



**Universidad Católica del Uruguay
Facultad de Ciencias de la Salud**

“Adaptación de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (TPS) para el trabajo con alumnos de enseñanza media”

Tesis para acceder a la titulación de Magister en Psicología Educacional

Autor: Miguel Carbajal Arregui

Tutor: Daniel Trías

Montevideo, noviembre de 2019.

Para quienes han apoyado el trabajo de estos años, entre quienes se encuentran mis compañeros de la maestría y de trabajo en las instituciones educativas.

Para quienes ya no están, pero con su cuidado y ejemplo, me ayudaron a crecer como profesional e individuo.

Especialmente para Noel, Sebastián y Federica. La maestría no hubiese sido posible sin el aliento y sostén de la familia.

AGRADECIMIENTOS

Este proceso de investigación, como siempre sucede, fue posible gracias a la colaboración de muchas personas. En primer término, Daniel Trías con su generoso apoyo y compromiso, potenció mi aprendizaje durante el proceso de investigación y construcción de tesis. Las direcciones, padres y alumnos de las cuatro instituciones educativas donde se trabajó para la adaptación del instrumento, comprendieron la importancia de la investigación en la temática y apoyaron las tareas con entusiasmo. Ana Laura Palombo, Juliana Cabrera, Virginia Brignoni y María Paz Montoro realizaron un aporte sustantivo para la adaptación del instrumento. Los compañeros del Grupo MACE han sido muy buenos interlocutores en el tramo final de la tesis. Por último agradezco a la universidad por su apoyo a la formación de sus recursos humanos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	4
ÍNDICE DE CONTENIDOS	6
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURA	7
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	10
1,1 Introducción	10
1.2 Procrastinación: postergación recurrente y falla en la planificación	11
1.3 Su incidencia en contextos académicos	12
1.4 Relación de la procrastinación académica con otros constructos	14
1.5 Procrastinación académica y género.	15
1.6 La evaluación de la procrastinación	15
CAPÍTULO II. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO	18
2.2 Aspectos Éticos	18
2.3 MÉTODO DE ADAPTACIÓN	19
2. 3.1 Síntesis del proceso	19
2. 3.2 PRUEBA PILOTO	19
2.3.3 RESULTADOS	21
2.3.4 CONSULTA A JUEZAS EXPERTAS	24
2.3. 5 ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO	25
Capítulo III VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO	28
3. 1 Muestra	28

3. 2 Instrumentos	28
3. 3 Procedimiento	29
3. 4 Análisis estadístico	29
Capítulo IV CONCLUSIONES Y LIMITACIONES	36
REFERENCIAS	40
ANEXO A Ficha técnica del cuestionario TPS/AD.	48
ANEXO B Cuestionario TPS/AD	49

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURA

Tabla 1 Sinopsis de autoinformes utilizados en la investigación sobre procrastinación	16
Tabla 2 Prueba piloto. Descriptivos de cada ítem	21
Tabla 3 Análisis factorial del estudio piloto	22
Tabla 4 Prueba piloto. Medias, desviaciones estándar de las medidas de procrastinación y rendimiento académico.	22
Tabla 5 Prueba piloto. Correlaciones entre procrastinación y rendimiento académico.	23
Tabla 6 Adecuación terminológica y eliminación de ítems	26
Tabla 7 Descriptivos de cada ítem	30
Tabla 8 Análisis Factorial Confirmatorio. Indicadores de bondad de ajuste.	31
Tabla 9 Medias, desviaciones estándar de las medidas de procrastinación, rendimiento académico y componentes motivacionales	33
Tabla 10 Correlaciones entre procrastinación, rendimiento académico y componentes motivacionales.	33
Figura 1. Modelo 2	32

Resumen

La procrastinación es un fenómeno extendido y estudiado en universitarios. Su incidencia y prevalencia a nivel académico sumadas a las exigencias de la educación secundaria, vuelven pertinente la investigación en esa etapa. El objetivo del estudio fue la adaptación y validación de la Tuckman Procrastination Scale (TPS), en una muestra constituida por 211 estudiantes de educación media superior. Ésta estuvo integrada por 125 mujeres (59%) y 86 hombres (41%) y sus edades fueron de 15 (45%) y 16 (54%) años. Se presentan las etapas del proceso de adaptación y validación. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que la escala presenta una adecuada consistencia interna. Se obtuvo evidencia acerca de su estructura factorial a partir del análisis confirmatorio. Se encontró una adecuada correlación con otras variables como rendimiento académico, autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad ante las pruebas, confirmando lo sostenido en la literatura científica. Como información complementaria se informa que al analizar los resultados no se encontraron diferencias que permitieran relacionar su prevalencia con el género de los estudiantes. Se concluye que la TPS presenta propiedades psicométricas para su empleo en la identificación de la procrastinación académica en estudiantes de educación media superior.

Palabras clave: autorregulación, autoeficacia, ansiedad, rendimiento académico

Abstract

Procrastination is a widespread phenomenon studied in university students. Its incidence and prevalence at the academic level coupled with the demands of secondary education, make research relevant at that stage. The objective of the study was the adaptation and validation of the Tuckman Procrastination Scale (TPS), in a sample consisting of 211 students of upper secondary education. This was made up of 125 women (59%) and 86 men (41%) and their

ages were 15 (45%) and 16 (54%) years. The stages of the adaptation and validation process are presented. From the results obtained, it is concluded that the scale presents an adequate internal consistency. Evidence about its factor structure was obtained from the confirmatory analysis. An adequate correlation was found with other variables such as academic performance, self-efficacy, intrinsic value and anxiety before the tests, confirming what was sustained in the scientific literature. As complementary information, it is reported that no differences were found when analyzing the results that allow them to relate their prevalence to gender.. It is concluded that the TPS presents psychometric properties for its use in the identification of academic procrastination in students of upper secondary education.

Key words: self-regulation; self-efficacy, anxiety, academic achievement

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1- Introducción

La orientación educativa puede ser definida como un campo interdisciplinario donde se integran aportes de las ciencias sociales, la educación y la salud. En él confluyen el conjunto de acciones que se establecen en ámbitos educativos para el acompañamiento de niños y adolescentes con el fin de potenciar su desarrollo (Bizquerra, 2015; Ribeiro, 2011). Para cumplir con ese cometido, se promueve la adquisición de una autonomía progresiva (Escamilla, 2016; Rascovan 2016). La identificación de las dificultades personales, que afectan las trayectorias educativas, puede ser pensada como una de las tareas centrales de la orientación educativa. Los dispositivos que se generan resultan necesarios, por ejemplo, para fortalecer el rol contenedor de las instituciones de la educación formal, porque el abandono de los estudios es una realidad que se encuentra en la base de diversas problemáticas psicosociales y procesos de exclusión social (Gavilán, 2018). Además de prevenir el abandono, se trabaja para identificar un fenómeno igual de preocupante: la retención ficticia (Gavilán, 2012), porque hay alumnos que avanzan en el sistema sin incorporar algunas habilidades y competencias que resultan necesarias. Un porcentaje de los que acceden al ciclo secundario, presentan dificultades para autorregular sus aprendizajes (Elvira-Valdés & Pujol, 2012; Kim & Seo, 2015). La investigación sobre autorregulación de los aprendizajes y control volitivo se enmarca entonces en el campo de la orientación educativa donde, entre otras temáticas, “se enlazan el abordaje de las dificultades de aprendizaje y de adaptación” (Bizquerra, 2015: p. 5) y la promoción de estrategias de aprendizaje (Brunal, 2016).

Se considera pertinente avanzar en la comprensión de la procrastinación académica, un fallo de autorregulación. La importancia de su detección en edades tempranas, para intervenir procurando disminuir su prevalencia, contrasta con el escaso número de estudios sobre el fenómeno realizados en estudiantes de secundaria (Janssen, 2015; Ziegler&Opdenakker

2018). En este trabajo de fin de maestría se presenta el proceso de adaptación de un instrumento para detectar niveles procrastinación académica en estudiantes de educación media superior.

1.2- Procrastinación: postergación recurrente y falla en la planificación

La procrastinación se puede manifestar en el desempeño personal, académico y laboral. Es un fenómeno complejo que involucra componentes comportamentales, emocionales y cognitivos (Alegre, 2014; González & Sánchez, 2013; Rice, Richardson & Clark, 2012; Solomon & Rothblum, 1984). Se la describe como “el acto de demorar tareas innecesariamente al punto de experimentar un malestar subjetivo” (Solomon & Rothblum 1984: p. 503). En ella se pueden identificar dos componentes: una postergación de actividades y un déficit en las conductas orientadas a metas y planificación de actividades (Domínguez-Lara, Villegas & Centeno, 2014). Además, los pensamientos y conductas que la acompañan se encuentran asociados con reacciones emocionales negativas (Flett, Stainton, Hewitt, Sherry & Lay, 2012).

El aplazamiento de tareas o decisiones, es una característica central del concepto de procrastinación. A los efectos de comprender e intervenir sobre este fenómeno, se pueden distinguir los comportamientos de procrastinación de cuando ésta se presenta como rasgo (Chan, 2011). Como comportamiento, la procrastinación puede ser pensada como un fenómeno dinámico resultado de la interacción entre el individuo y el contexto. Por ejemplo, un aplazamiento puede ser necesario si se requiere de condiciones más propicias para tomar ciertas decisiones o cumplir algunas tareas. Sin embargo, como rasgo, es un patrón regular de funcionamiento y, en ese caso, las acciones o decisiones se dilatan a pesar de que no resulte apropiado (Van Eerde, 2003). La procrastinación como rasgo, puede ser definida entonces como una tendencia regular e innecesaria a postergar tareas que deben ser hechas. Por lo

general, en ella confluyen una postergación intencional y la conciencia de posibles perjuicios (Ferrari, Barmes& Steel, 2009; Klingsieck 2013). Además se la relaciona con una disminución de productividad y aumento de stress (Steel, 2007).

La procrastinación puede ser considerada como un fallo de autorregulación porque implica un déficit en las conductas orientadas a metas y planificación de actividades (Balkis&Duru, 2015; Ferrari, Barmes& Steel, 2009; Palo, Monacis& Sinatra, 2019; Steel & Ferrari, 2013; Sirois&Pychl, 2013; Tuckman, 2005; Van Eerde&Klingsieck, 2018). La autorregulación engloba un conjunto de procesos que habilitan un control sobre los pensamientos, sentimientos, acciones y motivación, mediante estrategias personales de control y adaptación permanentes para el logro de las metas que se han definido (Panadero & Alonso Tapia, 2014; Schunk&Zimmerman, 2009). Esto se hace visible y particularmente necesario en contextos académicos.

1.3- Su incidencia en contextos académicos

La procrastinación académica (PrA) alude específicamente a la demora en la realización de tareas en el entorno educativo. La PrA es uno de los fenómenos que se asocia a un peor desempeño en comparación con los pares (Kljajic&Gaudreau, 2018), menor creatividad en las producciones (Ferrari, 2001) y abandono de los estudios (Garzón & Gil, 2017). Ésta se manifiesta por ejemplo, en las dificultades experimentadas por los estudiantes cuando se les proponen tareas con una fecha límite de entrega, como estudiar para un examen o la preparación de un trabajo (Ferrari, 2010; Steel, 2007, 2011). Varias de las conductas identificadas se relacionan con un manejo inadecuado de los tiempos (Ferrari & Díaz-Morales, 2014; Sirois&Pychl, 2013). Los estudiantes que procrastinan, estudian menos horas de las que pensaban estudiar y demoran al comenzar, o terminar, sus trabajos o devolver los materiales de estudio (Brownlow&Reasinger, 2000). Además, dedican más

tiempo del que deberían a las actividades recreativas o sociales que no se vinculan con lo académico.

La PrA tiene gran prevalencia en el dominio académico (Angarita, 2012; González & Sánchez, 2013; Onwuegbuzie, 2004; Rozental&Carlbring, 2014; Steel, 2011). Por ejemplo, se la señala como un fenómeno presente en el 70% de los estudiantes universitarios anglosajones (Ferrari, O'Callaghan&Newbegin, 2005). Steel (2007) sostiene que el 75% de los estudiantes universitarios se considera procrastinador y el 50% aplaza la realización de tareas. En una investigación realizada en España entre estudiantes universitarios, se concluye que el 40% de ellos tiende a posponer sus tareas (Natividad, 2014). A la vez se plantea que un porcentaje superior al 50% de los estudiantes universitarios quiere modificar esa conducta (Natividad, 2014; Onwuegbuzie, 2004; Sánchez, 2010; Steel, 2007). En Latinoamérica se empieza a estudiar su prevalencia entre universitarios recientemente (Domínguez-Lara, 2017, 2018).

A partir de investigaciones en España, se concluye que la procrastinación aumenta en la adolescencia de forma progresiva hasta la educación media superior (Rosario, Costa, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2009; Clariana, Gotzens, Badia&Cladellas, 2012). Klassen y Kuzucu (2009) informan que un 83% de los estudiantes de secundaria procrastinan en Turquía.

Al cursar la educación media, los estudiantes deben presentar niveles crecientes de autonomía y pericia, que les permitan ser competentes cuando enfrentan desafíos académicos de mayor complejidad. Ante una nueva tarea, deben definir metas, administrar los tiempos y mantener su motivación. Para ello, deben desplegar estrategias volitivas que ayudan a mantener la concentración, “controlando su cognición, motivación y emociones, incluso cuando se enfrentan con la distracción personal o la intromisión de nueva información proveniente del entorno” (Corno, 1993: p 17). También deben inhibir algunos

comportamientos vinculados con actividades que les resulten más placenteras, protegiendo así las intenciones de aprendizaje de otras que entran en competencia con ellas (Corno, 2001; Duckworth&Seligman, 2006). Sin embargo, no todos los alumnos tienen la “iniciativa personal, perseverancia y habilidad adaptativa necesarias para autorregular sus aprendizajes” (Zimmerman, 2008: p. 167). Algunos individuos se encuentran afectados “por ciertos pensamientos intrusos sobre éxitos y fracasos anteriores, posibles resultados futuros y cursos alternativos de acción” (Crozier, 2001: p. 190) y su conducta se orienta hacia ese estado emocional. Dichos pensamientos y preocupaciones pueden ser un impedimento para la acción y formar parte de la procrastinación, que fue descrita como una conducta prevalente y pernicioso (Steel, 2007).

Algunos alumnos que presentan fallos en la autorregulación y un buen bagaje cognitivo acceden a los estudios terciarios pero sus dificultades se expresan con mayor claridad en ese ciclo educativo. A nivel universitario, se espera que los estudiantes presenten un adecuado manejo de las estrategias de aprendizaje. Al relevar las investigaciones sobre la temática Van Eerde (2003) encuentra una mayor presencia de procrastinación entre los estudiantes universitarios más jóvenes. Según la autora este dato puede indicar que a medida que los alumnos avanzan logran un mejor manejo volitivo. También advierte que una menor presencia de procrastinadores en los últimos años del ciclo terciario puede ser un dato preocupante, si el descenso del porcentaje de estudiantes con fallos volitivos se debe a que éstos abandonan los estudios cuando encuentran mayores exigencias (Garzón & Flores, 2017; Van Eerde, 2003).

1.4- Relación de la procrastinación académica con otros constructos

Numerosas investigaciones identifican la relación entre la PrA y otros constructos relevantes en el contexto educativo (Steel & Klingsieck, 2016). Se identifica una relación inversa entre PrA y el rendimiento académico (Garzón & Gil, 2017; Kim & Seo, 2015;

Kljajic&Gandreau, 2018). También se relaciona inversamente con la autoeficacia académica (Malkoc&Maultu, 2018; Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink&Nückles, 2014; Ziegler&Opdenakker, 2018) y la motivación intrínseca (Aguilar, González & Aguilar, 2016; Brownlow&Reasinger, 2000; Senécal, Koestner&Vellerand, 1995). Por el contrario, se observa una relación positiva entre la PrA y la ansiedad ante exámenes (Furlan, Ferrero & Gallart, 2014; Pardo, Perilla& Salinas, 2014). Ziegler y Opdenakker (2018) identifican una relación inversa con autoeficacia, autorregulación, regulación del esfuerzo y rendimiento académico en matemáticas y lengua extranjera en estudiantes de secundaria.

1.5- Procrastinación académica y género

Al considerar las relaciones entre PrA y género, los estudios no resultan concluyentes (Steel, 2007). En algunos no se encuentran diferencias (Álvarez, 2010; Domínguez-Lara, 2017; Ferrari, 2001; Furlan, Heredia, Piemontesi&Tuckman, 2012; Sirin, 2011) o se plantea que éstas serían mínimas (Chan, 2011). En otros estudios se sostiene que procrastinan más los hombres (Balkis&Duru, 2017; Steel & Ferrari, 2013) o por el contrario que el fenómeno se encuentra más presente entre las mujeres (Carranza & Ramírez, 2013).

1.6- La evaluación de la procrastinación

A nivel internacional, tal como se observa en la Tabla 1, existen múltiples formas de evaluar la procrastinación recurriendo a instrumentos de autoinforme (Steel, 2007, 2010; Van Eerde, 2003). A partir de la década del ochenta, se generaron los que se emplean al investigar sobre la temática en estudiantes universitarios de habla inglesa. Son más recientes los trabajos en estudiantes de habla hispana (Álvarez Blas, 2010; Clariana& Martín, 2008; Furlan, Heredia, Piemontesi&, 2012; Garzón & Gil, 2017; Moreta-Herrera & Durán-Rodríguez, 2018). A pesar de su importancia, la investigación en estudiantes de secundaria se comienza a desarrollar hace muy poco tiempo (Ziegler&Opdenakker, 2018). Por ese motivo, se reconoce la necesidad de validar los instrumentos para el trabajo con esta población.

Tabla 1.*Sinopsis de autoinformes utilizados en la investigación sobre procrastinación.*

Instrumento	Características
Aitken Procrastination Inventory (API) ¹ Aitken (1982)	Mide la tendencia a la procrastinación en tareas académicas. Procura identificar procrastinadores crónicos. Unidimensional. 16 ítems tipo Likert. $\alpha = .82$.
Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) ¹ Solomon y Rothblum (1984)	Busca detectar sujetos procrastinadores e identificar posibles áreas de atención. La primera parte (18 ítems) releva la procrastinación, a partir de actividades académicas e indaga sobre cuánta molestia o tensión genera aplazar cada una de las ellas. La segunda sección (26 ítems) indaga sobre las razones cognitivo-conductuales que llevan a procrastinar (miedo a fallar y evitación de la tarea) De 44 ítems tipo Likert. No aportan datos sobre la consistencia interna.
Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) ¹ (Clariana et al., 2012)	Traducción al castellano del PASS (Solomon y Rothblum, 1984). $\alpha = .85$.
Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) ¹ Garzón y Gil (2016)	Traducción al castellano del PASS (Solomon y Rothblum, 1984). Evidencia de validez de constructo de la prueba y un buen funcionamiento de cada uno de los ítems.
General Procrastination Scale (GPS) ¹ Lay (1986)	Mide la procrastinación como rasgo, en actividades académicas. Unidimensional. 20 ítems, tipo Likert. $\alpha = .83$
Adult Inventory of Procrastination (AIP) ¹ McCown y Johnson (1989)	Evalúa la tendencia a la posponer tareas para proteger la autoestima de un posible fracaso también en situaciones cotidianas Unidimensional. 15 ítems, tipo Likert. $\alpha = .86$
Student Procrastination Scale (SPS) ¹ Busko (1998)	Mide la procrastinación, como la tendencia a dejar de lado las tareas. Se divide en dos escalas: procrastinación general (12 ítems; $\alpha = .82$) y de procrastinación académica (16 ítems; $\alpha = .86$). Escala Likert.
Student Procrastination Scale (SPS) de Busko ² (adaptada al español) AlvarezBlás (2010)	Traducción al castellano de la SPS (Busko, 1998). Procrastinación general (12 ítems, $\alpha = .87$) y Procrastinación académica (16 ítems, $\alpha = .80$).
Escala de Procrastinación (TPS) ¹ Tuckman (1991)	Mide la procrastinación entendida como un fallo de autorregulación Unidimensional. 16 ítems tipo Likert. $\alpha = .86$
Escala de Procrastinación (TPS) ¹ Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman (2012).	Se empleó la traducción directa al castellano para la adaptación lingüística. Unidimensional. 15 ítems, tipo Likert. $\alpha = .87$
Escala de Demora Académica (EDA) ¹ Clariana y Martín (2008).	Mide la procrastinación y conducta deshonestas en el aula. Se divide en dos escalas: procrastinación (17 ítems; $\alpha = .91$), y la conducta deshonestas en el aula (8 ítems; $\alpha = .82$).
Pure Procrastination Scale (PPS) ¹ Steel (2010)	Mide los comportamientos relacionados con la procrastinación académica y se enfoca en el retraso voluntario de actividades. Fue creada a partir del análisis factorial de varias escalas de procrastinación (PASS, GPS, AIP, TPS) Unidimensional. 12 ítems, escala de Likert. $\alpha = .89$

Nota: ¹ Estudiantes universitarios. ² Adolescentes en educación media.

En particular, la Escala de Procrastinación de Tuckman (TPS) es propuesta como una medida válida y confiable de la tendencia a perder el tiempo, el retraso y la postergación intencional de algo que se debe hacer (Tuckman, 1990; 1991). Esta escala se genera como resultado de un proceso que comienza con una versión de 72 ítems que luego se depura a 35. Al presentarla, Tuckman propone una versión de 16 ítems y plantea que puede administrarse sin que se genere “ningún sacrificio sustancial en la confiabilidad” (Tuckman, 1990: 9). La adaptación al español en estudiantes universitarios argentinos, muestra buenas propiedades psicométricas (Furlan, et al, 2012). El procedimiento empleado por los autores, en la traducción y adaptación transcultural de la escala original, se ajustó a lo propuesto por la Comisión Internacional de Tests para asegurar la equivalencia entre los ítems originales y los traducidos (International Test Commission, 2017; Muñiz, Elousa&Hambleton, 2013).

Como se ha planteado, la investigación en procrastinación se ha enfocado mayoritariamente en estudiantes universitarios. Sin embargo dada las exigencias del sistema educativo, parece necesario y pertinente conocer sobre la procrastinación en adolescentes que transitan por la educación media. La identificación temprana de la procrastinación resulta importante dada su relación con el rendimiento académico y su prevalencia, pues podría asociarse al bajo desempeño y constituir un factor del abandono de los estudios. Para avanzar en ello resulta necesario contar con instrumentos válidos para la población de adolescentes.

CAPÍTULO II. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y MÉTODO

El presente estudio tiene por objetivo principal adaptar y validar la adaptación al español de la Escala de Procrastinación de Tuckman (Furlan et al., 2012) para su empleo con estudiantes de educación secundaria. Se busca aportar evidencia sobre la validez de constructo de la escala en una muestra de adolescentes. Se procura analizar su validez predictiva. En base a lo que sugieren investigaciones previas, se espera que la PrA se relacione de forma significativa y negativa con el rendimiento académico, la autoeficacia y el valor intrínseco; en tanto sea significativa y positiva la relación entre PrA y ansiedad ante las pruebas. Por último, con un propósito exploratorio, se realizan comparaciones por género en una muestra de adolescentes de educación media.

2.2- Aspectos Éticos.

En cuanto a los aspectos éticos, se siguieron las normativas y criterios vigentes a nivel nacional. Previo al trabajo con los alumnos, se solicitó autorización a las autoridades de cada institución mediante una entrevista con la dirección de secundaria, donde se explicaron los objetivos perseguidos en la investigación. Se entregó consentimiento informado a los padres y/o responsables de los alumnos. Un aspecto que se tuvo en cuenta fue la noción de autonomía progresiva de los adolescentes, que son considerados por la normativa nacional como sujetos de derecho (Ley 17823, 2004). Por ese motivo, además de solicitar la autorización a los adultos se solicitó también la de los adolescentes. En el momento de la aplicación de los cuestionarios se les explicaron los propósitos de la investigación en un consentimiento informado que leyeron y debieron también firmar. Se dejó abierta la participación de forma voluntaria de los estudiantes.

2.3-MÉTODO DE ADAPTACIÓN

2.3.1- Síntesis del procedimiento de adaptación y validación.

Se comenzó por el estudio de la adaptación argentina del cuestionario TPS propuesto por Tuckman y se concluyó que podía resultar de utilidad para el seguimiento de la trayectoria educativa de los adolescentes. Se la aplicó, sin cambios, en una prueba piloto a una muestra de adolescentes que cursaban primer año de educación media superior. El cuestionario también se presentó para su evaluación a un grupo de expertas. A partir de las manifestaciones de los adolescentes durante la prueba piloto, aportes de las expertas y análisis estadístico se lo adaptó. Se reemplazaron términos empleados en la formulación de algunos ítems y se eliminó uno de ellos.

La versión final se aplicó a una muestra de adolescentes que cursaban primer año de educación media superior en cuatro instituciones educativas. Se presentan los resultados obtenidos

2.3.2- PRUEBA PILOTO.

Participantes

La muestra incidental de 86 estudiantes, que cursaban primer año de educación media superior en un colegio de contexto socioeconómico medio de Montevideo, estuvo integrada por 55 varones (64 %) y 31 mujeres (36%) y sus edades eran de 15 (31%) y 16 años (69%).

Instrumento

Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (TPS). Se trata de una medida unidimensional de la tendencia a perder el tiempo o aplazar tareas académicas que deben ser realizadas en un tiempo determinado (Tuckman, 1990). Fue adaptada al español en estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires (Furlan, Heredia, Piemontesi&Tuckman, 2012). Se elige emplear esa adaptación de 15 ítems, con codificación directa (Por ejemplo: “Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son

importantes”) e inversa (Por ejemplo: “Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras”) en la prueba piloto. El formato de respuesta es de tipo Likert (de 1 = nunca a 5 = siempre) y el índice de confiabilidad α de Cronbach = .87, tanto en la escala original (Tuckman, 1990) como en la adaptación empleada (Furlan et al., 2012).

Procedimiento

La toma se realizó en tres grupos en su aula y dentro del horario liceal, demandando unos 15 minutos. Previo a la aplicación, se informó a los alumnos, en forma oral y por escrito, sobre los objetivos, confidencialidad y voluntariedad de su participación, Además, se les alentó a preguntar durante la administración si no les quedaba clara la formulación de alguno de los ítems. La aplicación estuvo a cargo de docentes del grupo, acompañados por el investigador que operó como observador de la actividad. Se tomó el tiempo en cada subgrupo y anotaron los comentarios y preguntas que surgieron. Lo expresado por los alumnos fue considerado como un insumo importante porque en esta etapa se buscó detectar dificultades en la comprensión de las instrucciones o formulación de los ítems (Carretero-Dios & Pérez, 2005).

Análisis estadístico

Se comenzó por el análisis de los datos descriptivos de la población (sexo y edad). Luego se calculó la media, desviación estándar, asimetría, kurtosis y correlación con la escala total de cada ítem. Se realizó análisis factorial exploratorio para verificar estructura interna del cuestionario. Luego se calcularon las correlaciones entre PrA y calificaciones (matemáticas y biología). La consistencia interna de la escala se calculó mediante el α de Cronbach. Los datos fueron procesados empleando el paquete estadístico SPSS 18.

2.3.3- RESULTADOS

Análisis estadístico de los ítems

Se estudiaron los ítems para verificar si se ajustaban a la escala. En la Tabla 2 se presentan las medias, desviaciones estándar, los valores de asimetría y kurtosis de cada ítem, además del valor de correlación con el total de la escala de PrA. En general, los ítems se comportan de forma aceptable a buena, con medias próximas a la media de la escala y desvíos estándar próximos a 1 (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

Tabla 2.

Descriptivos de cada ítem

	M	DS	Asimetría	Kurtosis	Correlación
I1	2.76	0.87	0.06	-0.41	.71**
I2	3.33	0.87	-0.25	-0.02	.41**
I3	2.79	0.93	0.52	-0.26	.62**
I4	2.63	0.96	0.57	0.14	.58**
I5	3.20	.85	-0.28	-0.76	.54**
I6	2.28	0.94	0.36	-0.31	.56**
I7	2.62	0.93	0.18	-0.13	.61**
I8	2.60	1.01	0.09	-0.56	.46**
I9	2.87	0.87	-0.19	-0.31	.57**
I10	2.48	0.88	0.39	-0.41	.51**
I11	2.45	0.85	0.50	0.13	.55**
I12	3.06	1.20	-0.16	-0.93	.28**
I13	2.41	0.94	0.41	-0.32	.57**
I14	2.99	0.82	0.15	-0.49	.68*+
I15	2.93	0.93	-0.04	-0.29	-.43**

Nota: n =86. **p<.01

Análisis factorial del estudio piloto

En primer lugar se analizó la adecuación de la muestra para análisis factorial. El valor de KMO (.75) superó el de .50 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($X^2 = 342.75$; $p < .001$) lo que habilita a la interpretación del análisis factorial exploratorio. Si bien los ítems no se distribuyen normalmente en esta muestra, es posible realizar análisis factorial exploratorio y se recomienda la factorización de ejes principales como método de extracción (Costello & Osborne, 2005). En un primer análisis factorial exploratorio se utilizó el criterio de autovalores (*Eigenvalues*) mayores que 1, para determinar el número de factores, que resultan ser 4 y explican el 42.11% de la varianza En un

segundo análisis factorial se forzó la extracción de un único factor, que explica el 26.5 % de la varianza (Ver Tabla 3).

Tabla 3.

Resultados de análisis factorial exploratorio

	Primer análisis				Segundo análisis
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Único factor
Eigenvalue	4.66	1.48	1.29	1.15	
% varianza	27.43	6.17	4.61	3.9	26.5
Ítem 1	.50	-.47	.62		.64
Ítem 2		-.74			.42
Ítem 3	.56				.50
Ítem 4	.49	-.52			.56
Ítem 5	.43	-.48	.42		.55
Ítem 6		-.65			.61
Ítem 7	.62		.41		.59
Ítem 8			.43		
Ítem 9	.47				.45
Ítem 10	.44			-.49	.49
Ítem 11	.71				.51
Ítem 12				-.46	
Ítem 13			.69		.44
Ítem 14	.67	-.54			.69
Ítem 15		.57		.43	-.54

Nota: n = 86. Se presentan las cargas factoriales mayores que .40.

Validez de criterio

Para estudiar la validez de criterio se correlacionó la puntuación de la TPS con medidas de rendimiento académico (operativizado en las calificaciones en matemáticas y biología). En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos.

Tabla 4.

Medias, desviaciones estándar de las medidas de procrastinación y rendimiento académico.

	TPS ¹	Cal/Mat ²	Cal/Biol ³
M	2.76	6.97	7.84
DS	0.44	1.95	2.11

Nota: n = 86. ¹ Procrastinación. ² Calificación en Matemáticas. ³ Calificación en Biología ⁴

En la Tabla 5 se observa que la puntuación en procrastinación correlaciona de forma significativa, negativa y baja con las medidas de rendimiento académico. La correlación se comporta de acuerdo a lo esperado en base a los antecedentes y aporta evidencia acerca de la validez de criterio de la TPS.

Tabla 5.

Correlaciones entre procrastinación, rendimiento académico.

	Cal/Mat ²	Cal/Biol ³
TPS ¹	-.30**	-.38**

Nota: n = 86. ** p < 0.01 ¹ Procrastinación. ² Calificación en Matemáticas. ³ Calificación en Biología ⁴.

Fiabilidad de la escala TPS

Para analizar la consistencia interna de la escala se obtuvo el coeficiente α de Cronbach que fue de =.75.

Las conclusiones del análisis de los datos obtenidos en la prueba piloto fueron las siguientes. En cuanto a la validez de constructo podría sostenerse que el conjunto de ítems de la escala TPS (Furlan, et, al., 2012) evalúa el fenómeno de la PrA en adolescentes que cursan el primer año de bachillerato. En relación a la validez de criterio los resultados obtenidos permiten pensar que la medida de PrA de la escala correlaciona significativa y negativamente con el rendimiento académico, confirmando lo planteado en investigaciones previas (Furlan, et, al, 2012), La consistencia interna de la TPS es buena,. Los resultados obtenidos en el análisis estadístico permiten considerar que se trata de un instrumento útil para avanzar en el proceso de investigación.

2.3.4- CONSULTA A JUEZAS EXPERTAS

“El juicio de expertos es un proceso que nace de la necesidad de estimar la validez del contenido de una prueba” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008: p. 30). A partir de su aporte se pueden eliminar ítems irrelevantes o modificar otros. Se elige esta opción porque, a pesar de que la escala elegida ya se tradujo al español, la adaptación fue realizada en una población universitaria.

El trabajo con las expertas se desarrolló a partir de cinco etapas: definición de los objetivos; determinación de criterios de selección de las expertas; elaboración del material que les sería entregado; contacto y envío de materiales y estudio de las respuestas.

Los objetivos definidos fueron consultar si los ítems del cuestionario miden la dimensión del constructo procrastinación y confirmar la equivalencia semántica de cada ítem, procurando una revisión en función de la dimensión cultural (subcultura adolescente). Los criterios definidos para la selección de las expertas fueron que tuvieran formación de postgrado en psicopedagogía o dificultades de aprendizaje, experiencia de trabajo en esa temática y que, preferentemente, fueran expertas en medición y evaluación. Las cuatro expertas han trabajado en instituciones educativas, desarrollando actividades de evaluación y medición. Tres de ellas cumplían todos los requisitos definidos. La restante no tenía postgrado en psicopedagogía o dificultades de aprendizaje pero trabaja en educación y conoce el marco teórico sobre PrA.

Se eligió la modalidad de agregación individual de las expertas (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2013). Como sus aportes se iban a cruzar con lo expresado por los alumnos y los resultados estadísticos, se definió trabajar con cada una, sin promover un intercambio posterior. Se les presentó la definición operativa del constructo a evaluar y la batería de ítems. Se les consultó si consideraban los ítems pertinentes para reflejar las facetas del constructo. También interrogó sobre la equivalencia semántica, relevando si consideraban la

redacción clara y si a su juicio cada ítem podía ser comprendido por la población a la que estaría dirigida.

La contribución de expertas se considera importante para definir una adaptación de términos, a partir de la identificación de significados culturales diferentes. En este caso, se consideró que los adolescentes pueden manejar un bagaje lingüístico más restringido. La participación de expertas resulta un aporte valioso para eliminar ítems irrelevantes o modificar otros (Robles Garrote & Rojas, 2015). Las expertas coincidieron en que, de los 15 ítems 14 ítems exploraban una conducta que podía resultar relevante para identificar la procrastinación. Además recomendaron algunos cambios en la formulación de algunos de ellos para el trabajo con adolescentes, que se tomaron en cuenta y serán presentados más adelante.

2. 3.5-ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Se realizó considerando las manifestaciones de los alumnos durante la prueba piloto, aportes de las expertas y resultados del análisis estadístico. A partir de esos insumos, se definieron algunos cambios en la formulación de dos ítems y se eliminó uno. En la Tabla 6 se presenta la adecuación terminológica y eliminación de ítems.

Tabla 6.
Adecuación terminológica y eliminación de ítems

	Redacción original	Adaptación	Comentario
I8	“Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto”	“Pierdo mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto”	
I12	“Desearía encontrar una forma fácil de ponerme en movimiento”	Ítem eliminado	Dos expertas, lo consideraron un ítem poco específico para el constructo. En dos grupos, los adolescentes preguntaron si tenía que ver con la actividad física. Además, se tuvo en cuenta el comportamiento del ítem en el análisis estadístico
I15	“Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar”	“Aunque sepa que es importante comenzar con una actividad, me cuesta empezar a hacerla”	

La adecuación terminológica se realizó teniendo en cuenta aspectos semánticos. La expresión “ponerse en movimiento” se encontraba en uno de los ítems: “Desearía encontrar una forma fácil de ponerme en movimiento”. En ese ítem, se identificaron varios problemas. En dos de los grupos donde se realizó la prueba piloto, los alumnos preguntaron acerca del significado de “ponerse en movimiento”. También, dos de las expertas sostuvieron que los alumnos podrían relacionar la expresión ponerse en movimiento con la actividad física. Este señalamiento coincidió con la duda que se les generó a los adolescentes durante la aplicación. Además a la dificultad relacionada su la formulación se agregaron dos aspectos que llevaron a la decisión de eliminar el ítem. Dos expertas lo consideraron poco específico para relevar el constructo. También se tuvo en cuenta el comportamiento del ítem en el análisis estadístico, su correlación con el total de la escala fue $r = .28$.

Además, por preguntas de los alumnos o sugerencias de las juezas, también se sustituyeron las expresiones “derrocho tiempo” por “pierdo tiempo” y “me cuesta arrancar a hacerla por “me cuesta empezar a hacerla”. Luego de definir las modificaciones, se contó con el cuestionario adaptado con 14 ítems para su empleo en la última etapa del estudio.

Capítulo III. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

3.1- Participantes

La muestra incidental estuvo integrada por 211 estudiantes que cursaban primer año de educación media superior. Estuvo conformada por 125 mujeres (59%) y 86 hombres (41%). Sus edades eran 15 (45%) y 16 años (54%). Fueron elegidos por conveniencia en cuatro liceos privados de contexto socioeconómico medio, dos de la capital (153 estudiantes, 72%) y dos del interior del país (58 estudiantes, 28%). En dichos liceos, se invitó a participar a la totalidad de estudiantes que cursaban el primer año de educación media superior. Solo una estudiante declinó hacerlo.

3.2- Instrumentos

Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (TPS). Para este estudio se adaptó la versión argentina (Furlan, et, al., 2012) Como ya se explicó, se definió trabajar con 14 ítems, con codificación directa (“Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes”) e inversa (“Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras”). El formato de respuesta es de tipo Likert (de 1 = nunca a 5 = siempre) El índice de confiabilidad del instrumento de 15 ítems empleado en la prueba piloto fue α de Cronbach = .75.

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Evalúa componentes de la motivación y del aprendizaje autorregulado. Se eligió el bloque de motivación de la adaptación uruguaya (MSLQ-UY), realizada por Curione, Gründler, Piriz y Huertas (2017), El bloque administrado incluye las subescalas de autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad ante las pruebas. La escala de autoeficacia ($\alpha=.89$) releva la autoevaluación que el individuo hace sobre su pericia para dominar las tareas académicas. Incluye además su juicio sobre su capacidad y expectativa de éxito (Ejemplo: “Creo que soy un buen estudiante”). La escala de valor intrínseco ($\alpha=.87$) evalúa si el estudiante percibe a las tareas como un fin en sí mismo y

no como medios (Ejemplo: “Para mi es importante aprender lo que se da en este curso”). La escala de ansiedad ante las pruebas ($\alpha=.75$) evalúa la presencia de pensamientos negativos intrusivos que afecten el rendimiento y la manifestación de ansiedad a nivel afectivo y fisiológico al enfrentar situaciones de evaluación (Ejemplo: “Me pongo tan nervioso en un examen o parcial que no logro recordar los temas que he aprendido”). Las escalas del MSLQ-UY se han empleado en investigaciones con adolescentes uruguayos que cursaban enseñanza secundaria mostrando buenas propiedades psicométricas (Cuevasanta, 2018).

3.3- Administración.

Los cuestionarios se aplicaron grupalmente en el último trimestre del año, en horario de clase y en el aula de cada grupo de alumnos. La administración insumió entre veinte minutos y media hora. En la consigna del MSLQ, que fue aplicado en segundo lugar, se pidió a los alumnos que al contestar las escalas lo hicieran considerando la asignatura matemáticas. El mismo día, se realizó la recolección de las calificaciones de matemática, biología y promedio general, que fueron elegidas como medidas de rendimiento académico. Para definir la forma de ponderar el rendimiento se realizó un relevamiento considerando las características de las asignaturas. Se eligieron matemáticas y biología por tratarse de dos asignaturas que, en primer año de educación media superior, enfrentan a los alumnos con temáticas que les resultan complejas y demandan de un trabajo sostenido durante el año lectivo. También se agregó en la fase de validación del estudio al promedio general de calificaciones como medida del rendimiento académico.

3.4- Análisis estadístico

Inicialmente se identificaron valores perdidos y outliers. Se eliminó un caso que no presentaba respuestas al MSLQ. Se identificaron los outliers univariados, calculando la puntuación estandarizada del total de la escala (PrA). A partir de ello, se eliminaron dos casos en los que $Z > 3$. Utilizando la prueba de distancia de Mahalanobis para identificar

outliers multivariados, se eliminó un caso con nivel de significación menor a .001. Posteriormente, para cada ítem se calculó la media, desviación estándar, asimetría, kurtosis y correlación con la escala total. Se realizó análisis factorial confirmatorio para verificar estructura interna del cuestionario. Luego se calcularon las correlaciones entre PrA, autoeficacia, valor intrínseco, ansiedad ante las pruebas, calificaciones (matemáticas, biología y promedio general). La consistencia interna de la escala se calculó mediante el α de Cronbach y el ω de McDonald. Finalmente, se realizaron comparaciones por género utilizando la prueba *t*. Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS 18 y el AMOS 20.

Análisis estadístico de los ítems

En la Tabla 7 se presentan las medias, desviaciones estándar, los valores de asimetría y kurtosis de cada ítem, además del valor de correlación con el total de la escala de PrA. En general, los ítems se comportan de forma aceptable a buena, con medias próximas a la media de la escala y desvíos estándar próximos a 1 (Carretero-Dios & Pérez, 2005). Todos los ítems superan el valor .30 de correlación con la escala total.

Tabla 7.
Descriptivos de cada ítem

	M	DS	Asimetría	Kurtosis	Correlación
I1	2.85	.93	.12	-.34	.58**
I2	3.44	.89	-.40	.11	.51**
I3	2.84	1.04	.01	-.69	.66**
I4	2.85	1.03	.25	-.54	.57**
I5	3.23	.97	-.50	-.48	.63**
I6	2.39	1.10	.37	-.69	.61**
I7	2.65	.93	.06	-.47	.51**
I8	2.76	1.04	.26	-.63	.50**
I9	2.87	.97	.16	-.51	.63**
I10	2.60	1.03	.29	-.56	.54**
I11	2.61	.99	.29	-.32	.52**
I12	2.73	1.20	.33	-.83	.61**
I13	3.08	.91	-.20	-.43	.53**
I14	3.14	1.05	-.11	-.61	.68**

Nota: n =207. . **p<.01

Validez de constructo

La estructura interna del cuestionario TPS fue verificada a través de un Análisis Factorial Confirmatorio utilizando el procedimiento de máxima verosimilitud. Se presentan los resultados de la evaluación de dos modelos (Ver Tabla 8). Para analizar el ajuste del modelo se consideraron la razón Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (χ^2/df), el índice comparativo de ajuste (CFI) y el índice de Tucker-Lewis (TLI). Como medidas del error se tuvieron en cuenta el Root Mean Square Residual (RMR) y el promedio de los residuales estandarizados al cuadrado (RMSEA). Para la valoración de los índices se han seguido los criterios expuestos por Hu y Bentler (1999), Martínez-Arias, Hernández-Lloreda y Hernández-Lloreda (2006) y Ruiz, Pardo y Martín (2010).

Tabla 8.

Análisis Factorial Confirmatorio. Indicadores de bondad de ajuste.

	χ^2	d.f.	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA (IC 90%)	SRMR
M1 ¹	168.28**	77	2.19	.865	.840	.076 (.060-.091)	.065
M2 ²	110.87**	62	1.79	.923	.903	.062 (.046-.080)	.056

Nota: **p<.01 ¹Modelo 1: 14 ítems en una única dimensión. ²Modelo 2: 13 ítems en una única dimensión, vinculando errores de medida.

El modelo 1 agrupaba los 14 ítems en una sola dimensión. Presenta algunos indicadores de ajuste que pueden considerarse aceptables: χ^2/df es menor que tres, en tanto el RMR y el RMSEA son menores que .08. Sin embargo, los indicadores CFI y TLI no pueden considerarse de buen ajuste dado que sus valores son menores que .90.

El modelo 2 agrupaba 13 ítems en una única dimensión, para ello se excluyó el ítem 8 por presentar el menor valor de la escala total y, a su vez, se relacionaron algunos errores de medida (Ver Figura 1). Este modelo alcanza mejores indicadores de ajuste. Puede considerarse bueno que χ^2/df es menor que dos. Los valores de RMR y RMSEA pueden

considerarse a aceptables a buenos, ya que son menores que .08. Los indicadores CFI y TLI son mayores que .90, y estos valores pueden considerarse de aceptables a buenos.

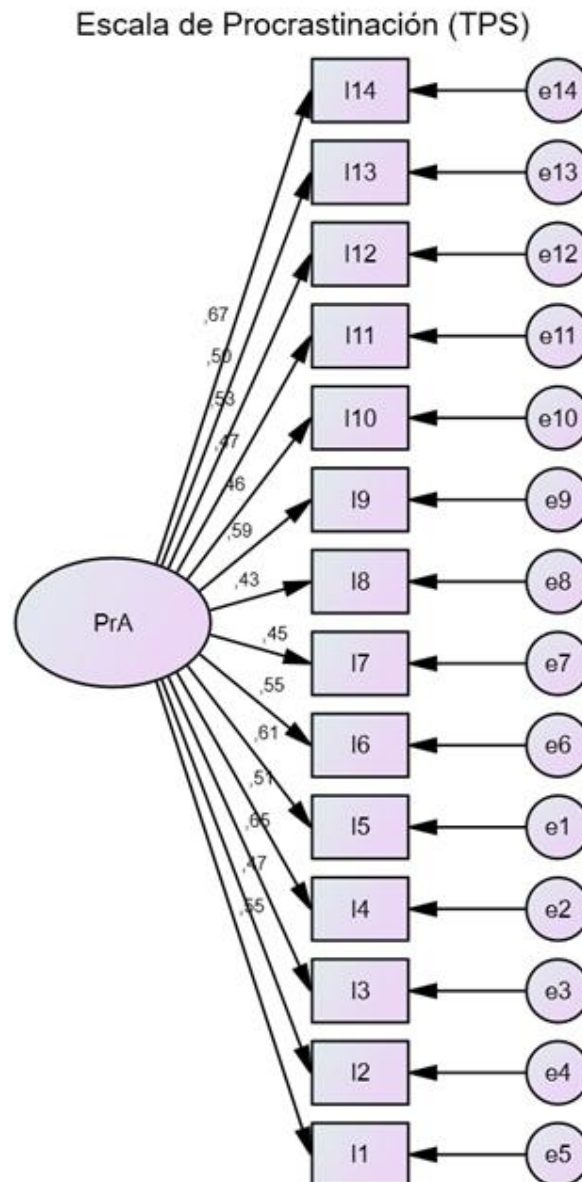


Figura 1.

Validez de criterio

En la Tabla 9 se pueden observar los estadísticos descriptivos de las distintas variables que se consideraron para la validez de criterio. Se correlacionó la puntuación de la TPS con las medidas de rendimiento académico (calificación promedio, matemáticas y biología) y con los componentes motivacionales (autoeficacia, valor intrínseco y ansiedad ante las pruebas).

Tabla 9.

Medias, desviaciones estándar de las medidas de procrastinación, rendimiento académico y componentes motivacionales

	TPS ¹	Cal/Mat ²	Cal/Biol ³	Cal/Prom ⁴	VInt ⁵	AutoEf ⁶	Ans ⁷
M	2.86	7.05	6.70	7.31	3.39	3.21	2.46
DS	0.58	1.86	1.58	1.26	0.76	0.63	0.82

Nota: n = 207. ¹ Procrastinación. ² Calificación en Matemáticas. ³ Calificación en Biología ⁴ Calificación Promedio. ⁵ Valor Intrínseco. ⁶ Autoeficacia. ⁷ Ansiedad ante las pruebas.

Tal como se observa en la Tabla 10, la puntuación en procrastinación correlaciona de forma significativa, negativa y baja con las distintas medidas de rendimiento académico, así como con las escalas de autoeficacia y valor intrínseco. Por el contrario, la puntuación del TPS correlaciona de forma significativa, positiva y baja con la ansiedad ante las pruebas. Estas correlaciones se comportan de acuerdo a lo esperado, en base a los antecedentes, y aportan evidencias de la validez de criterio de la TPS.

Tabla 10.

Correlaciones entre procrastinación, rendimiento académico y componentes motivacionales.

	Cal/Mat ²	Cal/Biol ³	Cal/Prom ⁴	VInt ⁵	AutoEf ⁶	Ans ⁷
TPS ¹	-.25**	-.24**	-.25**	-.48**	-.53**	.47**

Nota: n = 207. ** p < 0.01 ¹ Procrastinación. ² Calificación en Matemáticas. ³ Calificación en Biología ⁴ Calificación Promedio. ⁵ Valor Intrínseco. ⁶ Autoeficacia. ⁷ Ansiedad ante las pruebas.

Fiabilidad de la escala TPS

La consistencia interna alcanza un valor α de Cronbach = .85. Se obtiene un valor idéntico al calcular el ω de McDonald.

Comparación por género

Al comparar los resultados en PrA de varones ($M = 2.88$, $DS = 0.57$) y mujeres ($M = 2.85$, $DS = 0.59$), utilizando la prueba t para muestras independientes, no se observaron diferencias estadísticamente significativas, $t(205) = 0.30$, $p = .76$, representando un tamaño del efecto mínimo ($r = .02$). Al igual que en otros estudios previos, en esta muestra de adolescentes no se han observado diferencias entre varones y mujeres.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y LIMITACIONES

La aproximación al fenómeno de la procrastinación en la población adolescente ha sido demandada, pero se encuentran pocos antecedentes de investigación sobre ello y menos aún en Latinoamérica (Álvarez, 2010; Clariana et al., 2012; Ziegler & Opdenakker, 2018). Asumiendo la relevancia de la investigación sobre la PrA en esta población, se ha propuesto adaptar y validar el cuestionario Tuckman Procrastination Scale (TPS) partiendo de la adaptación argentina para población universitaria (Furlan, et al., 2012). Contar con una herramienta validada para el trabajo con adolescentes se considera un paso necesario, que se ha pretendido abordar en este estudio. Los resultados iniciales avalan la validez de la interpretación de las puntuaciones obtenidas con la escala TPS para esta muestra de adolescentes, lo que permitirá avanzar en la descripción y explicación del fenómeno de PrA en dicha población.

En cuanto a la validez de constructo, se puede asumir que el conjunto de ítems de la escala TPS evalúa el fenómeno de la PrA, contemplando la característica central de postergación de las tareas académicas. Se puede pensar que se cuenta con una prueba que da cuenta de la postergación sistemática de las actividades académicas por parte de adolescentes que cursan el primer año de bachillerato, que resulta el aspecto más objetivable del fenómeno.

Sin embargo, cuando se considera exclusivamente el conjunto de ítems, el ajuste del modelo generado podría ser cuestionable. El modelo que logra un mejor ajuste, en esta muestra de adolescentes, se produce al eliminar uno de los ítems y vincular los errores sistemáticos en las respuestas. Esto puede reflejar la presencia de otros aspectos que inciden en las respuestas de los adolescentes y deberían analizarse en futuras administraciones. Lo que acompaña la postergación sistemática puede ser diverso, por ejemplo una falta de motivación e interés frente a las tareas académicas, dificultades para planificar y organizarse

(Domínguez-Lara, et al., 2014; Van Eerde & Klingsiek, 2018), respuestas evitativas, debilidad para postergar la gratificación, inhibición volitiva (Flett, et al., 2012).

En relación a la validez criterial, la medida de PrA que proporciona la TPS en el presente estudio correlaciona significativa y negativamente con la autoeficacia (Ziegler & Opendakker, 2018), valor intrínseco (Aguilar, et al., 2016) y con las tres medidas de rendimiento académico. Dichas relaciones coinciden con las observadas en estudios previos realizados principalmente con estudiantes universitarios (Steel & Klingsieck, 2016). Además, la medida de PrA, correlaciona significativa y positivamente con la ansiedad ante las pruebas, lo que es coincidente con el estudio de adaptación de la TPS con universitarios argentinos (Furlan, et al., 2012). Que la medida que brinda el TPS se comporte tal como sería esperable de acuerdo a los estudios previos, suma evidencia de su validez para interpretar sus resultados en la muestra de adolescentes.

Para el tramo final de la investigación se integró a la correlación con el rendimiento académico de matemáticas y biología la calificación del promedio general, que también se usa como medida de rendimiento (Kim y Seo, 2015). De los resultados obtenidos se concluye que, en este estudio, las tres medidas de rendimiento elegidas tuvieron un comportamiento similar.

La consistencia interna de la TPS es buena, por tanto resulta una medida fiable de la PrA. La fiabilidad, en esta muestra de adolescente, es similar a la reportada en el estudio original (Tuckman, 1990) y en su adaptación (Furlan, et al., 2012) y está en el rango que reportan distintos cuestionarios de evaluación de la PrA (Steel, 2010).

Al explorar diferencias por género, no se han observado diferencias significativas, tal como ha ocurrido en la muestra de estudiantes universitarios evaluados por Furlan et al. (2012) y en otros estudios similares (Domínguez-Lara, 2017; Sirin, 2011). La discusión sobre

el tema sigue abierta y probablemente sea un aspecto que se deba considerar a la hora de aproximarse al fenómeno de la PrA en la adolescencia.

Una de las limitaciones del presente estudio se relaciona con las características de la muestra intencional procedente de algunas instituciones privadas de enseñanza. En futuros estudios, se debería avanzar hacia muestras más representativas todavía. Por otra parte, se debería profundizar en los distintos aspectos que pueden vincularse a la postergación de actividades académicas. Algunos factores contextuales, como las diferencias entre asignaturas (Kljajic&Gaudreau, 2018), clima motivacional de clase (Grund&Fries, 2018), tipo de evaluación y estrategias de autorregulación (Palo, et al., 2019) son relevantes y deberían ser tenidos en cuenta. Otro aspecto a considerar en futuros estudios es la modalidad de implicación de los padres en el desempeño académico de los adolescentes y su efecto en la consolidación de la autorregulación (Fernández, Bernardo, Suárez, Cerezo, Núñez &Rosario. 2013). La comprensión de esas claves contextuales, aportaría una profundidad mayor a los estudios sobre procrastinación en adolescentes y brindaría pistas necesarias sobre las posibilidades de intervención en contextos educativos.

Se podría investigar además, sobre los puntos de corte de la escala, es decir tratar de conocer a partir de que puntuaciones obtenidas en la escala los comportamientos pueden identificarse como problemáticos, si están acompañados de bajo rendimiento académico.

La evidencia obtenida permite concluir que la TPS constituye una medida válida y fiable de la PrA en estudiantes de educación media superior, que puede ser empleada con fines de investigación en el campo de la educación. La TPS es una escala de fácil aplicación que permite una detección de niveles PrA en educación media superior y puede ser pensada como un buen recurso para el seguimiento de las trayectorias educativas del conjunto de alumnos en el marco de las acciones de orientación educativa. Continuar avanzando en su investigación en adolescentes puede constituir un aporte significativo en el contexto

latinoamericano, considerando que la procrastinación es un fenómeno relacionado con las trayectorias educativas signadas por el rezago o abandono de los estudios (Garzón & Gil, 2017; Kljajic&Gaudreau, 2018).

En síntesis, se ha adaptado una escala útil, que se puede integrar al conjunto de recursos disponibles para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los adolescentes. Es fácil de administrar, interpretar y culturalmente válida. Como anexo, se presentan la escala TPS/AD (TPS adaptada para el trabajo con adolescentes) y una ficha técnica, donde se explica la forma de aplicación e interpretación del cuestionario, con el fin de promover futuros aportes desde la orientación educativa que habiliten a avanzar en la comprensión y abordaje de la procrastinación académica.

REFERENCIAS

- Aitken, M. E. (1982). *A Personality Profile of the College Student Procrastinator*. Ann Arbor: University Microfilms International.
- Aguilar, J; González, D, & Aguilar, A (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica* 6 (3) 2552-2557.
<https://doi.org/10.1016/j.aippr.2016.11.007>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Educación y Psicología de la USIL*, 1(2), 57-82.
- Álvarez Blas, O (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona* 13, 159-177.
- Balkis, M. & Duru, E. (2015). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation. *European Journal of Psychology of Education*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>.
- Balkis, M. & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125
 doi:10.14204/ejrep.41.16042
- Bisquerra, R (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa REMO*, 6(3), 2-8
 Disponible en <http://www.remo.ws/revistas/remo-6.pdf>
- Brunal, A. (2016). Orientación para la Vida. Principios fundamentales para construir un Modelo Latinoamericano de Orientación Educativa. Basado en la Teoría para el Desarrollo a Escala Humana. *Revista Latinoamericana de Orientación y Desarrollo Humano*. 2
- 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*. In: J. R. Ferrari & A. T. Pychyl (Eds.) *Procrastination: Current issues and New directions*. *Journal of Social Behavior and Personality*. 15(5), 15-34.
- Busko, D. A. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model. Magister thesis. University of Guelph, Canada

- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). En Eduweb. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2) pp.11-22.
- Cabero, J.; Llorente, M^a del C., & Morales, J. A. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, (1), pp. 45-60.
- Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*. 3 (2), 95-108..
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas de desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of clinical and Health Psychology* 5 (3).521-551.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Clariana, M. & Martín, M. (2008). Escala de Demora Académica (EDA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61(1), 37-51.
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia M., & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2) 737-754
- Corno, L (1993). The best-laid plans. Modern conceptions of volitional and educational research. *Educational Researcher*. 22 (2), 14-22 Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1176169>
- Corno, L. (2001). *Volitional aspects of self-regulated learning*. In B. J. Zimmerman, & D. H Schunk, *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis : Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7).
- Crozier, W. R. (2001). Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar. Madrid: Narcea.

- Curione, K., Gründler, V., Píriz, L., & Huertas, J. A. (2017). *MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos*. *Revista Evaluar*, 17(02), 1-17. Disponible en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Cuevasanta, D. (2018). *Exposición a la Violencia Comunitaria y su relación con la motivación, la autorregulación y el rendimiento académico en adolescentes de primer año de liceo*. Tesis de Maestría. Universidad Católica del Uruguay.
- Domínguez, S.; Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68632617010>
- Domínguez-Lara, S. A. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología* 7 (1) 81-90
- Domínguez-Lara, S. (2018). Procrastinación en Universitarios: Evidencia Preliminar del Efecto de Contextualización en Asignaturas Específicas *Avaliação Psicológica*, 17(1), 12-19 DOI: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.02.13028>
- Domínguez-Lara, S., & 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.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198. doi:10.1037/0022-0663.98.1.198. Disponible en: <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/Gender/SelfDisciplineGivesGirlsEdge.pdf>
- International Test Commission (2017). The ITC Guidance for translating and adapting test. Disponible en www.InTestCom.org
- Fernández, E.;Bernardo, A; Suarez, N; Cerezo, R; Núñez, J., & Rosário. P. (2013). Predicción de uso de estrategias de autorregulación en educación superior. *Anales de Psicología*. 29 (3), 865-875
- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness and time limits on “working under pressure”. *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no regrets guide to getting it*

done. New York: J. Wiley & Sons.

- Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 1493-1501
- Ferrari, J., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance
- Ferrari, J., Barmes, K., & Steel, P. (2009). Life regrets by avoidant and arousal procrastinators. Why put off today what you will regret tomorrow? *Journal of Individual Differences*, 30(3), 163–168.
- Ferrari, J. & Díaz-Morales, J. (2014). Procrastination and mental health coping: A brief report related to students. *Individual Differences Research*.12 (1)
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P., Sherry, S., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-14. doi: 25 10.1007/s10942-012-0150-z
- Furlan, L. A.; Heredia, D. E ; Piemontesi, S. E, & Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial de la adaptación argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS) *Perspectivas en Psicología*, 9(3), 142-149).
- Furlan, L., Ferrero, M., & Gallart, G. (2014). Ansiedad ante los exámenes, procrastinación y síntomas mentales en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 31-39.
- Garzón, A. & Gil, J. (2016). Propiedades Psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 43 (1), 149-163
- Garzón, A. & Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 307- 324.
- Gavilán, M. (2012). *Equidad y orientación educativa y ocupacional. El desafío de una propuesta*. Buenos Aires: Lugar.
- Gavilán, M. (2018). *De la salud mental a la salud integral. Aportes de la Psicología Preventiva*. Buenos Aires: Lugar.
- González, M. & Sánchez, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10(1) 117-134.

- Grund, A. & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121(September 2017), 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Janssen, J. (2015). Academic Procrastination: Prevalence Among High School and Undergraduate Student and Relationship to Academic Achievement. Dissertation, Georgia State University. Disponible en http://scolarworks.gsu.edu/epse_diss/103
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. doi:10.1016/j.paid.2015.02.038
- Klassen, RM , & Kuzucu, E. (2009). La postergación académica y la motivación de los adolescentes en Turquía. *Psicología de la educación* ,29 (1), 69-81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait? *European Psychologist*, 18, 24-34. doi 10.1027/1016-9040/a000138
- Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2018). Does it matter if students procrastinate more in some courses than in others? A multilevel perspective on procrastination and academic achievement. *Learning and Instruction*, 58(February), 193–200. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.005>
- Lay, C. H. (1986). At Last, My Research Article on Procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495. doi 10.1016/0092-6566(86)90127-3
- Ley N° 17823. IMPO, Montevideo, Uruguay, 7 de setiembre de 2004.
- Malkoç, A., & Kesen 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://doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Martínez-Arias, M.; Hernández-Lloreda, M., & Hernández-Lloreda, M. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Moreta-Herrera, R. & Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la

- Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236–247.
<https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>
- Muñiz, J.; Elosua, P., & Hambleton, R. (2013). International Test Commission Guidelines for test translation. *Psicothema* 25, 151-157
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Ten steps for test development. *Psicothema*, 31(1), 7–16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Natividad, L. A. (2014). *La procrastinación en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Valencia. Universidad de Valencia.
- Palo, V. D. E., Monacis, L., & Sinatra, M. (2019). How self-regulated learning strategies interfere between metacognitions and decisional procrastination. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 39–52.
<https://doi.org/10.25115/psy.v10i1.1932>
- Pardo, D, Perilla, L, & Salinas, C. (2014). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14 (1), 31-44
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*. 30(2), 450-462-
- Pintrich, P (2000). The role of orientation in self-regulation learning In: M. Boekaerts, M, Pintroch, P. & Zeider, M (Eds) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rascovan, S. (2016). Entre adolescentes, Jóvenes y adultos. En: Korinfeld, D; Levy, D., & Rascovan, S. Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.
- Ribeiro, M (2011). *Compêndio de Orientação Profissional e de Carreira*. Enfoques teóricos contemporâneos e modelos de intervenção. São Paulo: Vetor.
- Robles Garrote, P. & Rojas, M.. (2015). La validación por juicio de expertos: dos

investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 18.

- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Rozental, A., & Carlbring, P. (2014). Understanding and Treating Procrastination: A Review of a Common Self-Regulatory Failure. *Psychology*, 5, 1488-1502.
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.513160>
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & Martín, S. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45.
- Sánchez, H. A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5 (2), pp. 87-94.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Şirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research & Review*, 5, 447-465.
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7 (2). 115 - 127
- Solomon, L & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31(4), 503-509.
<http://dx.doi.org/10.1037//0022-0167.31.4.503>.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and therapeutic review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133(1), 65-94.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>.
- Steel, P. (2010). Arousal, Avoidant and Decisional Procrastinators: Do They Exist? *Personality and Individual Differences*, 48, 926-934.
- Steel, P. (2011). *Procrastinación*. Colombia: Grijalbo
- Steel, P. (2012). *The procrastination equation*. New York, NY: Harper.

- Steel, P., & Ferrari, J. R. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51–58. <http://dx.doi.org/10.1002/per.1851>.
- Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2009). *Self-regulation of learning and performance*. Issues and Educational Applications. USA: Routledge.
- Tuckman, B. W. (1990). Measuring Procrastination Attitudinally and Behaviorally. Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. Boston. Educational Resources Information Center (ERIC)
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement* 51(2), 473-480
- Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalization, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96, 1015–1021. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.96.3c.1015-1021>.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences* 35, 1401-1418. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6).
- Van Eerde, W. & B. Klingsieck, K. (2018). Overcoming Procrastination? A Meta-Analysis of Intervention Studies. *Educational Research Review*. 25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigation Self-regulation and motivation: Historical Background, Methodological Developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*. 45(1), 166-183.
- Ziegler, N. & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>

ANEXO 1

FICHA TÉCNICA**Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (TPS/AD)**
Adaptación para su empleo en adolescentes (Carbajal Arregui, 2019)

Administración: Instrumento de autoinforme (administración individual o colectiva).
Adolescentes a partir de 15 años que se encuentren insertos en el sistema educativo. Tiempo de administración 10 minutos.

Características: 13 reactivos, con cinco opciones de respuesta sobre el nivel de frecuencia de cinco opciones, de Nunca (N) a Siempre (S)

Dimensión: Tendencia a perder tiempo o aplazar tareas académicas que deben ser realizada en un tiempo determinado.

Puntuación: Puntaje bruto. A mayor puntaje mayor nivel de procrastinación académica. Para los ítems directos la puntuación va de N a S y para los inversos de S a N.

Ítems directos: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13

Ítems indirectos: 5, 7, 10, 12

Empleo: Contexto educacional. Acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos de educación media superior e investigación en el campo de la orientación educativa

ANEXO 2.

Nombre completo.....

Curso..... Fecha de nacimiento..... Edad.....

Escala de Procrastinación de Tuckman (TPS/AD)**INSTRUCCIONES**

Lee cada una de las frases expuestas a continuación.

Para cada frase elige **una** de las 5 modalidades de respuesta, la que interprete mejor tu situación, siendo éstas:

Nunca **Rara vez** **Algunas veces** **Muchas veces** **Siempre**

No hay respuestas buenas ni malas solo nos interesa tu opinión.

Es importante que respondas **todas** las afirmaciones, eligiendo **una** de las opciones

EJEMPLOS

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
A. Cuando me invitan a hacer algo el fin de semana, lo decido a último momento				X	
B. Si tengo que hacer un trabajo para el liceo lo hago lo antes posible			X		

Al pensar en mi funcionamiento como estudiante...

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1-Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes					
2-Pospongo el comenzar con cosas que no me gusta hacer					
3-Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto					
4-Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de trabajo					
5-Empiezo a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan displacenteras					
6-Me las arreglo para encontrar excusas para no hacer algunas cosas					
7-Destino el tiempo necesario a las actividades aunque me resulten aburridas					
8-Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo					
9-Me propongo que haré algo y luego no logro comenzarlo o terminarlo					
10-Siempre que hago un plan de acción, lo sigo					

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
11-Aunque me enoje conmigo cuando no hago las cosas, no logro motivarme					
12-Siempre termino las actividades importantes con tiempo de sobra					
13-Aunque sepa que es importante comenzar con una actividad, me cuesta empezar a hacerla					



Este ejemplar fue impreso en doble faz para contribuir a un manejo responsable del medio ambiente