



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN



ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

UDC / UMinho

2022, Vol. 9, No. 2, 167-185.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.2.9030>

Adaptación y factorización de escalas de Toma de Decisiones y de Procrastinación Activa en estudiantes universitarios

Adaptation and factorization of Decision Making and Active Procrastination scales in university students

Arminda Suárez-Perdomo  <https://orcid.org/0000-0002-6755-5284>

Luis Feliciano-García  <https://orcid.org/0000-0002-2909-4990>

Lidia E. Santana-Vega  <https://orcid.org/0000-0002-2543-6543>

Universidad de La Laguna: <https://www.ull.es/centros/facultad-educacion/>
Santa Cruz de Tenerife, Canarias – España

Resumen

Este artículo describe la adaptación y factorización de la *New Active Procrastination Scale* (NAPS) y el *Melbourne Decision Making Questionnaire* (MDMQ). En el estudio participaron 515 estudiantes de edades comprendidas entre 18 y 42 años ($M = 20.35$ años, $DT = 3.08$), siendo el 79.4 % mujeres y el 20.6 % varones. Para la obtención de la estructura factorial se empleó la técnica del modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE), y se utilizó el mínimo cuadrado ponderado ajustado a la media y varianza (WLSMW) como método de estimación. Los resultados muestran en cada escala un modelo de cuatro factores como factorización óptima del constructo analizado. Los factores obtenidos en la Escala de Procrastinación Activa (EPA) son: Satisfacción por los resultados, Preferencia por la presión, Decisión intencionada de posponer la tarea y Habilidad para cumplir los plazos. Los factores obtenidos en la Escala de Toma de Decisiones (ETD) son: Estrés e Insatisfacción, Vigilancia, Evitación y Postergación de la tarea. Los coeficientes de fiabilidad de la EPA y la ETD son superiores a .80. Ambas escalas capturan las dimensiones hipotetizadas del constructo de procrastinación. Tanto la EPA como la ETD presentan unas propiedades psicométricas adecuadas que las hacen útiles para la evaluación de los perfiles de procrastinación del alumnado universitario.

Palabras clave: procrastinación; toma de decisiones; alumnado universitario; modelo de ecuaciones estructurales

Abstract

This article describes the adaptation and factorization of the *New Active Procrastination Scale* (NAPS) and the *Melbourne Decision Making Questionnaire* (MDMQ). The study involved 515 students aged 18-42 years ($M = 20.35$ years, $SD = 3.08$), 79.4 % women. The factor structure was obtained by Exploratory Structural Equation Modelling (ESEM) and the weighted least squares mean- and variance-adjusted estimator (WLSMV). The results show that a four-factor structure is the optimal model in both cases. The factors obtained for the Active Procrastination Scale (APS) are: Satisfaction with results, Preference for pressure, Intentional decision, and Ability to meet deadlines. The factors obtained for the Decision Making Scale (DMS) are: Stress and dissatisfaction, Vigilance, Avoidance, and Deferral of task. The reliability coefficients of the scales are greater than .80. Both scales capture the hypothesized dimensions of the procrastination construct and have adequate psychometric properties that make them useful for the assessment of students' procrastination profiles.

Keywords: procrastination; decision making; undergraduates; exploratory structural equation modelling

Procrastinación

La procrastinación es la tendencia a demorar de forma intencionada algo que se debe hacer debido a un fallo de autorregulación (Garzón y Gil, 2017). Las personas procrastinadoras tratan de posponer sus decisiones de forma habitual, como una conducta de autosabotaje, atribuyendo la demora a factores ajenos al propio desempeño (Ferrari y Díaz-Morales, 2007; Ferrari et al., 1995; Pychyl y Sirois, 2016; Steel, 2007). Esta conducta se compone de una serie de factores: falta de autocontrol, depresión/ansiedad, autoconcepto bajo, e incapacidad de realizar las tareas de una manera efectiva (Rachlin, 2000; Stainton et al., 2000). Flett et al. (1995) observaron que los procrastinadores suelen mostrar síntomas de ansiedad en situaciones en las que están siendo evaluados; otros estudios han evidenciado que ante fechas significativas o plazos establecidos los procrastinadores tienen un nivel de ansiedad muy elevado y miedo al fracaso; esto provoca una interferencia en la consecución de las metas, llevando al incumplimiento de las tareas (Domínguez-Lara et al., 2014; Medina-Loaiciga y Güichá-Duitama, 2014). Tice y Baumeister (1997) realizaron dos estudios longitudinales para examinar las conductas de postergación de estudiantes universitarios. Los procrastinadores informaban tener menor estrés y enfermedades que los no procrastinadores a principios del semestre, pero mayor estrés y/o enfermedades al final del mismo. Los procrastinadores también recibieron calificaciones más bajas en todas las tareas. La procrastinación es un patrón de comportamiento contraproducente caracterizado por desestimar conductas que implican consecuencias gratificantes a largo plazo y realizar conductas que conllevan consecuencias perniciosas a corto/medio plazo. El alumnado procrastinador se siente abrumado por pensamientos negativos e incapaz de enfrentarse a las tareas académicas (Visser et al., 2018). Esta postergación puede suponer un problema en la toma de decisiones, no permitiendo que se culmine con éxito las tareas; o, por el contrario, puede ser visto como una oportunidad del estudiantado de desarrollar una procrastinación activa.

Proceso de toma de decisiones

Se observa como la procrastinación afecta tanto a los procesos de toma de decisiones como a la realización de las tareas (Spada et al., 2006). Janis y Mann (1977) identificaron la existencia de patrones en la toma de decisiones, diferenciando entre patrones “adaptativos” y patrones “desadaptativos”. Un patrón adaptativo es un comportamiento cuidadosamente

deliberado y vigilante de la toma de decisión, basada en la seguridad que tiene el individuo en sí mismo; por el contrario, un patrón desadaptativo no cumple con requisitos procedimentales para adquirir una información detallada que lleve a una decisión de calidad (Alzate-Sáez de Heredia et al., 2004; Janis y Mann, 1977; de Palo et al., 2017). La indecisión es un patrón desadaptativo que se relaciona negativamente con la autoestima, la competencia y la confianza del individuo en la capacidad de toma de decisiones (Ferrari et al., 2018). Se observa una incapacidad a tomar decisiones a tiempo que se ha identificado como la Procrastinación Decisional (Di Fabio, 2006; Tibbett y Ferrari, 2015), al presentar un conflicto en la toma de decisiones al ignorar los riesgos que entraña no decidir a tiempo, trasladándola a otro momento, e incluso, evitando realizarla hasta que es demasiado tarde (Luna-Bernal et al., 2012; Alzate-Sáez de Heredia et al., 2004; de Palo et al., 2017).

Mann et al (1997) basándose en la Teoría de Janis y Mann (1977) sobre los estilos de toma de decisiones y autoconfianza, desarrollaron el instrumento Melbourne Decision Making Questionnaire (MDMQ). El instrumento refleja las dos categorías (adaptativo y desadaptativo) en cuatro factores como son Vigilancia, Hipervigilancia, Evitación y Procrastinación (Tuinstra et al., 2000). El factor Vigilancia hace referencia a la capacidad del individuo de sentirse optimista de encontrar una solución, creyendo que tiene tiempo suficiente para realizar una búsqueda sistemática de información relevante, evaluarla y elegir la más acorde; la Hipervigilancia hace referencia a cuando el estudiante cree que el tiempo de que dispone no es suficiente, y busca información de manera frenética y desordenada; La Evitación hace referencia al pesimismo que invade al estudiante la posibilidad de encontrar una solución e intenta evitarlo a toda costa, transfiriendo o racionalizando la alternativa más accesible; la Procrastinación hace alusión a una fuerte predisposición a no tomar una decisión a tiempo, posponiendo deliberadamente dicha decisión (Luna-Bernal et al., 2012; Di Fabio, 2006; Suárez-Perdomo, 2019).

La procrastinación activa

Chu y Choi (2005) introducen un constructo multidimensional denominado procrastinación activa, entendido como un acto consciente de posponer las tareas o decisiones acompañado por la necesidad/deseo de trabajar bajo presión. La procrastinación activa se diferencia de la pasiva en la clara intencionalidad del sujeto de procrastinar, no debiéndose a un fallo de autorregulación. Choi y Moran (2009), Chu y Choi (2005), y Kim et al. (2017) señalan la existencia de diferentes perfiles de procrastinación: a) los procrastinadores pasivos posponen las tareas y decisiones, sin ser capaces de culminarlas; b) los procrastinadores activos toman la decisión de procrastinar para culminar las tareas de manera eficaz, y saben controlar el estrés y el tiempo

para realizarlas, obteniendo así un mayor rendimiento y mejores calificaciones que los procrastinadores pasivos.

Según varios estudios (Choi y Moran, 2009; Kim et al., 2017) los procrastinadores activos tienen las siguientes características:

- Preferencia por la presión. Sensación de desafío que aumenta la motivación para desarrollar las tareas.
- Decisión intencionada de procrastinar. Capacidad de planificar las tareas, sin establecer una estructura rígida del tiempo en el que han de ser realizadas.
- Disposición para cumplir con los plazos. Desarrollo de estrategias de afrontamiento orientadas a la consecución de las tareas de una forma eficiente.
- Sensación de eficacia. Sentimiento de éxito al completar la tarea de forma positiva.

La procrastinación en estudiantes universitarios ha sido ampliamente analizada (Wäschle et al., 2014; Cerezo et al., 2017; López y Rodríguez, 2017; Vargas, 2017; Moreta-Herrera et al., 2018); en las investigaciones realizadas se observa una correlación entre la autorregulación de la persona, la motivación de logro y el nivel de procrastinación que desarrolla en su tarea académica. La tendencia de aplazar las actividades académicas de una manera habitual está asociada a la ansiedad, la baja autoeficacia y al estrés ante la entrega de trabajos y/o ante los exámenes (Rothblum et al., 1986; Park y Sperling, 2012). La vida del alumnado universitario está regida por plazos, bien en la entrega de trabajos o en la realización de exámenes (Hicks y Wu, 2015); ante esta circunstancia los universitarios se comportan como no procrastinadores, procrastinadores pasivos o activos. Los estudiantes con un rendimiento adecuado en el aula pueden ser procrastinadores activos; esto es, estudiantes que toman decisiones sobre las tareas a desarrollar postergando su realización para conseguir mayores y mejores resultados.

La necesidad de adaptar y factorizar instrumentos que sean sensibles y permitan diferenciar perfiles de procrastinación en el alumnado universitario motivó el trabajo. El objetivo del estudio es adaptar y factorizar el Melbourne Decision Making Questionnaire (MDMQ; Mann et al., 1997) y la New Active Procrastination Scale (NAPS; Choi y Moran, 2009). Se plantea la observación de la estructura factorial resultante del análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC); esto permitirá obtener un número óptimo de dimensiones subyacentes para apresar la complejidad del constructo. La disponibilidad de instrumentos para diferenciar perfiles de procrastinación puede ofrecer información valiosa para diseñar programas educativos en el ámbito formal; esto podría mejorar directamente la autorregulación e indirectamente el rendimiento académico (García-Ros y Pérez-González, 2011; Zacks y Hen, 2018).

Método

Participantes

Para la realización del estudio se contó con 515 estudiantes de los Grados de Pedagogía (47.6 %), Maestro de Educación Primaria (29.1 %) y Maestro de Educación Infantil (23.3 %) de la Universidad de La Laguna. El 79,4 % eran mujeres y el 20.6 % varones y sus edades estaban comprendidas entre los 18 y 42 años ($M = 20.35$ años, $DT = 3.08$). El 53 % estaba en primer curso y el 47 % en segundo.

Instrumentos

Los instrumentos seleccionados para su traducción y adaptación a la población universitaria fueron el *Melbourne Decision Making Questionnaire* (MDMQ) de Mann, Burnett, Radford, y Ford (1997) y la *New Active Procrastination Scale* (NAPS) de Choi y Moran (2009).

El MDMQ elaborado por Mann et al. (1997), es un instrumento que analiza diferentes patrones de afrontamiento en la toma de decisiones. Se decidió proceder a su traducción y adaptación para la población objeto de estudio en base a sus características psicométricas y al ser sensible para identificar a estudiantes no procrastinadores y estudiantes procrastinadores pasivos. Este instrumento estaba formado por 22 ítems, cada uno de los cuales tenía tres alternativas de respuesta (0 -*Not true for me*-, 1 -*Sometimes true*-, 2 -*True for me*-). Se obtuvo un modelo de 4 factores a) *Vigilance*, b) *Buck-Passing*, c) *Procrastination*, d) *Hipervigilance* que mostró un mayor índice de ajuste ($RMSR = .05$; $GFI = .92$; $TLI = .89$), con una consistencia interna de los factores que varía entre .74 y .87.

El diseño del NAPS parte de la escala elaborada previamente por Chu y Choi (2005). El NAPS fue seleccionado al incluir una medida de procrastinación activa, y recabar información sobre percepciones/comportamientos relacionados con el tiempo, variables de personalidad y resultados individuales. La procrastinación activa se analiza a través de una escala tipo Likert formada por 16 ítems, cada uno de los cuales presenta siete alternativas de respuesta (de 1 -*not at all true*- a 7 -*very true*-). Choi y Moran (2009) realizaron un análisis factorial con los ítems de la escala, observando que el modelo de 4 factores era el que mostraba mayor índice de ajuste ($RMSR = .05$; $GFI = .92$; $model\ fit = 186.24$, $p < .001$), con una consistencia interna de los factores que varía entre .70 y .83. Los factores obtenidos fueron: a) *Outcome Satisfaction*; b) *Preference for pressure*; c) *Intentional decision*; d) *Ability to meet deadlines*.

Para la adaptación del MDQM y del NAPS se contó con un panel de 4 expertos en psicología y educación que valoraron la traducción/adaptación de los ítems de los dos

instrumentos al español, considerando la lógica del constructo en español y la población objeto de estudio. En cuanto al MDQM se tuvo en cuenta las recomendaciones de Mann et al. (1997) y se aumentó el número de alternativas de respuesta de los ítems a seis, para unificar la escala de valoración de cada uno de los instrumentos adaptados. Los expertos eliminaron cuatro ítems pertenecientes al MDQM, al considerar que podrían ser repetitivos con el resto de los ítems, quedando la adaptación en 18 ítems. Respecto al NAPS, se mantuvieron todos los ítems propuestos por Choi y Moran (2009), y se tomó la decisión de reducir las alternativas de respuesta a seis (de 1 Totalmente en Desacuerdo a 6 Totalmente de Acuerdo). Respecto a la traducción de ambos instrumentos se tuvo en cuenta la recomendación D.2 del *International Test Commission's Guidelines* (2010), para la adecuación de los ítems a la población española.

Procedimiento

Una vez adaptados los instrumentos de la investigación, se contactó con profesores y profesoras de 1º y 2º de los grados de Pedagogía y de Maestro de Educación Primaria para acudir a las aulas y pasar los cuestionarios. El cuestionario se aplicó en horario lectivo entre los meses de marzo y junio de 2021. En cada uno de los grupos la investigadora presentó la finalidad del trabajo y aplicó el cuestionario, atendiendo las dudas del alumnado con respecto al sistema de respuesta, por ejemplo ¿si dejas las decisiones para después significa que estoy de acuerdo? Asimismo, se solicitó previamente el consentimiento informado del estudiantado que aceptó participar en el estudio.

Análisis de datos

Con la finalidad de determinar la estructura factorial de los dos instrumentos adaptados, se hizo uso del modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE) (Asparouhov y Muthen, 2009). El MESE tiene las siguientes ventajas: a) combina el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC); b) ofrece una matriz de varianza-covarianza, la mejor que se adapta al tipo de escala de los instrumentos adaptados; c) no es necesario que los pesos factoriales de los ítems en otros factores sean cero, por lo que el cálculo de los índices de ajuste y correlaciones entre las variables latentes tendrán mayor precisión; d) en este modelo se utiliza el método de rotación geomin oblícuo, al implicar rotaciones oblicuas que muestran relación entre los factores de una manera más cercana a la realidad en las ciencias sociales (Brown, 2006; Schmitt, 2011).

Se utilizó el mínimo cuadrado ponderado ajustado a la media y varianza (*WLSMV*), como método de estimación. Para identificar el ajuste de modelo de los factores para cada uno de los

instrumentos utilizados se tomó el índice de ajuste comparativo (*CFI*), el índice de bondad de ajuste (*GFI*), el error cuadrático medio de aproximación (*RMSEA*) y la raíz de error cuadrático medio (*SRMR*), siguiendo la consideración de que un modelo presenta un ajuste óptimo si *RMSEA* < .05, *CFI* y *GFI* > .95, y *SRMR* < .1 (Tabachnick y Fidell, 2007). También se tomó en consideración el test de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (*KMO*) (Pérez y Medrano, 2010).

Para decidir el número de factores que compone cada uno de los instrumentos se tuvo en cuenta una serie de criterios: a) el sentido teórico de los ítems que conformaban cada uno de los factores, al considerar la coherencia temática del contenido de los mismos; b) la existencia de un número de factores compuestos por al menos tres ítems que sean significativos (*NC* = 95 %) en uno o dos factores únicamente; c) una evaluación de consistencia interna, mediante el índice de alfa de Cronbach, que no determine la eliminación de uno de los ítems (Cohen y Swerdlik, 2018). Para la realización del MESE se utilizó el programa MPLUS 8.6 (Muthén & Muthén, 2021) y el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 24 para el resto de los análisis estadísticos.

Resultados

Análisis psicométrico de la traducción/adaptación del Melbourne Decision Making Questionnaire (MDMQ)

Como se muestra en la Tabla 1, los índices obtenidos en la MDMQ para el modelo de 2 factores y para el modelo de 3 factores no eran óptimos. Los valores del *CFI* y del *GFI* eran inferiores a .95, y el valor de *RMSEA* fue superior a .05. Para el modelo de 4 factores se observó un ajuste aceptable al estar el valor *RMSEA* entre .08-.05 y los valores *CFI/GFI* por encima de .95. La prueba *KMO* obtuvo un valor de .860 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (1975.95, *gl* 153, *p* < .000). Por este motivo se decidió elegir el modelo de 4 factores para la estandarización del análisis factorial.

Tabla 1

Índices de ajuste de los Modelos de Análisis Factorial Confirmatorio (N = 515)

Modelos	<i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	<i>GFI</i>	<i>SRMR</i>	<i>S-B</i> χ^2 (153)
2 factores	.077	.876	.840	.048	2023.99
3 factores	.069	.914	.871	.043	2023.99
4 factores	.046	.973	.947	.029	2023.99

Una vez elegido el modelo para la estandarización, se observó el peso factorial de los ítems (Tabla 2). Se seleccionó la estandarización *STDYX* del modelo que resultó del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con una significación $p < .001$, siendo el coeficiente de fiabilidad resultante del constructo validado de $\alpha = .84$.

Tabla 2

Pesos factoriales del Melbourne Decision Making Questionnaire (MDMQ) según el Modelo de Estandarización de 4 factores

Ítems MDMQ	Factores			
	1	2	3	4
5 Suelo perder mucho tiempo en cosas triviales antes de llegar a la decisión final.	.69*	-	-	-
7 Incluso cuando ya he tomado una decisión, me retraso en llevarla a cabo.	.81*	-	-	-
9 Cuando tengo que tomar una decisión, espero mucho tiempo antes de empezar a pensar en ello.	.49*	-	-	-
12 Dedico mucho tiempo de convencerme que la decisión tomada es la correcta, pero la posibilidad de que lo insignificante pueda salir mal hace que cambie mi opinión.	.52*	-	-	-
13 Cuando tengo que tomar una decisión complicada me siento pesimista sobre la posibilidad de encontrar una buena solución.	.46*	-	-	-
1 Siento que estoy bajo una gran presión.	-	.47*	-	-
2 Me gusta considerar todas las alternativas.	-	.52*	-	-
4 Intento descubrir las desventajas de todas las alternativas.	-	.38*	-	-
6 Considero cuál es la mejor manera de llevar a cabo la decisión.	-	.60*	-	-
11 Trato de ser claro/a en los objetivos antes de elegir.	-	.70*	-	-
14 Tomo mucha precaución antes de tomar una decisión.	-	.67*	-	-
3 Evito tomar decisiones, prefiero dejárselo a los demás.	-	-	.72*	-
10 No me gusta tomar la responsabilidad de la toma de decisiones a menos que realmente tenga que hacerlo.	-	-	.50*	.36
18 Cuando tengo que tomar una decisión complicada prefiero que otra persona mejor informada elija por mí.	-	-	.59*	-
15 Puedo retrasar la toma de decisiones hasta que es demasiado tarde.	.30	-	-	.49*
16 Pospongo la toma de decisiones.	.33	-	-	.46*
17 No puedo pensar si tengo que tomar una decisión deprisa.	-	-	-	.47*

Nota: Se han eliminado los pesos factoriales menores de .30.

1 = Estrés e insatisfacción, 2 = Vigilancia, 3 = Evitación, 4 = Postergación de la tarea.

* $p < .001$

Escala de Toma de decisiones (ETD)

De acuerdo con el análisis de consistencia interna global de las subescalas resultantes, ningún ítem mostraba un comportamiento inadecuado (Tabla 3). Las desviaciones estándar están ligeramente por encima de 1, por lo que es posible asumir la variabilidad suficiente de las puntuaciones. Los ítems mostraron un índice de homogeneidad corregida por encima de .30.

Los factores mostraron una fiabilidad interna adecuada, con valores de alfa de Cronbach entre .70 y .84.

Tabla 3

Media (M), desviación típica (DT), índice de homogeneidad corregido (RITC) y alfa de Cronbach si el ítem es eliminado (α -i)

Factores	Ítems	M	DT	r_{it}^c	α -i
Factor 1. Estrés e insatisfacción $\alpha = .80$	5	3.46	1.41	.47	.77
	7	3.30	1.52	.62	.72
	9	3.14	1.43	.56	.74
	12	3.65	1.60	.60	.73
	13	3.26	1.56	.54	.75
Factor 2. Vigilancia $\alpha = .76$	1	3.44	1.53	.31	.72
	2	4.61	1.25	.45	.70
	4	4.08	1.45	.42	.71
	6	4.69	1.01	.58	.68
	8	4.26	1.37	.50	.69
	11	4.76	1.04	.52	.69
Factor 3. Evitación $\alpha = .70$	14	4.26	1.44	.56	.67
	3	2.15	1.37	.45	.57
	10	3.00	1.64	.51	.47
Factor 4. Postergación de la tarea $\alpha = .84$	18	3.26	1.62	.43	.60
	15	2.63	1.41	.62	.60
	16	2.70	1.40	.69	.53
	17	3.40	1.70	.43	.73

Análisis psicométrico de la traducción/adaptación de la New Active Procrastination Scale (NAPS)

Como se muestra en la Tabla 4, los índices obtenidos en la NAPS para el modelo de 2 factores y para el modelo de 3 factores no eran óptimos. Los valores del *CFI* y del *GFI* eran inferiores a .95, y el valor de *RMSEA* fue superior a .05. Para el modelo de 4 factores se observó un ajuste aceptable al estar el valor *RMSEA* entre .08-.05 y los valores *CFI/GFI* por encima de .95. La prueba KMO obtuvo un valor de .800 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (1654.46, *gl* 120, $p < .000$). Por este motivo se decidió elegir el modelo de 4 factores para la estandarización del análisis factorial.

Tabla 4

Índices de ajuste de los Modelos de Análisis Factorial Confirmatorio (n = 515)

Modelos	RMSEA	CFI	GFI	SRMR	S-B χ^2 (120)
2 factores	.114	.758	.673	.080	1691.180
3 factores	.076	.910	.856	.053	1691.187
4 factores	.046	.973	.957	.029	1691.187

Una vez elegido el modelo para la estandarización, se observó el peso factorial de los ítems (Tabla 5). Se seleccionó la estandarización STDYX del modelo que resultó del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con una significación $p < .001/p < .01$, siendo el coeficiente de fiabilidad resultante del constructo validado de $\alpha = .80$.

Tabla 5

Pesos factoriales de la New Active Procrastination Scale (NAPS) según el Modelo de Estandarización de 4 factores

Ítems NAPS	Factores			
	1	2	3	4
1 Mi rendimiento se ve afectado cuando tengo que competir con los plazos.	.50*	-	-	-
2 No me suele ir bien si tengo que apresurarme en realizar la tarea.	.63*	-	-	-
3 Si pospongo las tareas hasta el último momento, no suelo estar satisfecho con los resultados.	.49*	-	-	-
4 Suelo lograr mejores resultados si completo una tarea a un ritmo más lento, mucho antes de la fecha límite.	.51*	-	-	-
5 Es realmente un sufrimiento para mi trabajar en los próximos plazos.	.58*	-	-	-
6 Estoy molesto y reacio a actuar cuando me veo obligado a trabajar bajo presión.	-	.47*	-	-
7 Me siento tenso y no puedo concentrarme cuando hay demasiada presión de tiempo sobre mí.	-	.94*	-	-
8 Me frustró cuando tengo que apresurarme para cumplir con los plazos.	-	.65*	-	-
9 Para utilizar el tiempo de manera más eficiente, deliberadamente pospongo algunas tareas.	-	-	.61*	-
10 De forma intencionada pospongo mi trabajo para maximizar mi motivación.	-	-	.77*	-
11 Para mejorar el uso de mi tiempo, pospongo intencionadamente algunas tareas.	-	-	.89*	-
12 Finalizo mejor mis tareas asignadas antes de que finalice el plazo de entrega porque tomo la decisión de hacerlo.	-	-	.15**	-
13 A menudo comienzo las cosas en el último minuto y encuentro dificultades para completarlo a tiempo.	-	-	-	.57*
14 A menudo no soy capaz de cumplir las metas que me propongo en mi vida.	-	-	-	.51*
15 Se me hace tarde a menudo terminando las tareas.	-	-	-	.74*
16 Tan pronto empiezo una actividad, tengo dificultades para terminarla.	-	-	-	.65*

Nota: Se han eliminado los pesos factoriales menores de .30.

1 = Satisfacción por los resultados, 2 = Preferencia por la presión, 3 = Decisión intencionada, 4 = Habilidad por cumplir los plazos.

* $p < .01$; ** $p < .001$

Escala de Procrastinación Activa (EPA)

El análisis de consistencia interna global de las subescalas resultantes indicó que el ítem 12 (incluido en el factor 3) mostraba un comportamiento inadecuado, al determinar que si se

eliminaba el coeficiente de fiabilidad aumentaba de .63 a .81; por ello se tomó la decisión de eliminar dicho ítem. El resto de ítems que conforman los diferentes factores, no mostraban un comportamiento inadecuado (Tabla 6). Las desviaciones estándar están ligeramente por encima de 1, por lo que es posible asumir la variabilidad suficiente de las puntuaciones. Los ítems mostraron un índice de homogeneidad corregida por encima de .30. Los factores mostraron una fiabilidad interna adecuada, con valores de alfa de Cronbach entre .75 y .82.

Tabla 6

Media (M), desviación típica (DT), índice de homogeneidad corregido (ritc) y alfa de Cronbach si el ítem es eliminado (α -i)

Factores	Ítems	M	DT	rit ^c	α -i.
Factor 1. Satisfacción por los resultados $\alpha = .75$	1	3.8	1.53	.48	.72
	2	3.75	1.55	.60	.67
	3	4.4	1.57	.45	.73
	4	4.9	1.35	.54	.70
	5	3.37	1.45	.51	.70
Factor 2. Preferencia por la presión $\alpha = .82$	6	3.77	1.61	.58	.81
	7	4.14	1.51	.75	.67
	8	4.18	1.47	.69	.72
Factor 3. Decisión intencionada $\alpha = .81$	9	3.63	1.43	.51	.80
	10	2.75	1.50	.66	.65
	11	3.07	1.45	.68	.63
Factor 4. Habilidad para cumplir los plazos $\alpha = .74$	13	2.95	1.56	.44	.68
	14	2.62	1.64	.46	.66
	15	3.30	1.64	.57	.59
	16	2.45	1.37	.51	.64

Discusión

El estudio tiene como finalidad adaptar y factorizar la “Escala de Toma de Decisiones (ETD)” y la “Escala de Procrastinación Activa” (EPA). Estos instrumentos intentan cubrir un hueco importante en la evaluación de los diferentes perfiles de procrastinación en el alumnado universitario en España, al identificar tanto el perfil de procrastinación activa como el de procrastinación pasiva. El estudio es relevante dada la falta de instrumentos en nuestro país para explorar las tendencias en el alumnado universitario de posponer las tareas o decisiones de una manera eficiente, o como consecuencia de un fallo de autorregulación.

El *Melbourne Decision Making Questionnaire* (MDMQ) (Mann et al., 1997) ofrece la posibilidad de diferenciar a los estudiantes procrastinadores pasivos y los no procrastinadores en la toma de decisiones. Los resultados de la factorización reflejaron que el modelo adecuado fue el conformado por cuatro factores, al ofrecer un número óptimo de dimensiones

subyacentes. El constructo resultante de la factorización da cuenta de los motivos que lleva a la incapacidad en la toma de decisiones de los estudiantes. En concreto, permite examinar los procesos y dinámicas a las que se enfrentan los estudiantes reacios a iniciar las tareas académicas, asumiendo conductas de postergación de la realización de actividades hasta que es imposible su consecución (Spada et al., 2006).

El primer factor alude a la insatisfacción y al estrés al que están sometidas las personas procrastinadoras; esto les produce una situación de malestar personal y les impide terminar la tarea (Ferrari et al., 1995). El segundo factor alude a la constante vigilancia de las alternativas personales, teniendo precaución antes de actuar; esto es un signo de autocontrol de las personas sobre sus metas, planificando y considerando las alternativas para conseguirlas (Tice et al., 2018). El tercer factor alude a la idea de autosabotaje en la toma de decisiones. Las personas se intentan convencer a sí mismas sobre su incapacidad de tomar una decisión; incluso, como indican Ferrari y Díaz-Morales (2007), atribuyen a factores externos la falta de capacidad para tomar decisiones. El cuarto factor hace referencia a la conducta procrastinadora, esto es, la incapacidad del individuo para tomar decisiones y culminar tareas, lo que en esencia es la idea de la procrastinación pasiva (Williams et al., 2008).

Se decidió adaptar el NAPS (Choi y Moran, 2009) porque, contrariamente a lo que se suele estudiar, en esta investigación se pretende analizar la procrastinación activa o capacidad de los estudiantes universitarios de demorar conscientemente las tareas para obtener un resultado eficaz. Según los resultados obtenidos, el modelo adecuado fue el conformado por cuatro factores al ofrecer un número óptimo de dimensiones subyacentes.

El constructo resultante da cuenta de las características propias de las personas que deciden postergar sus tareas para optimizar sus resultados. El primer factor ofrece información sobre la capacidad de sentir satisfacción por la decisión de posponer las tareas, asumiendo este riesgo para lograr que el resultado sea satisfactorio. Aunque el número de ítems de este factor es ligeramente mayor, al tener cinco en vez de cuatro, el sentido del conjunto de la escala mantiene la idea original de sus autores. El segundo factor da cuenta de la preferencia de los procrastinadores activos de trabajar bajo presión, creando una sensación de desafío por llegar a las fechas límites y culminar las tareas. El tercer factor muestra la capacidad de los procrastinadores activos de planificar y organizar las tareas para entregarlas en las fechas límites. Por último, el cuarto factor muestra la habilidad de los procrastinadores activos de cumplir con los plazos, de ser eficientes en la organización y planificación de la tarea, y en el control de los tiempos para culminarla.

La factorización realizada está en consonancia con los diferentes estudios que han identificado las características de los procrastinadores activos (Choi y Moran, 2009; Chu y Choi, 2005). Las personas con este perfil de procrastinación obtienen unos resultados académicos adecuados, se sienten satisfechos con la decisión de posponer sus tareas, y con su capacidad de controlar/planificar el tiempo de tal manera que pueden cumplir con los plazos, sin que ello les produzca una situación de estrés. El modelo resultante de la factorización realizada en el estudio da cuenta de la complejidad del constructo de procrastinación activa, y permite identificar al alumnado que desarrolla este perfil de procrastinación en las tareas académicas.

Los instrumentos adaptados y factorizados presentan una alta fiabilidad y permiten explorar la procrastinación pasiva, la procrastinación activa y la no procrastinación en el alumnado universitario. En el caso de los futuros profesionales de la Educación, la EPA y la ETD permiten identificar al alumnado con tendencia a posponer sus decisiones/tareas por un fallo de autorregulación, y a quienes las posponen de una manera eficiente. Ambos instrumentos ofrecen la información necesaria para determinar hasta qué punto los estudiantes de los primeros cursos de Pedagogía y Educación Infantil y Primaria son capaces, o no, de culminar sus tareas. Es imprescindible contar con este tipo de instrumentos para identificar la procrastinación pasiva, e implementar programas de intervención para que el alumnado sea capaz de superar sus miedos e indecisiones ante la ejecución de las tareas.

El trabajo tiene algunas limitaciones. La primera es el tamaño de la muestra empleada, al estar centrada en el alumnado de una sola facultad y universidad; habría que ampliarla a estudiantes de otras facultades y universidades para contrastar los datos obtenidos. La segunda limitación es el tipo de investigación, de naturaleza cuantitativa, donde no tiene cabida la argumentación del alumnado sobre: a) cómo se producen y desarrollan las conductas de procrastinación; b) cuáles son sus emociones y sentimientos ante la incapacidad de culminar las tareas y tomar decisiones de una manera adecuada. Los futuros estudios deben tener en cuenta estas limitaciones y ampliar las líneas de investigación para ahondar en el constructo analizado. Asimismo, se debería examinar la posible relación entre las conductas de procrastinación y el nivel de desarrollo de la identidad personal, el rendimiento académico, el uso de Internet, el nivel de exigencias académicas de los grados universitarios, la madurez y la adaptabilidad para la carrera. El análisis de estas cuestiones ayudará a comprender mejor los perfiles de procrastinación del alumnado universitario. Asimismo, este estudio tiene aportaciones prácticas en el ámbito educativo importantes, en tanto se puede contar con dos instrumentos que ayuden a identificar posibles perfiles de alumnado procrastinador en la toma de decisiones y que

conscientemente son capaces de controlar esta demora en sus tareas para ser más eficaces. Esto aporta información vital que podrá contribuir en futuras intervenciones con el alumnado universitario.

Referencias

- ALZATE-SÁEZ DE HEREDIA, Ramón; LACA-AROCENA, Francisco; & VALENCIA-GÁRATE, José (2004). Decision-making patterns, conflict styles, and self-esteem. *Psicothema*, 16(1), 110-116. <https://www.psicothema.com/pii?pii = 1169>
- ASPAROUHOV, Tihomir; & MUTHÉN, Bengt. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397-438. <https://doi.org/10.1080/10705510903008204>
- BROWN, Timothy A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- CEREZO, Rebeca, ESTEBAN, María, SÁNCHEZ-SANTILLÁN, Miguel; & NÚÑEZ, Juan C. (2017). Procrastinating Behavior in Computer-Based Learning Environments to Predict Performance: A Case Study in Moodle. *Frontiers in Psychology*, 8, 1403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01403>
- CHOI, Jin Nam; & MORAN, Sarah V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195-212. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212>
- CHU, Angela Hsin; & CHOI, Jin Nam (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- COHEN, Ronald Jay & SWERDLIK, Mark E. (2018). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement, ninth edition*. McGraw-Hill Education.
- DE PALO, Valeria; MONACIS, Lucía; MICELI, Silvana; SINATRA, María; & DI NUOVO, Santo (2017). Decisional procrastination in academic settings: The role of metacognitions and learning strategies. *Frontiers in psychology*, 8, 973. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00973>
- DI FABIO, Annamaria (2006). Decisional procrastination correlates: personality traits, self-esteem or perception of cognitive failure? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(2), 109-122. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-9000-9>
- DOMÍNGUEZ-LARA, Sergio Alexis; VILLEGAS-GARCÍA, Graciela; & CENTENO-LEYVA, Sharon Brigitte. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010

- HICKS, Richard E.; & WU, Fiona Meng Yao (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF Journal of Psychology*, 2(1). <https://link.springer.com/article/10.7603/s40790-015-0006-y>
- INTERNATIONAL TEST COMMISSION. (2010). *International Test Commission guidelines for translating and adapting tests*. <http://www.intestcom.org>
- FERRARI, Joseph R.; & DÍAZ-MORALES, Juan Francisco (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 91-96. <https://doi.org/10.1017/S113874160000634X>
- FERRARI, Joseph R.; CRUM, Kendall P.; & PARDO, Matthew A. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, 37(2), 436-440. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9681-x>
- FERRARI, Joseph R.; JOHNSON, Judith L.; & MCCOWN, William G. (1995). Procrastination research. En *Procrastination and Task Avoidance* (pp. 21-46), Springer.
- FLETT, Gordon L.; BLANKSTEIN, Kirk R.; & MARTIN, Thomas R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety. *Procrastination and task avoidance*, 137-167. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7
- GARCÍA-ROS, Rafael; & PÉREZ-GONZÁLEZ, Francisco (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/1002>
- GARZÓN, Angélica; & GIL, Javier (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- JANIS, Irving, L.; & MANN, Leon (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- KIM, Sowon; FERNANDEZ, Sébastien; & TERRIER, Lohyd (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- LÓPEZ, Joanna Koral Chávez; & RODRÍGUEZ, Marisol Morales (2017). Procrastinación académica de estudiantes en el primer año de carrera. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/154>
- LUNA-BERNAL, Alejandro Cesar; LACA-AROCENA, Francisco A.; & CEDILLO-NAVARRO, Liliana I. C., (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación

- familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(2), 295-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29224159014>
- MANN, Leon; BURNETT, Paul; RADFORD, Mark; & FORD, Steve (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0771\(199703\)10](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0771(199703)10)
- MEDINA-LOAICIGA, Maritza; & GÜICHÁ-DUITAMA, Angela Marcela (2014). Relación entre estilos de personalidad y niveles y razones de procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología Arequipa*, 2(4), 171-190.
- MORETA-HERRERA, Rodrigo; DURÁM-RODRÍGUEZ, Teresa; & VILLEGAS-VILLACRÉS, Narcisca (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- MUTHÉN, Bengt; & MUTHÉN, Bengt O. (2021). Statistical analysis with latent variables. *Mplus User's guide*, 2020.
- PARK, Seung Won; & SPERLING, Rayne A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23. <http://doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- PÉREZ, Edgardo R.; & MEDRANO, Leonardo Adrián (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- PYCHYL, Timothy A.; & SIROIS, Fuschia M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. En *Procrastination, health, and well-being*, (pp. 163-188), Elsevier.
- RACHLIN, Howard (2000) *Self-control as an abstraction of environmental feedback. The Science of Self-Control*. Harvard University Press.
- ROTHBLUM, Esther D.; SOLOMON, Laura J.; & MURAKAMI, Janice (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- SCHMITT, Thomas A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- SPADA, Marcantonio M.; HIOU, Kalliopi; & NIKCEVIC, Ana V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 319-326. <https://doi.org/10.1891/jcop.20.3.319>

- STAINTON, Murray; LAY, Clarry H.; & FLETT, Gordon L. (2000). Trait procrastinators and behavior/Trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297-312. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/272828242_Trait_Procrastinators_and_BehaviorTrait-Specific_Cognitions
- STEEL, Piers (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>
- STEEL, Piers; & KLINGSIECK, Katrin B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- SUÁREZ-PERDOMO, Arminda (2019). La trascendencia de la procrastinación y la toma de decisiones en el rendimiento académico en alumnado universitario. En M^a del Carmen Pérez-Fuentes, *Innovación Docente e Investigación en Educación* (pp. 173-184). Dykinson.
- TABACHNICK, Barbara G.; & FIDELL, Linda S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed.). Allyn and Bacon.
- TICE, Dianne M.; & BAUMEISTER, Roy F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- TICE, Dianne M.; BRATSLAVSKY, Ellen; & BAUMEISTER, Roy F. (2018). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! En Roy Baumeister (Ed.), *Self-Regulation and Self-Control* (pp. 275-306). Routledge.
- TIBBETT, Thomas P.; & FERRARI, Joseph R. (2015). The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Personality and individual differences*, 82, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.014>
- TUINSTRÁ, Jolanda, VAN SONDEREN, Frideric L. P., GROOTHOFF, Johan W., VAN DEN HEUVEL, Wim J. A., & POST, Doeke (2000). Reliability, validity and structure of the Adolescent Decision Making Questionnaire among adolescents in The Netherlands. *Personality and individual differences*, 28(2), 273-285. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00096-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00096-3)
- VARGAS, Maria Antonia Padilla (2017). Academic Procrastination: The Case of Mexican Researchers in Psychology. *American Journal of Education and Learning*, 2(2), 103-120. <https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.120>
- VISSER, Lennart; KORTHAGEN, Fred AJ; & SCHOONENBOOM, Judith (2018). Differences in Learning Characteristics between Students with High, Average, and Low Levels of

Academic Procrastination: Students' Views on Factors Influencing their Learning. *Frontiers in Psychology*, 9, 808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00808>

WÄSCHLE, Kristin; ALLGAIER, Anne; LACHNER, Andreas FINK, Siegfried; & NÜCKLES, Mathias (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>

WILLIAMS, Jeannetta G.; STARK, Shannon K.; & FOSTER, Erica E. (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37-44.

ZACKS, Shlomo; & HEN, Meirav. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2022.

Fecha de revisión: 8 de septiembre de 2022.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2022.

Fecha de publicación: 15 de diciembre de 2022.