)	22
Tabla 2	Análisis descriptivo de los ítems (n=1000)	24
Tabla 3	Evidencias de validez basadas en la estructura interna mediante el AFC	25
Tabla 4	Evaluación de los supuestos previos al AFE	27
Tabla 5	Varianza total explicada	28
Tabla 6	Matriz de componentes rotados	29
Tabla 7	Evaluación de los supuestos previos al AFE de la propuesta	30
Tabla 8	Varianza total explicada de la propuesta	31
Tabla 9	Matriz de componentes rotados	32
Tabla 10	Evidencias de validez basadas en la estructura interna mediante el AFC del nuevo modelo de la EPA	33
Tabla 11	Confiabilidad por consistencia interna de la EPA	35
Tabla 12	Confiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente del nuevo modelo	36
Tabla 13	Evidencias de validez de la EAP en relación con otras variables	37
Tabla 14	Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)	38
Tabla 15	Percentiles de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)	39

Índice de gráficos y figuras

Figura 1. Diagrama de la estructura de 12 ítems	26
Figura 2. Diagrama de la propuesta de 10 ítems	34

Resumen

El presente estudio de tipo psicométrico planteó como objetivo general determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, en una muestra de 1,000 estudiantes, la cual fue obtenida mediante un muestro no probabilístico, a través de la técnica bola de nieve. De acuerdo con los resultados, mediante el análisis descriptivo de los ítems, se evidenciaron bajos valores en los reactivos 1 y 4. Tras realizar el análisis factorial confirmatorio, el instrumento denotó ajustes inadecuados ($RSMSEA = .19$, $SRMR = .14$, $CFI = .73$, $TLI = .66$), es por ello, que se optó por efectuar el análisis factorial exploratorio, obteniendo un nuevo modelo de 10 ítems, el cual evidencio mejores índices de ajuste y confiabilidad ($d1: \alpha = .87$ y $\omega = .88$; $d2: \alpha = .89$ y $\omega = .98$). En conclusión, el modelo propuesto de 10 ítems con una estructura bifactorial, cuenta con evidencias de validez y confiabilidad para ser evaluado en estudiantes universitarios.

Palabra clave: Procrastinación, autorregulación académica, postergación de actividades, validez, confiabilidad.

Abstract

The present study of a psychometric type proposed as a general objective to determine the psychometric properties of the Academic Procrastination Scale (EPA) in university students of Metropolitan Lima, in a sample of 1,000 students, which was obtained through a non-probabilistic sample. , through the snowball technique. According to the results, through the descriptive analysis of the items, low values were evidenced in items 1 and 4. After performing the confirmatory factor analysis, the instrument indicated inadequate adjustments (RSMSEA = .19, SRMR = .14, CFI = .73, TLI = .66), that is why we chose to carry out the exploratory factor analysis, obtaining a new model of 10 items, which evidenced better fit and reliability indices (d1: $\alpha = .87$ and $\omega = .88$; d2: $\alpha = .89$ and $\omega = .98$). In conclusion, the proposed 10-item model with a bifactorial structure has evidence of validity and reliability to be evaluated in university students.

Keywords: Procrastination, academic self-regulation, postponement of activities, validity, reliability.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, la procrastinación académica ha generado gran impacto en los estudiantes, debido a que se presenta como un patrón de conducta caracterizado por prolongar o aplazar, de manera voluntaria, la realización de actividades de estudio. Por ello, este patrón de conducta, no sólo genera efectos académicos, sino también, psicológicos y fisiológicos de manera negativa en el individuo (Ocampo, 2017). Por lo tanto, a nivel internacional, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (s.f), manifiesta que un 30% de estudiantes universitarios dejan de estudiar a causa de la procrastinación, asimismo, en países como Suecia, Hungría y Estados Unidos se presenta un 40%, quienes abandonan sus estudios, siendo unos de los motivos más frecuentes los fracasos y la procrastinación. Sin embargo, Australia, Japón y Dinamarca, evidencian menores tasas de deserción siendo más bajas del 25%.

Por otro lado, en América se estima que entre un 80% y 95% de universitarios presenta en algún momento conductas procrastinadoras, mientras que un elevado porcentaje del 75% se cataloga a sí mismo como procrastinador (a), y un 50% retrasan con frecuencia la entrega de las actividades de estudio (Garzón y Gil, 2017).

Asimismo, Marecos et. al (2016), en Paraguay encontró que el 77% tiene un índice de procrastinación bajo, un 20,7% evidencia un índice de procrastinación medio y un 2,3% de los colaboradores evidencia un elevado índice de procrastinación. De igual manera, Álvarez (2018) en Guatemala evidenció un promedio de 81% de estudiantes de bachillerato procrastina académicamente, lo cual evidencia que en su mayoría los estudiantes dejan a último momento la realización de sus tareas académicas.

Por consiguiente, a nivel nacional, según Barrantes (2018) en Trujillo, el 81.48% de las mujeres y 94.55% de los hombres presenta procrastinación académica. Es por ello, que los alumnos que realizan actividades extracurriculares (deporte, arte o música), procrastinan significativamente menos. Por consiguiente, en Lima Norte de 239 estudiantes, el 35,3% presenta

procrastinación académica, mientras que el 25,6% logra autorregularse académicamente y el 9,6% prolonga sus actividades (Clariana et al., 2014).

En cuanto a Lima Metropolitana se registró que el 14% de estudiantes universitarios procrastina. Por otro lado, se registra que el 97,12% de estudiantes realizan sus actividades académicas instantes antes de su entrega, 37,7% frecuentemente llevaron a cabo sus responsabilidades que debieron ser dadas tiempo atrás y solo un 9,4% efectuaron sus tareas justo después de ser señalado; no obstante, solo un 5,5% siempre dejan para el día siguiente lo que podrían realizarlo en el momento (Domínguez, 2017; Marquina et al., 2016), los cuales suelen ser más negativos y pesimistas sobre acontecimientos pasados, dejando de lado sus metas futuras y planes (Zabelina et al., 2018).

Actualmente existen en el mundo distintos instrumentos que evalúan procrastinación académica como; Procrastination Assedment Scale for Students (PASS) elaborada en E.E.U.U., Inventario de Procrastinación de Aitken (API), el Inventario de Estado de Procrastinación Académica (APSI), la Escala de Procrastinación de Tuckman (TPS) originada en Canadá y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) desarrollada en España (Alegre y Benavente, 2020). En el Perú, se realizaron solo dos adaptaciones de la escala EPA, en estudiantes universitarios y alumnos del nivel secundario (Álvarez 2010; Domínguez, Villegas y Centeno, 2014; Trujillo y Noé, 2020). Por ello, esta investigación utilizará la escala EPA debido a que es un instrumento con alta relevancia para detectar indicadores procrastinadores.

Ante la realidad descrita, se formuló el siguiente problema de investigación ¿La Escala de Procrastinación Académica (EPA) cuenta con propiedades psicométricas para ser empleada en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 2021?

Con respecto a la justificación metodológica, se realizará una adaptación psicométrica de la escala EPA, la misma que contará con evidencias de confiabilidad y validez en una población de estudiantes universitarios. Por otro lado, el aporte teórico, permitirá incrementar la información teórica de la variable de estudio, a partir de los resultados psicométricos obtenidos, debido a que, en

nuestro país, es una variable poco estudiada en universitarios, ya que, hasta el momento, existen escasas investigaciones. Por ende, a nivel social, este estudio permitirá generar nuevos antecedentes para investigaciones futuras, la misma que puede ser utilizada por profesionales.

Dicho esto, se formuló el siguiente objetivo general, determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. De acuerdo a ello, se plantearon también los siguientes objetivos específicos; determinar las evidencias de validez basadas en el contenido de la Escala de Procrastinación Académica (EPA); seguidamente, realizar el análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica (EPA); posteriormente, determinar la validez de constructo de la Escala de Procrastinación Académica (EPA); posteriormente, determinar la evidencia de fiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA); seguidamente, determinar si la Escala de Procrastinación Académica (EPA) cuenta con evidencias de validez basada en relación con otras variables y, por último, elaborar datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

II. MARCO TEÓRICO

Trujillo y Noé (2020) realizaron un estudio que presentó como objetivo, evaluar las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes peruanos. En el que participaron 366 alumnos del nivel secundario de Chimbote, entre las edades de 12 a 17 años. De acuerdo a los resultados, se obtuvieron valores factoriales bajos en los índices de ajuste. Por ello, presentaron tres modelos debido a los datos con pesos factoriales bajos, donde el tercer modelo de 8 reactivos, se evidenciaron índices más favorables (CFI=,98; TLI=,97; SRMR=,34; RMSEA=,048 y GFI=,96). Por otro lado, en relación a la consistencia interna, el tercer modelo obtuvo un valor de ,80. Por último, la presente investigación concluyó que, el tercer modelo (8 reactivos), cuenta con adecuadas evidencias psicométricas de confiabilidad y validez para la evaluación de procrastinación académica.

Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) efectuaron un estudio transversal correlacional, el cual presentó como objetivo, relacionar procrastinación y autoeficacia en el contexto académico. En donde participaron 178 universitarios peruanos, de acuerdo a los resultados se evidenció que las variables reflejan correlación, donde la dimensión de autorregulación académica correlaciona de manera positiva con autoeficacia académica evidenciando un valor de .39, de igual manera con la segunda dimensión de postergación de actividades, correlacionando de manera negativa con autoeficacia (-.23). Por otro lado, se determinó que los estudiantes de ciclos intermedios reflejan altos niveles de postergación de actividades a diferencia de los que inician y culminan sus estudios, asimismo se evidencia diferencia por género, donde el sexo femenino refleja mayores índices de autorregulación académica.

Arias y Rivera (2018), realizaron un estudio, que presentó como objetivo analizar las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) de la Escala de Procrastinación Académica, donde participaron 152 estudiantes como población, entre las edades de 16 a 34 años. De acuerdo con los resultados, el análisis descriptivo de los ítems evidenció valores que se sitúan desde 1.328 y 3.427, obteniendo resultados dentro del rango de -1.5/1.5 para asimetría y curtosis, denotando una tendencia a la normalidad, a excepción del ítem 5. Por ello, a

través de la correlación ítem-test, se eliminaron tres ítems (1,4 y 8). Por otro lado, mediante el AFE, se evidenciaron tres factores; sin embargo, se eliminaron los factores 2 y 3 debido a que contenían pocos ítems. Por último, la confiabilidad del único factor (10 ítems) denotó un resultado de .79 evidenciando un valor aceptable.

Domínguez-Lara (2016) realizó un estudio cuyo objetivo fue sintetizar la obtención de datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en universitarios de psicología de Lima, donde participaron 717 alumnos. Mediante el AFC evaluó la dimensionalidad de la escala, donde el modelo unidimensional evidenció índices de ajuste desfavorables, mientras que el modelo que mantenía una estructura bifactorial, denotó un ajuste adecuado (CFI:.97, RMSEA:.06 y SRMR:.07). Por otro lado, la confiabilidad evidenció valores elevados para ambos factores, siendo para la primera dimensión ($\omega=.811$ y $H=.894$) y para la segunda dimensión ($\omega=.892$ y $H=.914$). Asimismo, elaboraron datos normativos de la escala donde en ambas dimensiones, los puntajes por encima del percentil 75 indican niveles altos y por debajo del percentil 25 señalan niveles bajos. En ese sentido, de acuerdo a sus resultados la escala evalúa de manera confiable ambos aspectos de la conducta procrastinadora, de las cuales fue posible elaborar datos normativos aplicables en la muestra.

Domínguez-Lara y Campos-Uscanga (2017) plantearon un estudio cuyo objetivo fue analizar la influencia de la satisfacción con los estudios (SE) sobre procrastinación académica (PA), donde participaron 148 alumnos universitarios en edades comprendidas entre 18 y 32 años. En cuanto a su confiabilidad de las puntuaciones ($\alpha > .70$). Por otro lado, la correlación de SE manifiesta una influencia significativa y moderada con las dimensiones de PA correspondiente al sexo femenino, en cambio se refleja una pequeña influencia en la dimensión de postergación de actividades en el sexo masculino. Por ello, se concluye que la relación de la SE sobre la PA no se presenta de manera significativa.

Por otro lado, en el contexto internacional se han elaborado algunas investigaciones que brindan información acerca de la variable estudiada. Barraza y Barraza (2018) llevaron a cabo, un estudio con el objetivo de establecer evidencias de confiabilidad y validez que apoya el uso de la Escala de

Procrastinación Académica en estudiantes mexicanos, en el que participaron 361 alumnos mexicanos, entre las edades de 14 y 19 años. De acuerdo con el análisis descriptivo de los ítems, se evidenció que los reactivos 2 y 9 obtuvieron valores altos, mientras que el ítem 4 fue quien denotó una media más baja. Por otro lado, la confiabilidad de la escala en general fue de .78, mientras que el primer factor obtuvo .81 y el segundo factor .66. Seguidamente, a través del AFC y AFE decidieron eliminar los ítems 1 y 4, consiguiendo una confiabilidad general (.75), evidenciando una variación para la primera dimensión (.80) y la segunda dimensión (.81). Por ello, mediante el segundo análisis factorial, se presentó un modelo de dos factores, donde se evidenció que todos los reactivos obtuvieron saturaciones mayores a .35, presentando que el modelo de 10 ítems, denotó mayores fortalezas y un nivel de confiabilidad aceptable.

Moreta y Durán (2019), desarrollaron un estudio psicométrico con el objetivo de conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en una muestra de universitarios de Ecuador, siendo aplicado a 290 estudiantes entre las edades de 17 y 30 años. En relación a los resultados, se obtuvo que los ítems se sitúan dentro de rangos aceptables para la formación de factores, por otro lado, mediante el AFC, se probaron tres modelos, donde el primero mantenía un tipo unifactorial, el segundo con dos factores correlacionales y el tercer modelo (11 ítems), concluyendo que el segundo modelo bifactorial fue quien obtuvo valores óptimos y presentaron mayor ajuste para la población (CFI=,90; GFI=,92; AGFI=,89 y RMSEA=,076). Por último, con respecto a la fiabilidad, se evidenciaron puntuaciones óptimas con un valor mayor o igual a .80 denotando valores aceptables para su utilización.

García y Silvia (2019) realizaron un estudio con el objetivo de validar un cuestionario construido con base en la Escala de Procrastinación Académica (EPA), donde fue aplicado en 746 estudiantes universitarios. Mediante su estudio incluyeron seis nuevos ítems a la escala original, donde a través del análisis descriptivo de los ítems, se descartó el ítem seis, obteniendo así una fiabilidad de los 21 ítems de .71. Por otro lado, mediante el AFE se eliminaron cuatro ítems debido a que no presentaban puntajes aceptables, por lo tanto, evidenciaron la presencia de tres factores que hicieron descartar nueve ítems, obteniendo un

KMO de .86 y valores significativos de (chi cuadrado: 3084.34, $p < .001$), confirmando mediante este análisis una estructura de dos factores. En conclusión, mantuvieron siete ítems de la escala original, donde seis pertenecían al primer factor y uno al segundo, mientras que validaron cinco reactivos de su propuesta para la escala, denotando una fiabilidad .83 para la dimensión de procrastinación y .81 para autorregulación académica.

Zumárraga y Ceballos (2020), examinaron las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica, donde participaron 788 universitarios. Obteniendo como resultado en la confiabilidad, niveles aceptables a través del Alfa de Cronbach .81. Donde la versión reducida a 12 ítems se obtuvieron resultados óptimos de GFI=.953; AGFI=.931; IFI= .930; CFI= .930 y RMSEA= .066. Por otro lado, mediante el AFC se confirmó que la escala mantiene una estructura bidimensional, la cual cuenta con validez para su utilización, por ello, la confiabilidad de la subescala de postergación de actividades fue de .69, mientras que para la segunda fue de .82, presentando así de manera general un resultado de .81, evidenciando adecuados niveles.

En cuanto a lo filosófico, la procrastinación es evidenciada a través del término griego Akrasia, donde Sócrates lo catalogó como un estado de carácter, en donde la persona actúa de manera contraria a lo que se cree que es mejor, rindiéndose a la tentación y evidenciando una voluntad débil. Asimismo, se pensaba que los individuos procrastinan debido a que son irracionales y para ellos es el camino entre la intención y dicha acción hasta el final (Ostoich, 2019). Es así que, en la edad moderna, se desarrolla la corriente filosófica del empirismo, el cual postula que todo conocimiento es generado a través de experiencias en la actividad humana; esto quiere decir, que todo individuo no nace con ideas en la mente, sino que se crean o son adquiridas mediante experiencias sensibles. Por lo que, una persona no nace con una conducta procrastinadora, sino que la adquiere a través de experiencias satisfactorias que condicionaron y reforzaron su conducta de postergar sus actividades en distintos aspectos (García, 2014).

Por otro lado, desde el punto de vista epistemológico, Rosales (2012), manifiesta que Immanuel Kant, considera que el hombre brinda con sus

facultades cognitivas el conocimiento del objeto, haciendo posible este conocimiento, de esta manera se evidencia posible conocer las manifestaciones de la realidad a través de las condiciones humanas (fenómenos), sin embargo, no la realidad de sí misma. Es así que, la finalidad de la epistemología, es encontrar formas de acercarse al constructo, lo más posible, para poder estudiarlo y observarlo antes de conocerlo.

Por otro lado, de acuerdo al marco histórico, la originalidad de la definición de procrastinación se ubica en el año 300 a.C, donde los egipcios emplearon este término para señalar la “costumbre de evadir el trabajo” y al estado de pereza que evidencia un sujeto frente a una actividad necesaria para persistir. Asimismo, en 1790 a.C, el Rey de Babilonia, mencionó a la procrastinación dentro de sus leyes, decretando una fecha límite para la presentación de quejas, ya que evidenció las demoras perjudiciales, las cuales deberían ser anuladas (Steel, 2007). Por otro lado, para los romanos, este término se definía como la actividad de espera que se empleaba para poder observar la existencia de enemigos en los problemas militares (Álvarez, 2010).

Durante el siglo XVI, el término procrastinación mantenía un significado diferente, debido a que representaba el dejar de realizar los deberes o tareas de manera voluntaria sin poder ser conscientes que esta dilación los perjudicaría. Es por ello que, en el siglo XVII, el reverendo griego Anthony Walker, aportó una definición más original sobre procrastinación, donde afirmó que, era la relación de la evasión de realizar las tareas o actividades, la ausencia de voluntad y el pecado (Steel, 2007). Después de evidenciar los antiguos antecedentes históricos, logra entender que la procrastinación se evidenció frecuentemente en toda la historia, la cual era representada a través una conducta habitual del individuo (Ferrari y Diaz-Morales, 2007; Ferrari, Johnson y McCown, 1995).

Para poder entender la variable de estudio, es necesario precisar la terminológica, según la Real Academia Española (2014) la palabra procrastinar proviene del latín “procrastinare”, el cual significa “aplazar o diferir”. El término procede del verbo en inglés “procrastinate”, el cual se une al adverbio “pro” representando “hacia adelante”, más el término “crastinus” o “cras” que denota “para mañana”, por lo que quiere decir, prolongar habitual e intencionalmente algo que debe realizarse o ser un hecho (Alegre, 2014). Dicho esto, la

procrastinación es la tendencia de dejar para mañana, postergar o aplazar de manera constante e innecesaria el inicio y/o finalización de ciertas actividades que conllevan gran nivel de importancia y esfuerzo, por ello, el individuo tiende a posponer tareas que para él suelen percibirse desagradables.

La procrastinación se encuentra relacionada con los requerimientos en la vida universitaria, donde el esfuerzo de los estudiantes conduce al cumplimiento de sus objetivos y metas, las cuales recaen en la capacidad de organización en relación a sus actividades académicas. Por consiguiente, esta conducta se presenta como el aplazamiento voluntario por parte del estudiante en la ejecución de actividades que deben ser cumplidas en una fecha y hora establecida, la cual puede deberse a distintos factores como la influencia familiar y social (Domínguez et al., 2014; Clariana, Gotzens y Badía, 2011). Sin embargo, la procrastinación se presenta no sólo en el ámbito académico; sino que, de igual manera influye en las obligaciones de la vida cotidiana, atenuando la autonomía del sujeto con el incumplimiento de sus deberes diarios, lo cual interviene en su interacción social y desenvolvimiento (Busko, 1998).

Por lo tanto, en relación al marco conceptual se definen algunos términos donde se detallan la conceptualización y los modelos teóricos en relación al tema. Procrastinación académica, es la tendencia irracional de postergar actividades, que deberían finalizarse en un tiempo requerido. Sin embargo, por distintas circunstancias los alumnos optan por dilatar la iniciación y/o culminación de sus deberes; dejando transcurrir el tiempo y evitando retomar la actividad; consecuentemente a eso, la motivación para efectuarla se disipa (Sánchez, 2010). Es por ello que, la procrastinación académica tiene relación con el déficit de autoconfianza, baja autoestima y autocontrol; también la depresión, impulsividad, desorganización y ansiedad; son indicadores que pueden estar presente en la deserción estudiantil (Quant y Sánchez, 2012).

Por ello, este comportamiento afecta en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones al momento de terminar con las tareas académicas o realizar otros requerimientos de su entorno (Chan, 2011). Es así que, la procrastinación se presenta como fenómeno que afecta directamente en la práctica de valores de los estudiantes, pues estos evitan ejecutar una actividad en el tiempo específico u oportuno (Balkis y Duru, 2009).

En relación a los modelos teóricos sobre procrastinación podemos encontrar al modelo psicodinámico, el cual hace mención que la procrastinación se origina en la infancia debido a que, esta etapa es esencial en el desarrollo de la personalidad y asimismo la influencia de conflictos internos en el comportamiento y los procesos mentales inconscientes. Es así que, el psicoanálisis asume que la acción de retrasar o postergar, se basa en evitar tareas, donde la ansiedad se presenta como un indicador de advertencia para el ego. Por ello, las obligaciones o tareas se evitan porque se evidencian como amenazas haciéndolas difícil de ejecutar (Atalaya y García, 2019). Por otro lado, el modelo motivacional hace referencia que, cuando el miedo al fracaso supera la esperanza del éxito, la persona opta por actividades donde perciba que el éxito es garantizado, postergando así ciertas obligaciones que percibe complejas y pronostica el fracaso. Es por ello que, los estudiantes procrastinan porque están desmotivados y optan por una posición de insatisfacción frente a los objetivos que deben lograr, por lo que, se desaniman cuando conseguir un logro implica dedicación y esfuerzo, por ende, optan en prorrogar el avance o inicio de sus actividades (Carranza y Ramírez, 2013).

Sin embargo, el enfoque a considerar en esta investigación es el modelo cognitivo- conductual, donde se afirma que, los individuos actúan de manera consciente a la valoración que hacen de sí mismos, guiando sus emociones y actitudes reflejándolo en el ambiente donde se encuentran. Por ello, este modelo resalta la importancia de los procesos cognitivos en las emociones y en las conductas no adaptadas. Asimismo, revela que la manera de sentir y actuar es originada por la individualidad cognitiva al momento de interpretar un acontecimiento, donde el ambiente externo evidencia un papel importante sobre la conducta y emociones. Por otro lado, la procrastinación se presenta como el resultado a creencias irracionales que poseen los individuos, lo que trae como consecuencia que afronten su percepción de capacidad para ejecutar las actividades con la de su rendimiento (Natividad, 2014). Es así que, los individuos actúan y sienten de acuerdo a sus creencias, pensamientos y actitudes, donde los procesos cognitivos disfuncionales aportan en el sostenimiento de las conductas desadaptativas y en las emociones insanas.

Por otro lado, dentro de las dimensiones de procrastinación académica podemos encontrar que, la autorregulación del aprendizaje se manifiesta como el proceso activo donde los alumnos instauran objetivos que logran guiar su aprendizaje queriendo regular, monitorear y controlarse cognitivamente, teniendo presente su comportamiento y motivación con el propósito de lograrlos (Fernández et al., 2013; Rosario et al., 2010). Es así que, el retraso de las actividades académicas se asocia con una disminución en la capacidad del autocontrol y de la autorregulación de la conducta (Angarita, 2012). Es por ello que, los estudiantes que logran autorregular su aprendizaje se evidencian mucho más proactivos, denotando esfuerzo por seguir aprendiendo, ya que, son conscientes de sus limitaciones y habilidades. Emplean estrategias las cuales aportarán en alcanzar sus metas, debido a que presentan la capacidad de intervenir en su ambiente de aprendizaje en relación a los objetivos que se proponen (Rosario, Pereira y Hogemann, 2014). Por lo tanto, el aprendizaje autorregulado se presenta en tres fases; primero, pensar antes; segundo, pensar durante y tercero, pensar después, las cuales se aplican en las diferentes áreas: motivacional, conductual, cognitiva y emocional (Núñez et al., 2015).

De acuerdo con Álvarez (2010) la postergación de actividades determina el grado en que los alumnos postergan o prolongan sus tareas académicas en el tiempo especificado, provocando que no cumplan sus metas y objetivos, por lo que prefieren reemplazarlos por actividades placenteras o las que no requieran mayor esfuerzo. Se puede mencionar que la procrastinación académica mantiene cierta correlación con la autoeficacia ya que influye motivacionalmente en el logro académico.

Con respecto a la relación existente con otras variables; Alegre (2014) nos hace mención, que cada vez más, la creencia de autoeficacia presenta relación con mayor incidencia de procrastinación académica, que exhiben a los estudiantes universitarios. Por ello, si se presentaran inadecuados niveles de habilidad y motivación, la baja autoeficacia afectaría tanto la persistencia como el inicio de un trabajo, actividad o tarea de aprendizaje. Además, se observó que ciertos alumnos evidencian altos niveles de motivación académica y en autoeficacia mostraban bajos niveles en procrastinación. Es por ello que, la

motivación académica y la autoeficacia se disponen significativamente y de manera inversa a la procrastinación (Malkoç y Mutlu, 2018).

Por otro lado, Balkis y Duru (2015) evidencian que, altos niveles de autorregulación se encuentran asociados a bajos niveles de afecto negativo y procrastinación, así como a mayores niveles de satisfacción con la vida académica y afecto positivo. Asimismo, fundamentan que la procrastinación cumple un rol mediador entre la relación de la autorregulación, satisfacción con la vida académica y afecto positivo y negativo. Es por ello, que el procrastinar se evidencia como resultado frente a una disminución de la autorregulación, la cual tiene un impacto en el área afectiva y en la satisfacción con la vida académica de los alumnos.

Mientras que, Angarita, Sánchez y Barreiro (2012) manifiestan que, la procrastinación académica se presenta como uno de los factores predictores y motivaciones más destacados del bajo rendimiento académico, ya que la procrastinación evidencia relevancia directa en el compromiso activo de las actividades o tareas. Dicho de otro modo, la dilación en la ejecución de las tareas, influye de manera directa en el rendimiento, debido al retraso en la precisión del tiempo perjudica la puntualidad de la entrega de las obligaciones académicas, y también en la calidad de la elaboración. Incluso afecta en el funcionamiento personal, por ejemplo, discusiones con sus compañeros e incumplimiento de otros deberes, etc. (Natividad, 2014).

Por otro lado, en relación a referente filosófico, la perspectiva de la medida contrasta sustancialmente con la teoría realista de la medida, los cuales respaldan supuestos filosóficos más que operacionales. Por ello, el realismo filosófico reconoce la existencia de una variable externa presentándose como realismo metafísico, donde el conocimiento se presume independientes o posible del observador, evidenciándose como realismo epistemológico (Michell, 2005). Por lo tanto, la perspectiva realista de la ciencia implica los siguientes postulados; realismo en entidades teóricas (conceptos de teorías científicas), el realismo teórico, donde las teóricas confirman estados de cosas, evidenciándose la verdad o falsedad a través de una comprobación empírica y asimismo la causalidad, en donde los fenómenos observados suelen ser causados por diferentes fenómenos en la realidad empírica (Borsboom, 2005; Psillos, 2000).

En cuanto al marco histórico, el pensamiento de Darwin es el único responsable del origen de la psicometría, sin embargo, no se ignora la contribución de Fechner y Weber, así como otros autores en cuanto a su desarrollo. Por otro lado, tanto la teoría psicométrica como los procedimientos estadísticos se desarrollan a la par, ya que presentan el mismo interés en medir fenómenos psicológicos para fines de manera práctica o de investigación, pero recalando que los inicios están latentes los pensamientos de Darwin, asimismo mencionar que dichas ideas no solo influyeron en el desarrollo de la psicometría, también incentivó la investigación de los procesos psicológicos (Nava y Vega, 2004).

En el marco epistemológico, se evidencia que los objetos de investigación son constructo de la razón, en donde la escala posee una función diferente a la desarrollada en el estudio, la cual es efectuada en la concepción en donde se supone a los objetos empíricos como objetos de investigación. Es así que, el diseño y construcción de instrumentos nos permiten medir, contar y percibir los contenidos de objetos empíricos, que es donde se encuentra la experiencia, ya que las teorías científicas evidencian la presencia de hechos que se presumen determinados objetos de estudio, y asimismo la utilización de procedimientos específicos para llevar a cabo el conocimiento de hechos u objetos para la investigación (Covarrubias y Cruz, 2016).

De igual manera, se debe tener en cuenta que la psicometría se conceptualiza de manera más o menos genérica como aquella disciplina científica, la cual está orientada a la medida de fenómenos psicológicos (Meneses et al., 2013) es la disciplina de la psicología encargada del diseño de instrumentos de evaluación. Además, este tema ha sido abordado desde su inicio y ha generado un marco de referencia para la realización de análisis de instrumentos (Pardo, 2006).

Dentro de la validez de los instrumentos, Pardo (2006) menciona que, trata del grado en el que la teoría y la evidencia sostienen las interpretaciones de los resultados o puntuaciones de un test en el marco de los usos propuestos para el mismo. Por consiguiente, la evidencia de validez basada en el contenido en el transcurso del tiempo ha sido un proceso prolongado de modificaciones desde su origen. Así pues, hace referencia que existe una relación entre los ítems y el

test que lo compone y lo que se pretende evaluar. Según Prieto y Delgado (2010) la validación de contenido se extiende desde el análisis del criterio al de la validez de los test predictores: una prueba no se puede considerar válida si es que los ítems que la conforman, no muestran el contenido a evaluar.

La validez de la estructura interna se verifica por medio de un cuidadoso examen de la formulación del ítem y al mismo tiempo, verificando la relación de cada uno de los ítems (Morales, 2009). Por otro lado, según De los Santos y Pérez (2014) la verificación sobre la representación del contenido de los ítems en el que a partir de ello se definirán los componentes del constructo. La validez por criterio mide la relación que se presenta entre una variable externa o un indicador de la definición que se está midiendo y el instrumento que se considera (Guirao, Ferrer y Montejano, 2016).

La fiabilidad de un instrumento, indica la consistencia de las calificaciones que se logran obtener por los mismos individuos en ocasiones distintos o con diferentes agrupaciones de reactivos equivalentes. Esto quiere decir que, subyace al error de medición de una sola calificación permitiendo poder anunciar el rango de fluctuación que puede ocurrir en la puntuación de la persona (Reidl, 2013). Asimismo, la confiabilidad por consistencia interna está habitualmente basada en correlacionarse con diversos ítems de la misma prueba, es por ello que el índice de confiabilidad que busca la correlación entre diferentes reactivos en la misma escala. Por ello, la fiabilidad define la consistencia de los resultados referidos de la prueba, asegurando resultados consistentes (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018).

De otro modo la correlación ítem test, fundamentalmente es la información que contiene un ítem y de esta manera se pueda diferenciar las respuestas que presentan menor y mayor relevancia. Es por ello que, Morales (2009) refiere que, la correlación de cada pregunta se suplementa con la adición del resto, esto quiere decir, que, de la totalidad de los ítems, se resta el que se está analizando. Por ende, esta correlación presenta como objetivo, poder determinar en qué medida se responde correctamente un ítem y poder observar cómo se encuentra relacionado con la puntuación alta de todo el test.

En cuanto al análisis de homogeneidad es una parte de suma importancia para poder determinar si una escala difiere tanto su eficacia como su funcionalidad al aplicar la prueba en diferentes muestras con características que pueden estar relacionadas a la edad, cultura, entre otros. Por lo que, si la muestra a la cual se encuentra dirigida la prueba, tiene origen de la misma población, tendrá ciertas semejanzas por lo que un análisis de cada una de estas, podrá permitir una comparación de las medias de cada parte que proporción a la escala (Gómez, Vivó y Soria, 2001).

Finalmente, los baremos, conocido también como escalamiento de una medida, siendo de gran importancia su elaboración y proceso del uso de un instrumento de medida. Los datos obtenidos se sistematizan, luego de ello se procederá a realizar un análisis estadístico que permitirá crear las normas de baremación, esto permitirá la generalización de los resultados, es decir, un instrumento pueda aplicarse a otras poblaciones con características semejantes. Además, los baremos son los que dan las pautas para que de esta manera se pueda corregir y perfilar la prueba (Ramos, 2018).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Esta investigación es de tipo tecnológica, ya que, es de naturaleza psicométrica, siendo considerada no experimental de corte transversal, debido a que se estudió la variable sin ser manipulada, la cual se aplicó en un tiempo y momento determinado con la finalidad de analizar y describir la variable (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Dicho esto, se empleó el diseño instrumental, ya que se analizó las propiedades psicométricas de un instrumento de medida psicológicos (Ato, López y Benavente, 2013).

3.2. Variable y operacionalización

Variable: Procrastinación académica

Definición conceptual: La procrastinación académica repercute tanto en las responsabilidades de la vida cotidiana, haciendo que se debilite la autonomía del individuo en el cumplimiento de sus actividades diarias, afectando de esta manera su interacción social (Busko, 1998).

Definición operacional: La variable se midió a través de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), la cual esta constituida por 12 ítems cerrados conformado por dos dimensiones, autorregulación académica y postergación de actividades, permitiendo evaluar con fiabilidad la tendencia hacia la procrastinación académica.

Indicadores: Los indicadores de la dimensión de autorregulación académica corresponden a; establece objetivos, evalúa su contexto y crea estrategias. Mientras que, la dimensión de postergación de actividades presenta los siguientes indicadores; genera retrasos, aplaza actividades y no cumple sus actividades.

Escala: La escala es ordinal de tipo Likert, conformada por 12 ítems, las cual corresponde a cinco opciones de respuesta (nunca, pocas veces, a veces, casi siempre y siempre),

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

La presente investigación estuvo conformada por una población de 1.284.252 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, entre mujeres y hombres de las edades de 18 a 50 años (Pitman, 2020). Es así que, la población se considera al conjunto de objetos o personas de los cuales se quiere conocer algo en un estudio, de la cual se conformará el referente para la elección de la muestra (Arias-Gómez, Villasis-Keever y Miranda-Novales, 2016).

Criterios de inclusión:

- Ser estudiante universitario
- Corresponder a edades entre 18 a 50 años
- Pertenecer a una zona de residencia en Lima Metropolitana.
- Responder de forma voluntaria el cuestionario virtual

Criterios de exclusión:

- Estudiantes universitarios que no respondan la totalidad de reactivos
- Estudiantes que no se encuentran con adecuado salud física o psicológica
- Aquellos que no desean participar del estudio de forma voluntaria.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 1000 estudiantes universitarios, entre las edades de 18 a 50 años, quienes serán evaluados de manera virtual cumpliendo con los criterios de inclusión previamente mencionados. Por lo tanto, la muestra se representa como la parte o subconjunto de la población, los cuales serán estudiados para llevar a cabo la investigación (López, 2004). Dicho esto, la cantidad de 100 participantes es pobre, 300 es buena, 500 muy buena y 1000 excelente (Otzen y Manterola, 2017).

Muestreo

El tipo de muestreo que se empleó fue el no probabilístico por conveniencia, debido a que permite la selección de los individuos que cumplen con los criterios de inclusión, accediendo a la investigación. Por lo que, el muestreo corresponde al método empleado para elegir a los componentes de la muestra a partir de la población existente. Por ello, se desarrolló la técnica de bola de nieve, el cual permitió encontrar al objeto de la investigación, siendo los mismos participantes del estudio quienes reclutaron a otras personas potenciales para la prueba, mediante una remisión en cadena (Otzen y Manterola, 2017).

Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por cada uno de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana que tengan entre la edad de 18 a 50 años.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó la técnica cuantitativa que es la encuesta, a través de un cuestionario auto administrado. La encuesta buscó recolectar datos de una muestra, en relación al tema que se encuentra en estudio, a través del cuestionario el cual, es un formato para lograr la recolección de información sobre la variable e indicadores, el cual puede ser aplicado de manera grupal o individual, asimismo personalmente o por correo (López y Fachelli, 2015).

Instrumentos

Escala de Procrastinación Académica (EPA), efectuada originalmente por Busko (1998) y adaptada por Domínguez et al (2014), este instrumento se encuentra conformado por 12 ítems, presentando una estructura bifactorial. Por otro lado, la escala es ordinal de tipo Likert, presentando cinco opciones de respuesta que van desde 1= nunca a 5= siempre. En relación a la validez a través del AFE, el modelo bifactorial presenta saturaciones factoriales superiores a .40, lo cual evidencia solidez a nivel factorial, es así que, mediante el AFC los resultados evidenciaron índices de ajuste aceptable (CFI= 1.00, GFI= .97, AGFI= .96, RMR= .064, RMSEA= .078) para el modelo de dos factores. Por último, la confiabilidad se estimó a través del alfa de Cronbach obteniendo .821 para la

primera dimensión y .752 para la segunda dimensión, mientras que, mediante el coeficiente Omega, evidenció .829 para el primer factor y .794 para el segundo factor evidenciando indicadores aceptables para su uso.

Como instrumentos complementarios para el análisis convergente y divergente se considerarán los siguientes instrumentos:

Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA), creada originalmente por Palenzuela (1983) constituida por 10 ítems, la cual posee una estructura unidimensional, que presenta como objetivo evidenciar la percepción de eficacia frente a situaciones académicas. Contiene cuatro opciones de respuesta de tipo Likert con medición ordinal, las cuales se sitúan desde 1=nunca hasta 4=siempre.

Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico, creada originalmente por Sisto et al. (2008) y adaptada por Medrano y Pérez (2010), se encuentra conformada por ocho ítems, el cual tiene como objetivo determinar el grado de satisfacción académica, siendo una escala es unidimensional. Presenta con cuatro opciones de respuesta que se organizan desde 0=nunca hasta 3=siempre.

3.5. Procedimientos

Primero se solicitó los permisos respectivos a los autores para requerir la autorización de las escalas, después se elaboró un cuestionario virtual mediante el formulario de Google, para la recolección de datos siguiendo ciertos criterios como el consentimiento informado, una ficha sociodemográfica y los reactivos de los respectivos instrumentos. Después de obtener los datos, estos se transfirieron a una matriz Excel para identificar errores o fallos existentes para proceder a su depuración.

3.6. Método de análisis de datos

Con los datos obtenidos en Microsoft Excel 2019, se trasladó al programa SPSS versión 24 para la exploración de los datos de los ítems, como también se obtuvo la confiabilidad, utilizando el programa AMOS versión 23 para la validez de la estructura mediante el análisis factorial confirmatorio y exploratorio.

Seguidamente, se prosiguió a realizar un análisis estadístico de los ítems, y determinar la validez de constructo, fue representado a través del AFE y AFC, mientras que, la validez de contenido fue evaluado a través de jueces expertos. La fiabilidad se analizó mediante el Alfa de Cronbach y el coeficiente Omega, por otro lado, la correlación con otras variables se efectuó a través del coeficiente de Pearson o Spearman y, por último, las normas de interpretación mediante la prueba de normalidad de U de Mann-Whitney o Sharipo-Wilk. Estos resultados fueron representados a través de tablas y figuras mediante ecuaciones estructurales para estimar las relaciones causales a partir de los datos estadísticos obtenidos en los programas mencionados, que siguieron los lineamientos del modelo APA 7^o edición.

3.7. Aspectos éticos

La investigación cumplió con los principios éticos de beneficencia, debido a que aportó una implementación del EPA al contexto universitario de Lima Metropolitana, el cual benefició a la sociedad. De igual manera, se evidenció la responsabilidad para resguardar la confidencialidad de los datos, ya que fueron recabados de manera anónima, protegiendo de esta forma la información que se obtendrá, respetando así el principio de no maleficencia. Por otro lado, el principio de integridad, donde comprendió la honestidad y transparencia de las acciones al momento de evaluar a los participantes de la investigación. Asimismo, la presencia de justicia, respetando los parámetros y normas de autonomía, con el fin de no interferir con los derechos básicos de cada encuestado y de los investigadores. Por último, el principio del respeto, que se evidenció a través de la protección a cada participante, salvaguardando su autonomía y garantizando su bienestar durante el estudio (American Psychological Association, 2010).

Asimismo, la responsabilidad de poder cumplir con la estructura de la normativa y recolectando cautelosamente la información, teniendo el cuidado del respeto, justicia e integridad por la dignidad y derechos de los individuos al asegurarnos que cumplan con su participación sin necesidad de incumplir las normativas y manteniendo su integridad libre de acciones que los puedan situar en disposición al contagio. La contribución de diversos estudios ha sido incorporada en la presente investigación, siendo citados de la forma apropiada y

figurando en la lista de referencias, evitando de esta manera la conducta de plagio y destacando el principio ético de la responsabilidad. Por consiguiente, la protección de la integridad de los participantes es respaldado por el consentimiento informado y confidencialidad.

En la tabla 1, se evidencia que la escala contiene 12 ítems con 5 opciones de respuesta, siendo evaluados mediante el criterio de 8 jueces expertos, donde los puntajes se procesaron mediante el coeficiente de V de Aiken, obteniendo un valor de .92, lo cual indica un puntaje aceptable evidenciando una adecuada validez de contenido debido a que el resultado es mayor que $\geq .80$ (García y García, 2014).

Tabla 2*Análisis descriptivo de los ítems (n=1000)*

D	Ítems	FR					M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	id	Aceptable
		1	2	3	4	5								
	A2	8.10	35.00	43.00	9.40	4.50	2.67	0.92	0.41	0.30	0.65	0.74	0.00	Si
	A3	4.90	38.90	42.40	9.20	4.60	2.70	0.88	0.60	0.49	0.44	0.54	0.00	Si
	A4	4.70	25.90	40.20	29.20	0.00	3.94	0.86	-0.33	-0.71	0.34	0.52	0.00	No
	A5	7.20	22.80	45.30	17.30	7.40	2.95	0.99	0.11	-0.15	0.77	0.74	0.00	Si
D1	A8	6.00	23.40	37.90	25.50	7.20	3.05	1.01	-0.02	-0.48	0.64	0.62	0.00	Si
	A9	7.20	51.10	29.30	8.70	3.70	2.51	0.89	0.84	0.67	0.60	0.56	0.00	Si
	A10	4.90	35.50	30.50	9.10	20.00	3.04	1.20	0.45	-0.93	0.53	0.54	0.00	Si
	A11	8.40	38.60	31.40	15.70	5.90	2.72	1.02	0.44	-0.34	0.78	0.75	0.00	Si
	A12	12.60	21.50	40.50	17.30	8.10	2.87	1.10	0.06	-0.48	0.60	0.71	0.00	Si
	A1	5.30	9.40	30.80	24.00	30.50	3.65	1.16	-0.47	-0.57	0.21	0.17	0.00	No
D2	A6	4.50	23.00	27.00	35.50	10.00	3.24	1.05	-0.20	-0.76	0.63	0.86	0.00	Si
	A7	3.30	24.50	26.40	30.70	15.10	3.30	1.10	-0.07	-0.94	0.64	0.87	0.00	Si

Nota: FR: Formato de respuesta; M: Media; DE: Desviación estándar; g¹: coeficiente de asimetría de Fisher; g²: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h²: Comunalidad; ID: Índice de discriminación por comparación de grupos extremos (p <.001).

En la tabla 2, se examinaron los ítems de cada dimensión, destacando que ninguna de las alternativas presenta niveles extremos de 0% ≥ 80% de frecuencia, confirmando que los encuestados respondieron sin error, ni aquiescencia. Por otro lado, la media oscila entre 2.51 y 3.94, lo cual refleja que, en su mayoría, se optó por las alternativas 2 y 3, mientras que, la desviación estándar es constante entre .92 y 1.10 como valor esperado. De igual manera, los coeficientes de asimetría y curtosis, evidencian una distribución normal en las cifras, donde se encuentran próximos a +/-1.5 (Shiel y Cartwright, 2015). Respecto a los valores del índice de homogeneidad son >.40, considerado válido y aceptable (Kline,1998), mientras que, las comunalidades de los ítems son >.30 siendo considerados aceptables, debido a la existencia de correlación entre ellos, sin embargo, el ítem 1 y 4 no cumple con lo previamente referido (Pérez y Medrano, 2010).

Tabla 3*Evidencias de validez basadas en la estructura interna mediante el AFC*

Índice de ajuste	Modelo original
Ajuste absoluto	
RMSEA	0.19
Error cuadrático medio de aproximación	(No aceptable)
SRMR	0.14
Residuos estandarizados cuadrático medio	(No aceptable)
Ajuste comparativo	
CFI	0.73
Índice de ajuste comparativo	(No aceptable)
TLI	0.66
Índice de ajuste no comparativo	(No aceptable)

En la tabla 3, se evidencian los valores alcanzados como resultado a través del AFC del modelo original, el cual muestra un inadecuado ajuste (Melia y Sese, 1998), donde los valores de RMSEA, CFI y TLI, no indican un buen índice en sus resultados (Herrero, 2010), de igual manera, el valor del SRMR es considerado un resultado no aceptable (Martínez, et. al, 2012).

Figura 1. Diagrama de la estructura de 12 ítems

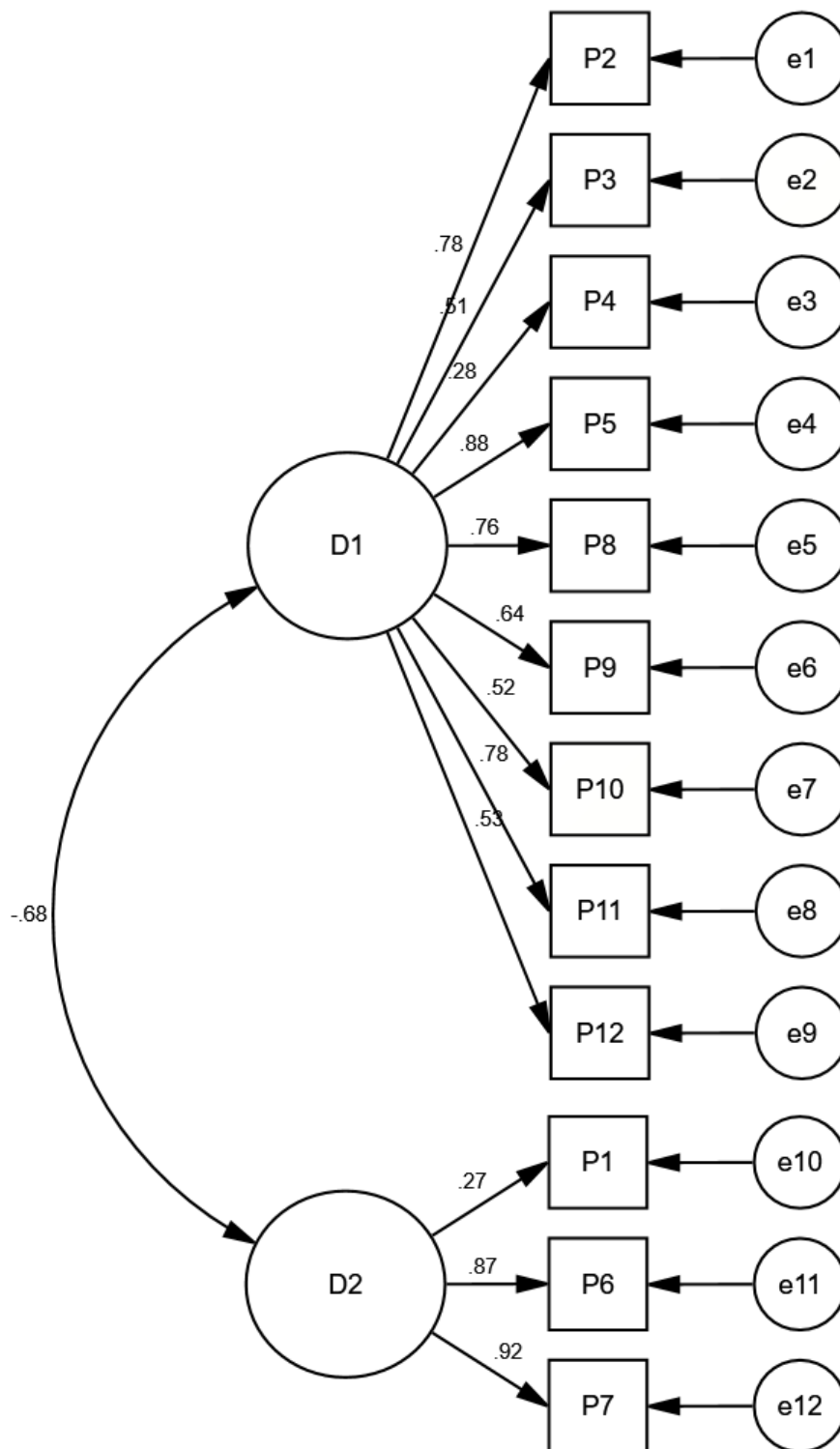


Tabla 4*Evaluación de los supuestos previos al AFE*

Indices		
KMO Measure of Sampling Adequacy		0.88
Prueba de especificidad de Bartlett	Sig.	< 0.001

En la tabla 4, se pueden observar los datos sometidos al KMO presentando como resultado .88, siendo considerado un índice aceptable (Kaiser, 1974). Por otro lado, a través de la prueba de especificidad de Bartlett, se comprobó una sig. < .001, lo cual revela que contiene características correspondientes para ejecutar un AFE, debido a que su resultado es < .05 (De la Fuente, 2011).

Tabla 5*Varianza total explicada del modelo origina*

Varianza total explicada			
	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.440	45.330	45.330
2	2.035	16.959	62.289

En la tabla 5, se evidencia una estructura factorial en el que los reactivos se agruparon en 2 factores, donde la primera dimensión alcanzó un 45.330%, mientras que la segunda dimensión se situó en 62.289% de la varianza total.

Tabla 6*Matriz de componentes rotados*

Ítems	Factores	
	1	2
P1		0.27
P2	0.78	
P3	0.51	
P4	0.28	
P5	0.88	
P6		0.88
P7		0.92
P8	0.76	
P9	0.64	
P10	0.52	
P11	0.78	
P12	0.53	

En la tabla 6, se puede presenciar que la primera dimensión contiene los ítems; 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12; mientras que la segunda dimensión agrupa a los reactivos 1, 6 y 7. Sin embargo, se evidencia que los ítems 1 y 4 comprenden cargas factoriales bajas $< .40$ (Lloret, et al., 2014).

Tabla 7*Evaluación de los supuestos previos al AFE de la propuesta*

Indices		
KMO Measure of Sampling Adequacy		0.89
Prueba de especificidad de Bartlett	Sig.	< 0.001

En la tabla 7, se puede distinguir que los datos sometidos al KMO presentaron como resultado .89, siendo considerado un índice aceptable (Kaiser, 1974). Por otro lado, a través de la prueba de especificidad de Bartlett, se comprobó una sig. < .001, lo cual revela que contiene características correspondientes debido a que su resultado es < .05 (De la Fuente, 2011).

Tabla 8*Varianza total explicada de la propuesta*

Varianza total explicada			
	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.074	50.737	50.737
2	1.707	17.065	67.802

En la tabla 8, se observa una estructura factorial en el que los ítems se agruparon en dos factores, donde la primera dimensión corresponde a 50.737% y la segunda dimensión a un 67.802% de la varianza total, confirmando un valor aceptable, siendo > 50% de la escala total.

Tabla 9*Matriz de componentes rotados*

Ítems	Factores	
	1	2
P2	0.79	
P3	0.52	
P5	0.88	
P8	0.76	
P9	0.64	
P10	0.51	
P11	0.76	
P12	0.52	
P6		0.87
P7		0.93

En la tabla 9, se puede observar la propuesta del nuevo modelo para la EPA, la cual mantiene una estructura bidimensional, la cual se encuentra compuesta por 10 reactivos, donde la primera dimensión se encuentran los ítems; 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11 y 12; mientras que en el segundo factor corresponden los ítems 6 y 7, todos con cargas factoriales superiores a .50 (Lloret et al., 2014).

Tabla 10

Evidencias de validez basadas en la estructura interna mediante el AFC del nuevo modelo de la EPA

Índice de ajuste	Modelo original
Ajuste absoluto	
RMSEA	0.17
Error cuadrático medio de aproximación	(Aceptable)
SRMR	0.09
Residuos estandarizados cuadrático medio	(Aceptable)
Ajuste comparativo	
CFI	0.82
Índice de ajuste comparativo	(Aceptable)
TLI	0.76
Índice de ajuste no comparativo	(Aceptable)

En la tabla 10, se presentan los valores obtenidos como resultado de la aplicación del AFC en el modelo propuesto a través del AFE, donde, el valor de RMSEA evidenció un resultado de .17, el cual confirma un buen ajuste. Asimismo, el valor del SRMR se situó en .09, siendo considerado un valor aceptable, de igual forma, el valor del CFI y TLI son considerados adecuados, debido a que sus valores se sitúan en .82 y .76. Por ello, se afirma que el modelo propuesto presenta un ajuste adecuado (Browne y Cudeck, 1993; Littlewood y Bernal, 2011; Hair et al., 2010).

Figura 2. Diagrama de la propuesta de 10 ítems

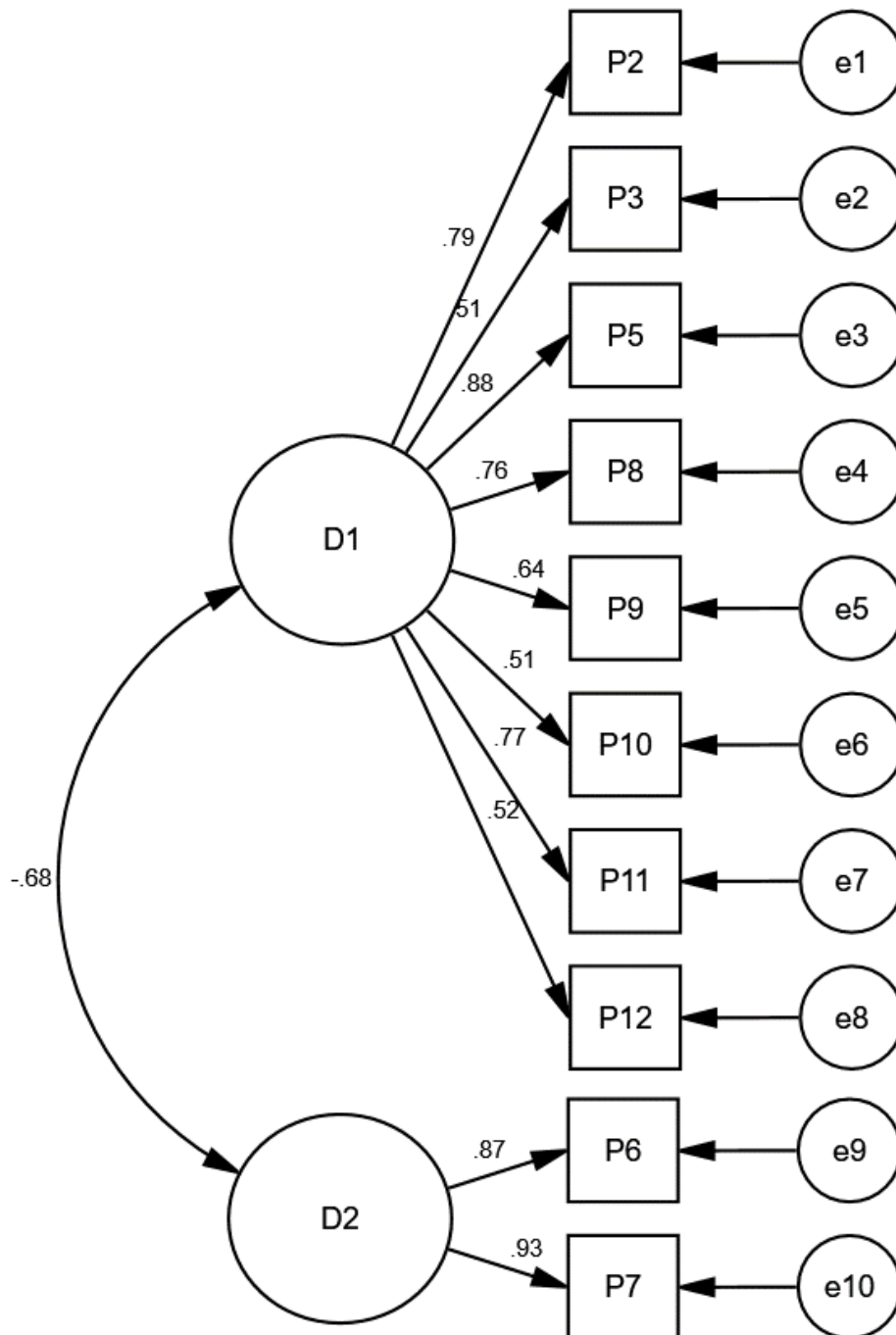


Tabla 11*Confiabilidad por consistencia interna de la EPA*

	Alfa de Cronbach's (α)	Omega de McDonald's (ω)
Autorregulación académica	0.86	0.87
Postergación de actividades	0.66	0.76

En la tabla 11, se puede evidenciar que mediante el coeficiente Alfa de Cronbach's, la primera dimensión se sitúa en .86 y en cuanto al coeficiente Omega de McDonald's .87. Por otro lado, en la segunda dimensión se obtuvo .66 mediante el coeficiente Alfa de Cronbach's y .76 en relación al Omega de McDonald's, por lo tanto, se consideran valores aceptables (Cicchetti, 1994).

Tabla 12

Confiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente del nuevo modelo

	Alfa de Cronbach's (α)	Coeficiente de McDonald's (ω)
Factor 1	0.87	0.88
Factor 2	0.89	0.89

En la tabla 12, se puede apreciar que mediante el coeficiente Alfa de Cronbach's, el primer factor se sitúa en .87 y en cuanto al coeficiente Omega de McDonald's .88. Por otro lado, en la segunda dimensión obtuvo .89 mediante el coeficiente Alfa de Cronbach's y .89 en relación al Omega de McDonald's, por lo tanto, se consideran valores válidos y aceptables (Cicchetti, 1994).

Tabla 13*Evidencias de validez de la EAP en relación con otras variables*

			EAPESA	ESAAP
Rho de Spearman	Autorregulación académica	Coeficiente de correlación	0.612*	0.289*
		Sig. (bilateral)	0.00	0.00
		N	1000	1000
Rho de Spearman	Postergación de actividades	Coeficiente de correlación	-0.561*	-0.101*
		Sig. (bilateral)	0.00	0.00
		N	1000	1000

En la tabla 13, se evidencia la correlación del instrumento central EPA con las Escalas de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA) y Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico (ESAAP). Por lo tanto, la dimensión de autorregulación académica y EAPESA mantiene una correlación positiva de .612 y de una intensidad moderada, sin embargo, el resultado con la ESAAP oscila en .289, considerándose una correlación positiva débil. Por otro lado, la dimensión de postergación de actividades y EAPESA verifica una puntuación de -.561, confirmando una correlación negativa y de una intensidad moderada, por lo contrario, la relación con la ESAAP evidenció un valor de -.101, dando a conocer una correlación negativa mala o escasa (Martínez, et. al, 2009; Schober, Boer y Schwarte, 2018).

Tabla 14*Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)*

	Estadísticos de prueba		Shapiro-Wilk Sig.	Sexo	
	AUTO_P	POST_P			
U de Mann-Whitney	74200.5	66906.5	0.000		Femenino
W de Wilcoxon	186775.5	205507.5	0.000	AUTO_D1	Masculino
Z	-11.098	-12.88	0.000		Femenino
Sig. asintótica (bilateral)	0	0	0.000	POST_D2	Masculino

Prueba de normalidad

En la tabla 14, se observan los valores en las dos dimensiones correspondientes tanto del sexo femenino como masculino, ejecutándose el análisis de normalidad el cual se debe obtener una sig. < 0.001, el cual se reflejó un .000. Por ello, se empleó el estadístico no paramétrico a través de la prueba U de Mann-Whitney y de Shapiro-Wilk (Ghasemi y Zahediasl, 2012).

Tabla 15*Percentiles de la Escala de Procrastinación Académica (EPA)*

Percentiles	Puntuación directa		Niveles
	Femenino	Masculino	
25	18 - 23	18 - 23	Bajo
75	24 - 35	24 - 41	Medio
99	36 - 49	42 - 50	Alto

En la tabla 15, se logra evidenciar que no hay ciertas diferencias significativas en la variable ya que los valores según los resultados, se consideran $<.001$ al efectuarse los percentiles de manera grupal. Por lo que, una puntuación directa en relación al sexo femenino, situada entre 18 a 23 refleja un percentil de 25 con un nivel bajo; mientras que una puntuación de 24 a 35 evidencia un percentil de 75 con un nivel medio y un puntaje directo de 36 a 49 se sitúa en un percentil de 99 con un nivel alto. Por ello, una puntuación directa, con respecto al sexo masculino; situada entre los 18 a 23 reflejan un percentil de 25 de nivel bajo, mientras que, un puntaje de 24 a 41 comprende un percentil de 75 con nivel medio y un puntaje directo de 42 a 50 denota un percentil 99 con nivel alto.

V. DISCUSIÓN

Conforme con los resultados obtenidos, en la validez de contenido, el mismo que se efectuó a través del coeficiente de V de Aiken, se evidenció un puntaje de .92, lo cual muestra un valor aceptable. Por lo que, García y García (2014) indican que, el valor más cercano a uno, refleja un acuerdo perfecto entre los expertos y una mayor validez en los contenidos. De igual manera, estos resultados son similares con lo mencionado por Prieto y Delgado (2010) debido a que, un instrumento no puede considerarse válido si sus ítems, no evidencian el contenido que se pretende evaluar. Asimismo, Pardo (2006) afirma que, el grado de la teoría sustenta las interpretaciones de las puntuaciones de una escala, para que esta pueda ser empleada e interpretada.

En el análisis descriptivo de los ítems, se reflejan valores que oscila entre 2.51 y 3.94, mientras que, la desviación estándar se evidencia constante en .92 y 1.10, manteniendo valores en los coeficientes de asimetría y curtosis (+/-1.5); obteniendo el IHC > .40 a excepción de los ítems 1 y 4, en cuanto a comunalidades los valores son >.30 a diferencia del ítem 1, por lo que se sugiere descartar los ítems previamente mencionados. Es por ello que, estos resultados son similares a los que obtuvo Domínguez- Lara (2016) en el que sus valores de la media se sitúan entre 2.59 y 3.81, por otro lado, la desviación estándar se presenta en .89 y 1.10, en los coeficientes de asimetría y curtosis evidenciaron una distribución normal. Asimismo (Barraza y Barraza, 2018; Arias y Rivera, 2018; Zumárraga y Ceballos, 2020) obtuvieron resultados similares en donde decidieron excluir a los reactivos 1 y 4, indicando que primer ítem también afectaba la confiabilidad del instrumento. Sin embargo, estos resultados no coinciden con Moreta y Duran (2019) debido a que sugieren la eliminación del ítem 2 para favorecer la focalización del análisis confirmatorio. Por lo tanto, Gómez, Vivó y Soria (2001), mencionan que, el análisis de homogeneidad es importante para determinar si un instrumento difiere su eficacia y funcionalidad al momento de aplicarla en distintas muestras que evidencian características que pueden relacionarse en edad, cultura, etc.

Por otro lado, en cuanto a la validez de constructo realizada mediante el AFC del modelo de 12 ítems, se evidenció que los valores de RSMSEA= .19, SRMR=.14, CFI=.73, TLI=.66, lo cual indica un ajuste no aceptable. Es por ello que, no

coincidimos con Moreta y Duran (2019) quienes presentaron índices de ajuste favorables CFI=.90, GFI= .92, AGFI= .89 Y RMSEA= .07; sin embargo, evidenciaron una baja comunalidad en el modelo bifactorial. De igual manera, estos resultados no coinciden con Domínguez- Lara (2016) debido a que obtuvo valores en RSMSEA= .06, SRMR= .07, CFI=.97 reflejando índices adecuados en la estructura de dos factores oblicuos. Asimismo, estos resultados no concuerdan con Zumárraga y Ceballos (2020) debido a que, confirmaron un adecuado índice de ajuste en la estructura bifactorial obteniendo un GFI= .95, AGFI= .93, IFI= .930, CFI= .93, RMSEA= .06, AIC= 284.61 y CAIC=426.35 evidenciando valores favorables.

Originalmente la Escala de Procrastinación Académica (EPA) mantiene una estructura bidimensional, sin embargo, debido a los resultados obtenidos mediante el AFC se efectuó el AFE, donde se obtuvo previamente un adecuado resultado en KMO= .88 y en la prueba de especificidad de Bartlett evidenciando un valor (sig. < .001). Es así que se confirma la agrupación de dos factores que explicaron el 62.2% de la varianza total. Estos valores coinciden con los resultados de Barraza y Barraza (2018), quienes de igual manera sugirieron la estructura de dos factores, sin embargo, explicaron el 43% de la varianza total. De igual manera, estos valores coinciden con Moreta y Duran (2019) quienes presentaron una varianza de 53.1%, explicando para la primera dimensión 39.6% y 13.5% para la dimensión segunda dimensión.

Por lo tanto, se realizó el segundo AFE donde se obtuvo un KMO= .89 y la prueba de especificidad de Bartlett reflejando un valor de sig. < .001, lo cual señala unos valores adecuados, presentando una varianza total de 67.8%, tras descartar los ítems 1 y 4 debido a la presencia de poca carga factorial. Es por ello que se realizó el segundo AFC del modelo propuesto de 10 ítems, obteniendo mejor índices de ajuste en el procedimiento a comparación del primer análisis (RMSEA: 0.17, SRMR: 0.09, CFI: 0.82, TLI: 0.76). Estos resultados son respaldados por Barraza y Barraza (2018) quienes presentan un modelo de 10 ítems, el cual obtuvo mayores fortalezas (χ^2 : 70.87, p = .000, y RMSEA= .05) manteniendo una estructura bifactorial. Sin embargo, estos resultados no coinciden con Trujillo y Noe (2020), debido a que ellos proponen un mejor modelo

compuesto por 8 reactivos, el cual mantiene un índice de ajuste CFI= .98, TLI= .97, RMSEA: .04, GFI= .96.

Por lo tanto, la confiabilidad del instrumento estructurado por 12 ítems se determinó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach (.86) y el coeficiente Omega (.87) correspondiente a la dimensión de autorregulación académica; mientras que, la segunda dimensión de postergación de actividades evidencio un Alfa de Cronbach (.66) y coeficiente Omega (.76). Es por ello que, Sánchez, Reyes y Mejía (2018) afirman que la confiabilidad busca la correlación entre los diferentes reactivos, definiendo la consistencia de los valores arrojados por el instrumento asegurando resultados consistentes. Estos valores son similares con (Barraza y Barraza, 2018; Zumárraga y Ceballos, 2020) quienes obtuvieron un Alfa de Cronbach (.81) para la primera dimensión y (.66) para la segunda dimensión. De igual manera, estos valores son respaldados por Moreta y Duran (2019) quienes presentan un (α y ω) de .80 en la primera dimensión, mientras que, .77 y .79 para la segunda dimensión, evidenciando consistencias adecuadas. Por otro lado, la propuesta de 10 ítems evidenció mejores resultados en relación a la confiabilidad, evidenciando un α =.87 y ω =.88 correspondiente al primer factor; mientras que, el segundo factor α =.89 y ω =.98. Estos resultados son similares con Barraza y Barraza (2018) quienes presentaron en la primera dimensión .80 y en la segunda dimensión .81.

En cuanto a evidencias de validez basada en relación con otras variables se demuestra la correlación existente con las pruebas aplicadas donde se realizó el análisis entre la Escala de Procrastinación académica (EPA), y la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA), evidenciando una correlación positiva de manera significativa con la primera dimensión y una correlación negativa con la segunda dimensión. Estos resultados concuerdan con Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) quienes reflejan una correlación positiva con el primer factor (.39) y negativa con el segundo (-.23). Por otro lado, el resultado con la ESAAP reflejo correlación positiva pero débil para la dimensión de autorregulación académica y una correlación negativa reflejándose mala o escasa con la dimensión de postergación de actividades. Estos resultados son similares con Domínguez-Lara y Campos-Uscanga (2017) debido a que, la correlación entre satisfacción con los estudios y autorregulación

académica no se relaciona de manera significativa en el sexo masculino (.114), a diferencia del sexo femenino (.280). Por otro lado, la correlación de SE y postergación de actividades se evidencia con mayor relación negativa en varones (-.448) que en mujeres (-.321).

En relación a los datos normativos se realizó la prueba de normalidad obteniendo una sig. < 0.001 de tal manera que se empleó la prueba U de Mann-Whitney y de Shapiro-Wilk. En cuanto a la elaboración de los rangos percentiles fue realizado de 1 a 99, lo cual se indicó las proporciones de respuestas según sexo, obteniendo de esta manera valores numéricos para poder conocer la puntuación directa según el género mediante tres puntos de corte en el percentil de 25, 75 y 99. Es por ello que, estos resultados se presentan similares con Domínguez-Lara (2016) debido a que, mediante el análisis de U de Mann-Whitney y de Shapiro-Wilk emplearon la prueba de normalidad, realizando sus percentiles con un rango de 5 a 99, desarrollando sus puntos de corte entre 25 y 75, siendo nivel alto (>75) y nivel bajo (<25) entre dimensiones. Por lo tanto, las normas de baremación permiten la generalización de los resultados, esto quiere decir, que la escala puede emplearse a distintas poblaciones con características similares, brindando pautas para perfilar y corregir el instrumento (Ramos, 2018).

En síntesis, el estudio logró determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, confirmando que el instrumento evidencia validez y confiabilidad para su aplicación, el cual puede reflejarse de manera individual o colectiva, para futuros estudios correlacionales, etc. Sin embargo, se presentaron ciertas limitaciones durante la investigación, entre ellas, la escasa presencia de antecedentes nacionales e internacionales actuales, las cuales pertenezcan a revistas científicas. Por otro lado, otra dificultad latente, fue la adquisición de la muestra para la investigación, debido a que se presentaron inconvenientes al recaudar de manera virtual a los participantes durante la recolección de datos.

VI. CONCLUSIONES

Primera. – Las evidencias de validez basada en el contenido del EPA, obtuvo un valor de .92 mediante el coeficiente de V de Aiken, lo cual indica un puntaje aceptable por ser mayor o igual a .80. En relación al análisis descriptivo de los ítems, se puede afirmar que ninguno de los valores porcentuales de las alternativas de respuesta supera el 80% de frecuencia, cumpliendo con valores aceptables en asimetría y curtosis. Sin embargo, se evidenciaron observaciones en algunos ítems, los cuales no cumplían con rangos aceptables, en índice de homogeneidad y comunalidades.

Segunda. - Se evaluó las evidencias de validez basada en la estructura interna de la escala EPA, evidenciando el valor de los índices de ajuste del modelo de 12 ítems, demostrando así valores no aceptables, por lo tanto, se propuso un nuevo modelo de 10 ítems, descartando reactivos con bajas cargas factoriales, obteniendo como resultado valores óptimos en sus índices de ajuste y una mejor adaptación al modelo.

Tercero. - Se determinó las evidencias de fiabilidad por consistencia interna del modelo original de 12 ítems y de la propuesta mediante el Alfa de Cronbach y Omega de McDonald's, indicando en ambos análisis valores aceptables; sin embargo, se confirma un mejor resultado en el nuevo modelo compuesto por 10 ítems.

Cuarto. - Mediante las evidencias basadas en relación con otras variables, se determinó, que la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas (EAPESA), con la primera dimensión de la EPA, mantiene una correlación positiva; mientras que, la segunda dimensión, evidencia una correlación negativa. Por otro lado, la Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico (ESAAP), demuestra una correlación positiva pero débil con la primera dimensión y una correlación negativa escasa o mala con la segunda dimensión.

Quinto. - Se elaboró los datos normativos en el que se ejecutó la prueba de normalidad empleando un estadístico no paramétrico, asimismo se

elaboraron los percentiles y baremos, estableciendo categorías por niveles, lo que favorece una mejor interpretación de manera general del EPA.

VII. RECOMENDACIONES

Primera. – Desarrollar futuras investigaciones utilizando la propuesta de 10 ítems de EPA, en estudiantes universitarios para poder evaluar la variable de estudio en la población.

Segunda. - Incrementar el uso de la EPA en el contexto peruano, debido a la existencia de escasos antecedentes nacionales que se encuentran en revistas científicas.

Tercero. - Evaluar y observar los ítems que presentaron baja carga factorial durante el análisis para determinar una mejor estructura para la EPA.

Cuarto. – Se recomienda la utilización de una muestra mayor, para poder incrementar investigaciones y evaluar a profundidad la variable de estudio.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2014). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*. (2) 57-82. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/29>
- Alegre, A. y Benavente, D. (2020). Psychometric Analysis of the adapted Tuckman Procrastination Scale (APTS). *Propós. representaciones*. 8(2). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S230779992020000300033&script=sci_abstract&tlng=en
- Álvarez, M. (2018). Niveles de procrastinación en estudiantes de 4to. Y 5to. Bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Guatemala (tesis de pre grado). Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Alvarez-Maria.pdf>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159- 177. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- American Psychological Association. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta American Psychological Association (APA) *ENMIENDAS* 2010. https://www.academia.edu/5353050/APA_MANUAL_ETICO
- Arias, W y Rivera, R. (2018). Análisis psicométrico de una escala de procrastinación académica en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Educationis Momentum* (4)5-24. https://www.researchgate.net/publication/331453547_Analisis_psicometrico_de_una_escalade_procrastinacion_academica_en_estudiantes_de_Psicologia_de_una_universidad_privada_de_Arequipa
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. y Miranda-Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia Y*

Tecnología, 5(2), 85–94.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905094.pdf>

Angarita, L., Sánchez, A., y Barreiro, E. (2012). Procrastinación académica y el rendimiento en estudiantes de psicología de una universidad privada en Bogotá. *106 Congreso Internacional Psicología y Educación*, 1-17.
https://static.s123-cdn-static-d.com/uploads/3743669/normal_5efcc1fcbef76.pdf

Atalaya, C y García, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología* 22(2), 363-378.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/17435/14661>

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/pdf/ap/v29n3/metolologia.pdf>

Balkis, M y Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
https://www.researchgate.net/publication/26581257_Prevalence_of_academic_procrastination_behavior_among_pre-service_teachers_and_its_relationship_with_demographics_and_individual_preferences/link/0deec517f836d157ad000000/download

Balkis, M., y Duru, E. (2015). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459.
<https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>

Barrantes, B. (2018). Procrastinación académica según género y grado académico en estudiantes de una institución educativa de Trujillo (tesis de pre grado). Universidad Privada del Norte.
<https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/14700/Barrantes%2>

0S%c3%a1nchez%20Benedicta%20Deanira.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Barraza, A y 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 de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332018000100075
- Borsboom, D. (2005). *Measuring the mind: Conceptual issues in contemporary psychometrics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511490026>
- Browne, M. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*, pp.136-162. Newbury Park, CA: SAGE Publications. <https://sci-hub.se/10.1177/0049124192021002005>
- Burgos-Torre, K., y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 790. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. Tesis de maestría no publicada. Guelph, Ontario: University of Guelph. https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/20169/Busko_DeborahA_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carranza, R y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 3(2), 95-108. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Chan, L. A. (2011). Academic procrastination as predictor of academic performance among young people with higher education. *Unife*, 7(1), 53–62. <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/807>

- Cicchetti, D. (1994). Guidelines, Criteria, and Rules of thumb for evaluating Normed and Standardized Assessment Instruments in Psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Clariana, M., Cladellas, R., Gotzens, C., Badia, M., y Dezcallar, T. (2014). Typology of extracurricular activities and academic procrastination in primary education students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 419-446. https://www.researchgate.net/publication/287269190_Typology_of_extracurricular_activities_and_academic_procrastination_among_primary_education_students
- Clariana, M., Gotzens, C., y Badia, M. (2011). Continuous assessment in a large group of psychology undergraduates. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 95-112. https://www.researchgate.net/publication/286063161_Continuous_assessment_in_a_large_group_of_psychology_undergraduates
- Covarrubias, F. y Cruz, G. (2016). El estatuto epistemológico de los instrumentos científicos. *Intersticios sociales*, (12), 1-33. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ins/n12/2007-4964-ins-12-00003.pdf>
- De la Fuente, S. (2011). Componentes ACP principales. *Universidad Autónoma de Madrid*. <https://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/ACP/ACP.pdf>
- De los Santos, M. y Pérez, C. (2014). Análisis de ítems y evidencias de fiabilidad de la Escala sobre Representación Cognitiva de la Enfermedad (ERCE). *Anales de psicología*, 30(2), 438-449. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188007.pdf>
- Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49>

- Domínguez-Lara, S. y Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 123-135. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a10v23n1.pdf>
- Domínguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1), 2030. https://www.researchgate.net/publication/311102370_Datos_normativos_de_la_Escala_de_Procrastinacion_Academica_en_estudiantes_de_psicologia_de_Lima
- Domínguez, S., Villegas, G y Centeno, S. (2014). Academic procrastination: validation of a scale in a sample of students from a private university. *Liberabit*, 20(2), 293-304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. y Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*, 29(3), 865–875. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244026.pdf>
- Ferrari, J., y Díaz-Morales, J. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656699922614>
- Ferrari, J., Johnson, J. y McCown, W. (1995). Procrastination and task avoidance. *New York: Plenum Press*. https://www.researchgate.net/publication/276292917_Procrastination_and_Task_Avoidance--Theory_Research_and_Treatment
- García, M. y García, C. (2014). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción psicológica*, 2, 3-20. <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/05monografico5.pdf>

- García, V. y Silvia, M. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Revista de innovación educativa*, 11(2), 122-137. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1673/1099>
- García, J. (2014). El empirismo y la filosofía hoy. Universidad de Málaga. (1) 159-177. <https://www.uma.es/contrastes/pdfs/SUPL2014/10-Garcia-SUP19.pdf>
- Garzón, A y Gil, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-4. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>
- Ghasemi, A. y Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gómez, S., Vivó, M., y Soria, E. (2001). Pruebas de significación en Bioestadística. *Revista de Diagnóstico Biológico*, 50(4), 207-218. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-79732001000400008&lng=es&tlng=es
- Guirao, S., Ferrer, E., y Montejano, R. (2016). Validez de criterio y de constructo del diagnóstico de enfermería "estilo de vida sedentario" en personas mayores de 50 años. *Revista Española de Salud Pública*, 90, 2-9. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v90/1135-5727-resp-90-e40004.pdf>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2010). Multivariate data analysis. New Jersey: Pearson PrenticeHall. 7th Edition. <https://www.drnishikantjha.com/papersCollection/Multivariate%20Data%20Analysis.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES*, 736. 1-753. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzGkXmffVBBWVpxztqGPDNDswxnJ?projector=1&messagePartId=0.1>

- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179817507009.pdf>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kline, P. (1998). The new psychometrics: science, psychology and measurement [Características léxicas en inglés]. <https://books.google.co.cr/books?id=qhisAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Littlewood, H. y Bernal, E. (2011). Mi primer modelamiento de ecuación estructural: LISREL. Medellín, Colombia: Centro de Investigación en Comportamiento Organizacional (CINCEL). https://www.academia.edu/32429537/MI_PRIMER_MODELAMIENTO_DE
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., y Tomás, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, P. (2004). POBLACIÓN MUESTRA Y MUESTREO. *Punto Cero*, 9(8), 69-74. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- López, P y Facheli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. *Departament de Sociología*. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua_cap2-4a2017.pdf
- Malkoç, A., y Mutlu, A. (2018). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. https://www.researchgate.net/publication/328806927_Academic_Selfefficacy_and_Academic_Procrastination_Exploring_the_Mediating_Role_of_Academic_Motivation_in_Turkish_University_Students

- Marecos, G., Acuña, G., Albertini, P., Cuenca, A., Dávalos, A., Encina, L., Florenciáñez, L. y Goiburú, J. (2016). Procrastinación, Ansiedad, Depresión y su asociación con el promedio académico en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*, 17(1), 19-26. <http://www.apalweb.org/docs/apal12016.pdf>
- Marquina, R., Gómez, L., Salas, C., Santibáñez, S. y Rumiche, R. (2016). Procrastinación en alumnos Universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1). https://www.researchgate.net/publication/349287902_PROCRASTINACION_EN_ALUMNOS_UNIVERSITARIOS_DE_LIMA_METROPOLITANA
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Rev. Haban Cienc Méd La Habana*, 8(2), 1–19. <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf>
- Martínez, E., García, J., Selles, P., Bernabé, G., y Soucase, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de los principales modelos propuestos para el Purpose-In-Life TEST en una muestra de universitarios españoles. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 67-76. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000100007&lng=en&tlng
- Medrano, L y Pérez, E. (2010). Adaptation of Academic Satisfaction Scale to University Population from Córdoba. *SUMMA Psicológica UTS*, 7(2), 5-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3423953>
- Melia, J. y Sese, A. (1998). Estudio Psicométrico y Análisis factorial confirmatorio de seis escalas implicadas en el clima organizacional hacia la seguridad. *Apuntes de Psicología*, 16(2), 137-148. <https://www.uv.es/~meliajl/Papers/1998Seisesescalas.pdf>
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L., Turbany, J. y Valero, S. (2013). Psicometría. *Editorial UOC*, 25-253 <https://www.researchgate.net/profile/Julio-Meneses-2/publication>

/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf

Michell, J. (2005). The logic of measurement: A realist overview. *Measurement*, 38(4), 285-294. doi: 10.1016/j.measurement.2005.09.004

Morales, P. (2009). Análisis de ítems en las pruebas objetivas. *Universidad Pontificia Comillas*, 2–16. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2014/11/19-nov-analisis-de-items-en-las-pruebas-objetivas.pdf>

Moreta, R y Durán, T. (2019). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. https://www.researchgate.net/publication/330222275_Propiedades_psicometricas_de_la_Escala_de_Procrastinacion_Academica_EPA_en_estudiantes_de_psicologia_de_Ambato_Ecuador

Natividad, L. (2014). Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios. (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia. *Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació*. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/37168/Tesis%20Luis%20A.%20Natividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nava, C y Vega, Z. (2004). Psicometría y sus Orígenes Darwinianos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 10-22. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol7num4/Art2-2005-1.pdf>

Núñez, J., Amierio, N., Álvarez, D., García, T y Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965002.pdf>

Ocampo, M. (2017). PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA: ¿UNA CONSECUENCIA EMOCIONAL DE LA EVALUACIÓN? *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/337570594_Procrastinacion_academica_una_consecuencia_emocional_de_la_evaluacion

- OCDE. (s.f.). OCDE. Obtenido de La OCDE sostiene que es necesario redoblar los esfuerzos para mejorar la equidad en la educación: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/laocdesostienequeesnecesarioedoblarlosesfuerzosparamejorarlaequidadenlaeducacion.htm>
- Ostoich, G. (2019). Manejo del tiempo por el procrastinador en las organizaciones públicas occidentales posmodernas: Caso de estudio inspectoría del trabajo del estado Mérida. *Sapienza Organizacional*, 6 (11), 166-199. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5530/553066143008/553066143008.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. https://www.researchgate.net/profile/David_Palenzuela/publication/232599327_Construccion_y_validacion_de_una_escalade_autoeficacia_percibida_especificade_situaciones_academicas_Construction_and_validation_of_a_scale_of_perceived_selfsufficiency_for_academic_situations/links/55eb2f3408ae21d099c5e68e/Construction-y-validacion-de-una-escalade-autoeficacia-percibida-especificade-situaciones-academicas-Construccion-and-validation-of-a-scale-ofperceived-self-sufficiency-for-academic-situations.pdf
- Pardo, C. (2006). Hablemos de validez. *ICFES*, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/315700164_Hablemos_de_Validez
- Pérez, E. R. 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>

- Pittman, M. R. (2020). Notificación de la Carta n° 1505-2020-SUNEDU-03-08-04. [correo electrónico]
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). FIABILIDAD Y VALIDEZ. *Papeles de Psicólogo*, 31(1), 67-74. <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1797.pdf>
- Psillos, S. (2000). Agnostic empiricism versus scientific realism: Belief in truth matters. *International Studies in the Philosophy of Science*, 14(1), 57-75. doi:10.1080/026985900111909
- Quant, D. 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>
- Ramos, Z. (2018). Psicometría básica. *Areandina*, 9-99. <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1491/75%20PSICOMETR%C3%8DA%20B%C3%81SICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*, <https://dle.rae.es/procrastinar?m=form>
- Reidl, L. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*, 2 (6), 107-111. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733227007.pdf>
- Rosales, J. (2012). Neopositivismo, racionalismo crítico y relativismo. Reflexiones en torno a la filosofía de las ciencias. *Científica*, 9 (1), 56-67. <https://issuu.com/bibliotecacientifica/docs/cientifica-v9n1/61>
- Rosário, P., Núñez, J., González, J., Valle, A., Trigo, L., y Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25(4), 411–428. <https://www.jstor.org/stable/23421480?seq=1>
- Rosario, P., Pereira, A y Hogemann, J. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO.

Universitas Psychologica, 13(2), 781–797.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>

Sánchez, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Revista studiositas*, 5(2), 88-93.
https://www.researchgate.net/publication/277269657Procrastinacion_academica_un_problema_en_la_vida_universitaria

Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. (1ra ed.). *Universidad Ricardo Palma*.
<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480?show=full>

Schober, P., Boer, C. y Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Review Anest Analg*, 126(5), 1763-1768.
<https://doi.org/10.1213 / ANE.0000000000002864>

Shiel, G. y Cartwright, F. (2015). Analyzing Data from a National Assessment of Educational Achievement. *National Assessments of Educational Achievement*.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21433?hottPostID=44dca81e362b61c7850a1e177ca4c0af>

Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Vítola, S., De Oliveira, A. y Guimarães, M. (2008). Estudo para a Construção de uma Escala de Satisfação Acadêmica para Universitários, *Avaliação Psicológica*, 7, 45-55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6674860>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. https://www.researchgate.net/publication/6598646_The_nature_of_procrastination_a_metaanalytic_and_theoretical_review_of_quintessential_self-regulatory_failure_Psychol_Bull_133_65-94

Trujillo, K. y Noé, 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,
https://www.researchgate.net/publication/338325187_La_Escala_de_Proc

rastinacion_Academica_EPA_validez_y_confiabilidad_en_una_muestra_d
e_estudiantes_Peruanos

Zabelina, E., Chestyunina, Y., Trushina, I., y Vedeneyeva, E. (2018). Time Perspective as a Predictor of Procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 238, 87-93. [https://www.researchgate.net/publication/324812267_Time_Perspective_a
s_a_Predictor_of_Procrastination](https://www.researchgate.net/publication/324812267_Time_Perspective_as_a_Predictor_of_Procrastination)

Zumárraga, M y Ceballos, G. (2020). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *REVISTA EDUCACIÓN*, 45(1) 1-31. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia de la tesis

Problema de investigación	Objetivos	Variable e indicadores	Metodología	Población y muestra
<p>Problema general:</p> <p>¿La Escala de Procrastinación Académica (EPA) cuenta con propiedades psicométricas para ser empleada en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 2021?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar las propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar las evidencias de validez basadas en el contenido de la Escala de Procrastinación Académica (EPA). - Realizar el análisis descriptivo de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica (EPA). - Determinar la validez de constructo de la Escala de Procrastinación Académica (EPA). - Determinar la evidencia de fiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA). - Determinar si la Escala de Procrastinación Académica (EAP) cuenta con evidencias de validez basada en relación con otras variables. - Elaborar datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica (EPA). 	<p>Variable:</p> <p>Procrastinación académica</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Autorregulación académica 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11,12 Postergación de actividades 1,6 y 7</p>	<p>Tipo de investigación:</p> <p>Tecnológica – Psicométrica</p> <p>Diseño de investigación:</p> <p>Se empleará el diseño instrumental, ya que se analizarán las propiedades psicométricas de un instrumento de medida psicológicos.</p>	<p>Población:</p> <p>Conformada por 1.284.252 estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.</p> <p>Muestra:</p> <p>Conformada por 1000 estudiantes universitarios, entre las edades de 18 a 50 años.</p>

Anexo 2. Matriz operacional de la variable

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Procrastinación académica	Según Busko, (1998) menciona que, la procrastinación académica repercute tanto en las responsabilidades de la vida cotidiana, haciendo que se debilite la autonomía del individuo en el cumplimiento de sus actividades diarias, afectando de esta manera su interacción social.	El nivel de procrastinación académica se medirá a través de la escala de procrastinación académica (EPA) constando de 12 ítems, la cual está conformado por dos dimensiones (Autorregulación académica y postergación de actividades).	Autorregulación académica	Establecer Objetivos Crear estrategias de aprendizaje Evaluar su Contexto Generar retrasos	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11,12 1,6, 7	Ordinal Medición: Likert 1= Nunca 2= Casi nunca 3= A veces 4= Casi siempre 5= Siempre
			Postergación de actividades	Aplazar y no cumplir con sus actividades		

Anexo 3. Instrumento de investigación

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

(Busko, 1998)

(Domínguez, Villegas y Centeno, 2014)

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Leer atentamente y contesta cada enunciado marcando con un **X** de acuerdo con la siguiente escala de valoración.

N= Nunca **CN**= Casi nunca **AV**= A veces **CS**= Casi siempre **S**= Siempre

		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 3. Instrumento de correlación 1
Escala de Autoeficacia Percibida Especifica de Situaciones Académicas
(EAPESA)

David López Palenzuela (1983)

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, lee atentamente cada frase utilizando la siguiente escala de respuesta:

1= Nunca. 2= Algunas veces. 3= Bastantes veces. 4= Siempre

Nº	Preguntas	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1	Me considero lo suficiente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
2	Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez en una materia.	1	2	3	4
3	Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4
4	Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.	1	2	3	4
5	No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confié mucho en mi propia capacidad académica	1	2	3	4
6	Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4
7	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4
8	Pienso que puedo pasarlos cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4
9	Soy de esas personas que no necesita estudiar mucho para aprobar una asignatura o pasar el curso completo.	1	2	3	4
10	Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4

Anexo 4. Instrumento de correlación 2

Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico

(Sisto et al., 2008)

(Medrano y Pérez, 2010)

A continuación, te presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades, léelos con detenimiento y responde con qué frecuencia realizas cada uno de ellos. Para responder utiliza los siguientes criterios:

0 = Nunca

1 = Casi Nunca

2 = A veces

3 = Siempre

Ítems	0	1	2	3
1. Las clases me interesan				
2. Me siento motivado con el curso				
3. Me gustan mis profesores				
4. Me gustan las clases				
5. El curso responde a mis expectativas				
6. Me siento a gusto con el curso				
7. Los profesores son abiertos al diálogo				
8. Siento que los contenidos de las clases se corresponden con los de mi profesión				

Anexo 5. Consentimiento informado

Consentimiento informado

Proyecto de Investigación Titulado: Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima, 2021

Declaro haber leído detenidamente los detalles del Trabajo de Investigación "Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 2021". Entiendo el carácter VOLUNTARIO de la invitación a participar y el uso de la información para fines netamente ACADÉMICOS.

Por lo expuesto, expreso mi respuesta ante la pregunta siguiente:

Lea detenidamente cada una de las preguntas y coloque la respuesta que se adecua a las preguntas

- ¿Acepto participar voluntariamente de esta investigación?

SI (1)

Anexo 6. Ficha sociodemográfica

Ficha sociodemográfica

1. Edad:
2. Sexo: Femenino (1) Masculino (2)
3. Tipo de universidad: Publica (1) Privada (2)

Anexo 7. Autorización del autor original/adaptación del instrumento

- Debbie Busko (1998) – original



ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucwvirtual.edu.pe>

Stopover authorization

2 mensajes

ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucwvirtual.edu.pe>

21 de junio de 2021, 21:39

Para: dbusko@brokerlink.ca

Greetings:

Debbie Busko

With great interest I have reviewed your study called: "Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model", as I am conducting a group investigation entitled: Psychometric properties of the Academic Procrastination Scale (EPA) in university students from Lima, 2021. For this reason, I am writing to request your permission to use the Academic Procrastination Scale (EPA), to be able to apply it in my research project. I am attentive to your kind response. Thank you.

Debbie Busko <dbusko@brokerlink.ca>

21 de junio de 2021, 21:43

Para: ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucwvirtual.edu.pe>

Hi Roxana. Thank you for your inquiry. I would be happy for you to use it. Please let me know when your study is complete, I would be interested in reading it.

Thank you!



Debbie Busko, B.A. (Hons), M.A., CAIB (Hons)

Commercial Insurance Advisor | Brokerlink

- Domínguez Lara (2014) – adaptación



ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucwvirtual.edu.pe>

Autorización

3 mensajes

ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucwvirtual.edu.pe>

21 de junio de 2021, 21:23

Para: sdominguezmpcs@gmail.com

Saludos cordiales:

Estimado Domínguez Lara

Con mucho interés he revisado su estudio denominado: " Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada", debido a que me encuentro realizando una investigación grupal titulada: Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima, 2021". Por ello, me dirijo a usted para solicitar el permiso de utilizar la adaptación de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), para poder aplicarlo en mi proyecto investigación. Quedo atenta a su gentil respuesta. Gracias

Sergio Domínguez <sdominguezmpcs@gmail.com>

24 de junio de 2021, 17:06

Para: ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucwvirtual.edu.pe>

Estimada Roxana, muchas gracias por el interés. Te envío la escala trabajada en Perú, clave, y artículos donde fue usada.

Además, es bueno agregar que los test como este no tienen manual o algo así ya que son pruebas de difusión académica, no son tests comerciales (como los que vende TEA o MANUAL MODERNO). Podrían elaborarse, sí, pero no fue el objetivo de las investigaciones. En tal sentido, tendrías que enfocarte más en aspectos teóricos y estudios psicométricos para sustentar su uso, y "construir" la ficha técnica (si te la solicitaran) en base a los datos que figuran en los artículos de validación.

Por último, los baremos (que no serían necesarios si vas a trabajar estudios comparativos o correlacionales) son para universitarios.

Saludos cordiales.

Dr. SERGIO ALEXIS DOMINGUEZ LARA
C.Ps.P. 18556

Investigador CONCYTEC: Perfil

Researchgate: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Dominguez_Lara/

ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-2083-4278>

SCOPUS-ID: 56287930500 (<https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorid=56287930500>)

LOOP: <http://loop.frontiersin.org/people/346044/>

Anexo 8. Autorización de los instrumentos de correlación

- Fermino Fernandes Sisto (2008) – original



ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucvvirtual.edu.pe>

Autorização
2 mensagens

ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucvvirtual.edu.pe>
Para: fermino.sisto@gmail.com

29 de junio de 2021, 6:38

Saudação:

Fermino Fernandes Sisto

É com grande interesse revisar seu estudo intitulado: "Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para estudantes universitários", e estou conduzindo uma investigação em grupo intitulada: Propriedades psicométricas da Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA) em estudantes universitários de Lima, 2021. Portanto, peço ao senhor para solicitar permissão para usar a Escala de Satisfação Acadêmica a fim de aplicá-la ao meu projeto de pesquisa e obter o diploma em Psicologia. Aguardarei sua resposta. Obrigado.

Fermino Sisto <fermino.sisto@gmail.com>
Para: ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucvvirtual.edu.pe>

29 de junio de 2021, 8:43

Sim.

Em ter., 29 de jun. de 2021 às 08:39, ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucvvirtual.edu.pe> escreveu:

Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico

- Leonardo Medrano y Pérez - Adaptación



ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucvvirtual.edu.pe>

Autorización
2 mensajes

ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucvvirtual.edu.pe>
Para: leomedpsico@gmail.com

11 de julio de 2021, 13:46

Saludos cordiales:

Estimado Leonardo Medrano

Con mucho interés he revisado su estudio denominado: "Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba", debido a que me encuentro realizando una investigación grupal titulada: Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima, 2021". Por ello, me dirijo a usted para solicitar el permiso de utilizar su prueba de la Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica, para poder aplicarlo en mi proyecto de investigación y obtener el título de licenciada en Psicología. Quedo atenta a su gentil respuesta. Gracias.

Leonardo Medrano <leomedpsico@gmail.com>
Para: ROXANA ELEONOR QUISPE MANCILLA <rquispema27@ucvvirtual.edu.pe>

13 de julio de 2021, 7:19

Per supuesto!
Muchos éxitos con tu trabajo!

Adjunto otro artículo vinculado al tema que puede ser de utilidad.
Saludos!
Leo

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas

- David. L Palenzuela



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

facultad
de **Psicología**
VNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Para: Roxana E. Quispe Mancilla

Asunto: Autorización para hacer uso de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA).

Estimada Roxana, muchas gracias por tu interés en el uso de la EAPESA. En respuesta a tu email del 11 de julio de 2021, en el que solicitas autorización para utilizar esta escala de la que soy único autor, te comunico que es un placer para mí que hagas uso de ella, por lo que explícitamente manifiesto mi autorización para que la utilices en tu investigación.

Un cordial saludo

Firmado por LOPEZ PALENZUELA
DAVID - 12712273N el día 12/07/2021
con un certificado emitido por AC FNMT
Usuarios

David L. Palenzuela

Observaciones:

.....


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

Apellidos y nombres del juez validador Mg: DE LA CRUZ CONTRERAS, FREDDY PABLO
DNI: 06856521
Especialidad del validador:
Psicología Clínica y Educativa.
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.


 Freddy de la Cruz Contreras
 U.C. Psicología

C.Ps.P. 21039

..... de Julio del 2021

Firma del Experto Informante.
Especialidad

6

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO
Solicitante: Agurto Pezeros Milagros y Quispe Mancilla Roxana Eleonor

Título de la investigación: Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 2021

Instrumento: Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Pomahuacre Carhuayal Juan Walter

Reseña académica: Psicólogo egresado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Socio fundador de la Sociedad Peruana de Psicometría y adscrito al Instituto de investigación, capacitación y desarrollo psicosocial y educativo – Psycoperú. Docente universitario en el ámbito público y privado. Candidato a Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

Nº	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Nacional Federico Villarreal	Terapia cognitivo conductual	2013 - 2015
02	Universidad Peruana Cayetano Heredia	Estadística en investigación	2015 - 2016

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

Nº	Institución	Cargo	Lugar	Periodo	Funciones
01	Instituto Nacional de Salud Mental "Honorio Delgado – Hideyo Noguchi"	Psicoterapeuta	SMP	2018 - Actual	Psicoterapia de adultos con alteraciones psiquiátricas. Atención en Emergencia.
02	Consultorio Psicológico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Psicoterapeuta	Cercado	2018	Psicoterapia y consultoría de pacientes. Asesoría de internos de psicología.
03	Centro de Salud Materno Infantil Tahuantinsuyo Bajo	Psicólogo	Independencia	2009 - 2010	Orientación y consejería. Trabajos preventivo promocionales

Observaciones: Verificar y/o gestionar los derechos de autoría necesarios para utilizar el instrumento en una investigación.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir ()

No aplicable: ()

Fecha de certificado: Sábado, 31 de julio de 2021


 J. Walter Pomahuacre Carhuayal.
 PSICOTERAPEUTA
 C.Ps.P. 14834

Observaciones:

.....

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: **MG. Milagros Ordínola V.**

DNI:..... **DNI 09843540**

Firma:

Especialidad del validador: **Clínica Educativa**

Aug 9, 2021, 1:56 AM

- 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



Milagros Ordínola Vallejo
 Psicóloga Mg. en T.C.C.
 C.Ps.P. 12181

..... de Agosto del 2021

Firma del Experto Informante.
 Especialidad

7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan	1-2-3-4-5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
---	--	-----------	-------------------------------------	--	-------------------------------------	--	-------------------------------------	--

Observaciones: La Escala de Procrastinación Académica (EPA) está muy precisa para su aplicación, sugiero un ajuste entre ítems con dirección positiva y negativa, a su vez corregir la redacción genérica especificando en cada ítem señalado palabras claves como "asignatura, académica, estudios, etc". Las felicitaciones del caso.

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


Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: **Pedro Enrique Tapia Amaya**

DNI: **10729870**

Especialidad del validador: **Psicología Clínica y de la Salud**

- 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



Lic. Pedro E. Tapia Amaya
 Psicólogo
 C. Psic.P N° 11778

18 de Julio del 2021

Observaciones:

.....
.....

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Sissy Eva Campos Yabar

DNI: 40899312

Firma: 
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
PSICOLOGA
C.P.N.P. 13042

Especialidad del validador: Psicóloga Educativa

- 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


Mg. Sissy Eva Campos Yabar
PSICOLOGA
C.P.N.P. 13042

22 de Julio del 2021

Firma del Experto Informante.
Especialidad

Observaciones:

..... Ninguna.....

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. MARIA SOFIA PASTOR CAVERO

DNI: 07206286

Firma: 

Especialidad del validador:

Psicología Educativa

- 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




19 de Julio del 2021

Firma del Experto Informante.

Anexo 10. Turnitin

ev.turnitin.com/app/carta/es/?s=1&o=1741910258&student_user=1&u=1117648469&lang=es

feedback studio MILAGROS AGURTO PEZEROS | AGURTO Y QUISPE



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 2021

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE

Página: 1 de 47 Número de palabras: 10825 Versión solo texto del informe Alta resolución Activado

Resumen de coincidencias

17 %

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias

1	repositorio.ucv.edu.pe	9 %
2	Entregado a Universida...	1 %
3	repositorio.autonoma.e...	1 %
4	hdl.handle.net	1 %
5	1library.co	<1 %
6	Entregado a Universida...	<1 %

Anexo 11. Certificado progresivo de Concytec



AGURTO PEZEROS MILAGROS

Fecha de última actualización:
22-08-2021



Conducta Responsable en Investigación



QUISPE MANCILLA ROXANA ELEONOR

Fecha de última actualización:
22-08-2021

<https://orcid.org/0000-0002-4830-1609>



Conducta Responsable en Investigación

Fecha: 22/08/2021



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CASTRO SANTISTEBAN MARTIN, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ATE, asesor de Tesis titulada: "PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA, 2021", cuyos autores son QUISPE MANCILLA ROXANA ELEONOR, AGURTO PEZEROS MILAGROS, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

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

LIMA, 30 de Enero del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CASTRO SANTISTEBAN MARTIN DNI: 08553897 ORCID 0000-0002-8882-6135	Firmado digitalmente por: CCASTROSA10 el 09-02- 2022 14:35:17

Código documento Trilce: TRI - 0286979