

## PREVALENCIA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA Y SU RELACIÓN CON VARIABLES DEMOGRÁFICAS

PREVALENCE OF ACADEMIC PROCRASTINATION AMONG COLLEGE STUDENTS FROM LIMA AND RELATION WITH DEMOGRAPHIC VARIABLES

*Sergio Alexis Dominguez-Lara*

Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú

### **Resumen**

*El objetivo del presente estudio fue reportar la prevalencia de procrastinación académica en estudiantes de psicología de dos universidades privadas de Lima Metropolitana. La muestra estuvo formada por 517 alumnos (mujeres: 76.2%) entre 16 y 56 años ( $M = 23.16$ ), a quienes se les aplicó la subescala Postergación de Actividades de la Escala de Procrastinación Académica a fin de evaluar la frecuencia de dilación de las conductas académicas, analizando la prevalencia bajo los tres métodos más usados en los estudios antecedentes (opciones extremas, mediana y puntaje extremo). Luego de analizar la validez de los métodos de clasificación, los resultados obtenidos con el tercer método indican que un 14.1% ( $n = 73$ ) presenta procrastinación académica. Además, los resultados mostraron que no existen diferencias entre varones y mujeres, además de una correlación negativa y débil entre Postergar actividades y la edad, y que los estudiantes que no trabajan procrastinan más que aquellos que trabajan. Se concluye entonces que la prevalencia de PA es significativa en la muestra de estudiantes peruanos, y esta se halla asociada a variables demográficas y psicológicas.*

*Palabras clave: procrastinación académica, prevalencia, estudiantes universitarios, sexo, edad.*

### **Abstract**

*The aim of this study was to report the prevalence of academic procrastination in psychology students at two private universities in Lima. The sample was*

*formed by 517 students (women: 76.2%) between 16 and 56 years ( $M = 23.16$ ) to whom the Academic Procrastination Scale Activities Postponement subscale was applied in order to evaluate the frequency of delays in academic behavior, analyzing the prevalence under the three methods most used in antecedents studies (extreme options, median and extreme scores). After analyzing the validity of classification methods, the results obtained with the third method indicate that 14.1% ( $n = 73$ ) presents academic procrastination. In addition, the results showed no differences between men and women, and a negative and weak correlation between Postponement Activities and age, and that students who do not work procrastinate more than those who work. It is concluded that the prevalence of PA is significant in the sample of Peruvian students, and this is associated with demographic and psychological variables.*

*Key words: academic procrastination, prevalence, college students, sex, age.*

## **Introducción**

La universidad representa un desafío para cualquier estudiante, ya que además de las exigencias diarias (p.e., asistencia a clases), debe realizar tareas fuera del aula, que van desde búsqueda de información hasta reuniones grupales, las cuales demandan tiempo y organización. En ese contexto, resulta determinante que el estudiante tenga una conducta académica regulada a fin de cumplir de forma eficaz y eficiente las diversas responsabilidades que asume. Por el contrario, una falla en la organización y la postergación constante puede traer como consecuencia que las tareas se acumulen, elevando la probabilidad de que no lleguen a culminarse, perjudicando así su récord académico. Este último aspecto se asocia con la procrastinación en el contexto universitario.

La procrastinación académica (PA) es la acción de retrasar voluntaria e innecesariamente la realización de tareas al

punto de experimentar malestar subjetivo (Solomon & Rothblum, 1984). También se la asocia con excusar o justificar retrasos de trabajos que deben ser entregados con rapidez (Quant & Sánchez, 2012; Steel, 2007). Adicionalmente, se considera que se trata de una falla en los procesos de autorregulación que no permite organizar y manejar adecuadamente el tiempo (Balkis & Duru, 2009; Knaus, 2002; Steel, 2007; Wolters, 2003).

Esta conducta se halla inversamente relacionada con la conducta académica autorregulada (Dominguez, Centeno & Villegas, 2014; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Sampaio & Bariani, 2011), autoeficacia académica (Bandura, 1997; Ferrari, Parker, & Ware, 1992; Klassen & Kuzucu, 2009; Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink & Nückles, 2014; Williams, Stark & Frost, 2008), habilidades de planificación (Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011), motivación intrínseca (Brownlow & Reasinger, 2000) y con el factor Responsabilidad de los Cinco Grandes

(Johnson & Bloom, 1995; Steel & Klingsieck, 2016; van Eerde, 2003). Asimismo, se relaciona directamente con la ansiedad ante exámenes (Quant & Sánchez, 2012), niveles elevados de ansiedad (Klassen et al., 2008; Pardo, Perilla y Salinas, 2014) y estrategias de aprendizaje poco efectivas (Howell & Watson, 2007).

Algunas de las razones que llevan a los estudiantes a procrastinar trabajos es el poco gusto por la labor asignada (Steel, 2007), la dificultad percibida de la tarea y el miedo a fallar (Brownlow & Reasinger, 2000; Solomon & Rothblum, 1984). Esto impacta negativamente sobre la vida académica (Cao, 2012; Chun & Choi, 2005; Dominguez et al., 2014) y posteriormente sobre el bienestar subjetivo del individuo (Clariana, Cladellas, Badia & Gotzens, 2011; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016).

Estudios previos indican que la prevalencia de PA es elevada en universitarios (Steel, 2007). Existen reportes de 75% (Potts, 1987), 70% (Ellis & Knaus, 1977), 53% (Özer, 2011), 52% (Özer, Demir & Ferrari, 2009), 49% (Brownlow & Reasinger, 2000), 46% - 10.2% para diferentes tareas (Solomon & Rothblum, 1984), o 23% (Balkis & Duru, 2009). Las discrepancias en cuanto a las cifras pueden estar relacionadas con el país de origen de la investigación, el instrumento utilizado, el punto de corte escogido *a priori*, o el método para clasificar a la persona como procrastinador o no-procrastinador.

A la fecha, no fueron hallados estudios de prevalencia de PA en universitarios latinoamericanos. Se excluye una de las

investigaciones encontradas con universitarios peruanos (Carranza & Ramírez, 2013) debido a que presenta algunas falencias metodológicas (procedimiento de validación insuficiente, análisis no justificados, y no se declaran los criterios para elegir el punto de corte utilizado para determinar el nivel de procrastinación) que pueden cuestionar sus resultados. Por otro lado, otra investigación realizada con universitarios peruanos (Chan, 2011) analiza de forma descriptiva los ítems de la Escala de Procrastinación Académica (Busko, 1998) según sexo y rendimiento académico, pero sin llegar a conclusiones derivadas de análisis estadísticos más rigurosos que permitan concluir más allá de un reporte de frecuencias.

Existen diversos métodos de clasificación (procrastinador / no-procrastinador) disponibles en la literatura. El primero considera como procrastinador a quien escoja las respuestas extremas ( $\geq 4$ ) en los ítems analizados (Harriot & Ferrari, 1996; Solomon & Rothblum, 1984); en el segundo, se clasifica como procrastinador a quienes puntúan por encima de la mediana (Brownlow & Reasinger, 2000; Özer, 2011; Özer et al., 2009); y bajo el tercer método son procrastinadoras las personas que obtienen puntajes mayores que una desviación estándar (DE) por encima de la media (Balkis & Duru, 2009).

Un aspecto omitido en los estudios previos es el análisis de la validez de la clasificación realizada, así como la confiabilidad del punto de corte elegido. Respecto a la validez, un método para obtener evidencias podría ser el de

contraste de grupos (procrastinadores y no-procrastinadores) considerando alguna variable de comparación que: 1) pertenezca a la red nomológica de la procrastinación, y 2) que posea evidencias de su relación con la conducta procrastinadora. En ese sentido, la autoeficacia es una de las variables que presenta en estudios metaanalíticos mayor intensidad de asociación con la procrastinación ( $r = -.44$ ; von Eerde, 2003), lo cual se refrenda con los estudios mencionados en párrafos anteriores que relacionan la PA con la autoeficacia académica. Tampoco fueron encontrados reportes de la confiabilidad del punto de corte escogido (Livingston, 1972), es decir, información sobre cuánto error de medición existe en la clasificación realizada y si esta podría considerarse confiable o no.

Finalmente, algunos estudios reportan diferencias en cuanto a procrastinación a favor de los varones (Balkis & Duru, 2009; Brownlow & Reasinger, 2000; Steel, 2007; Steel & Ferrari, 2012), aunque en otros estudios no se reportan tales diferencias (Harriot & Ferrari, 1996; Özer, 2011); y que un aumento de la edad se asocia a una menor tendencia a procrastinar (Balkis & Duru, 2009; Steel, 2007; Steel & Ferrari, 2012), pero también podría asociarse a otras responsabilidades que interfieren con los estudios (Jiménez & Márquez, 2014).

En cuanto al doble rol (estudiante / trabajador), algo frecuente en muchos países, no fueron hallados datos que diferencien la conducta procrastinadora entre estudiantes que trabajan y no trabajan, por lo que el presente estudio pretende brindar resultados preliminares, aunque existe información sobre la relación directa que

puede existir entre trabajar y el riesgo de abandonar los estudios (Esteban, Bernardo & Rodríguez-Muñiz, 2016).

Entonces, al conjugarse la ausencia de estudios de prevalencia de PA en estudiantes universitarios latinoamericanos, y la necesidad de contar con cifras que brinden un marco de referencia para una posible actuación a nivel institucional, el presente estudio se enfoca en reportar la prevalencia de procrastinación en una muestra de universitarios limeños y su diferencia según variables demográficas (sexo, edad, condición laboral). Previamente fueron analizadas la estructura interna de la subescala utilizada, la validez de la clasificación llevada a cabo con cada método y la confiabilidad de sus puntos de corte.

## Método

Se llevó a cabo una investigación doble propósito. Por un lado es descriptiva (Ato, López, & Benavente, 2013) porque busca reportar la prevalencia de PA en estudiantes universitarios; y por otro lado, es metodológica (Ato et al., 2013) porque busca evaluar la validez de diversos métodos de clasificación (procrastinador / no procrastinador).

## Participantes

Se contó con la participación de 517 estudiantes (mujeres: 76.2%) de la carrera de psicología de dos universidades privadas ( $n_1$ : 332;  $n_2$ : 185) ubicadas en Lima Metropolitana. Las edades estuvieron comprendidas entre 16 y 56 años ( $M = 23.16$ ;  $DE: 5.301$ ), de los cuales el 86.1%

estaba entre 18 y 28 años de edad. No fueron halladas diferencias entre varones y mujeres respecto a la edad ( $t_{[515]} = .054$ ,  $p = .957$ ). Al momento de la evaluación, el 56.3% no se encontraba laborando y el 77.9% reportó ser soltero (12.2% no respondió). A una submuestra de 392 estudiantes (mujeres: 77.6%) se les administró adicionalmente una escala de autoeficacia académica.

### **Instrumentos**

*Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998)*. Fue utilizada la sección *Postergación de actividades* (tres ítems) de la versión adaptada para universitarios limeños (Dominguez et al., 2014). Los ítems (*Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto; Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan; Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan*) cuentan con cinco opciones de respuesta (*Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre, Siempre*), asignándole a cada pregunta la puntuación de uno (*Nunca*) hasta cinco (*Siempre*).

*Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela)*. Fue usada la versión adaptada en universitarios peruanos (Dominguez, 2014a; Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos & Ramírez, 2012), la cual consta de nueve ítems con cuatro opciones de respuesta (de *Nunca* hasta *Siempre*). Para el presente estudio mostró indicadores adecuados de dimensionalidad ( $SB-\chi^2_{(27)} = 73.055$  ( $p < .01$ ), CFI = .994, RMSEA (IC 90%) = .056 [.041, .072], SRMR = .037).

### **Procedimiento**

Los instrumentos fueron administrados durante el horario de clases a quienes previamente firmaron el consentimiento informado, indicando que las respuestas son anónimas y que serán usadas para fines de investigación. Fueron seguidas las indicaciones de la Declaración de Helsinki para estudios con humanos.

Una vez recolectados los datos se realizó un análisis descriptivo de los ítems, a fin de evaluar su comportamiento. Fue evaluada la dimensionalidad de la subescala *Postergación* mediante un análisis factorial exploratorio utilizando el programa FACTOR (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) con matrices policóricas (Dominguez, 2014b). Se fijó la extracción a un factor considerando los resultados del análisis paralelo (Horn, 1965), usando para ello el método de mínimos cuadrados no ponderados. En cuanto al análisis de consistencia interna a nivel de puntajes observados fue utilizado el coeficiente  $\alpha$  (Cronbach, 1951) y sus intervalos de confianza (IC; Dominguez-Lara & Merino-Soto, 2015) a través del método de Fisher (1950). A nivel de variables latentes fue utilizado el  $\alpha_{\text{ordinal}}$  (Dominguez, 2012).

A fin de calcular la prevalencia, fueron considerados tres métodos reportados en estudios antecedentes acerca de la prevalencia de PA en universitarios: método de opciones extremas (M1), clasificación utilizando la mediana (M2); y clasificación considerando puntajes encima de una DE arriba de la media (M3). De forma conjunta a la estimación puntual, fueron calculados: 1) los IC para cada proporción (Newcombe

& Merino, 2006); 2) un contraste entre grupos con una medida validada de autoeficacia académica (EAPESA) y su posterior comparación; 3) la confiabilidad de los puntos de corte de los métodos mencionados anteriormente a través del coeficiente K2 (Livingstone, 1972; Dominguez-Lara, 2016a). Los análisis realizados fueron complementados con medidas de magnitud del efecto (significancia práctica; Dominguez, 2013) para las diferencia entre grupos ( $d$ ) y magnitud de correlaciones ( $r$ ), y comparación de correlaciones ( $q$ ) ( $d \geq .20$ ,  $r \geq .20$ ;  $q \geq .10$ ; Cohen, 1992).

## Resultados

### *Análisis descriptivo, estructural y de confiabilidad*

Las respuestas de los ítems tienden a la opción intermedia, evidenciando

además indicadores de asimetría y curtosis adecuados ( $SSI < .25$ ; Malgady) a nivel de ítem y puntaje total, así como ausencia de efecto techo o piso (Terwee et al., 2007). El análisis factorial realizado indica que el factor extraído explica el 70.129% de la variabilidad de los puntajes. Las cargas factoriales de los ítems fueron heterogéneas ( $\lambda_1 = .450$ ;  $\lambda_2 = .894$ ;  $\lambda_3 = .904$ ).

El cálculo de la confiabilidad de los puntajes totales arrojó una magnitud adecuada para fines de investigación ( $\alpha > .70$ ; Merino, Navarro, & García, 2014) tanto para Procrastinación ( $\alpha = .766$ ;  $IC_{95\%} .728, .799$ ;  $\alpha_{ordinal} = .778$ ) como para Autoeficacia académica ( $\alpha = .903$ ;  $IC_{95\%} .886, .918$ ). Asimismo, la correlación hallada entre Procrastinación y Autoeficacia académica fue negativa con significancia estadística y práctica ( $r = -.208$ ;  $p < .001$ ).

**Tabla 1. Análisis descriptivo de los ítems de Postergación de Actividades**

	Porcentaje por cada opción de respuesta						Análisis descriptivo			
	<i>N</i>	<i>CN</i>	<i>AV</i>	<i>CS</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	$g_1$	<i>SSI</i>	$g_2$
1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto	6.2	20.1	53.2	17	3.5	2.91	.867	-.085	.056	.326
2. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	13	29	42.9	12.8	2.3	2.62	.943	.047	.026	-.264
3. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	13.7	30.8	39.7	13.7	2.1	2.60	.959	.084	.046	-.397
TOTAL	-	-	-	-	-	8.13	2.28	.032	.003	.183

**Nota:**  $n = 517$ ; *N*: Nunca; *CN*: Casi Nunca; *AV*: A veces; *CS*: Casi siempre; *S*: Siempre; *M*: Media; *DE*: Desviación Estandar;  $g$ : Asimetría; *SSI*: Índice estandarizado de asimetría;  $g_2$ ; Curtosis.

### **Prevalencia: Método de respuestas extremas (M1)**

Los resultados indican que el 20.5% (IC95% 17.25, 24.19) de los estudiantes espera el último momento para realizar las tareas, el 15.09% (IC95% 12.26, 18.43) posterga sus trabajos y el 15.86% (IC95% 12.97, 19.26) deja de lado las lecturas de los cursos que no le agradan. Las diferencias en cuanto a autoeficacia académica fueron estadísticamente significativas a favor de los no-procrastinadores solo en el primer ítem ( $t_{[390]} = -2.779$ ;  $p = .001$ ;  $d = .33$ ). Sin embargo, los ítems dos ( $t_{[390]} = -1.451$ ,  $p = .148$ ;  $d = .20$ ) y tres ( $t_{[390]} = -1.459$ ;  $p = .145$ ;  $d = .20$ ) presentan significancia práctica (Cohen, 1992).

### **Prevalencia: Método de la mediana (M2)**

De acuerdo con los datos, el porcentaje de personas que está por encima de la mediana ( $> 8.00$ ) que podrían considerarse procrastinadores es el 47% ( $n = 243$ ; IC95% 42.74, 51.31). La confiabilidad para el punto de corte fue moderada ( $K_2 = .767$ ). Las diferencias en autoeficacia académica estuvieron a favor de los no-procrastinadores ( $t_{[390]} = -3.222$ ,  $p = .001$ ;  $d = .34$ ).

### **Prevalencia: Método del grupo extremo (M3)**

Finalmente, un 14.1% ( $n = 73$ ) de estudiantes se encuentran más allá de una DE por encima de la media ( $\geq 10.418$ ).

La confiabilidad para el punto de corte fue elevada ( $K_2 = .909$ ). No fueron halladas diferencias estadísticamente significativas entre procrastinadores y no-procrastinadores respecto a autoeficacia académica ( $t_{[390]} = -1.668$ ,  $p = .096$ ), aunque sí de acuerdo con la significancia práctica ( $d = .24$ ; Cohen, 1992).

### **Comparación entre M2 y M3**

A fin de comparar los resultados de M2 y M3, se procedió a convertir de forma previa las  $t$  a coeficientes de correlación, para que sean comparados mediante un método basado en IC (Zou, 2007) que ha mostrado ser efectivo en diversos contextos analíticos (Dominguez-Lara, 2016b; Dominguez-Lara, Merino-Soto, & Navarro-Loli, 2016). Siendo  $r_{M_2} = .161$  y  $r_{M_3} = .084$ , el IC para su diferencia es  $-.061$ ,  $.214$ . De este modo, el IC contiene el cero, lo que indica que la diferencia no es estadísticamente significativa. Además, la significancia práctica ( $q = .076$ ) indica diferencias insignificantes (Cohen, 1992). Es decir, la relación entre PA y Autoeficacia académica es similar entre M2 y M3. Respecto a la confiabilidad, el punto de corte en M3 ( $K_2 > .90$ ) incorpora una cantidad de error de medición que resulta más tolerable que la obtenida en M2 ( $K_2 < .80$ ). De este modo, en base a la evidencia mostrada, M3 es comparativamente superior a M2, al menos en la muestra del presente estudio.

### **Procrastinación y variables demográficas: edad, sexo, condición laboral**

No fueron halladas diferencias estadísticamente significativas en cuanto a procrastinación entre varones y mujeres ( $t_{[515]} = 1.270, p = .205; d = .13$ ). Del mismo modo, se halló una correlación inversa y débil, pero estadísticamente significativa con la edad ( $r = -.105; p = .017$ ). Por último, aquellos estudiantes que no trabajan procrastinan más ( $t_{[515]} = -2.229, p = .004; d = .27$ ).

### **Discusión**

El objetivo del presente reporte breve fue describir la prevalencia de PA en estudiantes universitarios limeños. De forma preliminar fue corroborada la dimensionalidad de la medida utilizada, coincidiendo con los hallazgos del trabajo preliminar de validación (Dominguez et al., 2014). Asimismo, los indicadores de confiabilidad fueron adecuados. Este paso previo es importante porque permite tener certeza sobre el constructo estudiado, y sobre las posibles inferencias a partir de los puntajes. Del mismo modo, la relación con autoeficacia académica fue negativa y significativa, lo que coincide con los estudios previos y brinda evidencias para utilizar la medida de autoeficacia para validar las clasificaciones.

La prevalencia de PA fue hallada utilizando los tres métodos disponibles en la literatura, y las cifras coinciden parcialmente con los estudios previos. Por ejemplo, M1 tiende a arrojar resultados variables ya que su análisis se enfoca en el ítem más que en el puntaje global; y

el método que utiliza la mediana (M2) tiende a arrojar porcentajes más elevados de procrastinadores que el que utiliza puntajes más extremos como límite (M3).

De acuerdo con M1, un re-análisis de los datos de Chan (Tabla 14; 2011) indica que el 29% deja para el último minuto la tarea, 23.5% postergan trabajos y 24% postergan lecturas; lo cual indica proporciones significativamente más elevadas que las encontrados en el presente reporte (Newcombe & Merino, 2006), mostrando IC para la diferencia entre proporciones que no incluyen al cero en los ítems uno (.016, .159), dos (.021, .154) y tres (.018, .151). Dado que ambas muestran comparten espacio geográfico (Lima, Perú), tipo de institución (universidad privada), e incluso la presencia femenina es mayoritaria (> 70%), las diferencias podrían atribuirse al error de muestreo.

A pesar de la coincidencia con algunos estudios previos que utilizan tanto M2 (Brownlow & Reasinger, 2000; Özer, 2011; Özer et al., 2009) como M3 (Balkis, & Duru, 2009), un aspecto importante a destacar en la presente investigación es la evaluación empírica de los métodos utilizados. A partir de los resultados mostrados, el método que posee mayor respaldo empírico y teórico parece ser M3 (puntajes más extremos), lo cual facilitaría además, clasificar de forma más confiable evitando los *falsos positivos*. Si bien ambos métodos diferencian adecuadamente a los procrastinadores y no-procrastinadores respecto a la autoeficacia académica, M2 incluye más error de medición alrededor del punto corte.

Por otro lado, M1 es rescatable en tanto permite tener un panorama descriptivo sobre las conductas procrastinadoras, pero hacen falta algunos estudios adicionales que permitan establecer la confiabilidad y pertinencia del punto de corte elegido ( $\geq 4$ ).

En cuanto a las diferencias según sexo, la ausencia de diferencias encontradas entre varones y mujeres va de acuerdo con algunos estudios preliminares (p.e., Özer, 2011), pero quizá el resultado esté influido por la proporción elevada de mujeres. Respecto a la edad, los resultados están de acuerdo con los estudios que encuentran una relación inversa y estadísticamente significativa con procrastinación (Balkis & Duru, 2009; Steel, 2007; Steel, & Ferrari, 2012), aunque cabe mencionar que su magnitud es baja.

Un aspecto a destacar es la diferencia observada entre estudiantes que trabajan y no trabajan respecto a la procrastinación. El doble rol (estudiante / trabajador) probablemente impulse al estudiante a aprovechar el poco tiempo libre que tiene para hacer los deberes, lo que se vincularía con la motivación intrínseca o con una elevada presencia de la dimensión *Responsabilidad* (de los cinco grandes factores). Además, el estudiante que trabaja aprende a organizar de mejor manera su tiempo, facilitando así el cumplimiento de tareas dentro del plazo correspondiente. Aunque no fue un aspecto consultado en el presente reporte, es sabido que, de los estudiantes que trabajan, la mayoría paga total o parcialmente sus estudios,

lo que hace menos probable que aplacen los trabajos debido a las consecuencias que esto traería (p.e., desaprobación de un curso o ciclo). Este tópico podría ser profundizado en posteriores estudios, sobre todo si existen algunas variables mediadoras (psicológicas o sociodemográficas) que permitan la explicación de estos resultados.

El presente estudio no estuvo libre de limitaciones. En primer lugar, la presencia de una elevada proporción de estudiantes mujeres se debe a que la carrera de psicología tiene una población predominantemente femenina. Por tal motivo, es necesario ampliar la muestra para equilibrar los grupos, así como implementar estudios de prevalencia de PA en diferentes carreras. En segundo lugar, las comparaciones fueron hechas sobre la base de puntajes directos, pero sin realizar un estudio previo de invarianza de medición entre varones y mujeres, o entre grupos según actividad laboral (Dimitrov, 2010). La ausencia de este procedimiento se halla vinculado con la primera limitación: proporciones desiguales entre grupos. Sin embargo, cabe resaltar que la invarianza de medición no fue analizada en los estudios de prevalencia de PA que reportaron diferencias entre grupos, por lo que sería necesario implementarlo en un futuro cercano. Por último, el uso de autoinformes por lo general está asociado al sesgo de deshabilitación social por lo que sería conveniente incorporar medidas conductuales que provean de un medio más objetivo para evaluar la conducta procrastinadora (p.e., reporte del profesor respecto a la entrega de trabajos).

Se concluye entonces que la prevalencia de PA es significativa en la muestra de estudiantes peruanos, y esta se halla asociada a variables demográficas y psicológicas, lo que servirá de base

para implementar estudios que permitan lograr una comprensión mayor de este fenómeno que menoscaba progresivamente la vida académica del estudiante.

## Referencias

- Ato, M.; López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Brownlow, S. & Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 15-34.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. Tesis de Maestría no publicada. The University of Guelph, Canadá.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Carranza, R. & Ramírez, A. (2013). Procrastination and demographic characteristics associated with college students. *Apuntes Universitarios*, 2, 95-108.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chun, A. H. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Clariana, M.; Cladellas, R.; Badía, M. & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121-149.
- Dominguez, S. (2012). Propuesta para el cálculo del Alfa Ordinal y Theta de Armor. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 213-217.
- Dominguez, S. (2013) Tamaño del efecto: Cálculo mediante un módulo en Visual Basic. *Revista de Investigación en Psicología*. 16(2), 235-240.
- Dominguez, S. (2014a). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología UCSP*, 4, 45-53.
- Dominguez, S. (2014b). ¿Matrices Policóricas/Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39-48.
- Dominguez-Lara, S. (2016a). Confiabilidad de los puntos de corte en estudios empíricos. *Revista Cubana de Pediatría*, 88(4), Recuperado desde: <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/88/75>
- Dominguez-Lara, S. (2016b). Re-análisis desde un enfoque correlacional del dominio Deterioro del funcionamiento de la Escala de Valoración Integral de la Fatiga. *Enfermería Clínica*, 26, 208-209.
- Dominguez-Lara, S. & Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328.
- Dominguez-Lara, S., Merino-Soto, C. & Navarro-Loli, J. (2016). Re-análisis de la validez de constructo de la Escala Breve para la Evaluación de la Capacidad Funcional (Sp-UPSA-Brief) de García-Portilla y colaboradores. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9, 127-128.
- Dominguez, S.; Villegas, G. & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.

- Dominguez, S.; Villegas, G.; Yauri, C., Mattos, E. & Ramírez F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología UCSP*, 2(1), 27-39.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Esteban, M.; Bernardo, A. & Rodríguez-Muñiz, L. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44, 1-6.
- Ferrari, J. R.; Parker, J. T. & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 495-502.
- Fisher, R. (1950). *Statistical methods for research workers*. Edinburgh, UK: Oliver & Boyd.
- Harriot, J. & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Jiménez, M. L. & Márquez, E. (2014). Ir a la universidad después de los 30: dificultades y factores facilitadores. *Aula Abierta*, 42, 1-8.
- Johnson, J. L. & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18, 127-133.
- Klassen, R. M. & Kuzucu, L. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klassen, R. M.; Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.

- Knaus, W. J. (2002). *The Procrastination Workbook*. USA.: New Harbinger Publications.
- Livingston, S. A. (1972). A criterion-referenced application of classical test theory. *Journal of Educational Measurement*, 19, 13-26.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2006) FACTOR: a computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods*, 38(1), 88-91.
- Malgady, R. (2007). How skew are psychological data? A standardized index of effect size. *The Journal of General Psychology*, 134(3), 355-359.
- Merino, C.; Navarro, J. & García, W. (2014). Revisión de la consistencia interna del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, EQ-I: YV. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 141-154.
- Newcombe, R. G. & Merino, C. (2006). Intervalos de confianza para las estimaciones de proporciones y las diferencias entre ellas. *Interdisciplinaria*, 23, 141-154.
- Özer, B.U. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37.
- Özer, B.; Demir, A. & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- 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.
- Pardo, D.; Perilla, L. & Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 32-44.
- Potts, T. J. (1987). *Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures*. Tesis doctoral no publicada, Hofstra University, New York.
- Quant, D. & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.

- Rabin, L. A.; Fogel, J. & Nutter-Upham, K.E. (2011). Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33, 387-394.
- Sampaio, R. & Bariani, I. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58.
- Steel, P. & Klingsieck, K.B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Terwee, C. B.; Bot, S. D. M.; de Boer, M. R.; van der Windt, D. A. W. M.; Knol, D. L.; Dekker, J.; Bouter, L. M. & de Vet, H. C. W. (2007). Quality Criteria Were Proposed for Measurement Properties of Health Status Questionnaires. *Journal of Clinical Epidemiology*, 60(1), 34-42.
- von Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Wäschle, K.; Allgaier, A.; Lachner, A.; Fink, S. & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
- Williams, J., Stark, S. & Fost, E. (2008). The relationships among selfcompassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37- 44.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Zou, G. Y. (2007). Toward using confidence intervals to compare correlations. *Psychological Methods*, 12(4), 399.

Recibido: 08 de febrero de 2017

Aceptado: 14 de mayo de 2017