



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGIA

TESIS

**“PROCRASTINACIÓN ACADEMICA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA
SAN JOSE OBRERO- UGEL 05, 2021”**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Calidad de vida, resiliencia y bienestar psicológico

Presentado por:

Lidia Esther Quilca Simón

Lilian Enith Rimac Gavino

Tesis desarrollada para optar el Título
Profesional de Licenciada en Psicología

Docente asesor:

Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada

Código Orcid N° 0000-0002-3770-1287

Chincha, Ica, 2022

Asesor

DR. YRENEO EUGENIO CRUZ TELADA

Miembros del jurado

- Dr. Edmundo Gonzáles Zavala
- Dr. William Chu Estrada
- Dr. Martín Campos Martínez

Dedicatoria

A mi familia, porque es nuestra gran motivación y parte fundamental para el desarrollo de nuestra investigación. Ellos me dieron la fuerza y apoyo en momentos de debilidad, su amor incondicional y su confianza para lograr este sueño alcanzado.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento inicial a Dios por este logro, por darnos salud y paciencia para superar las dificultades, por darnos fuerza y enseñarnos a conservar la calma en momentos de debilidad.

A nuestros padres por darnos la vida, por amarnos como somos y por confiar en nosotras en esta larga y ardua carrera.

A nuestras familias, esposo e hijos, quienes son la razón de nuestra continua lucha y superación, muchas gracias por su comprensión y paciencia en estos largos años de ausencia donde teníamos que dividir nuestros tiempos entre la familia, el trabajo y los estudios.

A nuestros profesores por sus enseñanzas impartidas durante nuestra formación profesional, a nuestros compañeros de aula porque también formaron parte de nuestro desarrollo profesional.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general establecer la relación entre procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero, Ugel 05, 2021. El tipo de investigación cuantitativa, nivel correlacional, diseño no experimental, transversal; la población estuvo constituida por en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero. La técnica de muestreo no probabilístico y censal por lo que se trabajó con toda la población. La recolección de datos fue con Cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de procrastinación académica. Los datos fueron procesados utilizando el programa SPSS; se obtuvo los siguientes resultados que, existe relación positiva muy baja entre la procrastinación académica y los estilos de aprendizaje ($X^2= 3.457$; $p= 0.902 > 0.05$; $CC= .167= 16.7\%$). en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05. Asimismo, existe una relación positiva muy baja entre la Postergación de actividades y los estilos de aprendizaje ($X^2= 2.731$; $p= 0.950 > 0.05$ $CC= .122 =12.2\%$). Y finalmente existe relación positiva muy baja entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje ($X^2= 2.374$; $p=0.667 >0.05$; $CC=.139=13.9\%$). en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05.

Palabras claves: Estilos de aprendizaje. Procrastinación académica, estilo reflexivo.

ABSTRACT

The general objective of this research was to establish the relationship between academic procrastination and learning styles in secondary school students of the Public Educational Institution No. 162 San José Obrero, Ugel 05, 2021. The quantitative research set, correlational level, non-experimental, transversal diseño; the population was constituted by secondary school students of the Public Educational Institution No. 162 San José Obrero. The non-probabilistic and census sampling technique so we worked with the entire population. Data collection was with CHAEA Learning Styles Questionnaire and the Academic Procrastination Scale. The data were processed using the SPSS program; the following results were obtained that there is a very low positive relationship between academic procrastination and learning styles ($\chi^2= 3,457$; $p= 0.902 > 0.05$; $CC= .167= 16.7\%$). in secondary school students of the Public Educational Institution N°162 San José Obrero-UGEL 05. Likewise, there is a very low positive relationship between the postponement of activities and learning styles ($\chi^2 = 2,731$; $p= 0.950 > 0.05$ $CC= .122 =12.2\%$). And finally, there is a very low positive relationship between academic self-regulation and learning styles ($\chi^2= 2,374$; $p=0.667 >0.05$; $CC=.139=13.9\%$). in secondary school students of the Public Educational Institution N°162 San José Obrero-UGEL 05.

Keywords: Learning styles. Academic procrastination, reflective style.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen	v
Palabras claves	v
Abstract	vi
Índice general.	vii
Índice de figuras y de cuadros	ix
I. INTRODUCCIÓN	11
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
2.1. Descripción del Problema	13
2.2. Pregunta de Investigación General	16
2.3 Preguntas de Investigación Específicas	16
2.4 Justificación e importancia	16
2.5 Objetivo General	19
2.6 Objetivos Específicos	19
2.7 Alcances y Limitaciones	19
III. MARCO TEÓRICO	
3.1. Antecedentes	21
3.2. Bases teóricas	27
3.3. Marco conceptual	25
IV. METODOLOGÍA	
4.1 Tipo y Nivel de la Investigación	57
4.2 Diseño de la Investigación	57
4.3 Población- muestra	59
4.4 Hipótesis general y específicas	60
4.5 Identificación de las variables	60
4.6 Operacionalización de las variables	62
4.7 Recolección de datos	64

V. RESULTADOS	
5.1 Presentación de resultados	68
5.2 Interpretación de resultados	75
VI. ANALISIS DE LOS RESULTADOS	79
6.1 Análisis descriptivo de los resultados	79
6.2 Comparación resultados con marco teórico	80
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones	85
Recomendaciones	86
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	87
ANEXOS	
Anexo 1: Instrumento y ficha Validación Juicio de Expertos	94
Anexo 2: Instrumentos de Investigación.	99
Anexo 3: Anexo 3: Ficha de validación Juicio de Expertos	104
Anexo 4: Informe de Turnitin al 25% de similitud	119

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Descripción por grado de los estudiantes de secundaria.</i>	68
<i>Tabla 2. Descripción por edad de los estudiantes de secundaria.</i>	69
<i>Tabla 3. Descripción por sexo de los estudiantes de secundaria.</i>	70
<i>Tabla 4. Procrastinación académica en los estudiantes de secundaria.</i>	71
<i>Tabla 5. Postergación de actividades en los estudiantes de secundaria.</i>	72
<i>Tabla 6. Autorregulación académica en los estudiantes de secundaria.</i>	73
<i>Tabla 7. Estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria.</i>	74
<i>Tabla 8. Procrastinación académica y estilos de aprendizaje.</i>	75
<i>Tabla 9. Postergación de actividades y estilos de aprendizaje.</i>	76
<i>Tabla 10. Autorregulación académica y estilos de aprendizaje.</i>	77

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Estudiantes de secundaria, según grado de estudios.</i>	68
<i>Figura 2. Edades de los estudiantes de secundaria.</i>	69
<i>Figura 3. Estudiantes de secundaria, según sexo.</i>	70
<i>Figura 4. Procrastinación académica en los estudiantes de secundaria.</i>	71
<i>Figura 5. Postergación de actividades en estudiantes de secundaria</i>	72
<i>Figura 6. Autorregulación académica en los estudiantes de secundaria.</i>	73
<i>Figura 7. Estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria</i>	74

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada “Procrastinación Académica y estilos de Aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° San José Obrero – Ugel 05, 2021”, se determina por medio de su incidencia, siendo que la procrastinación o postergación de las responsabilidades es una problemática que ha existido desde muchos años atrás; sin embargo, por su frecuencia e incremento hoy en día se le considera “un mal moderno”, tal como lo señala García Verónica (2019) quien refiere que en América Latina la procrastinación es una característica enraizada que representa un azote social y económico. En instituciones educativas de secundaria tales como es el caso de la institución educativa en donde se llevó a cabo el presente estudio, se identificaron problemas en los estudiantes que sirvieron de motivación para la realización de la presente investigación, como la postergación de actividades tanto a nivel académico, social y familiar, siendo factores que pueden afectar o incidir en los niveles de procrastinación académica y en consecuencia en los estilos de aprendizaje del estudiante.

Es por ello que se planteó determinar la incidencia que existe entre la procrastinación académica y los estilos de aprendizaje escolar en estudiantes de secundaria, ya que esta segunda variable es trascendental para su formación académica.

El estudio realizado consta de varios capítulos que se detallan en forma organizada a continuación. El capítulo I, da una introducción a la investigación donde se resume el tema central y objetivo principal. El capítulo II, se consideró la descripción del planteamiento del problema, preguntas de investigación, tanto general y específicos; objetivo general, objetivos específicos y la justificación e importancia. El capítulo III, presenta los conceptos teóricos sobre los que se fundamenta la investigación, entre ellos se encuentran antecedentes y marco conceptual. El capítulo IV, está referido al método de la investigación, dentro de ello el tipo y diseño, la variable de estudio, operacionalización de variables, población y muestra,

técnicas e instrumentos, así como las técnicas de análisis e interpretación de datos. El capítulo V, muestra los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos. El capítulo VI, se refiere a la discusión de la investigación.

Finalmente, se presentaron las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos respectivos.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Descripción del Problema

El propósito de la investigación realizada fue demostrar la relación entre procrastinación académica y estilos de aprendizaje, Como es de conocimiento, la procrastinación académica consiste en posponer el desempeño en las tareas académicas. Es un fenómeno multifacético, pues parece involucrar aspectos afectivos, cognitivos y conductuales (Vargas, 2017). Chan (2011) añade que la procrastinación es una afectación de la toma de decisiones y de la resolución de conflictos, durante el momento de decidir si culminan los deberes académicos o satisfacer los requerimientos en su ambiente, es por ello que los conceptos corrientes de procrastinación académica la definen como una especie de falta de motivación, muy relacionada con el fracaso de la autorregulación; en consecuencia, se perciben los bajos niveles de autoeficacia y autoestima académica y un alto nivel de estrés y enfermedad. importante para sostener una relación basada en expresión y gestión de emociones, ideas frente a los integrantes con quienes interactúan, por lo tanto, el presente estudio alcanza relevancia.

En la actualidad, esta problemática de procrastinación académica va en aumento, debido a que en su mayoría de casos no se toma con responsabilidad de parte de las políticas educativas e esto añadido la responsabilidad de los padres de familia y el poco esfuerzo que se despliega en las Instituciones Educativas por centrarse más en asuntos de formulismo de tramite documentario y burocráticos dejando a segundo plano este problema que se va agudizando cada vez en el país.

Por lo expresado, se vuelve prioritario determinar la relación entre las variables de estudio, a fin de adoptar las medidas más urgentes para poder reducir este problema de aplazamiento de las tareas

académicas, y los resultados puedan contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje, así mismo mejorar su estilo de aprendizaje en beneficio de las y los estudiantes de secundaria del país.

Cherres. B. C. (2021). Por su parte, la procrastinación ha demostrado que en población de Estados Unidos se vincula con los problemas educativos, en especial, con el rendimiento académico que llega a ser bajo en estudiantes con procrastinación, en tanto, en jóvenes universitarios la procrastinación está vinculada al estrés y problemas en la salud física (Landry, 2003; Takacs, 2008), además, se ha demostrado que la procrastinación está afectada por la edad de los jóvenes, en tanto, el establecer objetivos y tener control del tiempo predicen el nivel de procrastinación, siendo el sexo y dedicación los que juega un rol relevante, en especial, los varones tienen mayores niveles lo que llega a afectar en mayor medida la satisfacción académica (Balkis & Duru, 2017; Garzón & Gil, 2017; Rodríguez & Clariana, 2017).

En tanto, en Perú se ha establecido que la procrastinación interviene en el proyecto de vida, las razones para usar el internet, el estudio y la ayuda de la familia, en tanto, nuevos estudios han mostrado que la procrastinación en conjunto con la autoeficacia logran influenciar en el cansancio emocional con hasta un aumento del 17.2 %, también, que tanto la procrastinación y los motivos del mismo tienen una relación negativa con el bienestar psicológico y, la inteligencia emocional es menor en universitarios con niveles elevados de procrastinación, en este último caso, el nivel de la procrastinación fue mayormente alto con el 42.8 % (Contreras-Pulache et al., 2011; Gutiérrez, 2015; Hernández, 2016; Quiroz & Valverde, 2017).

También, hay que tener en cuenta que los estilos de aprendizaje, que es importante para que el estudiante pueda desarrollarse con autonomía e independencia y es necesario para ayudarlos en su desarrollo académico. Por ello, los docentes deben enseñarles a usar adecuadamente los diversos tipos de estrategias de aprendizaje y

adaptarlos a sus propios estilos de aprendizaje. Por lo tanto, la enseñanza grupal que desarrolla la educación básica en la actualidad no considera fundamentalmente los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, salvo que los docentes efectúen previamente el reconocimiento de los estilos individuales de cada uno de sus estudiantes y, sobre la base de esto, se desarrollan las sesiones de aprendizaje. En la actualidad con la educación virtual también está contribuyendo a la agudización del problema de como los estudiantes ejecuten de manera responsable el estilo que emplearía para destacar en sus aprendizajes.

Por otro lado, se entiende por estilo de aprendizaje, como conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje. Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación”. Esta debe estar relacionado con el nivel de la procrastinación.

Finalmente, la problemática de la procrastinación académica y la carencia de estilos de aprendizaje es un problema psicosocial que se ha detectado a nivel local, en el distrito de San Juan de Lurigancho, habiéndose notado falta, situación que hace importante para la planificación y ejecución de la presente investigación, teniendo en consideración, que con las técnicas de observación y encuesta se podrá detectar en una Institución Educativa de secundaria si existen indicadores del problema de procrastinación académica , tales como la postergación académica y la autorregulación. y estilos de aprendizaje, Por lo que se considera necesario plantearse la siguiente interrogante. ¿Cuál es la relación entre procrastinación académica y estilos de aprendizaje estudiantes de secundaria en la institución Pública N° 162 san José Obrero- UGEL 05, 2021?

2.2. Pregunta de investigación general

¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, 2021?

2.3. Preguntas de investigación específica

¿Cuál es la relación entre la dimensión postergación de actividades y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero - UGEL 05, 2021?

¿Cuál es la relación entre la dimensión autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero – UGEL 05, 2021?

2.4. Justificación e Importancia

2.3.1 Justificación

La investigación permitió demostrar la relación que existe entre procrastinación académica y estilos de aprendizaje, a fin poder identificar, intervenir y prevenir de estas conductas de postergación académica, de los docentes, estudiantes, que fueron de beneficio para la Institución Educativa, ya que se mejoró las acciones de tutoría, orientación educativa y convivencia escolar. A fin que facilitó el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que se estableció las justificaciones siguientes:

La justificación teórica es que con esta investigación se pueda correlacionar variables procrastinación académica y estilos de aprendizaje, Es evidente el impacto de las

responsabilidades en las conductas de los escolares. Por tanto, este trabajo ayudará a comprender el conocimiento existente sobre dicho impacto. Teniendo como base las teorías de Honey y Busko de procrastinación, Es decir, los resultados de este estudio se han sugerido como conocimiento de la psicología, porque revela la relación entre las dos variables mencionadas, y también comprende la autenticidad de las muestras estudiadas, revelando las funciones familiares y el alcance de la procrastinación académica.

Por otro lado, la justificación metodológica es importante porque proporcionará las herramientas de medición a utilizar, como la escala de procrastinación académica y el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Ajustó y estandarizó sus características psicométricas para su uso en el entorno local; considerando que la verificación de contenido será realizada por dos psicólogos expertos y junto con el análisis estadístico, se determinarán dos instrumentos psicométricos para muestra de investigación la validez y confiabilidad de las dos pruebas psicológicas a desarrollar podrán aplicarse a problemas similares al mismo tiempo de acuerdo con estos estándares.

Desde el punto de vista práctico a nivel educativo, la presente investigación tiene relevancia porque las conclusiones y recomendaciones permitirán que los estudiantes, docentes, auxiliares educativos así como a los Directivos de la Institución Educativa San José Obrero, puedan tomar decisiones acertadas tanto a nivel planificación educativa, de tal manera que se tenga en cuenta la vital importancia de la variable procrastinación académica incentivando el desarrollo óptimo de hábitos de estudio y perfeccionamiento, en cuanto a la planificación de sus actividades académicas oportunas que podrán incluirse

propuestas a partir de la revisión de los resultados de la investigación como puente constante entre la familia y la institución educativa. Asimismo, lo mismo que, permitirá elaborar propuestas que potencialicen las fortalezas del ambiente familiar en estos estudiantes de secundaria.

Justificación Social: El estudio se justifica en su importancia y relevancia en este aspecto, porque va a contribuir con la sociedad con conocimientos sobre las dimensiones de los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública, donde se realizó la investigación, que van a facilitar estrategias de aprendizaje para incorporar los estilos de aprendizaje adecuadas en el proceso del aspecto formativo en la educación de estos estudiantes, generando así un estado de aprendizaje en armonía y equilibrio que faciliten progresos extraordinarios en todas las áreas de sus vidas especialmente en su desarrollo de aprendizaje personal.

2.3.2. Importancia.

El presente estudio fue considerada importante, porque que la problemática en estudio, viene generando en los estudiantes, indicadores de postergación en sus actividades escolares, más aún cuando las clases son de manera virtual, ya que nos encontramos en la coyuntura en la que se vive a causa del Covid-19, lo cual genera conductas de destructibilidad y falta de control en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero- Ugel 05. En consecuencia, al tener niveles altos de procrastinación académica puede traer consecuencias en su estilo de aprendizaje.

2.5. Objetivos General

Establecer la relación entre la procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, 2021.

2.6. Objetivos Específicos

Determinar la relación entre la dimensión postergación de actividades y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05, 2021.

Determinar la relación entre la dimensión autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero - UGEL 05, 2021

2.7. Alcance y Limitaciones

2.7.1 Alcances

- **Delimitación social:** La población de estudio abarca a estudiantes de secundaria.
- **Delimitación espacial o geográfica:** El estudio fue llevado a cabo en la Institución Educativa Pública N 162 San José Obrero- UGEL 05.
- **Delimitación temporal:** La investigación se desarrolló en el transcurso del año 2021.

2.7.2. Limitaciones

La limitación abarca todas aquellas restricciones a que se enfrenta el investigador durante el proceso de investigación, en especial en la actual situación sanitaria a causa de las medidas de seguridad y el acceso a los estudiantes.

- La poca accesibilidad y comunicación con los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública San José Obrero
- Aplazamiento de la culminación de la investigación.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes

Revisando diversas bibliografías sobre los temas de estilos de aprendizaje y procrastinación se encontraron los diferentes estudios, en las variables que servirán para poder realizar la presente investigación.

3.1.1 Internacionales

Paucar. M. s. (2021). Trabajo de investigación en Psicología Infantil y Psico rehabilitación con el tema “Procrastinación académica y atención plena en adolescentes desde el enfoque mindfulness”. Investigación con enfoque cuantitativo de tipo correlacional, diseño no experimental y transversal, cuyo objetivo es determinar la relación entre la procrastinación académica y atención plena en estudiantes adolescentes de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad Central del Ecuador de primer a tercer semestre de las licenciaturas en Psicología y Psi. Clínica. La muestra estuvo conformada por 157 estudiantes adolescentes en edades comprendidas entre los 17 años – 21 años. Los instrumentos utilizados fueron la escala de atención plena denominada Mindfulness Attention Awareness Scale-Adolescents (MAAS-A), la cual evalúa el nivel de atención plena en la vida cotidiana y la escala de procrastinación académica la cual mide los niveles de esta. Los resultados obtenidos de la correlación demuestran que las variables no mantienen una relación estadísticamente significativa, sin embargo, existe una correlación inversa entre la dimensión de la escala de procrastinación académica denominada postergación de actividades y la escala de atención plena. Palabras claves: Procrastinación académica, atención plena, adolescentes, postergación de actividades

Camacho. P. A. (2019). La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato. El estudio es cuantitativo, exploratorio, descriptivo y correlacional. El método general que se va a utilizar es científico y el diseño de la investigación es no experimental de corte transversal, que se evaluó a través de las escalas Regulación Emocional de Gross & John, Escala de Procrastinación General y Académica de Busko, Inventario Perspectiva Temporal de Zimbardo y Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. Con 400 estudiantes de una universidad cofinanciada (62,5%) y una universidad pública (27,5%) de la ciudad de Ambato. Se obtuvo como resultado que la Procrastinación Académica se correlaciona con Reevaluación Cognitiva $r= 0,063$; $p < 0,01$, con Supresión Emocional $r= 0,325$; $p < 0,01$, con Perspectiva Temporal Futura $r= -0,314$; $p < 0,01$; con Perspectiva Temporal Pasada Positiva $r= 0,073$ y con Autoeficacia General $r= 0,102$; $p < 0,01$. Los resultados evidencian que la procrastinación académica tiene relación con reevaluación cognitiva, supresión emocional, así mismo mantiene una correlación con perspectiva temporal futura, perspectiva temporal pasada positiva y autoeficacia general, puesto que al no existir una organización y distribución del tiempo el individuo tiende a aplazar sus actividades y está asociado con una falta de autorregulación emocional lo que interfiere en su desempeño académico. Palabras claves: Autoeficacia, autorregulación emocional, procrastinación académica, gestión del tiempo.

Barraza A. & Barraza. S. (2018). realizaron una investigación cuyo objetivo fue establecer las evidencias de validez y confiabilidad que respaldan el uso de la Escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil

mexicana. Para el logro de este objetivo se aplicó dicha escala a una muestra de 361 alumnos de educación media superior de un Centro de Bachillerato Tecnológico e Industrial y de Servicios de la ciudad de Durango, en Durango, México. A partir de los resultados obtenidos en el Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio se eliminaron dos ítems de la escala y la versión resultante mostró mejor ajuste que la versión de 12 ítems; en ambos análisis factoriales se confirmó la estructura bifactorial de la escala y se obtuvo un nivel de confiabilidad aceptable. Palabras clave: Procrastinación; alumnos; trabajo académico; autorregulación; validación.

Moreta. C. R & Sánchez. S. P. (2018). La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la Autorregulación Emocional y la Autoeficacia en la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del cantón Pelileo. El estudio es una investigación cuantitativa, descriptiva, exploratoria, correlacional y de corte transversal, con el uso de la Escala de Regulación Emocional (ERQ), la Escala de Procrastinación (EP), el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) y la Escala de Autoeficacia General (EAG). Se trabajó con 342 estudiantes (49% hombres y 51% mujeres) con edades comprendidas entre los 15 a 18 años de las Unidades Educativas 'Pelileo' y 'Mariano Benítez'. Los resultados indican que la Procrastinación Académica se correlaciona con la Reevaluación Cognitiva del ERQ $r = -0,290$; $p < 0,01$, con la Autoeficacia General $r = -0,313$; $p < 0,01$; y con la Perspectiva Temporal Futura $r = -0,398$; $p < 0,01$ y Pasada Positiva $r = -0,230$; $p < 0,01$ del ZTPI. Se concluye que la Procrastinación Académica es determinada por la Regulación Emocional, la Autoeficacia y la Perspectiva Temporal y se discuten los alcances de estos resultados para futuros estudios con población adolescente ecuatoriana.

3.1.2. Nacionales:

Cherres. B. C. (2021). La presente investigación tuvo como objetivo establecer si los estilos de aprendizaje y procrastinación tienen relación. La investigación correlacional estuvo conformada por una muestra de 110 alumnas de sexo femenino de secundaria de una I.E. de Lambayeque. Para la recolección de datos se aplicó los instrumentos: Escala EPA de Arévalo et al. (2011) y el Cuestionario CHAEA de Alonso, Gallego y Honey. El procesamiento de los datos se realizó con el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados indican que, no existe relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación ($p > 0,05$). El nivel predominante de los estilos de aprendizaje fue el nivel alto y, el nivel predominante de procrastinación fue el nivel bajo. Asimismo, existe relación significativa negativa débil entre el estilo de aprendizaje activo y la autoestima ($p < 0,01$), y existe relación positiva entre el estilo de aprendizaje pragmático y la responsabilidad ($p < 0,01$), por último, no existe relación entre los estilos de aprendizaje reflexivo y pragmático con las dimensiones de procrastinación.

Flores (2020). El objetivo principal de la presente investigación es determinar qué relación existe entre autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna, siendo de enfoque cuantitativo. Se empleó un tipo de investigación básica por su finalidad y correlacional por el nivel de conocimientos alcanzado. El diseño es no experimental de tipo descriptivo correlacional. La muestra es no probabilística de carácter intencional, con 310 participantes, entre 16 y 35 años de edad, ambos sexos, de primer a décimo ciclo. Los instrumentos utilizados fueron encuestas tipo test: Escala de Autoeficacia y escala de procrastinación académica. Como resultado, se encontró que si existe relación directa entre

autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna, asimismo, se halló que el nivel de autoeficacia es medio en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna con un nivel de confianza del 95%, con respecto a la variable procrastinación académica, se encontró que existe un nivel alto en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna, con un nivel de confianza del 95%. Finalmente, se obtuvo que existe relación entre el nivel de autoeficacia medio y el nivel de procrastinación académica alto en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna, con un nivel de confianza del 95%. Palabras clave: Autoeficacia, procrastinación académica.

Cholán: W. & Burga G. (2019). Realizaron una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa JEC "Daniel Alcides Carrión García" del distrito de Codo de Pozuzo provincia de Puerto Inca región Huánuco 2018. Se evaluó a 226 estudiantes del primero a quinto año de secundaria entre las edades de 11 a 18 años. Los instrumentos que se utilizaron fueron: Inventario de Inteligencia Emocional de Baron ICE-NA en niños y adolescentes adaptado Perú por Ugarriza y Pajares 2005. Y la Escala de Procrastinación Académica, adaptada al Perú por Alvares 2010, éste instrumento evalúa la postergación académica. La metodología fue de un diseño no experimental de corte transversal de tipo correlacional. Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que no existe correlación significativa ($Rho = - .005$; $p = 0.929$) entre inteligencia emocional y procrastinación académica, pero si se evidencia relación significativa entre los componentes de inteligencia intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y

estado de ánimo con relación a la procrastinación académica. Queriendo decir que, a mayor inteligencia intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo menor será la procrastinación académica en los estudiantes de esta institución. Palabras claves: Inteligencia, emoción, procrastinación académica.

Navarro. D. M. (2017). La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica, en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa Pública, Barranca, 2017. Se evaluó a 111 estudiantes, 57 varones y 54 mujeres, entre 14 y 17 años de edad. Se utilizó el Inventario Emocional de Baron Ice (Adaptada en Perú por Nelly Ugarriza y Liz Pajares), que evalúa los componentes intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad, estado de ánimo, y Escala de Procrastinación Académica de Deborah Ann Busko, 1998. (Adaptada por Oscar Álvarez) que evalúa la postergación académica. La Metodología fue cuantitativo Correlacional, de diseño no experimental, corte transversal. La población estuvo conformada por estudiantes de cuarto grado de Secundaria. Los resultados indican que existe una relación negativa inversa entre las variables Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica, (-0.293). El componente inteligencia intrapersonal, presenta un nivel promedio, al igual que el componente interpersonal y el componente estado de ánimo; el componente manejo del estrés presenta un nivel excelentemente desarrollada, y el componente adaptabilidad un nivel mal desarrollada, En los niveles de procrastinación académica se evidencia un nivel bajo, 33.3%. Entre el componente intrapersonal de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica existe una relación negativa inversa (- 0.178), como también existe relación negativa inversa entre los componentes interpersonal (-0.127), manejo de estrés (-0.169), adaptabilidad

(--0.312), estado de ánimo (-0.192) de Inteligencia Emocional y Procrastinación Académica. Palabras claves: Inteligencia Emocional, Procrastinación Académica, estudiantes de secundaria.

3.2. Bases Teóricas

3.2.1 Procrastinación académica.

Para la mejor comprensión de la variable Procrastinación académica, se consideró algunos conceptos básicos, y las teorías que la sustentan.

Ferrari & Harriot (1996), han encontrado que la procrastinación es una conducta predominante en la población general, la cual afecta a una porción sustancial de adultos, así como a estudiantes.

Por otro lado, Haycock, McCarthy y Skay (1998), refieren que este término hace mención a la tendencia de posponer la culminación de las responsabilidades, decisiones y tareas que necesitan ser ejecutadas.

Otros autores importantes que propusieron definiciones de procrastinación, por ejemplo; para Ferrari, Johnson y McCown (1995), el término procrastinación proviene del verbo en latín "procrastinare" donde la palabra "pro" significa adelante, y "crastinus" se refiere al futuro, lo que significa posponer o retrasar hasta otro día.

La procrastinación es considerada como un retraso innecesario e irracional del inicio o finalización de determinadas tareas, retraso que genera una sensación de conflicto en el sujeto. Muchas veces se ha denominado como una discrepancia

entre la “intención” y la “acción” es decir, la distancia entre lo que un individuo tiene intención de hacer y lo que en realidad termina haciendo. Este fenómeno, se ha estudiado en diferentes contextos, ya sea académico o laboral, en relación con la vida cotidiana. Las personas procrastinan muchas actividades en diferentes circunstancias, ya sea el inicio o la culminación de una tarea (Natividad, 2014).

Enfoques Psicológicos de la Procrastinación

Sánchez (2010), refiere que la procrastinación se ha estudiado desde diferentes enfoques psicológicos, mencionados brevemente a continuación:

El Enfoque Psicodinámico de Baker:

Sostiene que la procrastinación es el temor al fracaso, este modelo se centra en la comprensión de porqué las personas se retiran de las actividades a pesar de tener suficiente capacidad, inteligencia o preparación para llevar a cabo exitosamente sus actividades, también explica que el miedo al fracaso se debe a la existencia de relaciones familiares problemáticas, donde el rol de los padres facilitó un sentimiento de frustración e hizo que la autoestima del niño se vea afectada (Rothblum, 1990).

El Enfoque Motivacional:

Plantea que la motivación de logro es un rasgo invariable, donde la persona realiza determinadas actividades para poder alcanzar el éxito en cualquier circunstancia que se presente; por lo cual el sujeto puede elegir dos posiciones: el deseo de alcanzar el éxito o el miedo al fracaso; el primero se refiere al logro motivacional y el segundo a la motivación para evitar una situación negativa. Cuando el miedo al fracaso es mayor que la

esperanza de éxito las personas optan por elegir actividades en las cuales perciban que el éxito está garantizado retrasando así aquellas actividades que consideren complejas y en las cuales piensan que pueden fracasar (Ferrari, Johnson y Mccown 1991, citado por Sánchez, 2010).

El Enfoque Conductual de Skinner:

Esta visión refiere que una conducta se mantiene cuando es reforzada si el resultado es positivo (Skinner, 1977, citado por Carranza, 2013). Entonces, las personas procrastinan porque esta conducta de postergar ha sido retroalimentada y además han tenido buenos resultados debido a diversos factores propios del ambiente, lo que conlleva a que el individuo continúe con este tipo de acciones.

El Enfoque Cognitivo de Wolters:

Plantea que la procrastinación implica un procesamiento de información disfuncional que involucra esquemas desadaptativos relacionados con la incapacidad y el miedo a la exclusión social y que los procrastinadores la mayoría de veces reflexionan acerca de su conducta; los individuos experimentan formas de pensamiento obsesivo cuando no pueden realizar una actividad o se acerca el momento de presentar una tarea, además primero se compromete a la realización de una actividad, posteriormente comienza a tener pensamientos quejosos relacionados con el progreso que implica planear y realizar la actividad, entonces comienzan a aparecer pensamientos automáticos negativos relacionados con la baja autoeficacia (Wolters, 2003, citado por Carranza, 2013)

Tipología de la Procrastinación

Respecto a las tipologías de la procrastinación, se han propuesto diferentes aproximaciones. A continuación, exponemos algunas de ellas de acuerdo a su importancia:

Ferrari (2000) clasificó a los procrastinadores en tres tipos, basados en la razón por la que retrasan las cosas:

- a) El tipo arousal aletarga las tareas para experimentar emociones con la convicción de que consigue mejores resultados cuando trabaja bajo presión.
- b) Los evitadores posponen las cosas como un resultado de una baja autoeficacia con el fin de reducir su ansiedad.
- b) Los procrastinadores indecisos tienen poca capacidad para tomar una decisión.

Hsin y Nam (2005) dividen la procrastinación en activa y pasiva. Los procrastinadores activos tienen la capacidad de administrar sus tareas de manera oportuna y prefieren trabajar bajo presión. Sin embargo, suspenden sus acciones intencionalmente y se concentran en otras tareas importantes del momento. Los procrastinadores pasivos también denominados “tradicionales” no tienen la intención de postergar, pero a menudo terminan aletargando las tareas porque no tienen la capacidad de tomar decisiones y actuar rápidamente ante ellos, lo que conlleva a no terminar sus tareas asignadas a tiempo.

Procrastinación Académica

La procrastinación académica, que desde ahora la denominaremos como PA, implica el hábito de posponer la realización de actividades académicas importantes para el estudiante, dicha dilación, le provoca malestar emocional, por lo que suele manifestar deseos de cambio al respecto. El fenómeno de la PA es muy frecuente y según algunos estudios afecta a más de un 90% del alumnado. La PA puede tener también un impacto en la autoestima, autoeficacia, motivación, bienestar psicológico e incluso físico de los estudiantes (Natividad, 2014).

Tuckman (como se citó en Sánchez, 2010) define la PA como la falta o ausencia de la autorregulación, así como la tendencia a posponer o evitar por completo una actividad que está bajo el control de uno mismo.

Steel (2007) menciona que la PA es el actuar voluntario o involuntario, en donde la persona posterga o demora la realización de las tareas que han sido previamente programadas.

Ferrari (1991, citado por Sánchez, 2010) explica que es la demora voluntaria en la realización de los trabajos académicos programados, lo que puede deberse a que los estudiantes tienen la intención de realizar la actividad académica dentro del plazo establecido, pero no tienen la suficiente motivación para realizarla.

Se ha planteado que la adolescencia es el periodo de mayor sensibilidad y peligro para la PA, ya que es una etapa en la que se experimentan muchos cambios. Steel (2007) expone que a menor edad este comportamiento puede convertirse en algo

crónico, ya que en los estudios que realizó demostró que, durante los primeros años de universidad, los estudiantes tienen mayor incidencia de conducta procrastinadora.

Domínguez, Villegas y Centeno (2014), consideran que la PA tiene dos dimensiones; la Postergación de actividades y la Autorregulación académica. En el primer caso, hacen referencia al proceso de retrasar la ejecución de ciertas tareas, y por otro lado con Autorregulación académica, se refiere a un proceso activo, mediante el cual los estudiantes fijan metas para su aprendizaje, tratando de monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por las características contextuales de su ambiente, además, un estudiante autorregulado es capaz de establecer por sí mismo tales metas de aprendizaje. En esta investigación nos enfocamos en la dimensión de Postergación de actividades, ya que lo que nos interesa es saber qué tanto los estudiantes universitarios tienden a postergar o retrasar sus tareas académicas.

Características de la Procrastinación Académica

Ellis y Knaus (1977), sostienen que la PA es el resultado de creencias irracionales de los sujetos, las cuales provocan que equiparen su percepción de autoestima con su rendimiento, por lo cual sostienen que el procrastinador sigue once pasos elementales de forma casi invariable:

- Desea hacer la tarea, o está de acuerdo con realizarla, aunque pueda no gustarle, porque entiende que el resultado será beneficioso.
- Decide realizarla.
- La demora innecesariamente.
- Considera las desventajas.

- Continúa aletargando la tarea que había decidido realizar.
- Se increpa a sí mismo por su conducta procrastinadora (o se defiende racionalizando o desplazando el proyecto de su mente).
- Continúa procrastinando.
- Termina la tarea en un momento extremadamente próximo a la fecha límite, con la precipitación del “último minuto”.
- Se siente fastidiado y se penaliza a sí mismo por su retraso innecesario.
- Tiene la seguridad que no volverá a procrastinar, estando completamente convencido de ese compromiso preventivo.
- Poco después, en especial si tiene una tarea complicada y que requiere tiempo completar, vuelve a procrastinar.

Por tanto, de acuerdo con estos pasos inherentes al proceso de procrastinar, ésta conducta se concreta en elecciones auto limitantes y las consiguientes cogniciones autocríticas y pensamientos negativos acerca de sí mismo que hacen que se eleven los niveles de ansiedad, depresión, desesperanza, falta de autoconfianza, los sentimientos de inutilidad y, cíclicamente, más procrastinación.

Ellis y Knaus (1977), dan a conocer tres causas básicas de la PA, que a menudo se superponen: autolimitación, baja tolerancia a la frustración y hostilidad. Estas causas son manifestaciones características de un estilo cognitivo que implica una visión distorsionada acerca de uno mismo, de los otros y del mundo.

Con autolimitaciones, nos referimos a cómo las personas se desvalorizan por medio de pensamientos autocríticos y autoafirmaciones negativas y despectivas. De esta forma el procrastinador se desvaloriza debido a sus conductas

procrastinadoras pasadas y presentes, lo cual promueve más los aplazamientos y sentimientos de ansiedad y depresión. Muchas veces la intención del procrastinador de hacer bien cualquier tarea pueden impulsarlo a evitar realizarla en el tiempo determinado o encontrar alguna excusa para no realizarla nunca.

Según esta lógica, la PA por una parte deriva de creencias excesivamente estrictas acerca de qué constituye un óptimo cumplimiento de la tarea, es decir, del perfeccionismo.

Por otra parte, la baja tolerancia a la frustración, es la poca capacidad de tolerar la más mínima dificultad para el cumplimiento de metas, actividades o de soportar algún tipo de situación desagradable, la persona procrastina porque se da cuenta que conseguir algún beneficio futuro implica esforzarse mucho en el presente y afrontar algunos sacrificios, sin embargo, asume la creencia errónea de que dicho sacrificio es insoportable. Basados en esta creencia auto limitadora, los individuos con este estilo cognitivo eligen retrasar la tarea y aceptar las consecuencias que pueda traer a largo plazo.

La tercera causa de Procrastinación es la hostilidad, concepto que apoya hasta cierto punto la conceptualización psicodinámica de la misma, como un acto inconsciente hacia otras personas significativas (padres, profesores, amigos, etc.). Ellis y Knaus (1977) caracterizan la hostilidad como una manifestación emocional derivada de un reclamo irracional contra todos aquellos relacionados con la tarea que se aplazó. Por lo tanto, aunque gran parte de la procrastinación derive de la baja tolerancia a la frustración y de los sentimientos de inadecuación, las personas pueden postergar la realización

de tareas como una expresión indirecta de ira y hostilidad hacia las personas asociadas a dichas tareas.

Por otro lado, las consecuencias más comunes de la PA son: tener calificaciones bajas, hay un mayor ausentismo a clase, reprobación de año y muchas veces deserción académica (Ferrari et al., 1995).

Correlatos de la Procrastinación Académica

Medina y Tejada (2015), realizaron una investigación en donde encontraron que existe una correlación inversa significativa entre la Procrastinación Académica y autoestima, lo cual quiere decir que a mayores niveles de autoestima se presentan menores niveles de Procrastinación Académica, y viceversa. El estudio se realizó en una población de estudiantes de ambos sexos, entre 17 y 26 años de una universidad privada de la ciudad de Arequipa, utilizando como instrumentos la escala académica de procrastinación de Busko y el inventario de autoestima de Coopersmith.

Vallejos (2015), realizó un estudio conformado por 130 estudiantes de una universidad privada de Lima, 68 de Ingeniería y 62 de Comunicaciones, se encontró que existe una correlación entre la procrastinación académica y la ansiedad ante las evaluaciones. Por otro lado, las mujeres obtuvieron puntajes más altos en cuanto a síntomas fisiológicos de malestar frente a evaluaciones y los hombres obtuvieron mayor puntaje en procrastinación académica. No se encontraron diferencias significativas en el puntaje global de procrastinación según facultad de estudios. Sin embargo, los estudiantes de ingeniería tenían mayor nivel de procrastinación académica.

Alegre (2013), realizó un estudio con el objetivo de establecer la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. La muestra se obtuvo por un procedimiento no probabilístico, incidental, evaluándose a 348 alumnos universitarios, siendo el 50.6% de género masculino y el 49.4% femenino, y de acuerdo con el tipo de gestión, el 70.1% pertenecía a universidades particulares, mientras que el 29.9% a universidades estatales. Se evaluó la muestra con la Escala de Autoeficacia y la Escala de Procrastinación Académica. En cuanto a los resultados se aceptó la hipótesis, es decir que existe una relación negativa entre la autoeficacia y la procrastinación.

Tipología de la Procrastinación Académica

Respecto a las tipologías de la procrastinación, se han propuesto diferentes aproximaciones. A continuación, exponemos algunas de ellas a modo de referencia:

Ferrari (2000) clasificó a los procrastinadores en tres tipos, basados en la razón por la que retrasan las cosas: a) el tipo arousal aletarga las tareas para experimentar emociones con la convicción de que consigue mejores resultados cuando trabaja bajo presión, b) los evitadores posponen las cosas como un resultado de una baja autoeficacia con el fin de reducir su ansiedad, c) Los procrastinadores indecisos tienen poca capacidad para tomar una decisión. Hsin y Nam (2005) dividen la procrastinación en activa y pasiva. Los procrastinadores activos tienen la capacidad de administrar sus tareas de manera oportuna y prefieren trabajar bajo presión. Sin embargo, suspenden sus acciones intencionalmente y se concentran en otras tareas importantes del momento. Los procrastinadores pasivos también

denominados “tradicionales” no tienen la intención de postergar, pero a menudo terminan aletargando las tareas porque no tienen la capacidad de tomar decisiones y actuar rápidamente ante ellos, lo que conlleva a no terminar sus tareas asignadas a tiempo

Estilos de aprendizaje.

Según la Real academia española (2014), el constructo estilos de aprendizaje deriva de dos términos; *stilus*, siendo el modo, la manera de hacer de carácter propio y aprendizaje como la adquisición de nuevo conocimiento a través de la experiencia. Podemos así definir la variable como conjunto de características que posee cada persona para adquirir nuevo conocimiento y por consecuente, poder aprender.

Para Honey y Mumford (1994) define como “un conjunto, entre otros, de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.48).

Kolb (1984) son “un estado duradero y estable que deriva de configuraciones consistentes de las transacciones entre el individuo y su medio ambiente”. (p.24);

Los estilos de aprendizaje concuerdan con las tareas a realizarse y al estilo de enseñanza que se utiliza en las aulas. Siendo los estilos de aprendizaje temas de estudio en el campo de la psicología educativa, sirviendo como proceso de cambio en los docentes, sin olvidar que existe un vacío entre los estilos de aprendizaje del docente y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este contexto puede ocasionar apatía de los estudiantes, pobre aprovechamiento académico, falta de participación, ausentismo en las aulas e insatisfacciones.

Dunn y Dunn (1978) definen Estilos de Aprendizaje como un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros

Dunn y Dunn (1993) sostiene que, “el estilo de aprendizaje como la forma en la que los estudiantes se concentran, procesan, internalizan y recuerdan información académica nueva. (p.8);

Donde, Esteve (2009) fortalece a un cambio de perspectiva explicando que: Al igual que, aparentemente, el sol gira alrededor de la Tierra y resulta muy complicado demostrar lo contrario, es necesario promocionar el giro copernicano que supondría en nuestros programas de formación de profesores abandonar el estudio de lo que el profesor es, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor hace”. (p. 19)

Las dificultades que evidencian los estudiantes sobre el conocimiento de su forma de ser, de conocer (metacognición) y de sus Estilos de Aprendizaje, les obstaculiza, la adquisición de recursos para poder aprender y demostrar lo aprendido y al docente la implementación de metodologías, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, que introduzca cambios desde la individualización de los estudiantes y que se puedan hacer de diferentes maneras sin dejar de lado los Estilos de Aprendizaje de cada estudiante.

Guild y Garger (1998) consideran que los Estilos de Aprendizaje son las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje.

Cazau (2004) registra que, así como hay diferentes maneras de aprender existen diversas estrategias para que éste se potencializa e identifique, sin embargo, cada sujeto tiene una preferencia que define la manera como mejor adquiere el conocimiento. Así un sujeto tenga desarrollado el estilo de aprendizaje a través de lo auditivo no quiere decir que en algunas ocasiones no utilice estrategias visuales para el proceso de almacenamiento. A partir de lo anterior es importante nombrar lo que enuncia Revilla, como se citó en Cazau (2004), una de las características de los estilos de aprendizaje es que son estables, sin embargo, pueden cambiar a partir de las situaciones, son susceptibles de mejorarse, y cuando se enseña según el estilo de aprendizaje hay más efectividad en el aprendizaje. Del mismo modo García (2006) como se citó en García & Otros (2015) define estilos de aprendizaje como rasgos de preferencia a causa del uso de los sentidos, el ambiente, la cultura, la psicología, el desarrollo y la personalidad, estos rasgos son cognitivos, afectivos y fisiológicas. Las condiciones permiten al sujeto percibir, relacionar y responden a los ambientes de aprendizajes. Gallego y Ongallo (2004) como se citó en García & Otros (2015) apoyan la idea de que el estilo de aprendizaje es algo más que una serie de apariencias debido a que consideran que las características estilísticas son los indicadores del sistema total del pensamiento y las cualidades de la mente que permiten la conexión del sujeto con la realidad. ²⁹ Es importante tener claro que no se puede hablar de estilos de aprendizajes adecuado no adecuados, ni de únicos ni rígidos ya que éstos tienden a variar a medida que sujeto crece según lo exponen Alonso, Gallego y Honey (2006).

Después de la revisión de las definiciones de los diversos autores antes mencionados, se concluye que los estilos de

aprendizaje, son las diferentes maneras de aprender donde influyen diferentes factores tales como el modo en que se recibe la información, la manera en que se organiza la información que reciben y la forma como se interpreta dichas informaciones. Si la meta del educador es que el estudiante aprenda a aprender, el que este último identifique su propio estilo de aprendizaje, por tanto, le permitirá: controlar su propio aprendizaje, diagnosticar sus puntos fuertes y débiles, identificar las condiciones en que aprende mejor, aprender de la experiencia de cada día y superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Características de los Estilos de Aprendizaje de David Kolb.

Descripción del modelo:

Los estilos propuestos por David Kolb son cuatro: Convergente, Divergente, Asimilador y Acomodador. Kolb identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Decía que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido. Describió dos tipos opuestos de percepción:

- Las personas que perciben a través de la Experiencia Concreta, y
- Las personas que perciben a través de la Conceptualización Abstracta (y generalizaciones). A medida que iba explorando las diferencias en el procesamiento, Kolb también encontró ejemplos de ambos extremos:
- Algunas personas procesan a través de la Experimentación Activa (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas),

- Mientras que otras a través de la Observación Reflexiva.
- 26 La yuxtaposición de las dos formas de percibir y las dos formas de procesar es lo que llevó a Kolb a describir un modelo de cuatro cuadrantes para explicar los estilos de aprendizaje.
- Involucrarse enteramente y sin prejuicios a las situaciones que se le presenten.
- Lograr reflexionar acerca de esas experiencias y percibirlas desde varias aproximaciones.
- Generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas
- Ser capaz de utilizar esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas. Los conceptos más importantes que sirven de base a esta concepción son:

El Aprendizaje, que para Kolb (1979) es un proceso integral y moral; y que por lo tanto alcanza al sujeto de forma global.

a) La experiencia, que es asumida como un todo, ya sea un dato, vivencia o sensación que ingresa a formar parte del aprendizaje. Considera que la experiencia puede ser catalogada como:

- Perceptual o Sensorial, si se origina a partir de la interacción con los objetos concretos que rodean al hombre.
- Vivencial, si son producto de la percepción subjetiva del sujeto con respecto a una situación vivida o que le ha tocado vivir.
- Racional, si es producto del razonamiento del sujeto. Kolb considera que el aprendizaje experiencial es un proceso a través del cual los conceptos se construyen, se derivan o modifican a través de la experiencia. En este caso la

premisa esencial que, a esta línea de pensamiento, es que las ideas no son fijas, sino que son formadas y reformuladas por medio de la experiencia. —

Capacidades del Aprendizaje Experiencial:

Como resultado de la experiencia, Kolb (1978) identifica cuatro formas distintas de aprender, cada persona está habitualmente más familiarizada con uno de ellos, muchas veces no de manera excluyente sino predominante.

A partir de la caracterización de cada una de las cuatro etapas del aprendizaje experiencial es posible determinar cuatro capacidades, las cuales son necesarias para tener un aprendizaje eficaz y estas son: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

a) Capacidad de experiencia concreta (EC). Esta forma de aprender se identifica con los sentimientos, este modo enfatiza la relación personal con la gente en situaciones cotidianas. Se confía más en el propio criterio amplio y la adaptabilidad a los cambios que en esquemas teóricos, razonamientos o acciones prácticas concretas. Se caracterizan porque: Enfatizan el involucrarse con gente en las situaciones de todos los días; tienden a confiar más en sus sentimientos que en una aproximación sistemática a los problemas y situaciones; en una situación de aprendizaje confían en su habilidad para la apertura de su mente y su adaptación al cambio generando aprendizajes desde las sensaciones y sentimientos; desde experiencias específicas, conversando con personas y siendo sensibles a los sentimientos y la gente. Sus principales fortalezas son:

1. Aprender como resultado de experiencias específicas.
2. Relacionarse con las personas.
3. Ser sensible a los sentimientos y las personas.

b) Capacidad de observación reflexiva (OR) Esta forma de aprender se identifica con la comprensión de ideas y situaciones desde distintos puntos de vista. Quienes se identifican con este modo, confían en la paciencia, la objetividad y un juicio cuidadoso, pero sin tomar necesariamente ninguna acción. Confían en sus propios pensamientos y sentimientos para formular opiniones.

Esta competencia se caracteriza por cuanto: Las personas entienden ideas y situaciones desde varios puntos de vista, en una situación de aprendizaje confían en la presencia, objetividad y cuidadoso análisis, pero no necesariamente entran en acción, confían en sus propios pensamientos y sentimientos para formar opinión, las personas demuestran cuidadosa observación haciendo afirmaciones, viendo pistas desde diferentes perspectivas y observando sobre el significado de las cosas. Sus principales fortalezas son:

1. Observación cuidadoso antes de emitir un juicio
2. Ver las cosas desde diferentes perspectivas
3. Buscar el significado de las cosas.

c) Capacidad de conceptualización abstracta (CA) Esta forma de aprender se identifica con el razonamiento, el aprendizaje implica el uso de la lógica y de las ideas, más que los sentimientos, para comprender los problemas o las situaciones. Esta competencia se caracteriza por cuanto: Las personas típicamente confían en la planificación sistemática y desarrollo de teorías e ideas para resolver problemas. Es decir que manejan aprendizajes por medio de

pensamientos: análisis lógico de las ideas, planificación sistemática y actúa como intelectual en la comprensión de una situación. Sus principales fortalezas son:

1. Analizar las cosas con lógica.
2. Planificar sistemáticamente.
3. Actuar basándose en la comprensión intelectual de una situación.

d) Capacidad de experimentación activa (EA) Esta forma de aprender se identifica con la acción, el aprendizaje toma una forma activa, se experimenta con el hecho de influir o cambiar situaciones, en oposición a la mera observación. Esta competencia se caracteriza por cuanto: Las personas tienden a tomar aproximaciones prácticas y se preocupan con que realmente están trabajando, en oposición a una simple observación de la situación, valoran hacer cosas y observar los resultados de su influencia. Sus principales fortalezas son:

1. Poder cumplir las cosas
2. Involucrar los riesgos
3. Influir personas y acontecimientos por medio de la acción.

A) Estilos de Aprendizaje Convergente:

Combina las formas de aprendizaje de la conceptualización abstracta y experimentación activa. Las personas que se inclinan por este tipo de aprendizaje se destacan cuando se trata de encontrar el uso práctico de las ideas y las teorías. Tienen la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones basadas en soluciones a las preguntas o problemas. Prefieren manejar situaciones y problemas técnicos y no temas sociales e interpersonales.

Esta habilidad es importante para ser eficaz en carreras técnicas y de especialización.

B) Estilos de Aprendizaje Divergente: Combina las formas de aprendizaje de la experiencia concreta y la observación reflexiva. Las personas que se inclinan por este tipo de aprendizaje son expertas cuando se trata de observar situaciones concretas desde distintos puntos de vista. Su manera de enfrentar las situaciones consiste en observar en vez de actuar. Disfrutan de situaciones que requieren que se genere una amplia gama de ideas, como en una sesión de acopio de ideas brillantes. Tienen muchos intereses culturales y gustan de recopilar información. Esta capacidad imaginativa y sensibilidad a los sentimientos es necesaria para ser eficaz en las carreras de las artes, el espectáculo y los servicios.

C) Estilos de Aprendizaje Asimilador: Combina los modos del aprendizaje de la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Las personas que se inclinan por este estilo del aprendizaje se destacan cuando se trata de entender una amplia gama de información y darle una forma concisa y lógica. Se interesan más por las ideas abstractas y los conceptos que por las personas, y consideran muy importante que una teoría tenga un sentido lógico, que un valor práctico, los sujetos son creadores de modelos teóricos y usan mucho la inducción, tendiendo a integrar la información en forma lógica y concisa. Este estilo es importante para ser eficaz en las carreras científicas y de información.

D) Estilos de Aprendizaje Acomodador: Combina los modos del aprendizaje de la Experiencia concreta y la experimentación activa. Las personas que se inclinan por este estilo de aprendizaje tienen la capacidad de aprender principalmente de la experiencia práctica. Disfrutan cuando llevan a cabo los planes, y se involucran en experiencias nuevas y desafiantes. La acción puede estar guiada por el instinto más que por el análisis lógico. En el momento de

resolver un problema, confían más en las personas para conseguir información que en el propio análisis técnico. Actúan en base a la intuición y el instinto, sin considerar mucho el análisis. El punto fuerte de las personas con predominancia en estilo pragmático es la aplicación práctica de ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que le atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar decisiones o resolver un problema. Su filosofía es "siempre se puede hacer mejor", "si funciona es bueno". Este estilo de aprendizaje es eficaz en las carreras que tienden a la acción, tales como las ventas. Su fuerte es hacer cosas y llevar a cabo proyectos y experimentos.

Características de los Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford

Honey y Mumford (1986), en base a la teoría de Kolb establecen cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático que se caracterizan por una serie de rasgos principales y otros que perfilan las distintas preferencias de aprendizaje, presentando cinco características principales cada estilo y una lista de especificaciones que ayudan a describir y comprender las destrezas que requiere cada uno.

Para todo el proceso de la investigación a desarrollar se asume la siguiente clasificación:

Honey y Mumford (1986) quienes a partir de los propuestos teóricos de Kolb, propusieron cuatro Estilos de Aprendizaje:

- Activo
- Reflexivo
- Teórico y
- Pragmático.

Estilo de Aprendizaje Activo Para Honey y Mumford (1992)

Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Además, son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. (p. 92)

Para lograr que este estilo de aprendizaje activo se observó en las aulas, los estudiantes requieren la integración en clases expositivas, apoyadas por estrategias de aprendizajes, donde estas estrategias pueden ser de tipos: pedagógicas o tecnológicas. Las estrategias pedagógicas contemplan diferentes metodologías y técnicas de enseñanza (descubrimiento, reforzamiento positivo). Mientras que las estrategias tecnológicas están en función de aspectos mediáticas de los equipos tecnológicos que ayudan a los estudiantes en su formación, sin olvidar las características de este tipo de estilo de aprendizaje.

De igual manera Alonso y Gallego (2005) proponen para el “Estilo Activo un esquema del proceso de aprendizaje que denominaron: Vivir la experiencia” (p. 74).

En el aprendizaje activo los elementos que se deben de observar en este proceso de aprendizaje, es el de aprender de

la experiencia en colaboración, trabajar en forma grupal, fomentar el debate en opiniones críticas, con responsabilidades de tareas, donde deben desarrollar la confianza, la autonomía y la experiencia directa, a través de la interpretación de las diferentes técnicas de enseñanza que aplicaran los docentes durante el proceso enseñanza aprendizaje.

Estilo de Aprendizaje Reflexivo

Para Honey y Mumford (1992)

A las personas con predominancia reflexiva les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas, recogen datos, los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Además, son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Ellos disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. (p. 92)

En el aprendizaje reflexivo la predominancia de los estudiantes es considerar las experiencias y analizarlas desde diferentes perspectivas llegando a conclusiones y a recolectar datos, analizarlos detenidamente sin olvidar la prudencia y hacen lo imposible por conseguir lo que desean en ese momento, para evitar las sorpresas inesperadas donde logran dominar, ser tolerantes y la experiencia directa a través de la interpretación de las diferentes técnicas de enseñanza que aplicaran los docentes durante el proceso enseñanza aprendizaje.

Alonso (1992) basándose en los resultados obtenidos de su investigación, identificó las siguientes características que

determinan el campo de destrezas de este estilo: “Reflexivo: Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico, Exhaustivo” (p.69).

Alonso y Gallego (2005) “Al igual que para el Estilo Activo también para el Estilo Reflexivo, proponen su “propio esquema en el proceso de aprendizaje que denominaron: Reflexión” (p. 74)

El pensar es algo inherente del estudiante, porque son capaces de clasificar, ordenar, establecer analogías, argumentar los diferentes programas educativos y los maestros deben incluir estrategias dirigidas a los estudiantes en los procesos mentales, sin olvidar el pensamiento crítico reflexivo y un pensamiento muy profundo, coherente, creativo, el que sabemos que no necesariamente es alcanzado por todos los alumnos, durante el proceso enseñanza aprendizaje, mediante las técnicas de enseñanza

Estilo de Aprendizaje Teórico

Para Honey y Mumford (1994)

Las personas de estilo de especulación, donde prepondera más la observación dentro del campo de la teoría y poco en ámbito de la práctica. El estilo teórico es propio de personas que integran las percepciones de la realidad en teorías lógicas y complejas, enfocan los problemas con estructuras lógicas. Tienden a ser perfeccionistas y huyen de lo subjetivo y de lo ambiguo. (p.92)

Las personas de estilos de aprendizaje teóricos, se adaptan e integran las investigaciones teóricas y lógicas, enfocando los problemas en forma vertical en etapas lógicas,

siendo perfeccionistas en los hechos, en las teorías coherentes y con un buen análisis logran sintetizar, establecer, guiarse de teorías y modelos buscando la racionalidad.

Alonso, Gallego y Honey (2005) basándose en los resultados obtenidos de su investigación, identificó las siguientes características que determinan el campo de destrezas de este estilo: “Metódico, Lógico, Objetivo, Critico, Estructurado)” (p. 71).

Alonso y Gallego (2005) “Al igual que para el Estilo Reflexivo también para el Estilo Teórico, proponen su “propio esquema en el proceso de aprendizaje que denominaron: Generalización, elaboración de hipótesis” (p. 74)

Estilo de Aprendizaje Pragmático

Para Honey y Mumford (1994)

Las personas de estilo de orden, donde predomina más la práctica, aplicación de juicios o de intuición y poco la teoría. Se caracteriza por un interés para la puesta en aplicación de las ideas, teorías, técnicas con el propósito de validar el funcionamiento. (p.92)

Alonso, Gallego y Honey (2005) basándose en los resultados obtenidos de su investigación, identificó las siguientes características que determinan el campo de destrezas de este estilo: “Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista)” (p.74).

Las personas de estilo pragmático su predominancia es la aplicación práctica de las ideas, busca nuevas ideas, desean experimentar y actúan rápidamente y con seguridad. Se

impacientan cuando se relacionan con personas teóricas. Es coherente, creativo y sabemos que no necesariamente es alcanzado por todos los alumnos durante el proceso enseñanza aprendizaje mediante las técnicas de enseñanza.

Modelo de programación neurolingüística.

Este modelo, también llamado visualauditivo-kinestésico (VAK), toma en cuenta el criterio neurolingüístico, que considera que la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) – o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico)- resulta fundamental en las preferencias de quien aprende o enseña. Por ejemplo, cuando le presentan a alguien, ¿qué le es más fácil recordar?: la cara (visual), el nombre (auditivo), o la impresión (kinestésico) que la persona le produjo? Según Pérez (2001), se tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, el visual, el auditivo y el kinestésico. Utilizamos el sistema de representación visual siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas.

El sistema de representación auditivo es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo. Por último, cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico. La mayoría utiliza los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos e infra-utilizando otros. Los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más los utilizamos. La persona acostumbrada a seleccionar un tipo de información absorberá con mayor facilidad la información de ese tipo o,

planteándolo al revés, la persona acostumbrada a ignorar la información que recibe por un canal determinado no aprenderá la información que reciba por ese canal, no porque no le interese, sino porque no está acostumbrada a prestarle atención a esa fuente de información. Utilizar más un sistema implica que hay sistemas que se utilizan menos y, por lo tanto, que distintos sistemas de representación tendrán distinto grado de desarrollo.

Para Robles (2000), los sistemas de representación no son buenos o malos, pero si más o menos eficaces para realizar determinados procesos mentales. Si estoy eligiendo la ropa que me voy a poner puede ser una buena táctica crear una imagen de las distintas prendas de ropa y 'ver' mentalmente como combinan entre sí. Modelo de los hemisferios cerebrales. Sperry (1981), ganador del premio Nobel de Medicina por sus investigaciones acerca de las funciones de cada uno de los hemisferios cerebrales en las tareas cognoscitivas. El cerebro se divide en dos lados o hemisferios. Es sabido y aceptado que ambos lados del cerebro participan en casi todas las actividades humanas, pero también que cada lado procesa la información de diferente manera.

En términos de aprendizaje, el modelo de hemisferios cerebrales ayudará al estudiante a comprender su manera de procesar la información. El lado izquierdo del cerebro es lógico y analítico, mientras que el derecho es más visual e intuitivo. Parece que la mayoría de la gente tiene un lado dominante y prefieren aprender las cosas nuevas o más difíciles de una manera determinada. Modelo de Felder y Silverman.

El modelo de Felder–Silverman

Fue propuesto por Richard Felder y Linda Silverman en 1988. Incluyen cuatro dimensiones o categorías que están relacionadas con la percepción, sensitivo/intuitivo; el procesamiento, activo/reflexivo; la presentación de la entrada, visual/verbal; y la comprensión, secuencial/global. Los estilos de aprendizaje se obtienen por la combinación de todas las categorías. De esta manera es posible tener 16 estilos de aprendizaje distintos. Las características de los estilos de aprendizaje son resultado de la combinación de las características de cada una de las escalas. Una de las razones para seleccionar este modelo como base para nuestra investigación fue que es uno de los más populares e influyentes entre la comunidad de desarrolladores de sistemas de aprendizaje electrónico.

Modelo de Rita y Kenneth Dunn.

Los autores Dunn y Dunn (1972), plantean un modelo de estilos de aprendizaje enfocándose en niveles de enseñanza básica y secundaria en EE.UU. Para los autores, el estilo de aprendizaje es un conjunto de elementos exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno. Dichos autores hicieron su primera propuesta de un cuestionario de estilos de aprendizaje con un modelo de 18 características, que se fueron enriqueciendo en años posteriores hasta llegar a 21 variables que influyen en la manera de aprender de cada uno. Modelo de Honey y Mumford. Honey y Mumford (1998), han partido de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de Kolb (1995). Les preocupa averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente

reacción de los individuos, explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se ponen al aprendizaje y aprehenden el conocimiento. Y aquí aparece una explicación: los estilos de aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje. Honey y Mumford (1998), asumen gran parte de las teorías de Kolb (1995), insistiendo en el proceso circular del aprendizaje en cuatro etapas Y en la importancia del aprendizaje por la experiencia. En cambio, no les parece totalmente adecuado el L++. S.I. (Learnilig Style Inventory) de Kolb, ni sus descripciones de los estilos de aprendizaje para el grupo en concreto con el que trabajan. Tratan de aumentar la efectividad del aprendizaje y de buscar una herramienta, más completa, que facilite orientación para la mejora del aprendizaje. Su diferencia con Kolb la podemos concretar en tres puntos fundamentales: sujetos. Las descripciones de los estilos son más detalladas y se basan en la acción de los Modelo de Honey y Alonso. Alonso (1999), recogió las aportaciones de Honey y Mumford y adaptó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Learning Styles Questionnaire, LSQ) al ámbito académico con el nombre Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA (Alonso ét. al, 1999), La investigación, en la que se apoya el CHAEA, se inscribe dentro de los enfoques cognitivos del Aprendizaje y acepta, propedéuticamente, una división cuatripartita del Aprendizaje en línea con Kolb, Juch, Honey y Mumford. Estos autores proponen un esquema del proceso de aprendizaje por la experiencia dividido en cuatro etapas: Vivir la experiencia: Estilo activo. Reflexión: Estilo reflexivo. Generalización, elaboración de hipótesis: Estilo teórico. Aplicación: Estilo pragmático.

3.3. Marco conceptual

Aprendizaje: cuando la persona procesa de forma cognitiva una nueva información, se inicia al captar el contenido mediante los sentidos, toda información aprendida altera nuestra conducta.

Autorregulación Académica: Es un proceso donde el estudiante plantea metas de aprendizaje y en el proceso de asimilación de información controla y gestiona sus motivaciones, pensamientos y conductas para alcanzar dichos objetivos. (Valle Núñez, Cabanach, Gonzáles, Rodríguez, Rosario, Cerezo, Muñoz, 2008).

Estilos de aprendizaje: Se define como “un conjunto, entre otros, de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p.48).

Estilo de aprendizaje Activo: Estilo de aprendizaje donde las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenas de actividad. (Alonso et al. 1999)

Estilo de aprendizaje Pragmático: El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. (Alonso et al. 1999)

Estilo de aprendizaje Reflexivo: Los reflexivos son un estilo de aprendizaje que les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Al recoger datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no deja piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. (Alonso et al. 1999).

Estilo de aprendizaje Teórico: Los teóricos adaptan e integran las observaciones y hechos dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos, si es lógico es bueno (Alonso et al. 1999).

Procrastinación: Un aplazamiento irracional donde se posponen tareas voluntariamente a pesar de que se sepa que nos irá mal si lo hacemos. (Steel, 2012).

Procrastinación Académica: Demora innecesaria e injustificada de las tareas relacionadas con el estudio. (Rodríguez *et.al.*, 2017).

IV. METODOLOGÍA

4.1 Tipo y Nivel de la Investigación.

4.1.1 Tipo de investigación

El estudio realizado fue de tipo cuantitativa, porque el problema estuvo establecido y es conocido por el investigador, y se utilizó para dar respuesta a preguntas específicas; así como se hizo énfasis en la resolución práctica de problemas. Asimismo, se centra específicamente en cómo se pueden llevar a la práctica las teorías generales. Siendo el propósito es resolución de los problemas que se plantean en un momento dado. Toda la investigación aplicada está estrechamente relacionada con la investigación básica porque depende de los hallazgos de la investigación básica y se enriquece con estos hallazgos. El propósito de este tipo de investigación es predecir comportamientos específicos en circunstancias definidas. " (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 p. 164.).

4.1.2 Nivel de investigación

El presente trabajo de investigación corresponde al nivel de investigación descriptivo - correlacional porque nos permite analizar y estudiar la relación que existe entre las variables independiente y dependiente para probar la influencia o ausencia que existe entre las mismas. Carrasco, (2017)

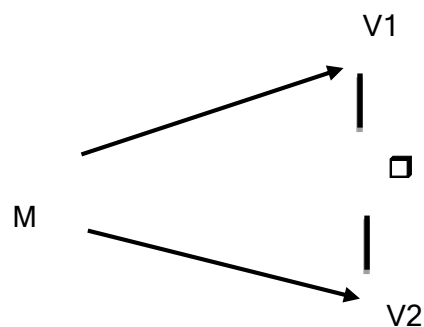
4.2 Diseño de Investigación

La investigación realizada fue de diseño No Experimental de corte transversal, porque no se manipularon las variables de estudio y se realizaron en un determinado tiempo. Este diseño es conocido también como investigación Ex Post Facto, término que proviene del

latín y significa después de ocurrido los hechos. Según Hernández, et al., en la investigación Ex Post Facto el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la capacidad de influir sobre las variables y sus efectos. (Hernández, et al. 2014).

Siendo el estudio de corte transversal, porque el instrumento seleccionado se aplicó a la muestra objeto de investigación en un solo momento y tiempo único. Lo que, al respecto Carrasco, (2005), sostiene que, los estudios transversales se utilizan para investigar hechos y fenómenos de la realidad, en un momento determinado de tiempo. (pág. 72)

Al esquematizar este tipo de investigación obtuvimos el siguiente diagrama.



En el esquema:

M= Muestra de Investigación

V1 = Procrastinación académica

V2 = estilos de aprendizaje

r = Posible relación entre las variables

Se asume en este diseño una probabilidad del 90% de relación entre las variables.

4.3 Población – muestra

4.3.1. Población

Para la investigación se trabajó con una población accesible, la que estuvo constituida por 120 adolescentes de la Institución Educativa San José Obrero de la UGEL 05.

4.3.2 Muestra.

Asimismo, se determinó una muestra de 120 estudiantes pertenecientes a una Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero – UGEL 05, comprendidos entre las edades de 12 y 17 años de edad. Dicha muestra fue seleccionada por medio de un muestreo no probabilístico a propósito o por conveniencia, definida como la selección intencional, teniendo en cuenta que los integrantes pertenecientes a la muestra tengan características similares a la población objetivo y respondan a las necesidades de la investigación, quienes serán seleccionados directa e intencionadamente por el investigador (Argibay, 2009).

4.3.3 Muestreo

Se utilizó el muestreo no probabilístico intencional, puesto que permite al investigador seleccionar las unidades de estudio en aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos en la presente investigación. por no ser una población muy extensa. (Bernal, 2010, p. 164).

4.4 Hipótesis de la investigación.

4.4.1. Hipótesis general.

Si existe la relación entre la procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-Ugel 05, 2021.

4.4.2. Hipótesis específicas.

Si existe relación entre la dimensión postergación de actividades y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-Ugel 05, 2021.

Si existe relación entre la dimensión autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero - Ugel 05, 2021

4.5 Identificación de las variables

Las variables de estudio de la presente investigación fueron:

Procrastinación académica

La definición que se considera importante para la investigación a realizar es aquella que considera a la procrastinación como la tendencia de siempre o casi siempre posponer tareas académicas que se les asignan a los estudiantes (Álvarez, 2010, p. 5)

Estilos de aprendizaje

Para el presente estudio se trabajó con la definición que considera a los Estilos de aprendizaje como un conjunto de elementos externos en el contexto de aprendizaje que vive el alumno, como enfoque donde el alumno es autor de su proceso de aprendizaje, y como proceso cíclico que parte de la experiencia y regresa a ella después de un proceso de reflexión” (Alonso, Gallego y Honey 1997)

4.6 Operacionalización de las variables.

Matriz de operacionalización de la variable Procrastinación académica.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Rango
Procrastinación	La definición que se considera importante para la investigación es aquella que considera a la procrastinación como la tendencia de siempre o casi siempre posponer tareas académicas que se les asignan a los estudiantes (Álvarez, 2010, p. 5)	La variable Procrastinación se midió con la aplicación de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko -1998 que cuenta con 2 dimensiones las cuales son Postergación de Actividades y Autorregulación Académica; y 4 indicadores: Proceso de regulación de la conducta académica, Uso de estrategias de aprendizaje menos eficaces, Problemas de autocontrol y Organización de tiempo. Constó de 12 preguntas con respuestas de opción múltiple tipo Likert.	Postergación de Actividades	<ul style="list-style-type: none"> Regulación de conducta académica Uso de estrategias de aprendizaje menos eficaces 	1, 2, 3, 4, 5, 6	<p>Debajo de .60 es inaceptable</p> <p>De .60 a .65 es indeseable</p> <p>Entre .65 y .70 es mínimamente aceptable</p> <p>De .70 a .80 es respetable.</p>
			Autorregulación académica	<ul style="list-style-type: none"> Problemas de Autocontrol. Organización de Tiempo. 	7, 8, 9, 10, 11, 12	<p>De .80 a .90 es buena.</p> <p>De .90 a 1.00 es muy buena</p>

Matriz de operacionalización de estilos de aprendizaje

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	ITEMS	Rango
Estilos de aprendizaje	La definición que se considera importante para el estudio desarrollado es aquella que considera a la procrastinación como la tendencia de siempre o casi siempre posponer tareas académicas que se les asignan a los estudiantes (Álvarez, 2010, p. 5)	Para el estudio realizado la definición de la variable estilo de aprendizaje, se conoció con la aplicación y calificación del Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje de Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje "CHAEA", con la que se va a conocer las dimensiones de activo, reflexivo, teórico y pragmático.	Activo	<ul style="list-style-type: none"> • Animador • Improvisador • Descubridor • Arriesgado • Espontáneo 	3; 5; 7; 9; 13;20; 26; 27; 35;37; 41; 43; 46;48; 51; 61; 67;74; 75; 77.	Muy alto (15-20) Alto (13-14) Moderado (9-12) Bajo (7-8) Muy bajo (0-6)
			Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> • Ponderado • Conciencioso • Receptivo • Analítico • Exhaustivo 	10; 16; 18; 19;28; 31; 32; 34;36; 39; 42; 44;49; 55; 58; 63;65; 69; 70; 79.	Muy alto (20) Alto (18-19) Moderado (14-17) Bajo (11-13) Muy bajo (0-10)
			Teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Metódico • Lógico • Objetivo • Crítico • Estructurado 	2; 4; 6; 11; 15;17; 21; 23; 25;29; 33; 45; 50;54; 60; 64; 66;71; 78; 80.	Muy alto (16-20) Alto (14-15) Moderado (10-13) Bajo (7-9) Muy bajo (0-6)
			Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentador • Práctico • Directo • Eficaz • Realista 	1; 8; 12; 14;22; 24; 30; 38;40; 47; 52; 53;56; 57; 59; 62;68; 72; 73; 76.	Muy alto (16-20) Alto (14-15) Moderado (11-13) Bajo (9-10) Muy bajo (0-8)

4.7 Recolección de datos.

4.7.1. Técnica de recolección de datos.

La Técnica de recolección de datos se aplicó fueron los siguientes:

La encuesta, que según Carrasco (2008) se define como “una técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis” (p.314).

La observación según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “es el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (p.127).

Finalmente, se hace uso de la técnica psicométrica, a través de la aplicación de cuestionarios psicológicos que evalúa las dos variables en estudio.

4.7.2. Instrumentos

Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Ficha Técnica

Título : Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Autor : Deborah Ann Busko

Adaptación al español: Traducida y adaptada al español con el nombre de Escala de Procrastinación Académica (EPA) por Álvarez (2010)

Procedencia : Canadá
Objetivo : Medir el nivel de procrastinación académica
Población : Estudiantes de secundaria.
Administración : Individual y colectiva.
Duración : Sin límite de tiempo.
Estructura : El cuestionario posee 2 dimensiones las cuales son Postergación de Actividades y Autorregulación Académica; las cuales cuentan con 4 indicadores: Proceso de regulación de la conducta académica, Uso de estrategias de aprendizaje menos eficaces, Problemas de autocontrol, Organización de tiempo. Consta de 12 preguntas con respuestas de opción múltiple tipo Likert con el siguiente orden:

- (1) Nunca
- (2) Casi Nunca
- (3) A Veces
- (4) Casi Siempre
- (5) Siempre

Confiabilidad del instrumento

Para obtener la confiabilidad del instrumento se considera la escala elaborada por De Vellis (2012) que alega que:

- Debajo de .60 es inaceptable
- De .60 a .65 es indeseable
- Entre .65 y .70 es mínimamente aceptable
- De .70 a .80 es respetable
- De .80 a .90 es buena
- De .90 a 1.00 es muy buena

Tabla 1

Confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica

Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,726	12

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvo el coeficiente de Alfa de Cronbach 0,726, lo cual indica que el cuestionario es respetable.

El Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de CHAEA

Ficha Técnica:

Nombre : Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA

Autor : Catalina Alonso y Peter Honey

Ámbito de aplicación : Educativo y empresarial

Procedencia : España

Validez : Análisis de contenidos con la participación de 16 jueces y finalmente se aplicaron la Prueba de Contraste de Scheffe así como el Análisis discriminante.

Confiabilidad : Por Alfa de Cronbach, con los siguientes resultados: estilo activo: 0.63; estilo reflexivo: 0.73; estilo teórico: 0.66; estilo pragmático: 0.59.

Adaptación : En el Perú por Capella et al. (2002).

Ámbito de aplicación : Educativo

Validez : Validez de contenido

Confiabilidad : Por Alfa de Cronbach, con los siguientes resultados: estilo activo: 0.72; estilo reflexivo: 0.77; estilo teórico: 0.67; estilo pragmático: 0.85

Propósito : Determinar las preferencias según el estilo de aprendizaje.

Usuarios : Estudiantes de secundaria

Forma de aplicación : Individual
Duración : Cuarenta minutos aproximadamente.
Corrección : Manual.
Puntuación : La puntuación se distribuye en cinco niveles de preferencia: muy alta, alta, moderada, baja y muy baja.
Medición : Se considera la tabla de Baremo que a continuación se presenta:

Validez y Confiabilidad: La validez del instrumento se realizó por Alonso (1992, en Alonso et al. 1994) a través de varios análisis: del análisis de contenidos, análisis de ítems, análisis factoriales de los ochenta ítems, de los veinte ítems de cada estilo y de los cuatro estilos a partir de las medias de sus veinte ítems. Los valores obtenidos fueron 0.84925 para el estilo teórico, 0.82167 para el estilo reflexivo, 0.78633 para el estilo pragmático y 0.74578 para el estilo activo.

La confiabilidad: El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), se estableció por Alonso (1992, en Alonso et al. 1994) a través de la Prueba Alfa de Cronbach, con los siguientes resultados: 0.6272 para el estilo activo; 0.7275 para el estilo reflexivo; 0.6584 para el estilo teórico; 0.5854 para el estilo pragmático.

V. RESULTADOS

5.1. Presentación de Resultados

Descripción de la muestra

Tabla 1.

Descripción por grado de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

	Frecuencia	Porcentaje
Primero	10	8.33%
Segundo	17	14.17%
Tercero	30	25%
Cuarto	33	27.50%
Quinto	30	25%
Total	120	100%

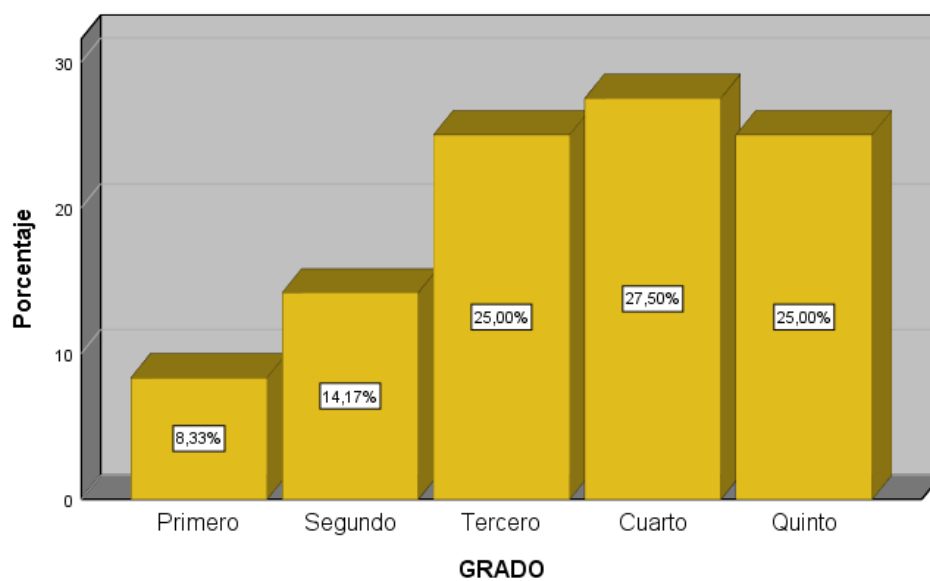


Figura 1. Estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, según grado de estudios

En la tabla 1 y figura 1, se evidencia que la mayor parte de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-

Ugel 05, cursaban el cuarto grado (27.50%), y en menor proporción se encontraban los estudiantes de primero (8.33%).

Tabla 2.

Descripción por edad de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

	Frecuencia	Porcentaje
12 años	1	0.83%
13 años	12	10%
14 años	25	20.83%
15 años	41	34.17%
16 años	28	23.33%
17 años	13	10.83%
Total	120	100%

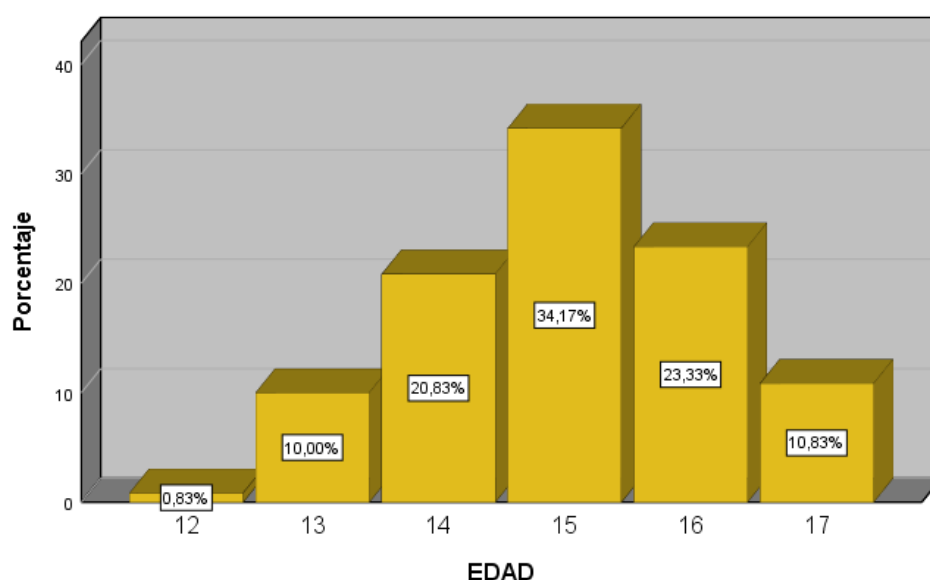


Figura 2. Edades de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

Como se describe en la tabla 2 y figura 2, la mayor parte de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-Ugel 05, que conformaron esta investigación, tenían 15 años (34.17%). Además, la minoría estuvo representado por quienes tenían 12 años (0.83%).

Tabla 3.

Descripción por sexo de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	51	42.50%
Mujer	69	57.50%
Total	120	100%

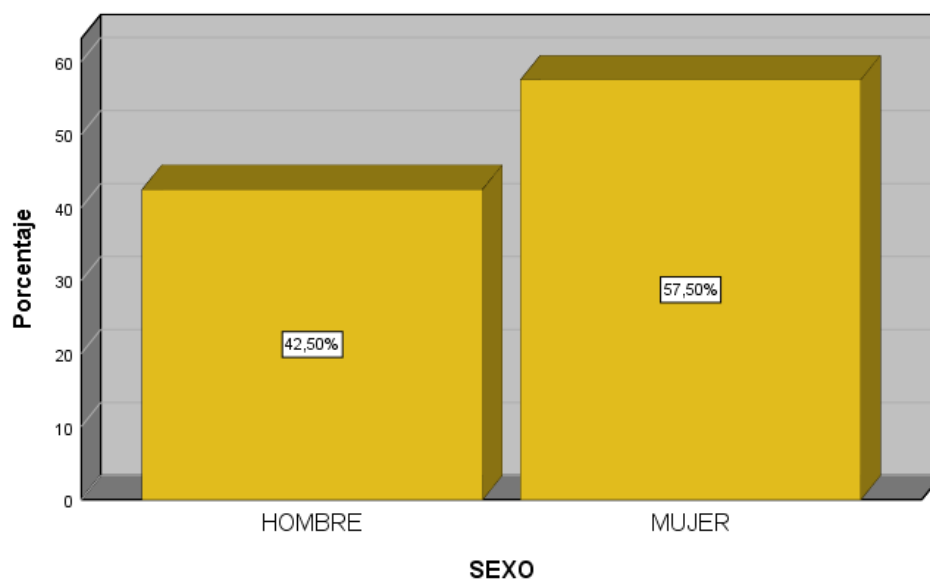


Figura 3. Estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, según sexo

Como se observa en la tabla 3 y figura 3, la mayor parte de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, que conformaron esta investigación, fueron mujeres (57.50%), y la minoría estuvo conformada por hombres (42.50%).

Descripción de las variables

Tabla 4.

Procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	0	0%
Bajo	0	0%
Promedio	34	28.33%
Alto	84	70%
Muy alto	2	1.67%
Total	120	100%

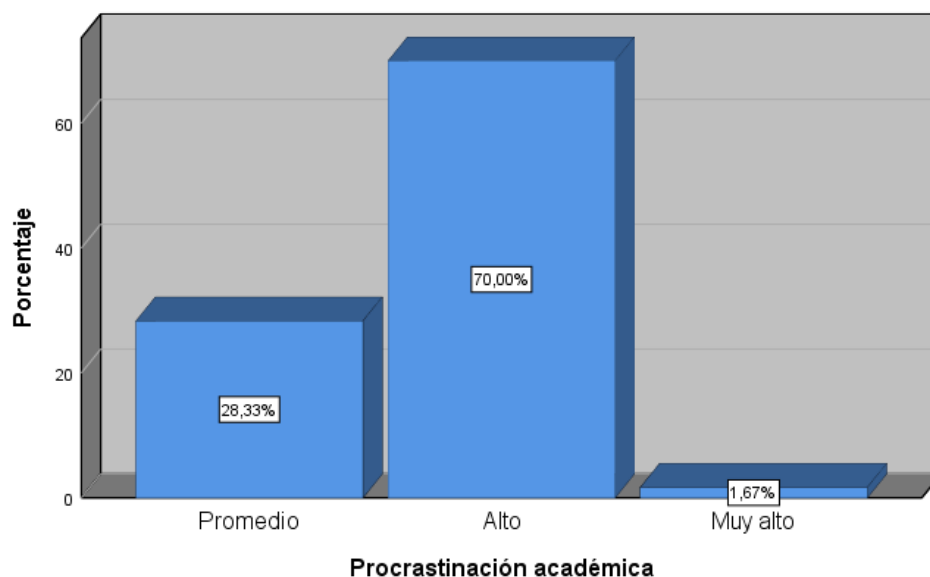


Figura 4. Procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

En la tabla 4 y figura 4, se muestra el nivel de procrastinación académica de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05. Mientras que, la mayoría se encontraba en un nivel alto (70%), la menor parte pertenecía a un nivel muy alto (1.67%).

Tabla 5.

Postergación de actividades en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0%
Medio	101	84.17%
Alto	19	15.83%
Total	120	100%

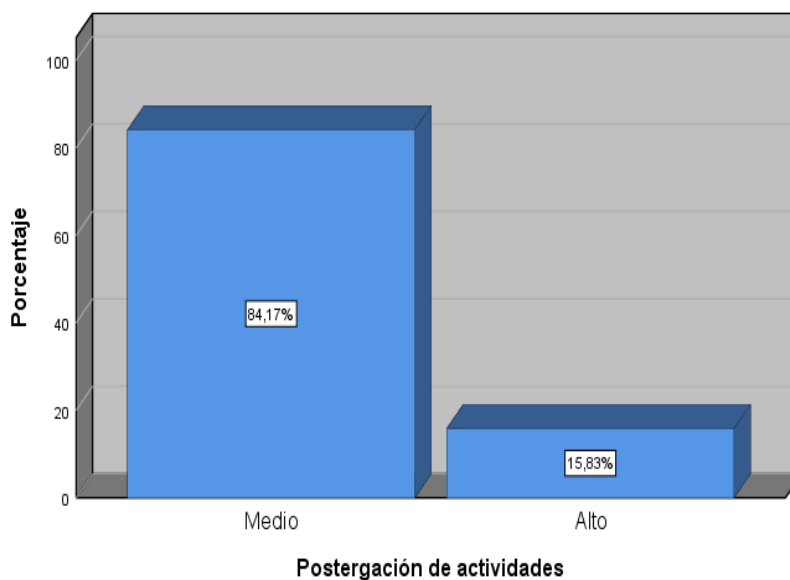


Figura 5. Postergación de actividades en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

En la tabla 5 y figura 5, se muestra el nivel de postergación de actividades en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05. De esta manera, se evidenció que la mayoría se ubicó en un nivel medio (84.17%); mientras que, la minoría se encontraba en un nivel alto (15.83%).

Tabla 6.

Autorregulación académica en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	0	0%
Medio	55	45.83%
Alto	65	54.17%
Total	120	100%

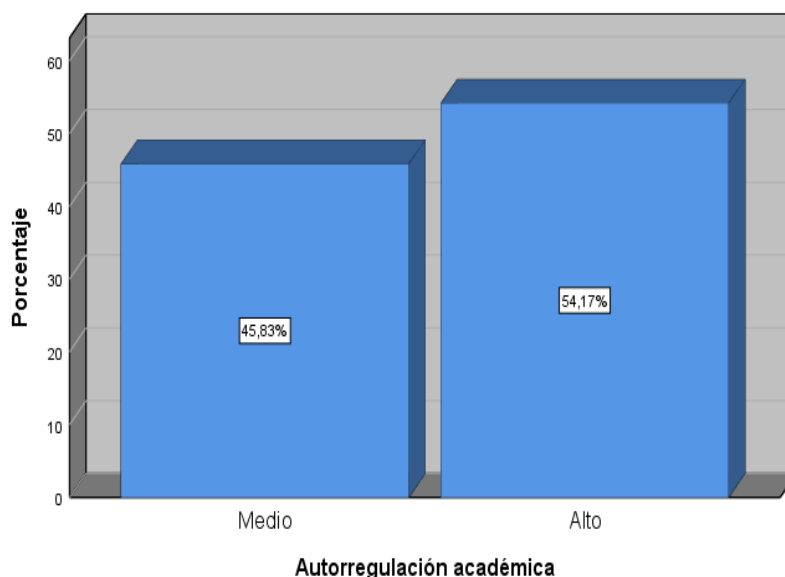


Figura 6. Autorregulación académica en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

En la tabla 6 y figura 6, se muestra el nivel de autorregulación académica en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05. La mayoría se encontraba en un nivel alto (54.17%); mientras que, la minoría se hallaba en un nivel medio (45.83%).

Tabla 7.

Estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	2	1.67%
Bajo	4	3.33%
Moderado	35	29.17%
Alto	64	53.33%
Muy alto	15	12.50%
Total	120	100%

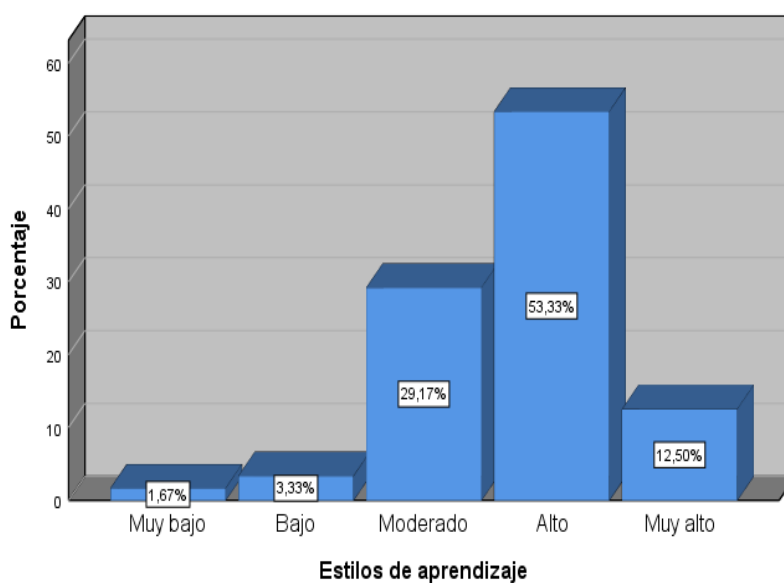


Figura 7. Estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05

En la tabla 7 y figura 7, se muestra el nivel de estilos de aprendizaje de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05. Mientras que, la mayoría se encontraba en un nivel alto (53.33%), la menor parte pertenecía a un nivel muy bajo (1.67%).

5.2. Interpretación de los resultados

Comprobación de hipótesis

Comprobación de la hipótesis general

H0: No existe relación entre la procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, 2021.

H: Existe relación entre la procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, 2021.

Tabla 8.

Procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05.

		Estilos de aprendizaje					Muy alto	Total
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto			
Procrastinación académica	Muy bajo	N	0	0	0	0	0	0
		%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	Bajo	N	0	0	0	0	0	0
		%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
	Promedio	N	0	2	12	16	4	34
		%	0%	5.9%	35.3%	47.1%	11.8%	100%
	Alto	N	2	2	22	47	11	84
		%	2.4%	2.4%	26.2%	56%	13.1%	100%
	Muy alto	N	0	0	1	1	0	2
		%	0%	0%	50%	50%	0%	100%
Total	N	2	4	35	64	15	120	
	%	1.7%	3.3%	29.2%	53.3%	12.5%	100%	

$$X^2 = 3.457; p = 0.902 > 0,05; CC = .167 = 16.7\%$$

En la tabla 8, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y los estilos de aprendizaje ($X^2 = 3.457$; $p = 0.902 > 0.05$; $CC = .167 = 16.7\%$). Asimismo, la mayoría de estudiantes que pertenecieron a un nivel alto de procrastinación académica, obtuvieron un nivel alto de estilos de aprendizaje (56%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que se encontró en un nivel muy alto, se ubicaron en un nivel moderado y alto de estilos de aprendizaje (50%) en ambos casos. También, el coeficiente de contingencia señaló que la

relación entre las variables procrastinación académica y estilos de aprendizaje fue muy baja (16.7%). De acuerdo a ello, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre la procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05.

Comprobación de la hipótesis específica 1

H0: No existe relación entre la dimensión Postergación de actividades y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, 2021.

H: Existe relación entre la dimensión Postergación de actividades y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, 2021.

Tabla 9.

Postergación de actividades y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05.

		Estilos de aprendizaje					Total
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
Postergación de actividades	Bajo	N	0	0	0	0	0
		%	0%	0%	0%	0%	0%
	Medio	N	2	3	28	56	12
		%	2%	3%	27.7%	55.4%	11.9%
	Alto	N	0	1	7	8	3
		%	0%	5.3%	36.8%	42.1%	15.8%
Total	N	2	4	35	64	15	
	%	1.7%	3.3%	29.2%	53.3%	12.5%	

$$X^2 = 2.731; p = 0.950 > 0.05; CC = .122 = 12.2\%$$

En la tabla 9, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre la Postergación de actividades y los estilos de aprendizaje ($X^2 = 2.731; p = 0.950 > 0.05; CC = .122 = 12.2\%$). Además, la mayoría de estudiantes que encontraron en la categoría desligada de Postergación de actividades un nivel medio, también obtuvieron un nivel

alto en procrastinación (33.3%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que se ubicó en la categoría conectada de Postergación de actividades un nivel alto, se encontraban en un nivel bajo (5.3%) de estilos de aprendizaje. Asimismo, el coeficiente de contingencia señala que la relación entre la Postergación de actividades y los estilos de aprendizaje es muy baja (12.2%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre Postergación de actividades y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05.

Comprobación de la hipótesis específica 2

H0: No existe relación entre la dimensión autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero - UGEL 05, 2021.

H: Existe relación entre la dimensión autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero - UGEL 05, 2021.

Tabla 10.

Autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGELI 05

		Estilos de aprendizaje					Total
		Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
Autorregulación académica	Bajo	N	0	0	0	0	0
		%	0%	0%	0%	0%	100%
	Medio	N	0	2	18	29	6
		%	0%	3.6%	32.7%	52.7%	10.9%
	Alto	N	2	2	17	35	9
		%	3.1%	3.1%	26.2%	53.8%	13.8%
Total	N	2	4	35	64	15	
	%	1.7%	3.3%	29.2%	53.3%	12.5%	

$X^2= 2.374$; $p=0.667 > 0.05$; $CC=.139=13.9\%$

En la tabla 10, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje ($X^2=2.374$; $p=0.667 >0.05$; $CC=.139=13.9\%$). También, la mayoría de estudiantes que se ubicaron en un nivel alto de autorregulación académica, tenían un nivel alto en procrastinación académica (53.8%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que se ubicó en un nivel medio de autorregulación académica, obtuvo un nivel bajo de estilos de aprendizaje (3.6%). Asimismo, el coeficiente de contingencia señala que la relación entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje es muy baja (13.9%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación positiva, baja entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05.

VI. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta los principales hallazgos cuantitativos producto de la aplicación de instrumentos de investigación en relación a los antecedentes nacionales e internacionales, citados y sus respectivos análisis comparativos con las teorías que sostienen el tema de investigación.

6.1. Análisis descriptivo de los resultados

De la investigación realizada estos son los resultados descriptivos obtenidos conforme al siguiente detalle:

1. En la tabla 4 y figura 4, se muestra el nivel de procrastinación académica de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05. Mientras que, la mayoría se encontraba en un nivel alto (70%), la menor parte pertenecía a un nivel muy alto (1.67%).
2. En la tabla 5 y figura 5, se muestra el nivel de postergación de actividades en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05. De esta manera, se evidenció que la mayoría se ubicó en un nivel medio (84.17%); mientras que, la minoría se encontraba en un nivel alto (15.83%).
3. En la tabla 6 y figura 6, se muestra el nivel de autorregulación académica en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05. La mayoría se encontraba en un nivel alto (54.17%); mientras que, la minoría se hallaba en un nivel medio (45.83%).
4. En la tabla 7 y figura 7, se muestra el nivel de estilos de aprendizaje

5. de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05. Mientras que, la mayoría se encontraba en un nivel alto (53.33%), la menor parte pertenecía a un nivel muy bajo (1.67%).

6.2. Comparación resultados con marco teórico

La investigación realizada se planteó como objetivo general Establecer la relación entre la procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05, 2021. Y conforme a los hallazgos encontrados se procedió a la discusión de resultados así como contrastación con los antecedentes internacionales y nacionales, conforme al detalle siguiente:

En cuanto a la hipótesis general se observó en la tabla 8, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y los estilos de aprendizaje ($X^2= 3.457$; $p= 0.902 > 0.05$; $CC= .167= 16.7\%$). Asimismo, la mayoría de estudiantes que pertenecieron a un nivel alto de procrastinación académica, obtuvieron un nivel alto de estilos de aprendizaje (56%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que se encontró en un nivel muy alto, se ubicaron en un nivel moderado y alto de estilos de aprendizaje (50%) en ambos casos. También, el coeficiente de contingencia señaló que la relación entre las variables procrastinación académica y estilos de aprendizaje fue muy baja (16.7%). De acuerdo a ello, se procedió a rechazar la hipótesis nula; *es decir, existe relación positiva muy baja entre la procrastinación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05*. Resultados que coinciden con los estudios de Cherres. B. C. (2021). La presente investigación tuvo como objetivo establecer si los estilos de aprendizaje y procrastinación tienen relación. La investigación correlacional estuvo conformada por una muestra de 110 alumnas de

sexo femenino de secundaria de una I.E. de Lambayeque. Para la recolección de datos se aplicó los instrumentos: Escala EPA de Arévalo et al. (2011) y el Cuestionario CHAEA de Alonso, Gallego y Honey. El procesamiento de los datos se realizó con el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados indican que, no existe relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación ($p > 0,05$). El nivel predominante de los estilos de aprendizaje fue el nivel alto y, el nivel predominante de procrastinación fue el nivel bajo. Asimismo, existe relación significativa negativa débil entre el estilo de aprendizaje activo y la autoestima ($p < 0,01$), y existe relación positiva entre el estilo de aprendizaje pragmático y la responsabilidad ($p < 0,01$), por último, no existe relación entre los estilos de aprendizaje reflexivo y pragmático con las dimensiones de procrastinación. Estos resultados permiten afirmar que, a un mejor nivel de procrastinación académica tendremos y mejor nivel de estilos de aprendizaje en los estudiantes de secundaria en estudio.

A nivel específico el objetivo 1 fue Determinar la relación entre la dimensión postergación de actividades y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05, 2021. Al contrastar con la hipótesis específica 01 se observó en la en la tabla 9, que no existe una relación estadísticamente significativa entre la Postergación de actividades y los estilos de aprendizaje ($X^2 = 2.731$; $p = 0.950 > 0.05$ $CC = .122 = 12.2\%$). Además, la mayoría de estudiantes que encontraron en la categoría desligada de Postergación de actividades un nivel medio, también obtuvieron un nivel alto en procrastinación (33.3%). Por otro lado, la minoría de estudiantes que se ubicó en la categoría conectada de Postergación de actividades un nivel alto, se encontraban en un nivel bajo (5.3%) de estilos de aprendizaje. Asimismo, el coeficiente de contingencia señala que la relación entre la Postergación de actividades y los estilos de aprendizaje es muy baja (12.2%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, *existe relación entre Postergación de actividades y estilos de*

aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N° 162 San José Obrero-UGEL 05. Resultados que se relacionan con la investigación realizada por Cherres (2021). La presente investigación tuvo como objetivo establecer si los estilos de aprendizaje y procrastinación tienen relación. La investigación correlacional estuvo conformada por una muestra de 110 alumnas de sexo femenino de secundaria de una I.E. de Lambayeque. Para la recolección de datos se aplicó los instrumentos: Escala EPA de Arévalo et al. (2011) y el Cuestionario CHAEA de Alonso, Gallego y Honey. El procesamiento de los datos se realizó con el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados indican que, no existe relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación ($p > 0,05$). El nivel predominante de los estilos de aprendizaje fue el nivel alto y, el nivel predominante de procrastinación fue el nivel bajo. Asimismo, existe relación significativa negativa débil entre el estilo de aprendizaje activo y la autoestima ($p < 0,01$), y existe relación positiva entre el estilo de aprendizaje pragmático y la responsabilidad ($p < 0,01$), por último, no existe relación entre los estilos de aprendizaje reflexivo y pragmático con las dimensiones de procrastinación. Resultados que tienen relación porque es evidente que si los estudiantes de secundaria de la investigación realizada presentan menores niveles de procrastinación, entonces presentaran estilos de aprendizaje de acuerdo a la necesidad del momento.

A nivel específico el objetivo 2, fue Determinar la relación entre la dimensión autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero - UGEL 05, 2021, Al contrastar con la hipótesis específica 01 se observó en la en la tabla 10, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje ($X^2 = 2.374$; $p = 0.667 > 0.05$; $CC = .139 = 13.9\%$). También, la mayoría de estudiantes que se ubicaron en un nivel alto de autorregulación académica, tenían un nivel alto en procrastinación académica (53.8%). Por otro lado, la

minoría de estudiantes que se ubicó en un nivel medio de autorregulación académica, obtuvo un nivel bajo de estilos de aprendizaje (3.6%). Asimismo, el coeficiente de contingencia señala que la relación entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje es muy baja (13.9%). De acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación positiva, baja entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05.

Estos resultados tienen relación con el estudio realizado por Camacho, P. A. (2019). La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la autorregulación emocional y la procrastinación académica en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Ambato. El estudio es cuantitativo, exploratorio, descriptivo y correlacional. El método general que se va a utilizar es científico y el diseño de la investigación es no experimental de corte transversal, que se evaluó a través de las escalas Regulación Emocional de Gross & John, Escala de Procrastinación General y Académica de Busko, Inventario Perspectiva Temporal de Zimbardo y Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. Con 400 estudiantes de una universidad cofinanciada (62,5%) y una universidad pública (27,5%) de la ciudad de Ambato. Se obtuvo como resultado que la Procrastinación Académica se correlaciona con Reevaluación Cognitiva $r= 0,063$; $p< 0,01$, con Supresión Emocional $r= 0,325$; $p< 0,01$, con Perspectiva Temporal Futura $r= -0,314$; $p< 0,01$; con Perspectiva Temporal Pasada Positiva $r= 0,073$ y con Autoeficacia General $r= 0,102$; $p< 0,01$. Los resultados evidencian que la procrastinación académica tiene relación con reevaluación cognitiva, supresión emocional, así mismo mantiene una correlación con perspectiva temporal futura, perspectiva temporal pasada positiva y autoeficacia general, puesto que al no existir una organización y distribución del tiempo el individuo

tiende aplazar sus actividades y está asociado con una falta de autorregulación emocional lo que interfiere en su desempeño académico. Palabras claves: Autoeficacia, autorregulación emocional, procrastinación académica, gestión del tiempo. Estos resultados permiten afirmar que a una mayor autorregulación académica de los estudiantes de secundaria se tendrá un mejor nivel de los estilos de aprendizaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

De todo el proceso de la investigación realizada se llegó a las siguientes conclusiones:

Primera: Que, existe relación positiva muy baja entre la procrastinación académica y los estilos de aprendizaje ($X^2= 3.457$; $p= 0.902 > 0.05$; $CC= .167= 16.7\%$). en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05. Siendo el coeficiente de contingencia de relación (16.7%).

Segunda: Que, existe una relación positiva muy baja entre la Postergación de actividades y los estilos de aprendizaje ($X^2= 2.731$; $p= 0.950 > 0.05$ $CC= .122 =12.2\%$). en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05. Siendo el coeficiente de contingencia de relación (12.2%).

Tercera: Que, existe relación positiva muy baja entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje ($X^2= 2.374$; $p=0.667 >0.05$; $CC=.139=13.9\%$). en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública N°162 San José Obrero-UGEL 05. Siendo el coeficiente de relación entre autorregulación académica y estilos de aprendizaje (13.9%).

Recomendaciones

Primera:

Que, el director y convivencia escolar de la Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho, planifique e implemente seminarios/talleres on line dirigidos a estudiantes, padres de familia y docentes sobre temas de procrastinación Técnicas de control y manejo de impulsos.

Segunda:

Sugerir al director de la Institución Educativa en estudio, pueda implementar vía on line actividades en horas de tutoría y convivencia escolar con temas de riesgos de postergar actividades, la regulación de la conducta académica para estudiantes que puedan fortalecer la dimensión postergación académica.

Tercera:

Sugerir al director de la Institución Educativa Pública, implemente seminarios/talleres y actividades vía on line probabilidad de autocontrol y organización del tiempo, para los estudiantes de secundaria del presente estudio, que coadyuven a mejorar la dimensión autoregulacion académica, que ayudara a entender la probabilidad de autocontrol y la organización necesaria del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P.(1992), recuperado el 29 de abril del 2011, de <http://www.ice.deusto.es/guia/test0.htm>.

Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82.

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao. Ediciones Mensajero (7ª Edición).

Alonso, Gallego & Honey (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Ediciones Mensajero, S.A. Bilbao, España.

Alonso, C., Gallego, D., &Honey.(2005). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (6ta.edición). Bilbao: Mensajero.

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test Psicológicos*. México: Prentice Hall.

Barraza A. & Barraza. S. (2018). *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento* Vol 9(1), enero-junio 2018 de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales. “evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana”

Brown, G. F. (2000). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: El Manual Moderno.

Camacho. P. A. (2019). “Autorregulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de las carreras relacionadas a ciencias de la salud y ciencias sociales de la ciudad de Ambato.” Pontificia Universidad la Católica del Ecuador.

- Carranza, R. y Ramírez, A (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista de la Universidad Peruana Unión*, 3(2), 95 -108.
- Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica* (1 ed.). San Marcos.
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades, recuperado el 19 de mayo del 2011, de http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm
- CHAEA. Cuestionario Money-Alonso de Estilos de aprendizaje, recuperado el 30 de mayo del 2011, de <http://estilosdeaprendizaje.es/menu princ2.htm>
- Cherres. B. C. (2021). Estilos de aprendizaje y procrastinación en adolescentes de secundaria de una institución educativa de Lambayeque. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/8741>
- Cholán: W. & Burga G. (2019). "Inteligencia emocional y procrastinación en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa JEC "Daniel Alcides Carrión García" del distrito de Codo de Pozuzo provincia de Puerto Inca región Huánuco 2018" . tesis de licenciatura. Universidad Peruana Unión.
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304
- Dunn R., & Dun, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.

- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Prentice Hall.
- Dunn, R., y Dunn, K. (1978). *Teaching students through their Individual Learning Styles: A practical approach*. Prentice Hall
- Ellis, A. y Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy. (Paperback ed., New York: New American Library).
- Esteve. (2009). *La formación práctica de los estudiantes*. México: Interamericana.
- Espinoza. G. R. (2020). *Procrastinación y estilos de aprendizaje en los alumnos de tercero bachillerato C en la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz – Ecuador – 2019*. tesis de licenciatura. Universidad Cesar Vallejo.
- Felder, R. M., y Silverman, L. K. (1988). Estilos de aprendizaje y de enseñanza en la educación de ingeniería [Versión electrónica]. *Ing. Educación*, 78 (7), 674-681
- Ferrari, J. R. & Harriott, J. S. (1996). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, 26, 321-331.
- Ferrari, J., Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. y Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: a taskavoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.

Flores, C.B. (2020). Autoeficacia y procrastinación académica en los estudiantes de la carrera profesional de psicología de la Universidad Privada de Tacna, Tesis de maestría. Universidad privada de Tacna. Perú.

Gómez Sánchez, D.; Oviedo Marín, R.; Gómez Sánchez, A. y López Gama, H. (2012). Estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios con base en el modelo de hemisferios cerebrales. *Revista Académica de Investigación TLATEMOANI*. N° 11. México.

Guild, P. B. y Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Haycock, L. A., McCarthy, P. y Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling y Development*, 76(3), 317-324.

Hernández. Fernández, C. Baptista, P (2014) *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill/ Interamericanos S.A.
<http://investigacion.utma.chala.edu.ec/proceedings/index.php/utmac h/article/view/48/40>

Hsin, A. y Nam, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of Active Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264.

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles* Peter Honey.

Honey, P., & Mumford, A. (1994). Styles of learning. *Gower Handb. Manag. Dev*, 101, 101-111.

- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb D. A. (1995) "Inventario de estilos de aprendizaje: Manual técnico", Boston, Ma.: McBer.
- Maturana, F. (2020) *Aprendizaje autorregulado y la procrastinación académica en escolares de cuarto y quinto de secundaria de un colegio nacional de Chorrillos*. Tesis de licenciatura. Universidad de ciencias aplicadas.
- Medina, M. C. y Tejada, M. A. (2015). *La autoestima y procrastinación académica en jóvenes universitarios (Tesis de pregrado)*. Universidad Católica De Santa María, Arequipa, Perú.
- Moreta. C. R. & Sánchez. S. P. (2018). *La Autorregulación Emocional, la Autoeficacia y su relación con la Procrastinación Académica en una muestra de estudiantes de bachillerato del Cantón Pelileo* . Universidad católica del Ecuador. Sede Ambato.
- Natividad, S. (2014). *Análisis de procrastinación en estudiantes universitarios. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Navarro. D. M. (2017). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa, Barranca, 2017*. Tesis de licenciatura. Universidad San Pedro.
- Paucar. M. s. (2021). *Tesis para optar el grado de Psicóloga Infantil y Psicorrehabilitadora. Procrastinación académica y atención plena en adolescentes desde el enfoque mindfulness*. Universidad de Central del Ecuador.

- Pérez Jiménez J (2001) "Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje", disponible en <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683> (consultado en enero 2002)
- Real Academia Española. (2014n). *Diccionario de la real academia española*. Recuperado a partir de <http://dle.rae.es/?id=WA5onlw>
- Rothblum, E. J. (1990). Affective, cognitive, and Behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33, 387-394.
- Sánchez-Hernández, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5(2), 87-94.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica (Segunda edición)*. Lima: San Marcos.
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios (Tesis de pregrado)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

ANEXO

Anexo 1: Instrumento y Ficha de Validación Juicio de Expertos

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Nº	DIMENSIONES/ ítem	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	x		x		x		
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	x						
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	x		x		x		
4	Asisto regularmente a clase.	x		x		x		
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	x		x		x		
	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	x		x		x		
6	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	x		x		x		
7	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	x		x		x		
8	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	x		x		x		
9	Trato de motivarme para mantener un ritmo de estudio.	x						
10	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	x		x		x		
11	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	x		x		x		
12	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	x		x		x		

Anexo 1: Instrumento y Ficha de Validación Juicio de Expertos

LA ESCALA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE – CHAEA

Ítems		Ítems						Sugerencias
		Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		
		si	no	si	no	si	no	
1	Me caracterizo por decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	x		x		x		
2	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal	x		x		x		
3	Muchas veces actúo sin medir las consecuencias.	x		x		x		
4	Generalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.	x		x		x		
5	Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.	x		x		x		
6.	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	x		x		x		
7	Pienso que el actuar en base a la primera intención puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	x		x		x		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	x		x		x		
9	Estoy pendiente de lo que ocurre constantemente aquí y ahora.	x		x		x		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	x		x		x		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	x		x		x		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	x		x		x		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	x		x		x		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos	x		x				
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	x		x		x		
16	Escucho a las personas más de lo que hablo	x		x		x		
17	Prefiero las cosas organizadas a las desordenadas.	x		x		x		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión	x		x		x		
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado	x		x		x		

	sus ventajas e inconvenientes.						
20	Siento que crezco como persona cuando hago algo nuevo y diferente	x		x		x	
21	Casi siempre procuro hacer o decir lo que pienso según mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	x		x		x	
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	x		x		x	
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes	x		x		x	
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las idealistas imaginativas.	x		x		x	
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras,	x		x		x	
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	x		x		x	
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento	x		x		x	
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	x		x		x	
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	x		x		x	
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	x		x		x	
31	Soy prudente o cuidadoso a la hora de sacar conclusiones.	x		x		x	
32	Siempre quiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor	x		x		x	
33	Tiendo a ser perfeccionista.	x		x		x	
34	Siempre escucho las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	x		x		x	
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente	x		x		x	
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	x		x		x	
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	x		x		x	
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico	x		x		x	
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo	x		x		x	
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	x		x		x	
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	x		x		x	

42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas	x		x		x		
43	Aporto ideas nuevas y espontaneas en los grupos de discusión	x		x		x		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que aquellas tomadas las basadas en la primera intención.	x		x		x		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	x		x		x		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	x		x		x		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	x		x		x		
48	En conjunto hablo más que escucho.	x		x		x		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros puntos de Vista	x		x		x		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	x		x		x		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias	x		x		x		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	x		x		x		
53	Pienso que debemos llegar pronto a la esencia, al meollo de los temas.	x		x		x		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	x		x		x		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	x		x		x		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	x		x		x		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	x		x		x		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	x		x		x		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	x		x		x		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as desapasionados/as en las discusiones.	x		x		x		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	x		x		x		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas	x		x		x		
63	Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una Decisión.	x		x		x		
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	x		x		x		

65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser heléela líder o que más participa.	x		x		x		
66	Me molestan las personas que no actúan razonadamente	x		x		x		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	x		x		x		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	x		x		x		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y los problemas.	x		x		x		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	x		x		x		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	x		x		x		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir Sentimientos ajenos.	x		x		x		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	x		x		x		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	x		x		x		
75	Me aburro enseguida con el trabajo ordenado y minucioso.	x		x		x		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	x		x		x		
77	Suelo dejarme llevar por las primeras intenciones.	x		x		x		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	x		x		x		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	x		x		x		
80	Esquivo los temas personales o propios, ambiguos y poco claros.	x		x		x		

Anexo 2: Instrumentos de investigación

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Edad:Sexo: M () () F Grado:Institución Educativa: E() P()

INSTRUCCIONES:

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

N = Nunca
CN = Casi Nunca
AV = A Veces
CS = Casi Siempre
S = Siempre

N°	ITEMS	N	CN	AV	CS	S
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	Asisto regularmente a clase.					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
10	Trato de motivarme para mantener un ritmo de estudio.					
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

Anexo 2: Instrumentos de investigación

Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje - CHAEA

I. Datos personales:

1.- Edad:.....2.- Sexo: F () M ()3.Grado:.....4.Sección:

II. INSTRUCCIONES:

El presente cuestionario tiene por objetivo identificar el estilo de aprendizaje que tiene cada estudiante, y que está relacionado con la inteligencia emocional que han desarrollado hasta el presente, los resultados serán utilizados como parte de un Plan de Tesis por lo que se les informa que su desarrollo es voluntario y que sus resultados se darán a cada participante, asimismo que si en el transcurso del desarrollo de este cuestionario de CHAEA usted desea dejar de contestar lo puede hacer libremente, de lo cual seremos muy respetuosos de su decisión, ser sinceros en sus respuestas.

MARQUE MÁS (+) si está más de acuerdo con el ítem y MARQUE MENOS (-) si está más en desacuerdo con el ítem.

Nº	Ítems	(+)	(-)
01	Me caracterizo por decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
02	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
03	Muchas veces actúo sin medir las consecuencias.		
04	Generalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.		
05	Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.		
06	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
07	Pienso que el actuar en base a la primera intención puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		
08	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
09	Estoy pendiente de lo que ocurre constantemente aquí y ahora.		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		

15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16	Escucho a las personas más de lo que hablo.		
17	Prefiero las cosas organizadas a las desordenadas.		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20	Siento que crezco como persona cuando hago algo nuevo y diferente		
21	Casi siempre procuro hacer o decir lo que pienso según mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las idealistas o imaginativas.		
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31	Soy prudente o cuidadoso a la hora de sacar conclusiones.		
32	Siempre quiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor		
33	Tiendo a ser perfeccionista.		
34	Siempre escucho las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas		
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que aquellas tomadas las basadas en la primera intención.		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		

46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48	En conjunto hablo más que escucho.		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros puntos de Vista		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53	Pienso que debemos llegar pronto a la esencia, al meollo de los temas.		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas Vacías.		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as desapasionados/as en las discusiones.		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63	Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una Decisión.		
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro		
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser heléela líder o que más participa.		
66	Me molestan las personas que no actúan razonadamente		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir Sentimientos ajenos.		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75	Me aburro enseguida con el trabajo ordenado y minucioso.		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77	Suelo dejarme llevar por las primeras intenciones.		

78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80	Esquivo los temas personales o propios, ambiguos y poco claros.		

Anexo 3: Ficha de validación de contenido Juicio de Expertos de la

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)

Nº	DIMENSIONES/ ítem	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	x		x		x		
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	x		x		x		
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	x		x		x		
4	Asisto regularmente a clase.	x		x				
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	x		x		x		
	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	x		x		x		
6	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	x		x		x		
7	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	x		x		x		
8	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	x		x		x		
9	Trato de motivarme para mantener un ritmo de estudio.	x		x		x		
10	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	x		x		x		
11	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	x		x		x		
12	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Si hay suficiencia**

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

Apellidos y nombres del juez validador. **Dr./** Mg:

Cruz Telada, Yreneo Eugenio

DNI: 09946516

Especialidad del validador: **Psicólogo de la Salud**

.Lima, 20 de noviembre del 2021

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

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

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

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



Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada

DOCTOR EN PSICOLOGIA
Firma del Validador

**Anexo 3: Ficha de validación de contenido Juicio de Expertos de la
ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA (EPA)**

Nº	DIMENSIONES/ ítem	Pertinencia (1)		Relevancia (2)		Claridad (3)		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	x		x		x		
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	x		x		x		
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	x		x		x		
4	Asisto regularmente a clase.	x		x		x		
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	x		x		x		
	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	x		x		x		
6	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	x		x		x		
7	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	x		x		x		
8	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	x		x		x		
9	Trato de motivarme para mantener un ritmo de estudio.	x		x		x		
10	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	x		x		x		
11	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	x		x		x		
12	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ____ **SI HAY SUFICIENCIA**

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


Apellidos y nombres del juez validador. **Dr./ Mg:**

Ysabel Virginia Pariona Navarro

DNI: 10219341

Especialidad del validador: **Psicóloga Educativa**

Lima, 20 de noviembre del 2021



Ysabel V. Pariona Navarro
Psicóloga
Esp. Terapia de Lenguaje
C.P.P. N° 9421

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

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

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

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

**Anexo 3: Ficha de validación de contenido Juicio de Expertos de la
ESCALA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE – CHAEA**

Ítems		Ítems						Sugerencias
		Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		
		si	no	si	no	si	no	
1	Me caracterizo por decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	x		x		x		
2	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal	x		x		x		
3	Muchas veces actúo sin medir las consecuencias.	x		x		x		
4	Generalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.	x		x		x		
5	Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.	x		x		x		
6.	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	x		x		x		
7	Pienso que el actuar en base a la primera intención puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	x		x		x		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	x		x		x		
9	Estoy pendiente de lo que ocurre constantemente aquí y ahora.	x		x		x		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	x		x		x		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	x		x		x		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	x		x		x		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	x		x		x		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos	x		x				
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	x		x		x		
16	Escucho a las personas más de lo que hablo	x		x		x		
17	Prefiero las cosas organizadas a las desordenadas.	x		x		x		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión	x		x		x		
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado	x		x		x		

	sus ventajas e inconvenientes.						
20	Siento que crezco como persona cuando hago algo nuevo y diferente	x		x		x	
21	Casi siempre procuro hacer o decir lo que pienso según mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	x		x		x	
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	x		x		x	
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes	x		x		x	
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las idealistas imaginativas.	x		x		x	
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras,	x		x		x	
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	x		x		x	
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento	x		x		x	
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	x		x		x	
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	x		x		x	
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	x		x		x	
31	Soy prudente o cuidadoso a la hora de sacar conclusiones.	x		x		x	
32	Siempre quiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor	x		x		x	
33	Tiendo a ser perfeccionista.	x		x		x	
34	Siempre escucho las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	x		x		x	
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente	x		x		x	
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	x		x		x	
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	x		x		x	
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico	x		x		x	
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo	x		x		x	
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	x		x		x	
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	x		x		x	

42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas	x		x		x		
43	Aporto ideas nuevas y espontaneas en los grupos de discusión	x		x		x		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que aquellas tomadas las basadas en la primera intención.	x		x		x		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	x		x		x		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	x		x		x		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	x		x		x		
48	En conjunto hablo más que escucho.	x		x		x		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros puntos deVista	x		x		x		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	x		x		x		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias	x		x		x		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	x		x		x		
53	Pienso que debemos llegar pronto a la esencia, al meollo de los temas.	x		x		x		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	x		x		x		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	x		x		x		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	x		x		x		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	x		x		x		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	x		x		x		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	x		x		x		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as desapasionados/as en las discusiones.	x		x		x		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	x		x		x		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas	x		x		x		
63	Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una Decisión.	x		x		x		
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	x		x		x		

65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser heléela líder o que más participa.	x		x		x		
66	Me molestan las personas que no actúan razonadamente	x		x		x		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	x		x		x		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	x		x		x		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y los problemas.	x		x		x		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	x		x		x		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	x		x		x		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir Sentimientos ajenos.	x		x		x		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	x		x		x		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	x		x		x		
75	Me aburro enseguida con el trabajo ordenado y minucioso.	x		x		x		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	x		x		x		
77	Suelo dejarme llevar por las primeras intenciones.	x		x		x		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	x		x		x		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	x		x		x		
80	Esquivo los temas personales o propios, ambiguos y poco claros.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **Si hay suficiencia**

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

Apellidos y nombres del juez validador. **Dr./ Mg:**

Cruz Telada, Yreneo Eugenio

DNI: 09946516

Especialidad del validador: **Psicólogo de la Salud**

.Lima, 20 de noviembre del 2021

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

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

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

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



Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada

DOCTOR EN PSICOLOGIA
Firma del Validador

Anexo 3: Ficha de validación de contenido Juicio de Expertos de la

LA ESCALA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE – CHAEA

Ítems		Ítems						Sugerencias
		Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		
		si	no	si	no	si	no	
1	Me caracterizo por decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	x		x		x		
2	Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal	x		x		x		
3	Muchas veces actúo sin medir las consecuencias.	x		x		x		
4	Generalmente trato de resolver los problemas de manera ordenada y paso a paso.	x		x		x		
5	Creo que las normas limitan la actuación libre de las personas.	x		x		x		
6.	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	x		x		x		
7	Pienso que el actuar en base a la primera intención puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	x		x		x		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	x		x		x		
9	Estoy pendiente de lo que ocurre constantemente aquí y ahora.	x		x		x		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	x		x		x		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	x		x		x		
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	x		x		x		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	x		x		x		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos	x		x				
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	x		x		x		
16	Escucho a las personas más de lo que hablo	x		x		x		
17	Prefiero las cosas organizadas a las desordenadas.	x		x		x		
18	Cuando poseo cualquier información,	x		x		x		

	trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión						
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	x		x		x	
20	Siento que crezco como persona cuando hago algo nuevo y diferente	x		x		x	
21	Casi siempre procuro hacer o decir lo que pienso según mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	x		x		x	
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	x		x		x	
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes	x		x		x	
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las idealistas imaginativas.	x		x		x	
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras,	x		x		x	
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	x		x		x	
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento	x		x		x	
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	x		x		x	
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	x		x		x	
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	x		x		x	
31	Soy prudente o cuidadoso a la hora de sacar conclusiones.	x		x		x	
32	Siempre quiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor	x		x		x	
33	Tiendo a ser perfeccionista.	x		x		x	
34	Siempre escucho las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	x		x		x	
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente	x		x		x	
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	x		x		x	
37	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.	x		x		x	
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico	x		x		x	
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo	x		x		x	
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	x		x		x	

41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	x		x		x		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas	x		x		x		
43	Aporto ideas nuevas y espontaneas en los grupos de discusión	x		x		x		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que aquellas tomadas las basadas en la primera intención.	x		x		x		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	x		x		x		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	x		x		x		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	x		x		x		
48	En conjunto hablo más que escucho.	x		x		x		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otros puntos deVista	x		x		x		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	x		x		x		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias	x		x		x		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	x		x		x		
53	Pienso que debemos llegar pronto a la esencia, al meollo de los temas.	x		x		x		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	x		x		x		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	x		x		x		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	x		x		x		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	x		x		x		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	x		x		x		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	x		x		x		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as desapasionados/as en las discusiones.	x		x		x		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	x		x		x		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas	x		x		x		
63	Me gusta valorar o tantear las diversas alternativas antes de tomar una Decisión.	x		x		x		

64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	x		x		x		
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser heléela líder o que más participa.	x		x		x		
66	Me molestan las personas que no actúan razonadamente	x		x		x		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	x		x		x		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	x		x		x		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y los problemas.	x		x		x		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	x		x		x		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	x		x		x		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir Sentimientos ajenos.	x		x		x		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	x		x		x		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	x		x		x		
75	Me aburro enseguida con el trabajo ordenado y minucioso.	x		x		x		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	x		x		x		
77	Suelo dejarme llevar por las primeras intenciones.	x		x		x		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	x		x		x		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	x		x		x		
80	Esquivo los temas personales o propios, ambiguos y poco claros.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ____ **SI HAY SUFICIENCIA**

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

Apellidos y nombres del juez validador. **Dr./ Mg:**

Ysabel Virginia Pariona Navarro

DNI: 10219341

Especialidad del validador: **Psicóloga Educativa**


Lima, 20 de noviembre del 2021

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

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

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

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



Ysabel V. Pariona Navarro
Psicóloga
Esp. Terapia de Lenguaje
C.P.P. N° 9421

ANEXO 3B: CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Escala: PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	120	100%
	Excluido ^a	0	0%
Total		120	100%

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.442	12

Escala: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	120	100%
	Excluido ^a	0	0%
Total		120	100%

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.912	80

ANEXO 4: INFORME DE TURNITIN AL 25% DE SIMILITUD

Lidia_Quilca_y_Lilian_Rimac.docx

INFORME DE ORIGINALIDAD

25%

INDICE DE SIMILITUD

23%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

4%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	www.serprofessoruniversitario.pro.br Fuente de Internet	1 %
2	repository.lasallista.edu.co Fuente de Internet	1 %
3	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	1 %
4	repositorio.autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet	1 %
5	repositorio.upeu.edu.pe Fuente de Internet	1 %
6	www.scielo.org.mx Fuente de Internet	1 %
7	repositorio.autonoma.edu.pe Fuente de Internet	1 %
8	www.dspace.uce.edu.ec Fuente de Internet	1 %
9	repositorio.ucm.edu.co Fuente de Internet	1 %