



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

“CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DE TRUJILLO”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciado en Psicología

Autor:

Bach. Jorge Luis Sandoval Casana

Asesora:

Mg. Lorena Maribel Frías Saavedra

Trujillo - Perú

2020

DEDICATORIA

A Dios; a mis padres y a mi hijo. Lo son todo en mi vida.

AGRADECIMIENTO

A mis profesores; amigos más cercanos y las
Autoridades de las instituciones educativas
que me abrieron sus puertas.

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	2
Agradecimiento	3
Índice de tablas	5
Capítulo I. Introducción.....	7
Capítulo II. Metodología.....	30
Capítulo III. Resultados.....	39
Capítulo IV. Discusión y Conclusiones.....	42
Referencias	50
Anexos.....	59

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Distribución de la muestra de estudiantes de ambos géneros, del segundo al quinto grado de educación secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo.</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 2: Análisis de correlación entre las dimensiones de Clima social escolar y Procrastinación (n=400).</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 3: Análisis de frecuencias y frecuencias porcentuales de las dimensiones de clima social escolar.</i>	<i>40</i>
<i>Tabla 4: Análisis de frecuencias y frecuencias porcentuales de las dimensiones de la procrastinación académica.</i>	<i>41</i>
<i>Tabla 5: Análisis de normalidad de las dimensiones de clima social escolar y procrastinación académica.</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 6: Análisis descriptivo y de confiabilidad de las dimensiones de Clima social escolar y de Procrastinación académica (n=400)</i>	<i>71</i>

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo determinar la relación existente entre el clima social escolar y la procrastinación en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo. El diseño de investigación fue no experimental, de tipo transversal correlacional. La muestra estuvo conformada de 400 estudiantes de secundaria de 2do al 5to año, con un rango de edad entre 12 y 17 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Clima social escolar (CES) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Los resultados fueron obtenidos mediante el coeficiente de correlación no paramétrica Rho de Spearman, hallándose relación entre las dimensiones de la variable clima social escolar y la dimensión Autorregulación académica de la variable procrastinación ($r_s=.15$), siendo esta directamente proporcional, además se encontró una relación inversamente proporcional ($r_s=-.19$) de las dimensiones del clima social escolar y la dimensión postergación de actividades de la variable procrastinación. Se concluye en la investigación aprobando las hipótesis planteadas, puesto que existe una relación de tamaño pequeño ($.10 < r_s < .30$) entre las dimensiones de la variable clima social escolar y las dimensiones de la variable procrastinación.

Palabras clave: Clima social escolar, procrastinación, procrastinación académica.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

En el plano de la educación y la escuela tradicional en el mundo, hoy en día es diversa la problemática, que para comprender cabe tener en cuenta que la revolución tecnológica provoca un conjunto de cambios paradójicos que obligan al sistema educativo a adaptar la escuela a esta nueva etapa. Tal como, Díaz (2005) plantea que, entre los principales retos y contradicciones que vive hoy en día el sistema educativo y que afectan de forma significativa la convivencia, están los derivados de: Los cambios en el acceso a la información, educar para una ciudadanía democrática en tiempos de incertidumbre, la lucha contra la exclusión, el reto de la interculturalidad, la prevención de la violencia de género y la prevención de la violencia desde la escuela. Ante los retos sociales y la necesidad de adaptar la escuela a esta situación cabe considerar el análisis planteado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, dirigido a la UNESCO, donde se plantean las siguientes necesidades educativas como, luchar contra la monotonía de la vida escolar, encontrar nuevas formas de aplicar la evaluación educativa, cambiar la fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración de poder en el profesor, trabajar en los cambios en la infancia y potenciar un uso correcto de nuevas tecnología (UNESCO, 1996).

Como es de apreciar, a nivel global existe la búsqueda y la lucha para mejorar el sistema educativo y las interacciones que surgen dentro de él, trayendo consigo la tan anhelada educación de calidad. Dentro del país también existen esas aspiraciones en pro de una mejor educación, de una educación de calidad, sin embargo, pareciera que estamos más distantes que otros países de esa meta educativa (Diario Gestión, 2018).

En febrero del 2019 se realizó una encuesta por PULSO PERÚ – DATUM INTERNACIONAL con respecto a la educación en el país, y los resultados obtenidos son: sólo el 57% de peruanos se encuentra satisfecho con la educación que reciben sus hijos, cifra que viene en descenso desde el año 2016, mientras que el porcentaje de peruanos insatisfechos aumentó de 27% (2016) a 40% (2019). La satisfacción con el servicio educativo público paso de 33% (2017) a 51% (2019). Y para las instituciones privadas, se incrementó de 11% (2018) a 25% el año pasado (Diario Gestión, 2019). Así también, el 63% de peruanos considera que la educación pública sigue igual. Y en tanto, desde 2018 son más las personas que califican de regular la educación en instituciones privadas (Diario Gestión, 2019).

Hablar de calidad educativa hoy en día, implica ir más allá de revisar y mantener actualizado el modelo pedagógico y los contenidos curriculares utilizados en los centros educativos, sino que debe ir de la mano de elementos que favorezcan y propicien una convivencia escolar saludable, posibilitando una formación integral de los alumnos (Herrera y Rico, 2014). Las acciones de los centros educativos en materia de la convivencia escolar implican la interacción de elementos cómo: a) El currículum y toda su pluralidad de contenidos, la metodología, las estrategias pedagógicas, mediaciones personales y sociales; b) La relación entre el centro de estudios y la familia. c) La influencia de los medios de comunicación, el entorno socio-económico y cultural en el que se encuentran involucrado los educandos. Por ende, el desarrollo adecuado de los factores de la convivencia escolar es lo que configura el clima escolar, puesto que se trata de un ambiente psicológico en el que cada miembro de la comunidad concibe su entorno escolar y sus acciones (Herrera y Rico, 2014).

En un estudio publicado por la UNESCO (2008) y llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)

sobre el rendimiento escolar en América Latina y el Caribe; versa en sus conclusiones que la variable clima escolar es la que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento académico de los educandos, esto quiere decir que un ambiente acogedor, positivo y que genere respeto es crucial para promover el aprendizaje. Además, afirman que el clima escolar suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Esto quiere decir, si una escuela cuenta con un buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración a otros niveles, tales como: directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso en los estudiantes.

Podemos decir entonces que la problemática de la convivencia en ambientes escolares adquiere singular relevancia y se encuentra actualmente en el centro de atención de muchos investigadores, autoridades educativas, maestros y padres de familia. Según, Onetto (2003) esto sucede, porque se está llegando a comprender que las relaciones saludables en todo el ambiente escolar, que comprende: profesores y alumnos, los alumnos y docentes, docentes con docentes, alumnos y sus compañeros, cuerpo de docentes y administrativos de la institución educativa, llega a ser un factor de suma relevancia a la hora de alcanzar el éxito escolar de cada alumno y de la institución educativa. Así mismo, la mejora del clima escolar es asociado con la disminución de conductas disruptivas que pueden impactar en el desarrollo del día a día de las aulas o de la escuela. Para Aron y Milicic (1999) algunas intervenciones que van dirigidas a prevenir la ocurrencia de comportamientos desadaptivos dentro de las interacciones de la población estudiantil, tienen como finalidad la mejora del clima social escolar centro educativo. Esto quiere decir que es sumamente importante generar un clima adecuado en los centros educativos.

Para Moos, Moos y Trickett (1989) el clima social escolar se puede analizar desde el punto de vista de varias ciencias: la pedagogía, la psicología, la ecología social y la sociología. Todos estos enfoques están de acuerdo que las dinámicas del profesor influyen sobre los alumnos y sus logros, el rendimiento escolar y el desarrollo social. Del mismo modo, Martínez y Pérez, (2009) afirman que el tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario de formación presidido por la cordialidad. Esto nos da a entender que un clima social escolar positivo incrementa las buenas conductas de los estudiantes y por qué no decir, influye en su desempeño escolar.

En efecto, se pueden lograr todas estas metas apelando al desarrollo de un buen clima social escolar. Sin embargo, es necesario que los adolescentes se involucren en el clima de las relaciones sociales que se dan dentro del centro de estudios; es ahí que se podrá determinar y potenciar los recursos existentes en los alumnos, generando así alternativas de solución ante una diversidad de problemas que aqueja a la población adolescente (Guerrero, 2017). De no ser así, y este presente la ausencia del involucramiento de los alumnos, devienen distintos problemas como irritación, el estrés, falta de interés y motivación por desarrollar habilidades académicas y sociales, sensación de agotamiento físico y desesperanza, incurriendo así en el desarrollo de climas tóxicos (Mendoza y Rico, 2014).

La falta de interés y motivación pueden acarrear conductas de dilación o procrastinación en los adolescentes. Contreras et al., (2011) señalaron que la procrastinación incrementa el bajo rendimiento escolar, y que no solo debe encararse a nivel individual, sino sobre todo en un nivel social, concluyendo que esta no es privativa del adolescente procrastinador, sino del sistema educativo en sí mismo, influyendo este también en el bajo rendimiento escolar. Por ende, se puede decir que las instituciones

educativas tienen mucho que ver en el desarrollo o la prevención de la problemática.

Álvarez (2010) denomina a la procrastinación como aquella tendencia a posponer o retrasar la consecución de una tarea evitando así las responsabilidades y acciones que requieren ser desarrolladas. Algunos autores comentan que la procrastinación es el actuar voluntario o involuntario que acarrea consigo graves consecuencias a nivel social, laboral u académico; además afirman que suele estabilizarse en la edad adulta, sin embargo, tiene su inicio en la adolescencia. (Gil y Serquén, 2016).

Entonces, podemos entender que el clima social escolar es sumamente relevante para el desarrollo y aprendizaje adecuado para la comunidad escolar, así mismo este podría reducir problemáticas que adolecen y preocupan a la población estudiantil, entre ellas los efectos nocivos de la procrastinación en los adolescentes y su desarrollo académico, pudiendo truncar toda esperanza de continuar en el camino hacia un futuro exitoso si no es tratada.

En este sentido, la presente investigación pretende demostrar si existe o no relación entre el Clima Social Escolar y la Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos Instituciones Educativas estatales de Trujillo; por ende, se han considerado los siguientes estudios previos:

En el plano internacional, en la Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Álvarez (2018), realizó una investigación que tuvo por objetivo determinar el nivel de procrastinación de los estudiantes de secundaria. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo descriptivo y contó con una muestra de 87 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 16 y 18 años. Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de Procrastinación CP2015, creado por Leslie Sechel, con 22 reactivos de opción múltiple. A través de los resultados se evidencia que el nivel general de los alumnos de 4to y 5to

de bachillerato es: 81% se encuentra en un nivel medio de conducta procrastinadora, 13% en un nivel bajo, 6 % en un nivel alto y 0% no presenta esta conducta. Esto quiere decir que, la totalidad de los estudiantes, en distinta medida, presentan dificultades a la hora de priorizar sus actividades académicas, terminando en la postergando sus responsabilidades.

Además, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ambato, Durán (2017), realizó un estudio con la finalidad de determinar la relación entre la Procrastinación académica y la Autorregulación. El presente estudio fue de tipo cualitativo, con un alcance exploratorio, descriptivo y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 290 estudiantes de psicología, de las ramas clínica y organizacional. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), la adaptación argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Los resultados obtenidos muestran que el 58.3% de los estudiantes procrastinan de manera moderada (EPA), en contraste con los resultados que muestra la ATPS, indica que el 61% procrastina de manera moderada y el 16,2% tiene una alta presencia de postergación académica. Así mismo el Cuestionario de regulación emocional muestra que existe mayor supresión emocional ($M=16.26/16$ puntos). También existe una correlación inversa de efecto pequeño entre la variable procrastinación Académica y la Autorregulación emocional ($r = -.292$). Concluye enfatizando que la tendencia a la postergación de actividades académicas (13% y 16%) por parte de los estudiantes, está vinculada a la satisfacción académica.

En Tegucigalpa, Honduras, Pacheco (2013), investigó el Clima social escolar percibido por los alumnos y profesores, esto a partir de las relaciones sociales que predominan en el aula de clases. La muestra estuvo conformada por 1050 personas, distribuidas en tres principales grupos: Grupo A: estudiantes del primer curso hasta el

3ro de Bachillerato); Grupo B: Estudiantes que hayan cometido algún acto de indisciplina y Grupo C: Docentes de la institución, quienes fueron encuestados. Los resultados obtenidos, arrojan que las percepciones acerca del clima social escolar son diferentes, ya que las percepciones de los estudiantes difieren de los estudiantes indisciplinados o con la de los docentes, puesto que sus puntos de vista están basados en experiencias, creencias y valores adquiridos en sociedad e interacción. Un claro ejemplo, los estudiantes consideran que las relaciones sociales que predominan en aula favorecen el clima escolar y el desarrollo del proceso educativo, esto dado que la vinculan con la comunicación, el respeto mutuo, la igualdad de oportunidades, a la no discriminación, la empatía a la hora de ejercer disciplina, pues afirmar que los docentes tienen buenas prácticas pedagógicas con metodología innovadoras y variadas existiendo un nivel de armonía y un nivel mínimo de conflictividad.

En Valladolid, España, Carbonero, Antón y Reoyo (2011), realizaron un estudio cuyo propósito era conocer la eficacia de un programa experimental en la mejora del clima de aula. Así también analizar si existe alguna interacción en la eficacia de un programa experimental en la variable clima de aula en función de la variable sexo y curso. Para esto se entrenó a un grupo de profesores en habilidades docentes motivadoras a través de la utilización de estrategias de enseñanza basadas en la instrucción, evaluación, habilidades sociales y motivadoras. La muestra estuvo conformada por docentes de primero y tercero de secundaria de varios centros educativos que impartían clase a 264 alumnos de primer año y 253 alumnos de tercer año. El instrumento utilizado para medir el clima de aula fue el Cuestionario de Clima social en la clase (CES). Los resultados obtenidos indican que existe una eficacia en el programa realizado en mujeres del tercer año en todas las variables analizadas del clima de aula, frente a primer año, que únicamente mejoraron en competitividad e Innovación.

Respecto al curso, se produce una mejora en tercer año, en las variables Implicación, Tareas y Organización, cosa que no ocurre en primer año.

Por otro lado, en Chile, Barker (2010), investigó la influencia del Clima de la sala de clases en el rendimiento escolar de alumnos de educación secundaria. Se tuvo como propósito identificar y cuantificar los factores del clima en la sala de clases, promovidos por el profesor, que influyen en el rendimiento escolar. Para esto se contó con la evaluación docente de 51.329 profesores de escuelas públicas en Chile, los cuáles fueron analizados por psicólogos y profesionales expertos en el área de la educación, así también se les evaluó con distintos indicadores del ambiente creado en clase. A partir de esa información la investigación se enfocó en medir como los diferentes factores del clima escolar influyen en el rendimiento académico. Esto se realizó a través del análisis estadístico de observaciones de video de clases. Los resultados hallados fueron que el ambiente en la sala de clases tiene una influencia importante en el rendimiento de los alumnos, específicamente qué el manejo del grupo del curso que ejerce el docente en el aula, es consistentemente más relevante y significativo que otros factores del clima de clase, y que sorprendentemente el ambiente de clases de la escuela como establecimiento, es un mejor predictor que el ambiente en la sala de clases.

Por último, en Valencia, España, Pérez (2007), realizó una investigación con la finalidad de producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula, a través de un programa de educación para la convivencia de 12 sesiones de intervención, promoviendo tres tipos de actividades principales: participación y cooperación, aprendizaje de normas y resolución de conflictos. Se utilizó un diseño cuasi - experimental, trabajando con dos grupos de alumnos de 2° de ESO: 2° A (grupo experimental) y 2° B (grupo control). La variable dependiente del programa pedagógico fue la percepción que los estudiantes tenían del clima de sus respectivas aulas. Esta

variable fue medida mediante la Escala de Clima de Aula (CES). En los resultados se muestra una mejora significativa en siete de las nueve dimensiones evaluadas en el CES.

Al pasar al plano nacional, en la ciudad de Lima, Espinoza (2018), realizó su trabajo de suficiencia profesional, el cual tenía por objetivo determinar los niveles de procrastinación académica en estudiantes de 4° y 5° de secundaria. La investigación fue de tipo descriptiva y contó con una muestra de 93 estudiantes de ambos sexos, quienes respondieron a la Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Álvarez (2010), versión Domínguez (2017). Los resultados obtenidos determinaron que existe un alto nivel de procrastinación académica con 65.52% del total de la muestra, mientras que el 35.48% se ubicó en un nivel bajo de la variable de estudio. En cuanto a las dimensiones se obtuvieron los siguientes valores: 60.22% presentó un nivel alto en autorregulación, 29.03% puntuó en un nivel bajo de postergación de actividades. También se determinó un nivel de conducta procrastinadora por género, 67.9% en mujeres y 60% en hombres; con respecto al área de carrera profesional, se determinó que el área de ciencias y humanidades tiene el nivel más alto (100%) con respecto a la presencia de conducta procrastinadora.

Gil y Cerquén (2016), realizó una investigación con la finalidad dar a conocer cómo los indicadores de la procrastinación se relacionan con las dimensiones del clima social escolar. La muestra estuvo conformada por 192 estudiantes de ambos sexos de tercero y cuarto grado de secundaria de una institución educativa estatal del Distrito de José Leonardo Ortiz – Chiclayo. Los instrumentos que se utilizaron para la recopilación de datos fueron la Escala de Clima Social Escolar (CES) y la Escala de procrastinación en adolescentes (EPA) y se empleó el diseño descriptivo – correlacional para el estudio. Se evidencian a través de los resultados que existe una relación significativa entre la

procrastinación y el clima social escolar, permitiendo así explicar que a más desfavorable sea la percepción que tienen los estudiantes de su ambiente escolar, mayor será la probabilidad que incurran en conductas de procrastinación. Además, se halló significancia estadística entre los indicadores de la conducta procrastinadora y la dimensión “relaciones” de la variable clima social escolar.

Así también, Contreras et al. (2011), desarrolló un estudio de “Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados. Lima Metropolitana, Perú”, que tuvo por objetivo explorar del fenómeno de la procrastinación y evaluar la asociación con el apoyo familiar y el uso de internet en adolescentes escolares. El tipo de estudio fue observacional, analítico de corte transversal y contó con una muestra de 292 estudiantes. Los instrumentos de medición utilizados para la investigación fueron: la Escala de Procrastinación en el Estudio, la Escala Multidimensional del Apoyo Social Percibido y el uso de internet. Los resultados obtenidos muestran que el puntaje promedio para la Procrastinación en el estudio fue de 5.4 ± 3.1 puntos con un rango de 0 a 15. En el análisis bivariado, se halló que la Procrastinación en el estudio esta coligada significativamente con la jornada de estudio, el plan de vida, el apoyo familiar y motivos de uso del internet. Es decir, la procrastinación en el estudio no es un fenómeno aislado a la vida del adolescente, sino que existe una asociación significativa entre la procrastinación en el estudio y variables que en conjunto evidencian una mala administración del tiempo por parte de los adolescentes.

Para concluir en el plano nacional, en la ciudad de Lima, Álvarez, (2010), realizó una investigación acerca de la Procrastinación general y académica en estudiantes de educación secundaria. La muestra estuvo conformada por 490 estudiantes de educación secundaria de ambos géneros pertenecientes a colegios no

estatales de Lima metropolitana. El instrumento utilizado en dicha investigación fue la Escala de procrastinación general y académica de Busko, (1998). En los resultados se encontró que la procrastinación académica era mayor que la general, y que no existían diferencias significativas según el rol genérico y el grado de estudios.

Por último, en el plano local, Moreno (2019), en su investigación “Relación del clima social escolar y Procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal”, tuvo por objetivo determinar en qué medida se relacionan las variables de estudio. La investigación de carácter correlacional tuvo una muestra conformada por 104 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria en la ciudad de Trujillo. Los estudiantes respondieron a la escala de Clima Social Escolar (CES) de Moos y Trickett y la escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA) de Edmundo Arévalo. En base a los resultados se evidencia que existe un predominio del nivel medio con un 47.1% en lo que concierne a la variable Clima social escolar. En relación con la Procrastinación académica un 38.5% de los estudiantes se situó en un nivel medio. Así también, se halló una correlación inversa y significativa ($p < .05$) de efecto pequeño entre ambas variables. Esta correlación también se aprecia en las dimensiones Falta de motivación, Dependencia, Baja Autoestima, Desorganización y Evasión de responsabilidad de la variable Procrastinación académica.

De la Cruz (2019), realizó un estudio acerca de “Clima social familiar y procrastinación” el cual tuvo por finalidad conocer la relación entre el clima social familiar y la procrastinación. El estudio fue de diseño no experimental de corte transversal con un alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 113 estudiantes de ambos sexos de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa en la ciudad de Trujillo. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de Clima Social familiar (FES) y la Escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA). Los

resultados obtenidos arrojaron que no existe una relación significativa entre las variables de estudio, puesto que se obtuvieron valores de $p > .05$, lo cual indica que el Clima social familiar no expresa relación con el nivel de procrastinación en los adolescentes.

Finalmente, en la Universidad Antenor Orrego, Guerrero (2017), investigó el Clima social escolar y la Procrastinación, donde evaluó el tipo de relación que existe entre las variables en estudiantes de educación secundaria. La muestra estuvo conformada por 120 escolares varones y mujeres del primer y segundo año de secundaria, empleándose un diseño de investigación descriptiva – correlacional. Para la toma de datos, la autora utilizó dos instrumentos con propiedades psicométricas demostradas como son la Escala de Clima Social Escolar (CES) y la Escala de Procrastinación en Adolescentes (EPA). Los resultados obtenidos de dicha investigación demuestran que en general existe una percepción favorable en las dimensiones que evalúa la Escala CES. Así mismo se evidencia que los niveles predominantes de la conducta procrastinadora son altos en cada uno de los factores: Falta de motivación (55%), dependencia (84,2%), baja autoestima (92,5%), desorganización (55%) y evasión de la responsabilidad (75%). Por otro lado, también se hallaron correlaciones cuyas fuerzas oscilan entre significativas y altamente significativas, entre las dimensiones y áreas de clima social escolar con los factores de la conducta procrastinadora.

Para la comprensión específica de cada una de las variables del Clima social escolar y la Procrastinación académica, es de suma importancia hacer un acercamiento detallado desde la mirada y enfoque de diversos autores relevantes para la investigación.

El clima social hace referencia a la percepción que los individuos tienen del ambiente y de los distintos aspectos que este pueda tener, en el cual interactúan y desarrollan sus actividades cotidianas, en este caso, el colegio. (Arón y Milicic, 2012).

También, según Rodríguez, (2014) un centro educativo, tiene un conjunto de características psicosociales, que están determinadas por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que integrados en un proceso dinámico específico dan como resultado un singular estilo o tono a la institución, condicionante a su vez, de los distintos productos educativos; a este constructo se le llama Clima social escolar.

Para Moos, Moos y Trickett, (1989) el clima social escolar son las estructuras de relaciones que se determinan por las relaciones profesor - alumno y viceversa, así como también, los diferentes elementos tales como: aspectos físicos, organizativos, grupos sociales; que se encuentran dentro y forman parte de la institución.

Por otro lado, el clima social se entiende como la calidad general del centro que surge de las relaciones interpersonales, las cuales son percibidas y experimentadas por los miembros de la calidad educativa, siendo un factor influyente en los comportamientos evidenciados por los integrantes de esta (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006).

Con lo que concierne a Moss, Moos y Trickett, (1989) proponen tres aspectos importantes: Implicación, Afiliación y ayuda; y nueve subdimensiones para la variable clima escolar, las cuales son: Autorrealización, tareas, competitividad, estabilidad, organización, claridad, control, cambio e innovación.

Por su lado, Arévalo, (2001) detalla las dimensiones propuestas por Moss, Moos y Trickett de la siguiente manera: *Implicación*, referida al grado de interés y participación que los jóvenes muestran con respecto a las actividades de la clase, su participación en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias, *Afiliación*, referida al nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos, *Ayuda*, referida al grado de apoyo o ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, amistad y confianza en ellos e interés por sus ideas). Entonces, el clima social escolar depende de la organización, la comunicación, la cooperación, la cohesión, la autonomía y por supuesto del estilo particular de dirección del educador. El tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario cordial. *Autorrealización*, entendida como el crecimiento personal, así como la orientación a las metas; el énfasis en desarrollar las actividades previstas, en ceñirse a las materias, es decir la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; así como también la competencia entre los alumnos por obtener buenas notas y reconocimiento. Así, en esta dimensión está integrada por dos aspectos o subdimensiones: *Tareas*: Referida a la importancia concedida a acabar con lo previsto, de terminar las tareas y *Competitividad*: que refiere a la importancia del esfuerzo por lograr una calificación sobresaliente y estima; en otras palabras, es el valor que se le da para alcanzar una buena calificación.

Continuando con las dimensiones se encuentra:

- a) la *Estabilidad*, que es entendida como el cumplimiento de objetivos, el funcionamiento adecuado de la clase: Organización, claridad y coherencia en la

misma. Así, esta dimensión está integrada por tres aspectos o subdimensiones:

Organización: Referida al énfasis en el comportamiento disciplinado disciplinadas del alumno, así como en la organización de las actividades; es decir, la importancia del orden. *Claridad:* Refiere a la importancia de establecer y seguir normas específicas, las consecuencias de romper estas reglas, así como la capacidad del docente para resolver las infracciones. *Control:* Este refiere al grado en que docente es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y cuán problemática puede resultar su aula; en otras palabras, se refiere al grado de severidad del profesor.

- b) Por último, está la dimensión *Cambio*, entendida como el grado en que los alumnos/as contribuyen a planear las actividades, la diversidad y los cambios que introduce el profesor/a. Es decir, la existencia de singularidad, novedad y variaciones razonables en las actividades de clase. Así, en esta dimensión está integrada por un aspecto o subdimensión: *Innovación:* se entiende al grado en que los estudiantes contribuyen a innovar, así como el profesor utiliza la creatividad, creando nuevas técnicas a la hora de enseñar o bien, estimula el desarrollo del pensamiento creativo en los alumnos.

Arévalo, (2001) propone dos tipos de climas en las aulas: Climas nutritivos: son considerados aquellos que generan un ambiente en el cual la convivencia social es más positiva, donde los alumnos sienten que es más agradable participar, y existe adecuada disposición a aprender y a cooperar, en la cual los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general influyen positivamente para que aflore la mejor versión de los alumnos. En contraste, están los climas tóxicos, que son aquellos que contaminan el ambiente, contagiándolo de características negativas que

parecieran que influencia para que los alumnos exterioricen un lado negativo. En estos climas, además se invisibilizan los aspectos positivos y son vistos como inexistentes y por lo tanto hay una percepción sesgada que realza los aspectos negativos, provocando que las interacciones sean más estresantes, haciendo así mucho más complejo la resolución de conflictos nutritiva.

Por otro lado, existen factores positivos, los cuales surgen en un ambiente físico apropiado, con actividades variadas y entretenidas, con una comunicación respetuosa entre profesor, alumnos, y entre compañeros, con la capacidad de escucharse unos a otros, y la valoración mutua (Arévalo, 2001). El clima social que se genera en el contexto escolar es dependiente también de otros factores, como el desarrollo social y emocional los alumnos hayan logrado, el nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que todos ellos tengan de sus necesidades emocionales y de interacción son cubiertas de la forma más propicia por el ambiente. También, plantea que es sumamente relevante en la motivación que pueda ejercer el profesor en el grupo. Algunos maestros pueden sentir que su trabajo está delimitado a solo impartir conocimientos, que la clase es un simple canal a través del cual los conocimientos puedan llegar al alumno, dejando la motivación a un lado; pero se sabe que en la transmisión de los cursos en donde los alumnos están desinteresados, no logran objetivos de aprendizaje propuestos. (Yelow y Weinstein 1997), sugiere que se podría invertir más tiempo en motivar a los alumnos; y una que están motivados, están mucho más predispuestos a aprender que aquellos alumnos que no se encuentran motivados. El tiempo empleado en la motivación puede considerarse como una inversión a futura y no simplemente a aseverar que es tiempo sin provecho.

Uculmana, (1995), dice en términos educativos, que la motivación, es un proceso que: Conduce a los alumnos a experiencias en las cuales ocurre el aprendizaje;

energiza y activa a los alumnos y los mantiene razonablemente alertas; conserva su atención en una dirección determinada orientada al aprendizaje. Así pues, la motivación en el aula afecta tanto al aprendizaje como en la conducta de los alumnos, por ende, si están motivados para aprender, aprenden más y mucho mejor. Y, además, involucrar a los alumnos en el aprendizaje es una buena forma para evitar problemas de conducta.

Dentro la interacción del docente con sus alumnos también existe la presencia de un clima psicológico. Las investigaciones realizadas en la escuela demuestran que los profesores que les gusta lo que hacen, son más generosos en las evaluaciones, se muestran más tolerantes y amigos, oyen a los alumnos y estimulan la participación; y logran mejores resultados que los profesores competentes en su materia, pero más fríos y distantes con relación a la clase (Gil y Cerquén, 2016). Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen al clima psicológico positivo en el aula; al contrario, el autoritarismo, la enemistad y el desinterés pueden llevar a que exista un clima negativo en el aula (Arévalo, 2002).

Igual de importante, se encuentra el clima psicológico generado entre los alumnos. Las relaciones con los compañeros se vuelven importantes, esto con más realce en la etapa de la adolescencia, dándose esto con mayor énfasis en sociedades tecnológicamente avanzadas segregadas por edades, que demora la entrada al mundo adulto del trabajo y la responsabilidad familiar. Para aprender un alumno, precisa de un clima de confianza. (Arévalo, 2001).

Según Uculmana, (1995) los profesores pueden hacer varias cosas para fomentar la interacción positiva de sus alumnos, los procesos de cooperación y el sentido de pertenencia al grupo, así como la cohesión entre compañeros. Se les puede observar

desde una mirada apreciativa, donde resalten sus cualidades, talentos y capacidades. De este modo, se facilitan y fortalecen las relaciones entre compañeros, llegando a conocerse y a valorarse entre sí, de modo que la cooperación como aprendizaje es bien cimentada, llegando a desarrollarse relaciones positivas entre compañeros, olvidando los prejuicios, géneros, clases sociales y étnicas. (Arévalo, 2001).

Procrastinación

En un segundo lugar, se encuentra la variable Procrastinación, concepto que es explicado a continuación:

La palabra procrastinación que usualmente escuchamos hoy, viene del verbo inglés “procrastinate”, que combina el adverbio común “pro” que significa “hacia adelante” con la terminación “cras” o “crastinus” que significa “para mañana”, lo cual en conjunto significa aplazar intencional y habitualmente algo que debería ser hecho (Schouwenburg, 2005).

Uno de los desafíos que afrontan los estudiantes se relaciona a la procrastinación académica, término cuyo origen procede del latín procrastinare que textualmente significa “dejar para mañana” ... Asimismo, Steel refiere que un conde llamado Phillip Stanhope (1749/1968) aconsejó: “No a la ociosidad, no a la pereza, no a la postergación; no deje para mañana lo que puede hacer hoy” (Chang, 2011, p.66).

Por otro lado, Sirois (2007), plantea que el período de mayor sensibilidad y de mayor peligro para la procrastinación es la adolescencia, apreciando que el 80-95% de los adolescentes recurren habitualmente a conductas procrastinantes; mostrando que

aproximadamente un 75% de los escolares se autodefine como procrastinador, y cerca del 50% presenta rasgos permanentes de procrastinación con consecuencias problemáticas. Al mismo tiempo, más del 95% de los adolescentes procrastinantes tienen el deseo de reducir la procrastinación, pero, al no lograrlo, se desarrolla un estado de angustia o autoculpa que finalmente se traduce en malos indicadores de salud mental, así como también en un bajo rendimiento académico (Carranza y Ramírez, 2013).

Según Ferrari, Johnson & McCown (1995), este fenómeno constituye un patrón cognitivo y conductual relacionado con la intención de hacer una tarea y con una falta de diligencia para iniciarla, desarrollarla y culminarla, y dicho proceso estaría acompañado por la experimentación de ansiedad, inquietud o abatimiento (Alegre, 2014).

La procrastinación, en particular, es un problema de autorregulación y de organización del tiempo (Sapadyn, 2009).

Para Steel (2007), la procrastinación se expresa como el retraso intencional en un curso de acción previsto a pesar de la conciencia de los resultados negativos y, usualmente, su consecuente desempeño insatisfactorio. Arévalo y Otiniano, (2011) es una alteración del comportamiento que se caracteriza por la postergación de determinadas actividades, con la excusa de hacer otras más agradables y sin importancia alguna. Mientras que Hunt, (2009) propone que la procrastinación es el hábito de aplazar las cosas que deberíamos hacer, enredándonos en tareas menos importantes o incluso gastando nuestro tiempo deliberadamente en cosas que nos obligamos a creer que son más perentorias.

Las características de la procrastinación según la propuesta sistematizada de Rivas, (2006). La procrastinación evade responsabilidades posponiendo tareas a

realizar, puede llevar al individuo a refugiarse en actividades ajenas a su cometido. Así mismo, la costumbre de posponer puede generar dependencia de diversos elementos externos, tales como navegar en Internet, leer libros, salir de compras, comer compulsivamente o dejarse absorber en exceso por la rutina laboral, entre otras, como pretexto para evadir alguna responsabilidad, acción o decisión.

El perfeccionismo extremo o el miedo al fracaso también son factores para posponer, como por ejemplo al no atender una llamada o una cita donde se espera llegar a una decisión. Existen dos tipos de individuos que ejecutan esta acción:

Procrastinadores eventuales y procrastinadores crónicos. Los segundos son los que comúnmente denotan trastornos en los comportamientos antes mencionados. Algunos autores afirman que existen en la actualidad conductas adictivas que contribuyen a esta evasión: se refiere, por ejemplo, a las adicciones que, según algunos expertos, existen a la televisión, a la computadora o al sexo, sobre todo a través de Internet. (Alegre, 2010).

Por otra parte, el hecho de que muchos estudiantes pospongan la entrega de sus trabajos hasta el último minuto del día de la fecha límite está presente, al parecer, también en otros grupos sociales: en las temporadas en las que se acerca la fecha límite para pagar los impuestos para presentar las declaraciones mensuales o anuales.

Su solución consistiría, entre otras cosas, en lograr una adecuada organización del tiempo, concentrándose en realizar las tareas importantes que tienen un plazo de finalización más cercano.

Según Arévalo (2011), los indicadores de la conducta procrastinadora son cinco:

Falta de Motivación referida a la carencia de iniciativa, falta de interés y responsabilidad

para realizar sus responsabilidades; falta de determinación en la consecución de metas y objetivos, Dependencia, referida a la necesidad persistente de contar con la ayuda de otros para la realización de sus actividades, con la ayuda y compañía de alguien, Baja autoestima referido a posponer las actividades por temor a realizarlo mal o pensar que sus habilidades y capacidades no son las suficientes, Desorganización, que consiste en que el sujeto realiza un mal empleo de su tiempo y ambiente de trabajo impidiendo la concreción de sus actividades y por último, la Evasión de la responsabilidad referido al deseo de no realizar actividades por fatiga o por creer que no son importante.

Por lo anteriormente expuesto, es notoria la relevancia de investigar sobre la relación de las variables Clima Social Escolar y Procrastinación. Ya que a nivel social brindará opciones y herramientas, así como sugerencia para que los docentes puedan fomentar un clima escolar adecuado y la evitación de hábitos procrastinadores. Así también a nivel práctico, permitirá beneficiar a las instituciones educativas para que puedan generar programas de intervención psicológicas y pedagógicas para complementar la experiencia escolar sin incurrir en el desarrollo de conductas procrastinadoras. Además, a nivel teórico, la presente investigación servirá como antecedente para conocer el desarrollo de las variables antes mencionadas.

1.2. Formulación del problema

¿Existe relación entre el Clima Social Escolar y Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos Instituciones Educativas estatales de Trujillo?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el Clima Social Escolar y Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos Instituciones Educativas estatales de Trujillo.

1.3.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación entre las dimensiones del Clima social escolar (Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio) y la dimensión Autorregulación académica de la variable Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo.
- Establecer la relación entre las dimensiones del Clima social escolar (Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio) y la dimensión Postergación de actividades de la variable Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo.
- Establecer el nivel de las dimensiones de percepción del Clima social escolar en los estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo.
- Establecer el nivel de las dimensiones de Procrastinación prevaleciente en los estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo.

1.4. Hipótesis

1.4.1. Hipótesis general

Existe relación entre el Clima social escolar y la Procrastinación en los estudiantes de secundaria de dos Instituciones educativas estatales de Trujillo.

1.4.2. Hipótesis específicas

- Existe relación entre las dimensiones del Clima Social Escolar (Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio) y la dimensión Autorregulación académica de la variable Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos Instituciones educativas estatales de Trujillo.
- Existe relación entre las dimensiones del Clima Social Escolar (Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio) y la dimensión Postergación de actividades de la variable Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos Instituciones educativas estatales de Trujillo
- El nivel de las dimensiones de percepción del Clima Social Escolar es adecuado en los estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo.
- El nivel de las dimensiones de Procrastinación prevaleciente es alto en los estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo.

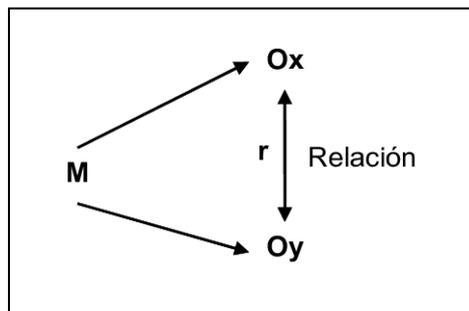
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de investigación

La Presente investigación se basa en el diseño:

- No experimental: Es aquella en donde se analiza sin manipular deliberadamente las variables, sino que se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural (Hernández, Fernández y Batista, 2014).
- Transversal: Analiza cuál es el nivel o modalidad de una o más variables en un momento dado (Hernández et al., 2014).
- Correlacional: Determina cuál es la relación entre un grupo de variables en un momento y grupo determinado (Hernández et al., 2014).

A continuación, se presenta el diagrama:



Donde:

M: Estudiantes de secundaria de dos Instituciones educativas estatales de Trujillo.

Ox: Clima Social Escolar.

Oy: Procrastinación.

r: Relación entre el Clima Social Escolar y la Procrastinación en estudiantes de secundaria.

2.2. Población y muestra

- Población

La presente investigación se realizó en base a una población de estudiantes de secundaria de dos Instituciones Educativas estatales de Trujillo, matriculados en el año escolar 2019. Dicha población estuvo conformada por 840 estudiantes de ambos sexos, que fueron pertenecientes a los niveles 2do, 3ro, 4to y 5to año de educación secundaria de dos instituciones educativas estatales de la ciudad de Trujillo, La Libertad.

- Muestra

La muestra estuvo representada por 400 estudiantes de dos instituciones educativas estatales de Trujillo. Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó el muestreo probabilístico estratificado, mediante la fórmula de Cochran, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 0.05, dando como resultado 400 personas. (Véase Tabla 1).

En cuanto a los criterios de selección de la muestra, se tuvo en cuenta:

Criterios de inclusión

- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes que se encuentren matriculados en el año escolar 2019.
- Estudiantes pertenecientes a los niveles 2do, 3ro, 4to y 5to de secundaria.
- Estudiantes que hayan decidido participar en la investigación voluntariamente.

Criterios de Exclusión

- Estudiantes que hayan cometido errores en el llenado de los protocolos de las pruebas de evaluación, tales como dejar en blanco algunos ítems o haber marcado doble respuesta en un mismo ítem.
- Estudiantes con dificultades físicas o mentales que hayan limitado sus posibilidades de responder las pruebas de evaluación.

Tabla 1: *Distribución de la muestra de estudiantes de ambos géneros, del segundo al quinto grado de educación secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo.*

Institución educativa	Frecuencia	Porcentaje	Grado	Género		Total
				Masculino	Femenino	
1	210	52%	2° “A”	17	10	27
			2° “B”	8	3	11
			3° “A”	17	10	27
			3° “B”	13	20	33
			4° “A”	17	11	28
			4° “B”	15	15	30
			5° “A”	12	13	25
			5° B”	13	16	29
2	190	48%	2° “A”	10	17	27
			2° “B”	14	10	24
			3° “A”	15	5	20
			3° “B”	5	14	19
			4° “A”	11	14	25
			4° “B”	14	13	27
			5° “A”	7	13	20
			5° “B”	15	13	28
Total	400	100%		203	197	400

Fuente: Tabla elaborada por el autor.

En la tabla 1 se puede apreciar la distribución de la muestra por institución educativa, número de alumnos, grados, secciones y sexo de los estudiantes de secundaria. Siendo un total de 400 estudiantes evaluados para el presente estudio.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

- Técnica

La técnica utilizada para la presente investigación fue la encuesta. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen a la encuesta como un diseño o método. Estos autores la consideran como una investigación no experimental transversal o transaccional descriptiva o correlacional-causal. Usualmente se utilizan cuestionarios, los cuales son aplicados en distintos contextos, ya sea a través de entrevistas, por medios digitales, de forma individual o de grupo, etc.

- Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la medición de las variables se exponen a continuación:

A) Escala de Clima Social Escolar (CES):

La Escala de Clima Escolar (CES) fue creada por R.H. MOOS, B.S MOOS Y E.J TRICKET. Fue adaptada por Fernando Ballesteros, R y Sierra B. de la universidad Autónoma de Madrid. Posteriormente, en el año 2001 fue estandarizada al plano nacional por Edmundo Arévalo Luna y en el año 2016 es analizada a través de un estudio de Propiedades psicométricas en la ciudad de Trujillo por Dionicio Torres, con una población de estudiantes de educación secundaria de Víctor Larco. El instrumento cuenta con 90 ítems orientados a medir el clima social en el salón de clases, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno – profesor, profesor – alumno y a la estructura de organización en las clases. Para la construcción del instrumento, se consideraron 90 elementos agrupados en 9 áreas

(Implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación) cuatro grandes dimensiones (Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio) importantes para la medir en clima social en el aula.

Las bases teóricas de la Escala de Clima Social Escolar radican en las aportaciones de Henry Murray (1938) y de su conceptualización de la presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que las características del entorno; constituyen una medida del clima ambiental; y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta de los individuos. (Arévalo, 2001).

La escala CES se puede administrar de manera individual o colectiva a alumnos de nivel secundario sin distinción alguna de los centros educativos, no teniendo un tiempo límite para su aplicación, pero se estima un tiempo aproximado de 20 minutos. En lo que respecta a la aplicación, se presenta la escala en un impreso que contiene los 90 reactivos y una hoja de respuesta en la cual el examinado anotará encerrando en un círculo la letra V si su respuesta es verdadera o la letra F si su respuesta es falsa, a cada interrogante planteada, este proceso debe estar acompañado de las condiciones ambientales adecuadas, tales como: Una sala tranquila, iluminada, confortable, sin la presencia de distractores, etc. La corrección de la escala CES se realiza de forma objetiva aplicando una plantilla perforada sobre la hoja de respuestas, donde cada respuesta que coincida con la clave, se le otorga un punto, siendo el puntaje máximo para cada área de 10 puntos. Luego, para obtener el puntaje de las dimensiones, se suman las áreas, estando agrupada de la siguiente manera: Relaciones (Implicación, afiliación y ayuda), Autorrealización (tareas y competitividad), Estabilidad (Organización, claridad y control), Cambio (innovación).

Validez y confiabilidad

La confiabilidad y consistencia del instrumento original, así como la validez es satisfactoria, aunque no elevada, para un instrumento que intenta definir las variables mediante la autoevaluación y con muy pocos elementos (solo 10 por escala). En la escala original determinaron los indicios a través del KR-20 y el Alfa de Combrach. Arévalo (2001), realizó la estandarización del instrumento CES, mediante un estudio piloto en la ciudad de Trujillo con el propósito de ver la confiabilidad de la escala CES, esto a través del método test-retest, en una muestra de 120 alumnos del primero al cuarto de secundaria del colegio Claretiano, asignados al azar, con un intervalo de un mes y medio entre la primera y la segunda prueba. Los coeficientes de confiabilidad del Alfa de Crombach alcanzados en dicho estudio oscilan entre el 0,78 a 0,92 en cada una de las áreas. Así mismo se alcanzaron coeficientes de validez de 0,30 a 0,45; a través del método de constructo.

Por otro lado, los resultados obtenidos por Dionicio (2016) muestran que se obtuvo validez de constructo, obtenida a través de un análisis factorial confirmatorio, donde se evidenció un ajuste aceptable; una correlación altamente significativa ($p < .01$) y los índices de ajuste (CFI y GFI) son satisfactorios ($\geq .85$).

En lo que concierne a la confiabilidad del CES, se obtuvo mediante la consistencia interna, siendo respetable (.79) en la escala general. La dimensión relaciones y autorrealización tienen un alfa de .62, estabilidad de .67 y cambio de .51 (Dionicio, 2016).

Para la presente investigación se utilizó los valores de validez y confiabilidad obtenidos por Dionicio (2016), puesto que cuenta con validez de constructo, una consistencia interna respetable e índices estadísticamente significativos.

B) Escala de Procrastinación Académica (EPA):

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue creada por Deborah Ann Busko en el año 1998. Originalmente la EPA consta de 16 ítems y fue parte de la escala de procrastinación estudiantil, que se aplicó en un estudio realizado en la universidad de Guelph, con el objetivo de evaluar la tendencia hacia la procrastinación general y académica. En el contexto peruano, Álvarez (2010) tradujo al español y adaptó el instrumento en 235 estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Lima. Por otro lado, Domínguez, Villegas y Centeno (2014) realizaron un estudio más completo acerca de la adaptación de Álvarez (2010), validando el instrumento, pero con una versión reducida de la EPA al encontrarse que no todos los ítems despuntaron el límite mínimo de homogeneidad. El estudio se realizó con una muestra de 379 estudiantes con edades entre 13 y 40 años, con una media de 21 años. Finalmente, en el año 2016, Domínguez-Lara (2016) a través de un estudio sintetiza la obtención de datos normativos (baremos) de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) con una muestra de 717 estudiantes universitarios en la ciudad de Lima.

La EPA consta de 12 ítems distribuidos en dos dimensiones; Autorregulación académica que consta de 9 ítems (2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12) y la dimensión Postergación de actividades que consta de 3 ítems (1, 6 y 7). La EPA es un instrumento de aplicación grupal o individual, para poblaciones entre los 13 y 40 años, con un tiempo estimado de respuesta de 10 minutos para todo el instrumento.

La estructura de respuesta de la EPA se divide en una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta que son: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre. Con respecto a la interpretación de los puntajes es directa, esto quiere decir que, a mayor puntaje, mayor presencia de la conducta evaluada (Domínguez, 2016).

Validez y confiabilidad

En lo concerniente a la validez de la EPA, Domínguez (2016), utilizó un análisis factorial confirmatorio, evidenciando una estructura bifactorial. Así mismo, los resultados obtenidos por el análisis factorial, fueron de magnitud moderada a alta ($\lambda_{\text{postergación}} = .751$; $\lambda_{\text{regulación}} = .683$) y estadísticamente significativas ($p < .001$).

Con respecto a la confiabilidad de la EPA, los coeficientes obtenidos fueron elevados tanto en la dimensión Postergación de actividades ($\omega = .811$; $H = .894$) como en Autorregulación académica ($\omega = .892$; $H = .914$).

Para la presente investigación se utilizaron los valores de validez y confiabilidad obtenidos por Domínguez (2016), puesto que cuenta con índices elevados y estadísticamente significativos.

2.4. Procedimiento

Se realizaron los acuerdos correspondientes con los directores de ambas instituciones educativas con las cuales se iba a trabajar, solicitando el permiso para la aplicación de la investigación y la cantidad de alumnos inscritos en el año académico 2019 en los niveles 2do, 3ro, 4to y 5to de secundaria. Seguidamente, se solicitó permiso a los profesores de aula y a los estudiantes se les presentó el consentimiento informado y se les explicó las características de la investigación. A continuación, se procedió a la entrega de los cuestionarios a los alumnos. Una vez aplicado los cuestionarios, se procedió a la respectiva calificación. Posterior a eso se creó una hoja de cálculo en el programa Microsoft Office Excel®, para luego proceder al vaciado de datos de los resultados, siendo estos ordenados en forma numérica y un apartado para datos sociodemográficos. Luego se procedió a exportar la base de datos al paquete estadístico

IBM SPSS® v. 24.0, el cuál fue seleccionado por sus funciones y óptimo desempeño en el análisis de datos de ciencias sociales y del comportamiento (Amon, 2003; Gutiérrez, Martínez y Moreno, s.f.).

Con respecto a las técnicas estadísticas que se utilizaron están, las medidas de tendencia central como la media aritmética (M) con sus respectivos intervalos de confianza al 95% (IC 95%), la mediana (Md). Medidas de dispersión (desviación estándar (DE) y el rango intercuartílico (Ric')); las medidas de posicionamiento (valor mínimo (Mín) y máximo (Máx), cuartiles (Q1 y Q3)). Con respecto a la correlación, se utilizó la prueba de correlación Rho de Spearman (no paramétrica) para determinar el nivel de relación entre las variables estudiadas (Candia y Calozzi, 2005; Chen y Popovich 2002). Además, se analizaron los valores de confiabilidad de las puntuaciones por cada dimensión por medio del α de Cronbach (Domínguez-Lara & Merino, 2015) y la normalidad de los datos por medio de la prueba de Z de Kolmogorov Smirnov. (Ver tabla 5 y 6 – Anexos). Finalmente, los datos fueron reportados en tablas que cumplan lo establecido por la APA. Por otro lado, en la presente investigación se consideraron los aspectos éticos estipulados en el código de ética del Psicólogo Peruano de la Resolución N° 206 (2017) el cual menciona que cualquier investigación se debe realizar respetando la normatividad, guardando la confiabilidad del evaluado, anteponiendo la salud psicológica sobre los intereses de la sociedad o ciencia, y además, el requisito fundamente que es el hecho de brindar un consentimiento informado, haciendo hincapié en la participación voluntaria en la investigación. Y, por último, para el presente estudio se utilizaron instrumentos psicológicos que cuentan con adaptación y validez científica.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Tabla 2: *Análisis de correlación entre las dimensiones de Clima social escolar y Procrastinación (n=400).*

<i>Mediciones</i>	<i>Mediciones</i>	
	Autorregulación académica	Postergación de actividades
Relaciones	,15 [,05; ,24]	-,19 [- ,29; -,09]
Autorrealización	,07 [- ,03; ,17]	-,07 [- ,17; ,03]
Estabilidad	-,02 [- ,11; ,08]	-,04 [- ,14; ,06]
Sistema de cambio	,15 [,05; ,24]	-,19 [- ,28; -,09]

Nota: r_s =Rho de Spearman; IC 95%=intervalos de confianza al 95% del índice de correlación

En la tabla 2 se presenta los tamaños de correlación entre las dimensiones de clima social escolar y procrastinación académica, mediante el coeficiente de correlación no paramétrica Rho de Spearman (*véase tabla 6 - anexos*). Se halló una relación de tamaño pequeño ($.10 < r_s < .30$) la dimensión de *relaciones* de la variable de clima social escolar y la dimensión de *autorregulación académica* de la variable de procrastinación ($r_s = .15_{[.05; .24]}$) siendo esta directamente proporcional; mientras que con *postergación de actividades* es del mismo modo, pequeña ($r_s = -.19_{[-.29; -.09]}$), sin embargo, inversamente proporcional. El mismo fenómeno se presenta entre la dimensión de sistema de cambio y autorregulación académica ($r_s = .15_{[.05; .24]}$) y postergación de actividades ($r_s = -.19_{[-.28; -.09]}$). Las demás dimensiones carecieron de evidencia para asumir una correlación.

Tabla 3: *Análisis de frecuencias y frecuencias porcentuales de las dimensiones de clima social escolar.*

<i>Mediciones</i>	Bajo		Medio		Alto	
	n=400					
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Relaciones	110	27,5%	215	53,8%	75	18,8%
Autorrealización	130	32,5%	245	61,3%	25	6,3%
Estabilidad	131	32,8%	198	49,5%	71	17,8%
Sistema de cambio	174	43,5%	177	44,3%	49	12,3%

Nota: Los puntos de corte a partir de los cuartiles

En la tabla 3 se estableció los niveles descriptivos de las dimensiones de *clima social escolar* a partir de los cuartiles (*véase tabla 5 - anexos*). Se observa que el 53.8% de la muestra ha logrado puntuar en el nivel medio de la dimensión de *relaciones*. Del mismo modo en la dimensión *autorrealización*, el 61.3% de la muestra se encuentra en el nivel medio, seguido por el 32.5% que se encuentran en el nivel bajo. En la dimensión *estabilidad* el porcentaje en el nivel medio es de 49.5% seguido por el 32.8% en el nivel bajo, por último, en la dimensión *sistema de cambio* el porcentaje en el nivel medio se torna en el 44.3% y en nivel bajo en 43.5%.

Tabla 4: *Análisis de frecuencias y frecuencias porcentuales de las dimensiones de la procrastinación académica.*

<i>Mediciones</i>	Bajo		Medio		Alto	
	n=400					
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Autorregulación académica	102	25,5%	216	54%	82	20,5%
Postergación de actividades	116	29%	199	49,8%	85	21,3%

Nota: Los puntos de corte a partir de los cuartiles

En la tabla 4 se estableció los niveles descriptivos de las dimensiones de *procrastinación* a partir de los cuartiles (véase *tabla 5 - anexos*). En autorregulación académica, el 54% de la muestra se ubica en el nivel medio, mientras que el 25.5% en nivel bajo. Con respecto a *postergación de actividades* el porcentaje obtenido por el nivel medio fue de 49.8%, no obstante, en nivel bajo logró la acumulación del 29%.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre el clima social escolar y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de Trujillo. Se seleccionó una muestra de 400 adolescentes participantes entre las edades de 12 a 17 años ($M=14.5$; $DE=1.3$), de ambos sexos (51% masculino y 49% femenino) mediante métodos probabilísticos de dos instituciones educativas de Trujillo. Se aplicó dos cuestionarios, el primero fue la Escala de Clima Social Escolar de Moos, Moos, & Trickett, (1989) adaptada al habla hispana, y posterior a ello, su adaptación al contexto nacional por Dionicio (2016) en la ciudad de Trujillo. El segundo instrumento utilizado fue la Escala de Procrastinación Académica de Dominguez-Lara, (2016) quien evidenció datos normativos de la escala en estudiantes universitarios.

De esta manera, luego de realizar el análisis estadístico, se obtuvieron los resultados con respecto al objetivo general, que fue hallar la relación entre ambas variables, encontrando tamaños de correlación entre las dimensiones de clima social escolar y procrastinación académica, mediante el coeficiente de correlación no paramétrica Rho de Spearman. Se halló una relación de tamaño pequeño entre ($.10 < r_s < .30$) la dimensión de *relaciones* de la variable de clima social escolar y la dimensión de *autorregulación académica* de la variable de procrastinación ($r_s = .15_{[.05; .24]}$) siendo esta directamente proporcional; mientras que con *postergación de actividades* es del mismo modo, pequeña ($r_s = -.19_{[-.29; -.09]}$), sin embargo, inversamente proporcional. El mismo fenómeno se presenta entre la dimensión de sistema de cambio y autorregulación académica ($r_s = .15_{[.05; .24]}$) y postergación de actividades ($r_s = -.19_{[-.28; -.09]}$). Las demás dimensiones carecieron de evidencia para asumir una correlación.

Sin embargo, los procedimientos se centraron en la relación entre las dimensiones de las escalas debido a que la Escala de Clima Social Escolar - CES no posee puntuación general que implique una variable medida de clima social escolar (Moos et al., 1989), del mismo modo sucede con la escala de procrastinación, quien por su parte, no evidenció estadísticamente una puntuación general, sino valores independientes entre sus dimensiones *postergación de actividades y autorregulación académica* (Dominguez-Lara, 2016; Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017).

El primer objetivo específico del estudio versa sobre establecer la relación entre las dimensiones de Clima social escolar y la Procrastinación. En las dimensiones del *clima social escolar* y la dimensión de *autorregulación académica*, se estableció una relación de tamaño pequeño (Cohen, 1988; Cohen, Choen, West, & Aiken, 2003) ($.10 < r < .30$) entre la dimensión de *relación* ($r_s = .15_{[.05; .024]}$), *sistema de cambio* ($r_s = .15_{[.05; .24]}$) con *autorregulación académica*. Se tiene en cuenta que la *autorregulación académica* se refiere a la conducta favorable y contraria a la procrastinación académica, estando orientada a la planificación y metas académicas (Steel, 2007), mientras que *relaciones* hace referencia al factor protector del clima social desde el apoyo, integración y filiación de la clase (Moos et al., 1989), siendo así, *relaciones* un facilitador de la *autorregulación académica*. Se reportaron los intervalos de confianza (Wilkinson, Task Force on Statistical Inference, American Psychological Association, & Science Directorate, 1999) los cuales manifiestan un recorrido del valor verdadero en la población sigue siendo aún de tamaño pequeño en la correlación antes descrita.

La dimensión *Sistema de Cambio* hace referencia al nivel de variación o novedad en los quehaceres académicos, siendo un factor motivante para un clima social escolar positivo (Moos et al., 1989), del mismo modo, que un estudiante pueda autorregular sus actividades académicas podrá generar igual un ambiente positivo en la clase y una satisfacción académica

(Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017) por lo que se entendería una relación de mayor magnitud entre ambas variables, sin embargo precedentes han determinado que la procrastinación – como dimensión general - no guarda relación con la dimensión de *relación* ni de *cambio* (Gil y Serquén, 2016; Moreno, 2019) por lo que los resultados de este estudio podrían ser la primera evidencia en relacionar ambos constructos.

Otra evidencia favorable para la hipótesis es la relación entre la dimensión *relación* ($r_s = -.19_{[-.29; -.09]}$) y *sistema de cambio* ($r_s = -.19_{[-.28; -.09]}$) del clima social escolar con la dimensión de *postergación de actividades*. La relación entre las dimensiones es inversa lo que guardara sentido, debido a que esta dimensión está puntuando en favor de la procrastinación siendo acorde al resultado general de Moreno, (2019) hallando solo relación entre una puntuación general de clima social escolar y puntuación general de procrastinación. Se debe tener en cuenta que este antecedente carece de evidencia para afirmar una puntuación general del clima social escolar, por otra parte, en ese estudio se utilizó otro instrumento para medir la procrastinación: Escala de Procrastinación en Adolescentes de Arévalo (Moreno, 2019).

Guerrero, (2017) logró hallar relación inversa entre la dimensión de *evasión de responsabilidades* – equivalente a *postergación de actividades* – de procrastinación adolescente con *relaciones* ($r = -.18$), sin embargo, no logró evidenciar relación con la dimensión *cambio* ($r = -.03$), del mismo modo el estudio de Gil y Serquén, (2016) muestran correlaciones ($r = -.40$), en este caso de tamaño medio, entre *relaciones* y *evasión de la responsabilidad* pero no con la dimensión *cambio*.

En función a las dimensiones que no obtuvieron correlaciones suficientemente elevadas, se observó en otros estudios que la dimensión de falta de motivación (equivalente a autorregulación académica), desorganización y evasión de actividades (equivalentes a postergación académica) de la conducta procrastinadora no obtuvo una correlación entre las dimensiones de autorrealización y estabilidad del clima social escolar (Gil y Serquén, 2016)

tampoco la obtuvieron, siendo en algunos casos no significativas. En el caso de Guerrero, (2017) si lograron correlaciones pequeñas, pero altamente significativas que logran probar la interdependencia entre estas dimensiones. Según otros estudios (Dominguez-Lara & Campos-Uscanga, 2017; Espinoza-Clark, 2018) se han recalado que los factores de la procrastinación pueden ser explicados mejor por otras variables, como la satisfacción académica, motivación y expectativas académicas, autocontrol académico, siendo estas variables intrapsíquicas o de un origen personal mas no contextual. Por otra parte, la literatura favorece una relación indirecta con el aspecto social del contexto académico (Dominguez-Lara, 2016).

Una vez aclarado el aspecto correlacional de la investigación, se procede a detallar los resultados que cumplen con los objetivos de niveles descriptivos del clima social escolar y la procrastinación:

En cuanto a los niveles descriptivos de las dimensiones de la variable *clima social escolar*. El 53.8% de la muestra se ubicó en el nivel medio de la dimensión de *relaciones*, seguido por el 27.5% que logró el nivel bajo, implicando una tendencia hacia pobres *relaciones* entre pares y una inadecuada integración de la clase; los datos guardan relación con lo hallado por Moreno (2019) quien evidenció que el 51% de los adolescentes lograban medianamente relacionarse de manera adecuada.

Por otro lado, con la dimensión de *autorrealización*, se identificó que el 61.3% de adolescentes lograron un nivel medio, y el 32.8% un nivel bajo, siendo así una somera capacidad de realización de tareas. Moreno (2019), determinó un porcentaje elevado (48.1%) en el nivel medio de la dimensión, sin embargo, logra un 31.7% en el nivel alto, contraponiéndose a este estudio, logró hallar una tendencia favorable hacia la competencia y realización de tareas en adolescentes.

La dimensión de *estabilidad*, el 49.5% de adolescentes está en el nivel medio, y el 32.8% se encuentra en el nivel bajo, implicando una tendencia de los estudiantes en un inadecuado funcionamiento de la clase, baja organización, claridad, y coherencia de esta. Los resultados concuerdan con los hallados por Pérez-Pérez, (2007) quien halló en estudiantes de secundaria de Valencia una media de 41.2% en organización, claridad fue de 47.3%, y control de 43.7%, siendo puntajes con tendencia hacia el nivel bajo de toda el aula. Por el contrario Moreno, (2019) evidenció en el nivel medio un porcentaje de 43.3% y para el nivel alto de 33.7%, infiriendo una tendencia hacia el nivel alto.

En la dimensión de Sistema de cambio se evidenció que el nivel bajo y medio son equivalentes, el primero con el 43.5% y el segundo con 44.3%. Lo que significa que hay propensión hacia la rigidez rutinaria en el ambiente de clase. Los resultados son contrarios a los obtenidos por Moreno, (2019) y Pérez-Pérez, (2007) quienes advierten que existe una tendencia alta hacia lo novedoso y cambiante en el aula; en el caso del estudio de Moreno, (2019) los resultados están referidos a una realidad local, siendo obtenidos en el distrito de Víctor Larco, perteneciente a la provincia de Trujillo. Estos resultados podrían deberse a las características únicas de la población de estudio.

El siguiente objetivo tiene que ver los niveles descriptivos de las dimensiones de la variable *procrastinación*. En la dimensión de *autorregulación académica* se logró evidenciar que el 54% de los estudiantes tiene un nivel medio, mientras que el 25.5% logra un nivel bajo, comprendiendo que más del 50% de alumnos tienden a autorregularse en sus actividades académicas, como la realización de tareas, planificación de actividades académicas y cumplimiento de deberes. Se entiende que la dimensión de autorregulación académica tiene una puntuación contrario a la procrastinación (Dominguez-Lara, 2016) por lo que un puntaje elevado en esta escala simbolizaría una conducta favorable. Estos resultados son concomitantes a los reportados por Sirois (2007) quien manifiesta que los estudiantes suelen

autodenominarse medianamente procrastinadores (80-85%). Dominguez-Lara, (2016) de igual forma, en estudiantes universitarios, determinó que el mayor porcentaje en *autorregulación académica* se hallaban en el nivel medio.

La dimensión de *postergación de actividades* ha logrado sobresalir en el nivel medio con el 49.8%, seguido por el nivel bajo con el 29%. Estos resultados fueron similares a los observados en una muestra de estudiantes del nivel secundario de Lima Metropolitana, en los midieron en función a un cuestionario de 4 ítems, entre ellos referidos a la postergación de actividades: “*Interrumpo el tiempo de estudio para hacer otras cosas (ejemplo: ver tv, escuchar música, hablar por teléfono, etc.)*”. En él se pone en manifiesto que el 41.1% de adolescentes lo realiza *a veces*, mientras que el 21.6% lo hace la *mitad de las veces* (Contreras-Pulache et al., 2011). Dominguez-Lara, (2016) determinó que el mayor porcentaje de estudiantes universitarios realizan esta conducta la mitad de las veces.

En base a todo lo discutido, cabe mencionar que surgieron dos principales limitaciones en la presente investigación; la primera de ellas es concerniente al tiempo de aplicación, puesto que este fue reducido, incurriendo en el hecho de que los estudiantes tenían que llenar rápido los cuestionarios. En base a esto se dispuso a aplicar los cuestionarios en horas de tutoría, ya que así no se afectaban las horas de clases regulares. La segunda limitación fue las diferencias culturales de las instituciones educativas, considerándose como cultura el conjunto de rasgos sociales que comparte una comunidad, es por ello que se optó por elegir dos instituciones del mismo distrito, con niveles y poblaciones muy similares. Ante todo, lo expuesto se recomienda para futuras investigaciones evitar cualquier tipo de sesgos que puedan interferir en la obtención y fiabilidad de los resultados.

Finalmente, los aportes de la presente investigación son: a nivel teórico, esta investigación sirve para afirmar el conocimiento y los hallazgos encontrados acerca de las variables estudiadas; a nivel práctico, en base a los resultados obtenidos se podrán plantear en futuras

investigaciones y programas de intervención que ayuden a la mejora de sus características, cualidades y habilidades; a nivel social, servirá como sustento para futuras investigación en el ámbito educativo, postulando así a la mejora del clima social escolar y la reducción de la procrastinación en estudiantes de secundaria. Además, el presente estudio servirá como antecedente para futuras investigaciones con temas afines al estudiado.

4.2 Conclusiones

- Se acepta la hipótesis general, puesto que se determinó una correlación entre las variables Clima Social Escolar y Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos Instituciones educativas estatales de Trujillo.
- Se acepta la hipótesis específica, puesto que se estableció una relación de tamaño pequeño ($.10 < r < .30$) entre la dimensión de *relaciones* ($r_s = .15_{[.05; .024]}$), *sistema de cambio* ($r_s = .15_{[.05; .24]}$) de la variable clima social escolar con la dimensión *autorregulación académica* de la variable Procrastinación.
- Se acepta la hipótesis específica, puesto que se estableció una relación inversa entre la dimensión *relación* ($r_s = -.19_{[-.29; -.09]}$) y *sistema de cambio* ($r_s = -.19_{[-.28; -.09]}$) de la variable clima social escolar con la dimensión de *postergación de actividades* de la variable Procrastinación.
- Se acepta la hipótesis específica, puesto que en las dimensiones *relaciones*, *autorrealización* y *estabilidad* del clima social escolar se obtuvieron puntajes prevalecientes en un nivel medio (53.8%, 61.3%, 49.5%). Mientras que en la dimensión *sistema de cambio*, se obtuvieron puntajes bastante cercanos, nivel medio (44.3%) y nivel bajo (43.5%).
- Se rechaza la hipótesis específica con respecto a la variable procrastinación, puesto que las dimensiones *autorregulación académica* y *postergación de actividades* obtuvieron puntajes en el nivel medio (54% y 49.8%).

REFERENCIAS

- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. Recuperado de: <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Álvarez, Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Universidad de Lima*. Recuperado de: <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/2207>
- Álvarez, M. (2018) “Niveles de procrastinación en estudiantes de 4to. Y 5to. Bachillerato de un colegio privado de la ciudad de Guatemala.” (s. f.). Recuperado 9 de mayo de 2020, de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/42/Alvarez-Maria.pdf>
- Amón, J. (2003). *Estadística para Psicólogos I*. Madrid: Pirámide. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/351914282/Estadistica-Para-Psicologos-Jesus-Amon-PDF>
- Analisis-del-clima-escolar.pdf*. (s. f.). Recuperado 9 de mayo de 2020, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Arévalo, E. (2001) *Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología* | Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social. (s. f.). Recuperado de <http://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/121->
- Arévalo, E. (2002) *Clima escolar y niveles de interacción social, es estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo*. Magister en psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/2734/arevalo_le.pdf;jsessionid=17668D4AD315568BF18A846162B34DA9?sequence=1

- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: Una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64724634010>
- Aron, A. y Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal* (1.^a ed.). Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1trkk9z>
- Bazalar, A. (2011). *Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior*. 10. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/ch_an_bazalar.pdf
- Barker, C. *Influencia del clima de la sala de clases en el rendimiento escolar*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/1859/550732.pdf;jsessionid=33065C9F594D890789C591263EF4C73A?sequence=1>
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R. del, & Ortega Ruiz, R. (2006). *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. <https://idus.us.es/handle/11441/59938>
- Candia, R. & Calozzi, G. (2005). Intervalos de confianza. *Revista Médica Chile*, 133, 1111-1115.
- Carbonero, M, Martín, L., Román, J. y Reoyo, N. (2010). *Efecto De Un Programa De Entrenamiento Al Profesorado En La Motivación, Clima De Aula Y Estrategias De Aprendizaje De Su Alumnado*. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116406001>
- Carbonero, M, Martín, L., Román, J. y Reoyo, N. (2011). *El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula*. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659004.pdf>

Cara, C., Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1994) La cultura institucional escolar.

Recuperado

de:http://www.epedagogia.com/recensiones_lecturas/Frigerio_Poggi_Tiramonti_cultura_institucional_escolar.pdf

Carranza, R., y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 3(2), 95-108. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/276124262_Procrastinacion_y_caracteristicas_demograficas_asociados_en_estudiantes_universitarios

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis fo the Behavioral Sciences* (2da ed.).

<https://doi.org/10.15713/ins.mmj.3>

Cohen, J., Choen, P., West, S., & Aiken, L. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (Vol. 91).

Contreras-Pulache, H.; Mori-Quispe, E; Lam-Figueroa, N.; Gil-Guevara, E.; Hinostroza-Camposano, W.; Rojas-Bolívar, D.; Conspira-Cross, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados - Lima Metropolitana.

Revista Peruana de Epidemiología, 15 (3), 1-5. Recuperado desde:
<https://www.redalyc.org/pdf/2031/203122771007.pdf>

Cruzat, A. (2016). *Procrastinación: la sedición del tiempo*. Recuperado de

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152279>

Chang, L. (2011). *Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior*. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima –

Perú.

Recuperado

de:

http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf

- Charca, V. y Taco, K. (2017). *Factores personales que influyen a la procrastinación académica en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales - Unsa, Arequipa, 2016*. Universidad Nacional de San Agustín. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6158>
- Chen, P. & Popovich, P. (2002). *Quantitative Applications in the Social Sciences: Correlation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412983808
- De la Cruz., Elizabeth, E. (2019). Clima Social Familiar Y Procrastinación En Estudiantes De Secundaria De Una Institución Educativa De El Porvenir-2019. *Repositorio Institucional - UCV*. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/37869>
- Dominguez-Lara, S. A. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Evaluar*, 16(1), 20–30. <https://doi.org/10.1007/s10531-005-8399-5>
- Dominguez-Lara, S. A., & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 123–135. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.09>
- Durán, C. (2017). Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación emocional en una muestra de estudiantes universitarios de psicología: Caso Pucesa.. Ecuador: Ambato. Recuperado de: <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1894>
- Espinoza – Clark, O. (2018) Procrastinación académica en estudiantes de 4to y to año de secundaria del Colegio de Ingenieros UNI Sede La Molina, 2018. (Tesis de grado). Recuperado de: http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/3065/TRAB.SUF.PR_OF_OLENKA%20ESTEFANI%20ESPINOZA%20CLARK.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Espinosa, A., Pacheco, M., János, E., y Páez, D. (2016). *Relaciones Entre El Clima Socio-Emocional Y La Identidad Nacional Peruana En Estudiantes Universitarios Limeños.*

Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/836/83648394005.pdf>

ENCUESTA PULSO PERÚ: EL 53% DE PERUANOS SE ENDEUDARÁ PARA ATENDER LOS GASTOS ESCOLARES DE HIJOS. (s. f.). Recuperado 9 de mayo de 2020, de <https://www.microfinanzas.pe/2017/index.php/2019/febrero/1766-encuesta-pulso-peru-el-53-de-peruanos-se-endeudara-para-atender-los-gastos-escolares-de-hijos>

Farías, L. E. M. (2012). Enseñanza para la comprensión: una experiencia en el aula universitaria. *Educere*, 16(55), 283-291. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/36796>

Gestión, R. (2020, marzo 5). *El 56% cree que calidad de enseñanza en colegios sigue igual aun con cambios.* Gestión. <https://gestion.pe/peru/el-56-cree-que-calidad-de-ensenanza-en-colegios-sigue-igual-aun-con-cambios-noticia/>

González Herrera, L., & Lascar Gajardo, S. (2017). Efectos del clima escolar sobre la deserción en Chile : un estudio de dimensión longitudinal en bases a datos SIMCE. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143910>

Gil, M., & Serquén, V. (2016). *Procrastinación y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal* (Universidad Señor de Sipán). Retrieved from http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/uss/3229/7/GIL_CHAFLOQUE_1.pdf

Gonzales, C. y Díaz, L. (2005) *Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias.* Educación y Educadores. Universidad de la Sabana – Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400804.pdf>

- González Herrera, L., & Lascar Gajardo, S. (2017). Efectos del clima escolar sobre la deserción en Chile : un estudio de dimensión longitudinal en bases a datos SIMCE. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143910>
- Gómez, J. e Hidalgo, D. (2003). Desarrollos recientes en psicometría - Avances en medición 1 (1), 17-36. Revista Dialnet. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/2613/7036/3942/Desarrollos_Recientes_En_Psicometra.pdf
- Gutiérrez, M., Martínez, R., & Moreno, R. (s. f.). *Fundamentos metodológicos en psicología: Análisis básicos con SPSS*. Informe, Universidad de Sevilla, Facultad de Psicología, Sevilla. Recuperado de: <https://docplayer.es/20201732-Fundamentos-metodologicos-en-psicologia-analisis-basicos-con-spss.html>
- Guerrero, S. (2017). *Clima social escolar y procrastinación en estudiantes del 1er y 2do año de secundaria de una institución educativa de acción conjunta del distrito de Florencia de Mora, Trujillo, 2017*. Universidad Privada Antenor Orrego. Recuperado de: <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3634>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hunt, J. (2009). Procrastinación y motivación, Cómo evitar la enfermedad de posponer las cosas. consultado en: <http://documents.mx/documents/procrastination-559939423f3e3.html>
- Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*— UNESCO Digital Library. (s. f.). Recuperado 9 de mayo de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160660>

- Martín, P. A. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Martín, P. A. (2008). La percepción del clima del aula después de un cambio en la evaluación en el alumnado de psicopedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 23-33.
- Mendoza, K. H., & Ballesteros, R. R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Mercadal, M. (2007). *El clima del aula: un abordaje desde la ética*. Cuadernos de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4436/443643887001.pdf>
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES & CES* (Quinta; N. Seisdedos, M. De la Cruz, A. Cordero, R. Fernández-Ballesteros, & B. Sierra, Eds.). Madrid: TEA ediciones.
- Moreno, N. (2019). *Relación del clima social escolar y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal Maestra en Psicología Educativa*. Universidad César Vallejo.
- Onetto, F. (2003) *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. (s. f.). Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>
- P. (5d. C., julio 10). MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO JALÓN.: Convivencia escolar. *MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO JALÓN*. Recuperado de: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com/2005/07/convivencia-escolar.html>
- Pacheco Castillo, L. S. (2013). Clima escolar: percibido por alumnos (as) y profesores (as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clases del Instituto Polivalente DR. Doroteo Varela Mejía de Yarumela la Paz (Doctoral dissertation).

- Recuperado de: <file:///C:/Users/USER/Downloads/clima-escolar-percibido-por-alumnos-as-y-profesores-as-a-partir-de-las-relaciones-sociales-que-predominan-en-las-aulas-de-clase-del-instituto-polivalente-dr-doroteo-varela-mejia-de-yarumela-la-paz.pdf>
- Palma, R. (2015). *Procrastinación y motivación en una muestra de estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán*. Recuperado de <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1422>
- Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de educación*, 343, 503-529. Recuperado de: <file:///C:/Users/USER/Zotero/storage/BENAFMTI/articulo.html>
- Pérez, V. (2009). *Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar*. 29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015065002.pdf>
- Riva, M. (2006). Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación. Tesis de Especialización en psicología clínica comportamental cognoscitiva Bogotá: Pontificie Universidad Javeriana.
- Rivera, T. (2011) Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla.pdf. (s. f.). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1303/1/2012_Rivera_Clima%20de%20aula%20y%20logros%20de%20aprendizaje%20en%20comunicaci%C3%B3n%20integral%20del%20quinto%20grado%20de%204%20instituciones%20educativas%20de%20Ventanilla.pdf
- Rodríguez, J., y Ruiz, J. (2019). El clima social en centros educativos: Percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.320541>

- Sánchez, M., Estefanía, M. (2015). *Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos*. Contextos Educativos. Revista de Educación, 0(19), 55-74. Recuperado de <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Sapadyn (2009). *Clasificación de los Procrastinadores*. (City University of New York). Recuperado desde: <http://www.mindmatic.com.ar/procrastinat.pdf>
- Sirois, F. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 15-26. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.003>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Suárez, C. U. (1995). *Psicología del Aprendizaje Escolar*. Taller de Donato Vargas.
- Wilkinson, L., Task Force on Statistical Inference, American Psychological Association, & Science Directorate. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54 (8)(8), 594–604. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.54.8.594>
- Universidad Complutense de Madrid (2015) Análisis sobre concepto de cultura - Apuntes de antropología social. Recuperado de <https://www.docsity.com/es/analisis-sobre-concepto-de-cultura/3296378/>
- Wilkinson, L., Task Force on Statistical Inference, American Psychological Association, & Science Directorate. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54 (8)(8), 594–604. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.54.8.594>
- Yelow, S.L y Weinstein, G.W. (1997). *La Psicología del aula*. México. Trillas.

ANEXOS

ANEXO n.º 1. Consentimiento informado para estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de Trujillo

La presente investigación es conducida por Jorge Luis Sandoval Casana, estudiante de la Universidad Privada del Norte del Perú, para el curso “Tesis”. La meta de este estudio es Establecer la influencia entre lazos parentales y la infidelidad en estudiantes de una universidad Determinar la relación existente entre el Clima social escolar y Procrastinación en estudiantes de secundaria de dos Instituciones educativas estatales de Trujillo.

Se pedirá a los participantes responder a los enunciados presentes en los Cuestionarios. Se calcula que esto tomará aproximadamente 45 minutos. La participación de este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial. Dicha información no se usará para ningún otro propósito ajeno a la investigación.

Accedemos la participación en esta investigación, conducida por Jorge Luis Sandoval Casana.

Se reconoce que la información recolectada por la investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

Para esto, puedo contactar a 993897282 o al mail: jorgesandovalcasana@gmail.com

Firma del Estudiante

Firma del investigador

Fecha:

ANEXO n.º 2. Ficha técnica del cuestionario de clima social escolar (CES)

- **Nombre Original de la Prueba:** “The Social Climate Scales: Classroom Environment Scales.”
- **Autores:** R.H. Moos, B.S. Moos y E.J. Trickett.
- **Adaptación española:** Sección de estudios de TEA Ediciones de TEA ediciones, S.A., CES: Fernández-Ballesteros, R. y Sierra. B., de la Universidad Autónoma de Madrid, 1984.
- **Adaptación Peruana (Regional):** Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Social Escolar (CES) en estudiantes de secundaria de Víctor Larco Herrera: Dionicio Torres, L.

En la presente investigación se utilizó la versión adaptada por Dionicio (2016).
- **Opciones de respuesta:** Verdadero y falso
- **Aplicación:** Adolescentes, de manera individual y colectiva.
- **Duración:** Variable, de 30 minutos aproximadamente.
- **Número de reactivos:** 90 reactivos con una tipificación de baremos.
- **Finalidad:** Conocer las condiciones socio-ambientales y las relaciones personales que se desarrollan en los centros escolares.
- **Validez:** Cuenta con una validez de constructo, obtenido a través de análisis factorial confirmatorio, donde se evidenció un ajuste aceptable; una correlación altamente significativa ($p < .01$) y los índices de ajuste (CFI y GFI) son satisfactorios ($\geq .85$).
- **Confiabilidad:** La confiabilidad fue hecha mediante la consistencia interna, siendo respetable (.79) en la escala general, la dimensión relaciones y autorrealización tienen un alfa de .62, estabilidad de .67 y cambio de .51.

ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR (CES)

INSTRUCCIONES: A continuación, encontraras frases, que se refieren a tu centro educativo: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debe decidir si es verdadera (V) o falsa (F), en esta clase. Anota las contestaciones en la hoja de respuesta, si crees que la frase es verdadera casi siempre verdadera, encierra una circunferencia la letra “V” (VERDADERO) y si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, encierra en una circunferencia la letra “F” FALSA. Sigue el orden de numeración que tiene las frases aquí y en la hoja de respuesta, para no equivocarte al anotar las respuestas. Una flecha te recordará que debes de pasar a la otra línea de la hoja.

Nota: cuando se habla de alumnos/profesores, puede entenderse también alumnas/profesoras.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que haces en esta clase.
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
3. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.
4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.
5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.
6. Esta clase está muy bien organizada.
7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir.
8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir.
9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.
10. Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.
11. Aquí, los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
12. El profesor muestra interés personal por los alumnos.
13. Se espera que lo alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.

14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener mejores notas.
15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.
16. Aquí parece que las normas cambian mucho.
17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado.
18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.
19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
20. En esta clase se hacen muchas amistades.
21. El profesor parece más amigo que una autoridad.
22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la clase.
23. Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder.
24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase.
26. En general, el profesor no es estricto.
27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.
28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor.
29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyecto o tareas.
30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos.
31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas.
32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares.
33. A menudo, en esta clase se forma un gran lío.
34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase.
35. Los alumnos pueden “tener problemas” con el profesor por hablar cuando no deben.
36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.

38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.
39. Cuando una alumna nos sabe las respuestas, el profesor le hace sentir vergüenza.
40. En esta clase los alumnos no trabajan mucho.
41. Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota.
42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su lugar.
43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase.
44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.
45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en clase.
46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos.
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.
48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.
49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos.
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.
51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no hagan tanto lío.
52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.
53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase.
54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.
55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.
56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.
57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.
58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.
59. Aquí, los alumnos no les importa que nota reciben otros compañeros.
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.

61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase.
62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases.
63. Los alumnos tienen que seguir las normas establecidas al hacer sus tareas.
64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.
65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.
66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.
67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.
69. Esta clase rara vez comienza a su hora.
70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre que los alumnos podrán hacer aquí.
71. El profesor “aguanta” mucho.
72. Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase.
73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa.
74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien.
75. El profesor no confía en los alumnos.
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.
77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.
78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.
81. Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas.
82. A los alumnos realmente les agrada la clase.

83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en clase.
84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.
86. Generalmente, los alumnos aprueban, aunque no trabajen mucho.
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.
89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.

HOJA DE RESPUESTAS

Edad _____ Sexo: Masculino () Femenino () Fecha de hoy: _____

Institución Educativa: _____ Grado/ Nivel _____

SUB ESCALA PD

V	1	F	V	10	F	V	19	F	V	28	F	V	37	F	V	46	F	V	55	F	V	64	F	V	73	F	V	82	F						
V	2	F	V	11	F	V	20	F	V	29	F	V	38	F	V	47	F	V	56	F	V	65	F	V	74	F	V	83	F						
V	3	F	V	12	F	V	21	F	V	30	F	V	39	F	V	48	F	V	57	F	V	66	F	V	75	F	V	84	F						
V	4	F	V	13	F	V	22	F	V	31	F	V	40	F	V	49	F	V	58	F	V	67	F	V	76	F	V	85	F						
V	5	F	V	14	F	V	23	F	V	32	F	V	41	F	V	50	F	V	59	F	V	68	F	V	77	F	V	86	F						
V	6	F	V	15	F	V	24	F	V	33	F	V	42	F	V	51	F	V	60	F	V	69	F	V	78	F	V	87	F						
V	7	F	V	16	F	V	25	F	V	34	F	V	43	F	V	52	F	V	61	F	V	70	F	V	79	F	V	88	F						
V	8	F	V	17	F	V	26	F	V	35	F	V	44	F	V	53	F	V	62	F	V	71	F	V	80	F	V	89	F						
V	9	F	V	18	F	V	27	F	V	36	F	V	45	F	V	54	F	V	63	F	V	72	F	V	81	F	V	90	F						

ANEXO n.º 3. Ficha técnica de la escala de procrastinación académica (EPA)

- **Nombre original:** Escala de Procrastinación Académica (EPA).
- **Autora:** Deborah Ann Busko (1998).
- **Adaptación Peruana:** Sergio Alexis Domínguez Lara (2016).
- **Procedencia:** Escala de Procrastinación Académica (EPA) de Busko adaptada por Álvarez (2010), Domínguez (2016).

En la presente investigación se utilizó la adaptación y normalización de datos de Domínguez (2016).

- **Administración:** Individual o colectiva.
- **Aplicación:** Adolescentes y adultos.
- **Duración:** Variable, entre 10 a 15 minutos, aproximadamente.
- **Significación:** Se trata de una escala que tiene por objetivo medir el nivel de procrastinación académica presente en estudiantes adolescentes.
- **Tipificación:** Percentiles.
- **Validez:** Presenta una validez de ajuste de dos factores oblicuos. Así mismo, los resultados obtenidos por el análisis factorial, fueron de magnitud moderada a alta ($\lambda_{\text{postergación}} = .751$; $\lambda_{\text{regulación}} = .683$) y estadísticamente significativas ($p < .001$).
- **Confiabilidad:** Los coeficientes de confiabilidad obtenidos fueron elevados tanto en la dimensión Postergación de actividades ($\omega = .811$; $H = .894$) como en Autorregulación académica ($\omega = .892$; $H = .914$).

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADEMICA - EPA

Instrucciones:

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda (en la hoja de respuestas) con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, marcando con una X tomando en cuenta lo siguiente:

N= nunca CN= casi nunca A= a veces CS= casi siempre S= siempre

		N	CN	A	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 tratado de buscar ayuda					
4	Asiste 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 para estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de Sobra					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					

ANEXO n.º 4: Estadísticos descriptivos de normalidad

Tabla 2: *Análisis de normalidad de las dimensiones de clima social escolar y procrastinación académica*

<i>Mediciones</i>	G_1	G_2	Z	p
	$EE=,12$	$EE=,24$	$gl=400$	
Relaciones	-,37	,05	,10	,00
Autorrealización	-,32	,16	,12	,00
Estabilidad	-,14	-,22	,09	,00
Sistema de cambio	-,62	,95	,14	,00
Autorregulación académica	-,84	2,51	,08	,00
Postergación de actividades	,03	-,61	,15	,00

Nota: G_1 =asimetría; G_2 =curtosis; EE=error estándar; Z=estadístico de Kolmogorov-Smirnov

$p^* < .05$; $p^{**} < .01$

ANEXO n.º 5. Estadísticos descriptivos de confiabilidad

Tabla 3: *Análisis descriptivo y de confiabilidad de las dimensiones de Clima social escolar y de Procrastinación académica (n=400)*

<i>Mediciones</i>	<i>α</i>	<i>IC 95%</i>										
		<i>IC 95%</i>		<i>M</i>	<i>M</i>		<i>DE</i>	<i>Md</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Q</i>	
		<i>LI</i>	<i>LS</i>		<i>LI</i>	<i>LS</i>					<i>Q₁</i>	<i>Q₃</i>
Relaciones	,58	,51	,64	49	48,6	49,4	3,7	49	37	57	46	52
Autorrealización	,29	,20	,38	32,4	32,2	32,7	2,4	33	25	39	31	35
Estabilidad	,32	,22	,40	47,8	47,5	48,1	3	48	40	55	46	50
Sistema de cambio	,38	,29	,46	16,7	16,5	16,8	1,7	17	11	20	16	18
Autorregulación académica	,76	,72	,80	33,6	33,1	34,2	5,7	34	9	44	29	38
Postergación de actividades	,66	,60	,71	7,5	7,3	7,8	2,5	8	3	15	5	9

Nota: α=alfa de Cronbach; IC 95%=intervalo de confianza al 95% del coeficiente Alfa de Cronbach;

M=media; IC 95%=Intervalo de confianza de la media al 95%; LI=límite inferior; LS=límite superior;

DE=desviación estándar; Mín=mínimo; Máx=máximo; Md=mediana; Q₁=cuartil inferior (25); Q₃=cuartil superior (75)