



UCSM-ERP

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**  
**DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR DE TESIS**

Arequipa, 11 de Abril del 2023

**Dictamen: 005426-C-EPG-2023**

Visto el borrador del expediente 005426, presentado por:

**2016272722 - GORDILLO POLANCO MILAGROS NAILILA**

Titulado:

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD  
DEL SUR DE PERÚ. AREQUIPA, 2021**

Nuestro dictamen es:

**APROBADO**

**30830016 - SIU ANTEZANA ROCIO JACKELINE  
DICTAMINADOR**



**04411473 - BELTRAN MOLINA ROSA PATRICIA  
DICTAMINADOR**



**29553971 - PAREDES SAN ROMAN SANDRA IRENE  
DICTAMINADOR**



# ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD DEL SUR DE PERÚ. AREQUIPA, 2021

## INFORME DE ORIGINALIDAD

10%

INDICE DE SIMILITUD

13%

FUENTES DE INTERNET

7%

PUBLICACIONES

6%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="http://www.readbag.com">www.readbag.com</a> Fuente de Internet	2%
2	<a href="http://aprenderly.com">aprenderly.com</a> Fuente de Internet	1%
3	Submitted to Universidad Católica San Pablo Trabajo del estudiante	1%
4	Submitted to Universidad de Málaga - Tii Trabajo del estudiante	1%
5	Submitted to Universidad Autonoma del Peru Trabajo del estudiante	1%
6	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	1%
7	<a href="http://psicologiaymente.com">psicologiaymente.com</a> Fuente de Internet	1%

[moscow.sci-hub.se](http://moscow.sci-hub.se)

8	Fuente de Internet	1 %
9	<a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	1 %
10	<a href="https://repositorio.unsa.edu.pe">repositorio.unsa.edu.pe</a> Fuente de Internet	1 %
11	<a href="https://moam.info">moam.info</a> Fuente de Internet	1 %
12	<a href="http://www.uned.es">www.uned.es</a> Fuente de Internet	1 %
13	<a href="https://tesis.ucsm.edu.pe">tesis.ucsm.edu.pe</a> Fuente de Internet	1 %

Excluir citas

Apagado

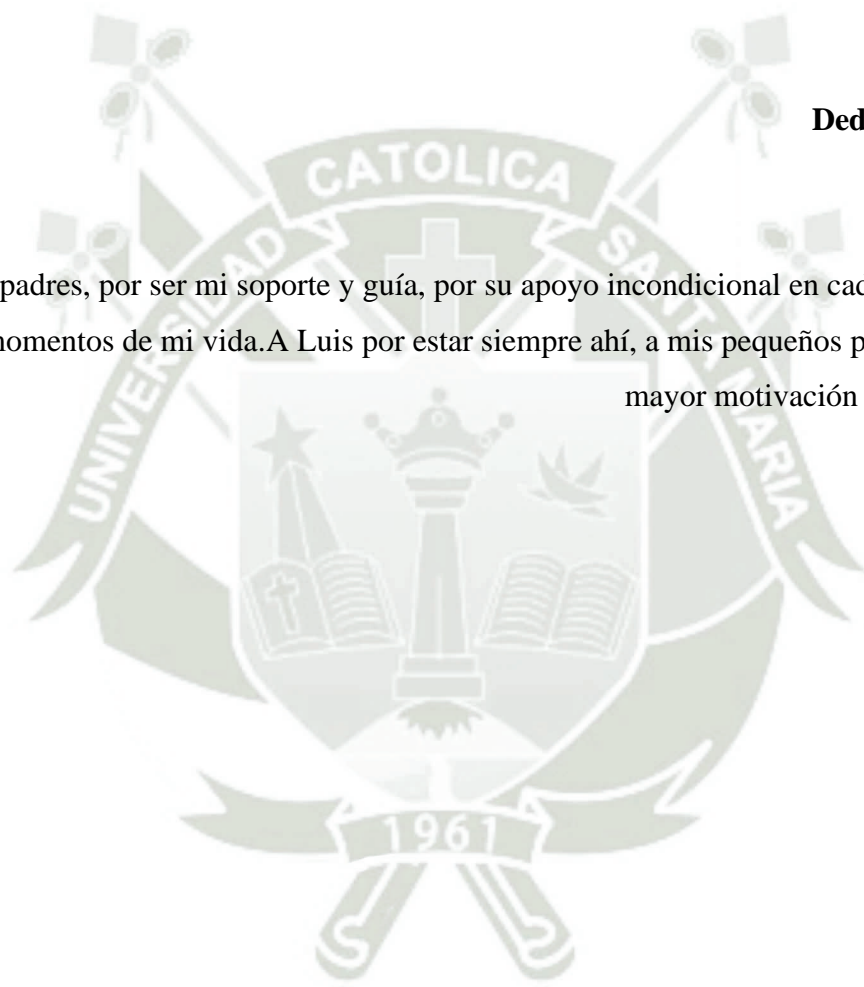
Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado

## Dedicatoria

A mis padres, por ser mi soporte y guía, por su apoyo incondicional en cada uno de los momentos de mi vida. A Luis por estar siempre ahí, a mis pequeños por ser mi mayor motivación cada día.



## **Agradecimiento**

Al concluir esta etapa agradezco primero a Dios y la Virgen que permitieron que no abandone este trayecto, pese a las circunstancias y los retos impuestos.

A mi familia que siempre estuvo presente.

Un agradecimiento especial a mis asesores y docentes que contribuyeron con este trabajo y finalmente a la universidad que me brindó la oportunidad de continuar con esta investigación.

### **Epígrafe**

Para un estudiante la alternativa de complementar una tarea académica puede conducir a recompensas grandes, pero tardías en la forma de lograr metas académicas y profesionales, metas que a menudo se alinean fuertemente con los valores de los estudiantes

Sutcliffe et al. (2018)

## Resumen

La tesis buscó establecer la relación entre los estilos de aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú, inscrita dentro de la línea de enseñanza universitaria. El presente trabajo, en cuanto a la metodología, tiene un enfoque cuantitativo, el diseño utilizado fue no experimental transversal, se empleó un nivel correlacional y un tipo básico de investigación. La técnica utilizada fue la encuesta, aplicando los instrumentos de medición para los estilos de aprendizaje y procrastinación académica, la muestra tuvo a 250 estudiantes de la escuela profesional de arquitectura. Los resultados muestran que no existe una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica, sin embargo, si se encuentra una relación significativa entre el estilo de aprendizaje reflexivo con la dimensión postergación de actividades de la procrastinación; por lo que se llega a la conclusión que no hay relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica, es decir, que el desarrollo de los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven para desarrollar un estilo particular de aprendizaje, es independiente, a la tendencia, voluntaria de postergar actividades.

**Palabras clave:** Estilos de Aprendizaje, procrastinación académica y estudiantes de arquitectura.



## Abstract

This thesis sought to determine the relationship between learning styles and academic procrastination in university students of the Professional School of Architecture of a university in southern Peru, registered within the line of university teaching. The present work, in terms of methodology, has a quantitative approach, the design used was non-experimental, cross-sectional, a correlational level and a basic type of research were used (Hernández et al., 2010). The technique used was the survey, applying the measurement instruments for learning styles and academic procrastination, the sample had 250 students from the professional school of architecture. The results show that there is no significant relationship between learning styles and academic procrastination, however, a significant relationship is found between the reflective learning style with the activity postponement dimension of procrastination; Therefore, it is concluded that there is no relationship between learning styles and academic procrastination, that is, that the development of cognitive, affective and physiological traits, which serve to develop a particular learning style, is independent. , to the tendency, voluntary to postpone activities..

**Key Words:** Learning Styles, academic procrastination and architecture students.

## Índice

Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Introducción.....	1
Hipótesis.....	4
Objetivos.....	5
CAPITULO I. MARCO TEÓRICO.....	6
1. Aprendizaje.....	6
1.1. Reseña o historia del aprendizaje.....	6
1.2. Concepto de aprendizaje.....	7
1.3. Teorías del aprendizaje.....	8
1.3.1. Conductismo.....	8
1.3.2. Psicología cognitiva.....	8
1.3.3. Constructivismo.....	8
1.3.4. Aprendizaje social de Bandura.....	9
1.3.5. Constructivismo social.....	9
1.3.6. Aprendizaje experiencial.....	9
1.3.7. Inteligencias múltiples.....	10
1.3.8. Aprendizaje situado y comunidad de practica.....	10
1.3.9. Aprendizaje y habilidades del siglo XXI.....	10
1.4. Estilos de aprendizaje.....	10
1.4.1. Concepto de estilos de aprendizaje.....	11
1.4.2. Teorías de los estilos de aprendizaje.....	12
1.4.3. Tipología de los estilos de aprendizaje.....	12
1.4.4. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico.....	13
1.4.5. El modelo Kolb.....	14
1.4.6. Herramientas de medición en los estilos de aprendizaje.....	15
1.4.7. Cuestionario Honey – Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA).....	15
1.4.8. Importancia de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria.....	17
2. Procrastinación.....	18
2.1. Reseña histórica.....	18
2.2. Concepto.....	19
2.3. Características.....	20
2.4. Rasgos de personalidad y procrastinación.....	20
2.5. Dimensiones.....	22

2.6.	Tipos .....	23
2.7.	Procrastinación estudiantil .....	24
2.8.	Escalas de procrastinación estudiantil.....	26
2.9.	Estrategias contra la procrastinación.....	26
2.10.	Otros factores para procrastinar .....	27
2.11.	Toma de acción .....	28
2.12.	Necesidades de superar la procrastinación en la formación universitaria .....	30
2.13.	Confidencialidad en trabajos de investigación .....	30
3.	Antecedentes Investigativos.....	31
3.1.	Internacionales .....	31
3.1.	Nacionales.....	32
3.2.	Locales .....	33
CAPITULO II. METODOLOGIA.....		34
1.	Técnicas, instrumentos de verificación.....	34
1.1.	Técnicas .....	34
1.2.	Instrumentos.....	34
1.2.1.	Ficha sociodemográfica Indicadores.....	34
1.2.2.	Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).....	35
1.2.3.	Escala de procrastinación académica (EPA):.....	36
1.3.	Tipo y nivel de investigación .....	36
1.4.	Matriz de coherencia.....	37
2.	Campo de Verificación .....	39
2.1.	Ubicación espacial .....	39
2.2.	Ubicación temporal .....	39
2.3.	Unidades de estudio .....	39
2.3.1.	Universo o población .....	39
2.3.2.	Muestra y muestreo .....	39
2.3.3.	Criterios de inclusión:.....	40
2.3.4.	Criterios de exclusión:.....	40
2.4.	Limitaciones.....	40
3.	Estrategia de recolección de datos .....	40
3.1.	Organización .....	40
3.2.	Recursos.....	41
3.3.	Validación de los instrumentos .....	41
3.4.	Criterio para el manejo de los resultados .....	42
CAPITULO III. RESULTADOS.....		43
1.	Distribución de la muestra .....	43

2.	Resultados en cuanto a los estilos de aprendizaje .....	45
3.	Resultados en cuanto al nivel de procrastinación .....	52
4.	Resultados en cuanto a las dimensiones de la procrastinación .....	53
5.	Tablas cruzadas .....	55
6.	Tablas de correlación .....	59
7.	Discusión.....	67
CONCLUSIONES .....		69
RECOMENDACIONES .....		70
REFERENCIA .....		71
ANEXOS .....		82



### Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Matriz de operacionalización de variables .....	37
<b>Tabla 2.</b> Distribución de la muestra según edad .....	43
<b>Tabla 3.</b> Distribución de la muestra según sexo .....	44
<b>Tabla 4</b> Estilo de aprendizaje teórico.....	45
<b>Tabla 5</b> Estilo de aprendizaje reflexivo .....	46
<b>Tabla 6</b> Estilo de aprendizaje Pragmático .....	47
<b>Tabla 7</b> Estilo de aprendizaje Activo.....	48
<b>Tabla 8</b> Conglomerado de estilos de aprendizaje .....	49
<b>Tabla 9.</b> Dimensión autorregulación académica.....	50
<b>Tabla 10.</b> Nivel de procrastinación.....	52
<b>Tabla 11.</b> Dimensión postergación de actividades .....	53
<b>Tabla 12.</b> Dimensión de autorregulación académica.....	54
<b>Tabla 13</b> Estilo de aprendizaje teórico según Procrastinación .....	55
<b>Tabla 14.</b> Estilo de aprendizaje reflexivo según Procrastinación .....	56
<b>Tabla 15.</b> Estilo de aprendizaje pragmático según Procrastinación .....	57
<b>Tabla 16.</b> Estilo de aprendizaje activo según Procrastinación.....	58
<b>Tabla 17.</b> Prueba de normalidad .....	59
<b>Tabla 18.</b> Correlación de la procrastinación y el estilo teórico .....	60
<b>Tabla 19.</b> Correlación de la procrastinación y el estilo reflexivo .....	62
<b>Tabla 20.</b> Correlación de la procrastinación y el estilo pragmático .....	64
<b>Tabla 21.</b> Correlación de la procrastinación y el estilo activo.....	66

### Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Distribución de la muestra según edad.....	43
<b>Figura 2.</b> Distribución de la muestra según sexo.....	44
<b>Figura 3</b> Estilo de aprendizaje teórico .....	45
<b>Figura 4</b> Estilo de aprendizaje reflexivo.....	46
<b>Figura 5</b> Estilo de aprendizaje Pragmático .....	48
<b>Figura 6</b> Estilo de aprendizaje Activo .....	49
<b>Figura 7.</b> Dimensión autorregulación académica .....	51
<b>Figura 8.</b> Nivel de procrastinación .....	52
<b>Figura 9.</b> Dimensión postergación de actividades .....	53
<b>Figura 10.</b> Dimensión de autorregulación académica .....	54

<b>Figura 11</b> Estilo de aprendizaje teórico según Procrastinación.....	55
<b>Figura 12.</b> Estilo de aprendizaje reflexivo según Procrastinación .....	56
<b>Figura 13.</b> Estilo de aprendizaje pragmático según Procrastinación .....	57
<b>Figura 14.</b> Estilo de aprendizaje activo según Procrastinación .....	58
<b>Figura 15.</b> Diagrama de dispersión de la procrastinación y el estilo teórico.....	60
<b>Figura 16.</b> Diagrama de dispersión de la procrastinación y el estilo reflexivo .....	62
<b>Figura 17.</b> Diagrama de dispersión de la procrastinación y el estilo pragmático.....	64
<b>Figura 18.</b> Diagrama de dispersión de la procrastinación y el estilo activo .....	66



### Lista de abreviaturas

- CHAEA** : Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje  
**EPA** : Escala de Procrastinación Académica \_EPA



## Introducción

La población universitaria en nuestro país se ha incrementado de manera vertiginosa en los últimos años. Al igual que la mayoría de países del mundo, en el Perú se viene dando la masificación de la educación universitaria, que se refleja claramente en el incremento de los alumnos matriculados de los jóvenes de 17 a 24 años en la educación universitaria de 426 mil 029 estudiantes matriculados en el 2000 a 1 millón 206 mil 137 en el 2019 (Benítez, 2021).

Este incremento acelerado se ha dado también entre los estudiantes de arquitectura, lo que ha propiciado la incorporación de numerosos nuevos docentes universitarios, arquitectos e ingenieros todos ellos, la mayoría sin haber tenido conocimientos pedagógicos previos, por lo que trasladan su experiencia profesional empírica, al desarrollar sus cursos y contenidos.

Cómo docente universitaria en diversas universidades de la ciudad, hemos tenido la experiencia directa de los desafíos frente a los estudiantes de arquitectura en diversos cursos. ¿Cómo podemos contribuir como docentes a hacer que nuestros alumnos aprendan de la mejor manera los cursos tan variados que enseñamos en la carrera de arquitectura? ¿Cómo desde el ámbito docente recogemos lo mejor de ellos desde una óptica pedagógica adecuada? Entendiendo que no todos los seres humanos aprendemos de la misma forma, bajo diferentes enfoques y en diferentes tiempos.

Por ello es que consideramos que es importante identificar los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, ya que esta información podría darnos pautas importantes para nuestra intervención docente, enfocando mejor los contenidos teóricos y prácticos que deben conocer nuestros estudiantes. Se entiende a los estilos de aprendizaje como indica Dunn y Dunn (1993) es el proceso en el que estudiante comienza a concentrarse, ve una realidad procesa la información, es consciente de lo que observa y trae a la mente lo que conoce para relacionarlo, es consciente de lo que observa y trae a la mente lo que conoce para relacionarlo con lo que conoció anteriormente, es decir, realiza un proceso complejo e individual, proceso que se da en cada sujeto que empezará el aprendizaje. La importancia de estudiar los estilos de



aprendizaje en los estudiantes universitarios, radica en la poca conciencia que ellos mismos tienen sobre sus procesos, lo que limita el afrontamiento y superación de dificultades académicas, o el aprovechamiento y potenciación de sus estilos más hábiles.

Y así como señala Bigg (1988) que un estudiante al situarse frente a una dificultad del aprendizaje académico, le surgen preguntas respecto a esta situación y trata de encontrar caminos que le permitan plantear la respuesta más adecuada no solo para enfocar sumotivación, sino también para establecer si cuenta con las herramientas y estrategias necesarias para asegurarla.

La procrastinación académica, por otro lado, se reconoce como el aplazamiento voluntario de la realización de actividades que se tiene la obligación de entregar en un plazodeterminado, plazos que muchas veces actúa de presión sobre los estudiantes (Hollins, 2017). En la carrera de arquitectura es casi una característica general que los alumnos, al verse involucrados en un proceso académico laborioso, empiezan a proyectar y diseñar actuando desde la parte creativa de su ser, modificando hábitos y horarios para poder cumplir con los objetivos establecidos.

Entonces es para la investigación es importante determinar que los estilos de aprendizaje de los alumnos de arquitectura, presentan influencia en la postergación de sus decisiones para cumplir con los deberes académicos, y así proponer desde la posición de la coordinación, los medios adecuados para mejorar el aprendizaje y bienestar de los alumnos.

En tal sentido, la presente investigación nace de la motivación de la experiencia cómo docente universitaria se busca contribuir a que los estudiantes puedan aprender de buna mejor manera dentro de la variedad de la oferta universitaria en la malla curricular de las diferentes materias y considerando los diferentes estilos de aprendizaje y realidades, dentro de ello es necesario remirar dentro de una óptica pedagógica más acorde a nuestra realidad.

Se busca saber si los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la escuela profesional de arquitectura tienen alguna

relación significativa. Determinar esa relación fue el principal objetivo. Se identifican los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la escuela profesional de arquitectura y se establecen los niveles de procrastinación de los mismos. La investigación está conformada por los siguientes capítulos:

Capítulo I. Marco teórico, donde se presenta los conceptos y definiciones sobre aprendizaje, estilos, teorías, herramientas de medición, cuestionarios, importancia de los estilos, características, dimensiones, tipos, etc. Además de los antecedentes de investigación. Capítulo II. Metodología, donde se desarrolla el planteamiento operacional, que contiene técnicas, instrumentos y materiales de verificación, la matriz de coherencia y las estrategias de recolección de datos. Finalmente, Capítulo III. Resultados, exponiendo los hallazgos estadísticos desarrollados.

En cuando a la justificación, la presente investigación, aunque no tiene un aporte teórico específico, si pretende aportar luces para la verificación de las teorías de los estilos de aprendizaje y de la procrastinación académica en nuestra realidad local y específicamente a los estudiantes de la carrera profesional de arquitectura, lo que esperamos nos pueda permitir realizar un perfil más profundo sobre este tipo de alumno universitario.

A nivel metodológico, al existir pocas investigaciones sobre la relación de las dos variables que se plantean en el presente estudio, se espera que los resultados permitan dar mayor validez a los instrumentos aplicados en nuestra ciudad y en nuestro país y así poder utilizar dichos instrumentos para hacer trabajos de investigación longitudinales u otros estudios de tipo cualitativo complementarios.

Por otro lado, a nivel práctico, es palpable para los profesores universitarios, que muchos de los alumnos universitarios, no tienen hábitos académicos desarrollados o tienen deficiencias en su formación preuniversitaria; por lo que los resultados que podamos obtener a nivel de sus estilos de aprendizaje y el mal hábito de procrastinar, nos puedan llevar a plantear medidas formativas para mejorar su bienestar y su rendimiento académico.

Socialmente, la investigación se justifica por la muestra a la que se tiene acceso. El

perfil de la casa de estudios y de sus alumnos, contribuye a enriquecer los resultados, pues los jóvenes provienen de un amplio espectro socio cultural. Finalmente, se cuenta con los recursos humanos, financieros, materiales y también con el tiempo suficiente para la investigación. Además, el acceso a la muestra es de primera mano, lo que permitirá resolver rápidamente cualquier contingencia y así asegurar la viabilidad de la investigación.

## Hipótesis

### Hipótesis de investigación

Dado que la procrastinación académica está directamente vinculada a la autorregulación académica y a la postergación de las actividades; es probable que exista una relación significativa entre los estilos de aprendizaje teórico y la procrastinación académica.

### Hipótesis nula

Dado que la procrastinación académica está directamente vinculada a la autorregulación académica y a la postergación de las actividades; es probable que **no** exista una relación significativa entre los estilos de aprendizaje teórico y la procrastinación académica.

## Objetivos

### Objetivo general

Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021.

### Objetivos específicos

- Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021.
- Establecer el nivel de procrastinación académica de los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021.

## CAPITULO I. MARCO TEÓRICO

### 1. Aprendizaje

#### 1.1. Reseña o historia del aprendizaje

Los inicios del aprendizaje provienen desde tiempos previos a la existencia de la sociedad actual, es decir desde la sociedad primitiva cuando solucionaban sus inconvenientes para lograr ajustarse al medio que los rodeaba (Ortiz, 2020).

Se pueden encontrar indicios de que se hablaba del aprendizaje desde tiempos antiguos, como por ejemplo con Confucio (551- 479 a. C) (Ortiz, 2020), quien dio a entender en el escrito de las Analectas de Tenmon, que el aprendizaje no involucra únicamente a la adquisición de nuevos conocimientos, sino que es un acto que va más allá de la cognición, para comprobar este pensamiento suyo, existe la creencia popular de que el solo brindaba ayuda después de que habían realizado el esfuerzo de haber realizado un pensamiento que estuviera relacionado a una cuestión y a pesar de sus esfuerzos no encontraran una respuesta, y al momento de responder les daba un escrito, el cual contenía frases motivadoras que impulsaban al hallazgo y el análisis del entendimiento (Chan, 1999; Berrell et al., 2001).

En la línea de historia del aprendizaje también se encuentran citas de Aristóteles y Sócrates, los cuales, en cuanto al aprendizaje, cuestionaban a la enseñanza que se daba en su época, ya que pensaban que la formación de un estudiante debería de tener bases en la pedagogía de acción de modo que explicara el problema; y por otro lado que, la discusión verbal poseía mayor valor que la escrita en lo que se refiere a educación vista desde el análisis de inconvenientes. (Ortiz, 2020).

En cuanto a las raíces de las teorías del aprendizaje, estas se remontan de igual forma, muchos años atrás, siendo que ha existido poca superposición entre las áreas de aprendizaje y la enseñanza, esto podría encontrar su derivación en

que dichos sectores han estado tradicionalmente dominados por personas con intereses diferentes, siendo así que, la mayoría de los teóricos e investigadores del aprendizaje eran psicólogos, y los individuos que desarrollaban estudios sobre el aprendizaje temprano hacían uso de animales para sus investigaciones; resultando así que, con el nacimiento de la psicología del aprendizaje gracias a diferentes filosofías, se dieron las teorías del aprendizaje. (Shuell, 1988).

## 1.2. Concepto de aprendizaje

Existe variedad de definiciones sobre lo que es el aprendizaje Hilgard (1979) explica que el aprendizaje es un proceso que se da cuando una actividad inicia o cambia debido a una reacción frente a una situación. Según refiere Beltrán (1990) el aprendizaje es el cambio de conducta relativamente permanente que experimenta un individuo producto de la práctica. Por otro lado, Díaz Bordenave y Martins (1986) la definen como la “modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas”(p. 40).

Como explican en su libro *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Alonso et al. (1994) mencionan que probablemente esta variedad de definiciones se debe a que no se toman en consideración tres enfoques que describen al aprendizaje:

- Aprendizaje como producto: El cual es fruto de una experiencia o el cambio que acompaña a la práctica (Alonso et al., 1994).
- Aprendizaje como proceso: Es el cambio, control o perfeccionamiento del conocimiento (Alonso et al., 1994).
- Aprendizaje como función: Cambio que ocurre cuando se interactúa con la información (Alonso et al., 1994).

Davis et al. (1983) explica que el aprendizaje es un cambio que puede ser permanente en la conducta y este se da por la práctica o experiencia. Finalmente, con respecto al aprendizaje se podría decir que es un proceso en el

que se adquiere una disposición, que puede ser duradera y esta debido a una experiencia puede cambiar la conducta o precepción del individuo (Alonso et al., 1994).

### **1.3. Teorías del aprendizaje**

Las principales teorías del aprendizaje planteadas desde el principio del siglo pasado hasta el momento actual:

#### **1.3.1. Conductismo**

Tiene sus orígenes afirma Skinner (como se citó en Calzada, 2010) a principios del siglo XX. Esta corriente consiste en un cambio del comportamiento debido a la adquisición, refuerzo y aplicación asociados entre los estímulos del ambiente y las respuestas que se observan en el receptor. El conductismo quiso demostrar que la psicología era una auténtica ciencia que se centraba solo en los aspectos observables de la conducta, experimentando con variables controladas estrictamente.

#### **1.3.2. Psicología cognitiva**

Afirma Oviedo (2004) que tiene su origen a finales de la década de los 50. En esta corriente se deja de ver a las personas como simples receptores de estímulos. Para esta psicología es de especial interés los fenómenos mentales complejos que fueron ignorados por los conductistas. Por medio de esta psicología el aprendizaje es entendido como adquisición de conocimientos, la persona procesa la información llevando a cabo operaciones cognitivas durante el proceso y almacenando en su memoria.

#### **1.3.3. Constructivismo**

Este concepto, señala Chadwick (2001), emergió entre los años 1970 a 1980 como respuesta a la visión que tenía la psicología cognitiva. El constructivismo no veía a los alumnos solamente como receptores pasivos de la información, sino como personas activas en el proceso de adquirir

nuevos conocimientos; interactuando con el medio ambiente, reorganizando nuevas estructuras mentales, siendo responsables de interpretar y dar nuevo sentido al nuevo conocimiento viendo al receptor pasar por la metáfora de construcción-conocimiento.

#### **1.3.4. Aprendizaje social de Bandura**

Esta teoría menciona Chacón (2006), fue propuesta por Albert Bandura en 1977, Las personas aprenden en un contexto social facilitando el aprendizaje por medio de conceptos como el modelado, aprendizaje por observación e imitación. A si mismo propone el determinismo reciproco, quiere decir que el medio ambiente y las características de la persona se influyen recíprocamente. Bandura afirmó que los niños aprenden observando a otros, así como del comportamiento modelo que implica atención, retención, reproducción y motivación.

#### **1.3.5. Constructivismo social**

Barriga (2006) infiere que a fines del siglo XX aumentó la perspectiva de la cognición situada y aprendizaje cambiando la visión constructivista. Así el constructivismo social sostiene que la idea de la cognición y el aprendizaje comprenderse como interacción entre individuo y situación donde el conocimiento es considerado producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se forma.

#### **1.3.6. Aprendizaje experiencial**

Esta teoría dice Pérez (2000) que se basa en las teorías sociales y constructivistas del aprendizaje, pero considerando a la experiencia como el centro del proceso de aprendizaje, entendiendo las experiencias que motivan a los estudiantes y promueven su aprendizaje. El autor Carl Rogers fue el más influyente, quien a su vez sugirió que el aprendizaje experiencial es el que se da por iniciativa propia, donde las personas tienen una iniciativa de aprender involucrándose en el proceso de aprendizaje.



### **1.3.7. Inteligencias múltiples**

Teoría elaborada por Howard Gardner en 1983, en la que sostiene que la comprensión de la inteligencia no está dominada por una sola capacidad general, sino que se compone de numerosas y distintas inteligencias (Pérez, 2000).

### **1.3.8. Aprendizaje situado y comunidad de practica**

Esta teoría menciona Riscanevo (2016) es desarrollada por Jean Lave y Etienne Wenger que recogen varias ideas de las teorías del aprendizaje de varias corrientes psicológicas. Aquí destaca la relación del conocimiento y del aprendizaje desde una acción de compromiso hacia el conocimiento teniendo más eficacia dentro de las comunidades. Estas interacciones que se da dentro de una comunidad son más eficaces cuando las aulas pasen de ser meros lugares donde los alumnos van obligados a verdaderas comunidades de enseñanza y aprendizaje.

### **1.3.9. Aprendizaje y habilidades del siglo XXI**

Actualmente Vázquez (2012) los conocimientos teóricos y prácticos van más allá de lo que se puede encontrar en libros. Es fundamental la inmersión en nuevas tecnologías, en capacidades sociales y creativas en un mundo que está en constantecambio. Las competencias valoradas hoy en día no solo es el dominio de las nuevastecnologías si no también el pensamiento crítico, mejora de las habilidades interpersonales y el aprendizaje autodirigido. Además de hacerse consciente de su huella ambiental, cómo mejorar la humanidad, ser creativo, desempeñarse como buen vecino y padre.

## **1.4. Estilos de aprendizaje**

El término estilos de aprendizaje a veces se usa indistintamente con términos como “preferencias de aprendizaje”, “estilos de pensamiento”, “estilos cognitivos” y “Modalidades de aprendizaje” (Mestre, 2012).

#### 1.4.1. Concepto de estilos de aprendizaje

No existe un consenso en cuanto al concepto de estilos de aprendizaje debido a la variedad de investigaciones que existen con respecto al mismo (Alonso et al. 1994). Cassidy (2004) señaló que los investigadores aún tienen que acordar cualquier aspecto de estilo de aprendizaje, incluida su definición. Para Dunn y Dunn (1993) el concepto antes mencionado es aquel en el que los estudiantes comienzan a concentrarse, procesar, internalizar y recordar información académica nueva y difícil. Algunos autores consideran que es como el cerebro gestiona el conocimiento y como va siendo afectada por la percepción de cada uno (Coop y Brown, 1978; Messick, 1969; Hill, 1971; Witkin, 1975).

También tenemos que los estilos de aprendizaje son como 18 factores diferentes (que luego aumentaron a 21), de desencadenantes básicos, que afectan la capacidad de una persona para absorber y mantener (Dunn et al., 1979); para Hunt (1979) lo describe como las condiciones educativas en las que una persona tiene la mejor opción de aprender o la estructura que se necesita para aprender mejor.

Como propone Keefe (1988) son características cognitivas, afectivas y fisiológicas, que van siendo de utilidad como una guía confiable de, como estos, pueden percibir, interactuar y reaccionar a su entorno de formación.

Finalmente son los estilos cognitivos que reflejan las diferencias individuales tanto cualitativas y cuantitativas en la forma mental resultantes de la integración de los aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales de la actividad del individuo (Quiroga y Rodríguez, 2002 como se citó en Castro y Guzmán de Castro, 2006).

Más allá de definiciones, las teorías del estilo de aprendizaje sostienen que los individuos difieren en cómo entienden el mundo externo a través de sus sentidos (la modalidad sensorial de estímulos). Esto puede afectar a la mejor forma de absorber, retener y procesar nueva información (Cassidy y Eachus, 2000; Dunn, 1983, 1993; Honey & Mumford, 1992; Felder, 1993).

Un estilo de aprendizaje está basado en características psicológicas, fisiológicas, sociológicas, biológicas y emocionales. Se trata de controlar cómo se recopila, comprende procesa, almacena, recuerda y utiliza la nueva información. En pocas palabras, los estilos de aprendizaje indican cómo estos perciben y procesan la información para construir su propio aprendizaje.

#### **1.4.2. Teorías de los estilos de aprendizaje**

Para Guild y Garger (1988, como se citó en Fernández, 2006) los estilos de aprendizaje son características estables de una persona que se expresa por medio de la interacción de la conducta de alguien, la personalidad del quien realiza una tarea de aprendizaje.

Por su parte Smith (1988) considera que los estilos de aprendizaje son formas particulares por las que una persona procesa la información, se comporta y siente en el momento del aprendizaje. Kolb (1984) dice algunas capacidades de aprender que sobresalen de otras como un aparato hereditario, de experiencias personales y a la exigencia del medio que le rodea.

Una definición muy divulgada internacionalmente es de Alonso et al. (1999) quien propone asumir los estilos de aprendizaje como atributos fisiológicos, y afectivos, que sirven como variables de formación en términos de rasgos fisiológicos y afectivos, cognitivos que indican como la persona percibe interacciona y responde al ambiente de aprendizaje.

#### **1.4.3. Tipología de los estilos de aprendizaje**

Los autores Lago et al. (2008) mencionan que la tipología permite presentar ejemplos de actividades de aprendizaje tipo a la hora de fomentar divergentes combinaciones de estilos con los estudiantes. Los autores clasifican las actividades de la tipología en cuatro fases, estas fases son según el número de estilos que se usan sincrónicamente: 1, 2, 3 o los 4 estilos de aprendizaje, estos son:

- Actividades Monofásicas – 1 estilo:

Autoriza prevalecer el estilo preferente del estudiante que será el fundamento de su aprendizaje.

- Actividades Bifásicas – 2 estilos:

Se realiza cuatro diferentes tipos de propuestas de trabajo escolar.

- Actividades Trifásicas – 3 estilos:

Esta actividad exige un apropiado diseño, seguimiento y evaluación, esto debido a que busca desarrollar diferentes estrategias de aprendizaje que necesitan una adecuada conexión con el estilo de enseñar.

- Actividades Eclécticas – estilos:

Estas actividades ayudan a trabajar de forma equilibrada los diferentes tipos de estilos.

#### **1.4.4. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico**

Han surgido problemas tanto en el campo de la psicología educativa y el de los sistemas educativos adaptativos con respecto a la creencia de que es posible atribuir un estilo de aprendizaje particular a un individuo (Mestre, 2012). La autora menciona que uno de los desafíos radica en el hecho de que no es posible atribuir con precisión un estilo de aprendizaje debido en parte a la naturaleza compleja del aprendizaje y las numerosas variables que no se pueden controlar.

Por otro lado, Juárez et al. (2012) menciona que la investigación educativa ha demostrado que los estudiantes que utilizan estrategias de aprendizaje adecuadas tienen un mayor rendimiento académico y antecedentes académicos exitosos, significando esto que en la actualidad las estrategias de aprendizaje componen una variable de importancia en el éxito o fracaso escolar.

Este, indica Juárez et al., que se daría a consecuencia de que los procesos cognitivos que el alumno activa en una tarea de aprendizaje y el aprendizaje son de naturaleza estratégica.

#### 1.4.5. El modelo Kolb

Según menciona Pinelo (2008), el modelo de Kolb es una teoría del enfoque centrado en la actividad, este enfoque hace referencia a la relación de los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Kolb (1984), quien desarrollo dicha teórica, menciona que, para poder aprender, se necesita disponer de cuatro capacidades, estas son:

- Experiencia concreta
- Observación reflexiva
- Conceptualización abstracta
- Experimentación activa.

Kolb (1984) también comenta que de tal combinación de actividades surgen los cuatro estilos de aprendizaje que propone este modelo, estas son:

- Divergente: Comprende las capacidades de experiencia concreta y observación reflexiva.
- Asimilador: Comprende la capacidad de conceptualización abstracta.
- Convergente: Comprende las capacidades de conceptualización abstracta y experimentación activa.
- Acomodador: Comprende la capacidad de experiencia concreta.

Por otra parte, Kolb (1984) menciona que para que ocurra el aprendizaje, son necesarias dos dimensiones, estas son: percepción y procesamiento.

#### 1.4.6. Herramientas de medición en los estilos de aprendizaje

García et al. (2009) comentan sobre algunas herramientas más usadas para la medición de estilos de aprendizaje, estas son:

- Group Embedded Figures Test: A measure of cognitive style:

Los autores de esta herramienta Witkin et al. (2003), quienes estudiaron funciones cognitivas y habilidades analíticas y comportamiento social. Dichos autores se interesaron en cómo personas perciben las cosas en un campo visual particular, el autor identificó dos estilos cognitivos, que llamó dependientes del campo e independientes del campo.

- Learning Style Inventory:

Kolb y Kolb (2021) son los autores de esta herramienta. Esta herramienta es un cuestionario compuesto de doce secuencias de palabras que deben clasificarse con preferencia. Cada palabra representa uno de los estilos de aprendizaje sugeridos por Kolb (1984): converger, divergir, asimilar y congruente.

- 4MAT System:

El autor de esta herramienta es McCarthy (1987), esta herramienta se basa en las teorías propuestas por Kolb (1984). McCarthy desarrolló el LTM Style Measure, que es un cuestionario que diferencia las preferencias relacionadas con el LTM, la herramienta incluye veintiséis secuencias que miden las preferencias individuales y distingue cuatro estilos de aprendizaje, estas son: Imaginación, Análisis, Percepción General y Dinámico.

#### 1.4.7. Cuestionario Honey – Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)

De las investigaciones realizadas por Kolb (1984) surge el Learning Style Inventory (LSI) en 1976, el cual evalúa los estilos de aprendizaje en la escuela; este sería revisado en 1985 dando origen al LSI 2 el cual fue retomado por Honey

y Mumford (1986) quienes renombraron los estilos en activo, reflexivo, teórico y pragmático dando origen al Learning Styles Questionnaire (LSQ) el cual estaba dirigido al ámbito organizacional en el Reino Unido; contaba con 80 ítems divididos en grupos de 20 por cada estilo (Freiberg y Fernández, 2013).

Honey y Mumford (1986) homologaron procesos a estilos y los renombraron; con respecto al modelo de Kolb (1984) tienen los siguientes cambios:

- De la Experiencia concreta pasa al Estilo Activo
- De la Observación reflexiva pasa al Estilo Reflexivo
- De la Conceptualización Abstracta pasa al Estilo Teórico
- De la Experimentación Activa pasa al Estilo Pragmático

Del LSQ y de su modelo nace el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA la cual es una versión adaptada tanto métricamente como conceptualmente y lingüísticamente al ámbito académico en español (Alonso et al., 1994).

Según el modelo de Honey & Mumford (1986) del cual se basa el CHAEA los estilos de aprendizaje son:

- Activo-improvisador: Son abiertos, improvisadores y espontáneos, y no les importa correr riesgos o cometer errores. Retienen mejor la información haciendo algo con el conocimiento como discutirlo, explicarlo o aplicarlo. Les agrada el trabajo activo, desarrollan guías de estudio, carteleros, trabajos, talleres.
- Teórico-metódico objetivo: Se trata de estudiantes objetivos, con un profundo sentido crítico, metódico y disciplinado, que abordan los problemas desde un punto de vista lógico. Prefieren las actividades estructuradas que les permitan comprender sistemas complejos. Prefieren las clases magistrales.

- **Pragmático-realista:** Recuerdan mejor lo que ven, figuras, demostraciones, diagramas, imágenes. Prefieren el apoyo de material didáctico. Prefieren descubrir posibilidades y relaciones, les agradan las innovaciones, captan mejor las abstracciones. Son capaces de resolver problemas rápidamente luego de captar el panorama general. Son personas realistas, directas, eficaces y prácticas, prefieren planificar las acciones de manera que puedan ver relación entre el asunto tratado y su aplicación.
- **Reflexivo-analítico:** Prefieren pensar detenidamente sobre el objeto de estudio y trabajar solos. Aumentan la comprensión en pasos lineales, pueden no entender el material, pero logran conectar lógicamente sus partes. Prefieren la elaboración de mapas conceptuales, diagramas de flujo, árboles de problemas.

El CHAEA agrupa los ítems en las cuatro dimensiones según el diseño original del mismo; consta de ochenta ítems de respuesta dicotómica, en el que veinte preguntas (distribuidas de manera aleatoria) corresponden a cada estilo de aprendizaje. El resultado de estos estilos determina el nivel que el encuestado alcanza en cada uno de los cuatro estilos. Este cuestionario es una herramienta que permite explicar los estilos de aprendizaje en alumnos de educación superior, por tanto, se determina su perfil de aprendizaje

#### **1.4.8. Importancia de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria**

El concepto de estilo de aprendizaje ha sido estudiado por numerosos autores que, desde diferentes puntos de vista, han intentado definirlo y determinar su importancia para la práctica docente. En el primer caso, debemos señalar a Hermann Witkin, quien es considerado el padre del estilo cognitivo (Velasco, 2009).

Este psicólogo cognitivo acuñó por primera vez el término "estilo cognitivo" en la década de 1950, definiéndolo como la forma en que los humanos perciben, procesan, codifican y recuperan información (Cabrera & Fariña, 2005)



En última instancia, encontrar las mejores herramientas para que la búsqueda educativa influya en los resultados del aprendizaje de los estudiantes, debería ser la tarea principal de todos los profesores, y la investigación educativa se considera un proceso de mejora continua para convertirse en una función intrínseca de la educación superior (Garza et al., 2016).

## 2. Procrastinación

### 2.1. Reseña histórica

Ferrari et al. (1995) sostuvieron que la procrastinación ha existido a lo largo de la historia, pero que sólo adquirió connotaciones verdaderamente negativas con el advenimiento de la revolución industrial, antes de eso, la procrastinación se veía de manera neutral y podría interpretarse como un tipo de acción y puede haber algo de verdad en la noción de que la procrastinación es una enfermedad, ya que los auto informes de procrastinación han indicado que puede ir en aumento.

El Conde de Chesterfield, aconsejó: Sin holgazanería, sin holgazanería, sin dilación; nunca dejes para mañana lo que puedas hacer hoy (Walker, 1682). En general, las personas que "dejan que mañana haga lo que pueden hacer hoy" son consideradas perezosas o irresponsables y, por lo tanto, son infravaloradas incluso por otras personas con inclinaciones similares. La falta de diligencia a la hora de completar las tareas asignadas dentro del tiempo estimado se asocia a algunos sentimientos subjetivos de malestar, y si esta tendencia se da en diferentes áreas de la casa, entonces esto significa que alguien está procrastinando.

La procrastinación es la tendencia general a retrasar el inicio y / o la finalización de tareas que debían completarse dentro de un cierto período de tiempo. Esta procrastinación suele ir acompañada de malestar personal y no es solo una cuestión de reducción de la responsabilidad y la gestión del tiempo,

sino también un problema real de autorregulación a nivel cognitivo, emocional y conductual (Díaz, 2019).

Así, la procrastinación se entiende como un retraso en el inicio y / o finalización de unatarea o actividad que es necesario realizar y que a menudo se acompaña de irritabilidad, preocupación y / o ansiedad (Lay, 1986).

## 2.2. Concepto

La procrastinación es la tendencia a posponer tareas que nos causan incomodidad en favor de las actividades que nos traen placer o emoción (Hollins, 2017). Una definición generalmente aceptada es que la procrastinación es el retraso voluntario de un curso de acción que ocurre a pesar de saber que será peor el retraso de esta acción (Steel, 2007). Además, existe cierto debate en cuanto a si la procrastinación se entiende mejor como un comportamiento provocado en respuesta a ciertas tareas (es decir, comportamiento dilatorio) o como un rasgo característico que se manifiesta en una variedad de situaciones (Schouwenberg, 2004). Se podría decir que la procrastinación es el retraso de una tarea o asignación que está bajo el control de uno mismo; este retraso debe estar bajo el control del individuo, y la tarea debe ser algo que deba hacerse, esta dilación implica saber que uno necesita realizar una actividad o atender una tarea, y tal vez incluso queriendo hacerla, pero sin poder motivarse a sí mismo para realizarla dentro del marco de tiempo deseado o esperado (Ackerman & Gross, 2005).

Díaz (2019) explica que, en el occidente, se tiene el hábito de que las personas planteen metas a corto plazo, medio plazo y largo plazo, estas metas van relacionadas a uno mismo, por ejemplo, con la educación, salud, trabajo, entre otros. El autor menciona que, para cumplir estas metas, se deben de realizar planes, estos planes pueden ser explícitos o implícitos, y constan de trazar todo el plan con el fin de conseguir cumplirla; en caso de que estos planes no se llegaran a cumplir, dejando para mañana lo que se puede hacer hoy, la persona es vista como irresponsable o perezosa.

Los comportamientos relacionados con la procrastinación están tiene que ver con: autoestima baja, baja autoconfianza, déficit de autocontrol, depresión, comportamiento desorganizado, perfeccionismo, ansiedad y otros (Sánchez & Quant, 2012).

### **2.3. Características**

La procrastinación implica la elección voluntaria de un comportamiento o tarea sobre otras opciones. En consecuencia, uno no puede retrasar irracionalmente todas las tareas, sino que simplemente puede favorecer algunas sobre otras (Steel, 2007).

A menos que las personas procrastinen al azar, la naturaleza de la tarea en sí entonces debe tener algún efecto sobre sus decisiones. En el estudio de Briody (1980), aproximadamente el 50% de las personas respondieron que su procrastinación se debía a alguna característica de la tarea. Se han sugerido dos factores ambientales predecibles: el momento de las recompensas y los castigos, y la aversión a las tareas.

### **2.4. Rasgos de personalidad y procrastinación**

La importancia que poseen los rasgos de personalidad en la procrastinación, indica Zhou (2018), recae en que estos se identifican como relacionados con procesos de atención que se encargan de limitar al funcionamiento de la autorregulación, consecuentemente el autoconocimiento juega un papel importante en el mantenimiento de la estabilidad en la personalidad.

Así, Endler y Parker (1990), encontraron que los factores de personalidad, como la extraversión y la conciencia están relacionados con el enfoque en la tarea, que además se relaciona con el control y resistencia propia. El control y la resistencia propia, coinciden Boysan y Kiral (2017) y Nasab y Mohammadi-Aria (2015), son fuertes predictores de la procrastinación, que la abarcan desde

diferentes perspectivas.

Zhou (2018) señala que se puede tomar como rasgos entre la personalidad y la procrastinación a los conocidos como los cinco grandes rasgos de personalidad o Big Five Personality Traits, los cuales son:

- Amabilidad
- Escrupulosidad
- Extraversión
- Inestabilidad emocional
- Apertura a nuevas experiencias.

Estos cinco rasgos de la personalidad junto con el control propio y la resistencia, también conocidos como la regulación de los impulsos y el autocontrol, han sido una gran variedad de veces estudiados, como indican McCrae y Löckenhoff (2010), y se ha logrado corroborar que la baja conciencia es recurrente en lo conocido como procrastinación pasiva.

Por otro lado, Zhou (2018) señala que en varias investigaciones se ha demostrado que el neuroticismo está relacionado con la procrastinación elevada, de forma que, por ejemplo, individuos con creencias irracionales generalmente dudan de su capacidad e interpretan los hechos de manera negativa, y a consecuencia, son propensos a auto-incapacitarse y procrastinar irracionalmente.

Similarmente, se ha demostrado que algunos aspectos de la extraversión se asocian con la procrastinación en su forma pasiva, ya que la inclinación de los extrovertidos por las actividades sociales ha mostrado que esto se vuelve fácilmente una distracción común que facilita la procrastinación (Strongman & Burt, 2000)

En general, la amabilidad y la apertura a las experiencias no han mostrado una relación general con la procrastinación, indican Steel y Klingsieck (2016), sin embargo, se ha argumentado que el individuo con este rasgo de amabilidad podría tener la capacidad de regular su comportamiento en favor de sus afectos, sentimientos y necesidades de otros, Cumberland-Li et al. (2004) lo cual podría ser un factor que impulse a la procrastinación.

## 2.5. Dimensiones

Existen diversos estudios de investigación de la procrastinación que explican distintas dimensiones y subdimensiones, así Choi y Moran (2009), proponen que la procrastinación estaría constituida por 4 subdimensiones:

- Predilección afectiva por la presión temporal.
- Elección cognitiva de procrastinar.
- Competencia conductual de lograr realizar una tarea en un plazo determinado.
- Habilidad para cumplir resultados que causen satisfacción.

Mientras que, por otro lado, Carranza y Ramírez (2013) mencionan tres tipos de dimensiones:

- Procrastinación académica

Ferrari et al. (1995) da a entender que esta dimensión esta se da cuando existe una demora por voluntad propia a desarrollar los deberes académicos, pudiendo ser la causa de esto que los estudiantes o académicos no se sienten lo suficientemente motivados para realizarla por la insatisfacción o malestar que les provoca esta, o también podría ser que tienen un bajo nivel de autorregulación o uno alto de ansiedad al desempeño.

- Procrastinación familiar

Este contendría el retraso por voluntad propia de llevar a cabo deberes y responsabilidades familiares que han sido asignados con una fecha límite a algún integrante de la familia; en este caso si se cuenta con la intención de cumplir dicha tarea, pero la aversión que realizarla causa seria la causa de la procrastinación (Klassen et al., 2007).

- Procrastinación emocional

Ferrari et al. (1995), sugiere que la procrastinación es un patrón de comportamiento que en realidad tiene raíces emocionales profundas de las que la persona no es consciente; es a causa de esta inconsciencia que la persona no llega a entender de donde proviene su procrastinación, y sin darse cuenta la busca porque obtiene cierto placer emocional en ella, volviéndose así en una adicción.

## 2.6. Tipos

La procrastinación como fenómeno se puede dividir en diferentes tipos, los cuales dependen de cómo el individuo busque retrasar las responsabilidades asignadas, así Ferrari y Díaz (2007), dan tres tipos de procrastinación:

- Procrastinación por activación.

La persona se encuentra en la búsqueda constante de nuevos desafíos que lo mantenga motivado, de forma que busca situaciones que le causen adrenalina por una probabilidad de alto riesgo al fracaso, y para lograr esto el individuo posterga a propósito hasta cierto punto sus tareas.

- Procrastinación por evasión.

Esta se suele dar en individuos que tengan problemas de autoestima, y procrastinan para evitar del todo cualquier fracaso, ya que si ni siquiera lo intentan en realidad nunca arriesgaron nada.

- Procrastinación por decisión propia.

Está se origina cuando sucede que en el momento de cumplir con la tarea asignada surgen probabilidades de elección ante las que la persona se siente incapaz de tomar una buena decisión, de forma que se toma demasiado tiempo para realizarla, ya que desea evaluar todas las probabilidades de su elección para poder tomarla asegurándose completamente de que escogió lo mejor.

Además de estos tipos de procrastinación, Chu y Choi (2005) demuestran que existen dos tipos de procrastinadores, que se desarrollan de acuerdo a como se realizaría la tarea sin procrastinar, estos son:

- Pasivos.

Esta clase de procrastinadores son los que hacen que el individuo se encuentre inmóvil al no sentirse en la capacidad de elegir que hacer a continuación para comenzar a actuar, y consecuentemente no terminan sus deberes en el plazo que debían de cumplirlas. El individuo posee el deseo de no procrastinar, pero se encuentra atrapado al no encontrar una manera de no seguir postergando sus deberes.

- Activos.

Este tipo de procrastinadores se da en las personas que buscan trabajar bajo presión a voluntad propia, por lo que retrasan sus actividades hasta llegar a este punto de presión por el tiempo.

## 2.7. Procrastinación estudiantil

Según mencionan Sutcliffe et al. (2018) para un estudiante la alternativa de completar una tarea académica puede conducir a recompensas grandes pero tardías en la forma de lograr metas académicas y profesionales, metas que a menudo se alinean fuertemente con los valores de los estudiantes. La otra

alternativa, procrastinar, puede producir reforzadores positivos inmediatos de la participación en actividades sociales o de ocio. Además, explican los autores, que la procrastinación puede producir un refuerzo negativo inmediato en forma de evitación o escape de experiencias internas negativas, como la incomodidad o la ansiedad provocadas por tareas académicas desafiantes.

Según Rabin et al., (2011) en promedio, los estudiantes universitarios informan que se involucran en la procrastinación académica entre el 30% y el 60% del tiempo. La procrastinación se asocia negativamente con las calificaciones en los trabajos (Tice & Baumeister, 1997), en los exámenes que realizan (Steel et al., 2001; Tice & Baumeister, 1997) los cuales inciden en sus calificaciones finales de curso (Steel et al., 2001).

De acuerdo con la idea de que la procrastinación podría funcionar para escapar de la ansiedad Sutcliffe et al. (2018) mencionan que la diferencia de retraso que enfrentan los estudiantes entre la recompensa más pequeña de escapar de la ansiedad de inmediato a través de actividades de procrastinación, y la recompensa más grande y tardía del éxito académico y profesional que podría producirse al estudiar, es muy amplia.

Se han realizado diferentes investigaciones con respecto a los efectos de la procrastinación, esta se ha relacionado con:

- Efectos negativos en la salud mental (Stead et al., 2010)
- Incapacidad para buscar ayuda en servicios de salud mental (Stead et al., 2010)
- Tener propensión al suicidio (Klibert et al., 2005).

Por otro lado, ya se tenía referencia que la mayoría de estudiantes desean reducir esta procrastinación (Solomon & Rothblum, 1984). Las diferencias existentes en las metodologías definidas entre los estudios y las deficiencias en los diseños de las investigaciones limitan la interpretación y generalización de los resultados. Es por lo que adquiere mayor relevancia la realización de más



estudios de cómo afecta ésta en los estudiantes y cuáles son las mejores medidas que se deben tomar para paliarla de la mejor manera.

## 2.8. Escalas de procrastinación estudiantil

Steel (2010) desarrollo la escala de Procrastinación Pura (*Pure Procrastination Scale* PPS) la cual consta de 12 elementos, la misma que es utilizada para evaluar la procrastinación académica destinada a capturar la noción general de retraso disfuncional y muestra una alta consistencia interna ( $\alpha = .92$ ) (Steel, 2010). Asimismo, se tienen las siguientes escalas de medición de la procrastinación:

- El Inventario de adultos de procrastinación (AIP) (McCown y Johnson, 1989; Mann et al., 1997; Lay, 1990)
- Cuestionario de dilación de decisiones (DPQ) (McCown y Johnson, 1989; Mann et al., 1997; Lay, 1990)
- Procrastinación general Escala (GPS) (McCown y Johnson, 1989; Mann et al., 1997; Lay, 1990)
- Escala de procrastinación irracional (IPS) (Steel, 2002)
- Susceptibilidad a Escala de tentación (STS) (Steel, 2002)
- Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) (Diener et al., 1985)

## 2.9. Estrategias contra la procrastinación

Algunos estudios han demostrado los beneficios de la gestión del tiempo, en el establecimiento de plazos (Ariely & Wertenbroch, 2002), el seguimiento y la notificación del cumplimiento a los plazos (Roberts, Fulton y Semb, 1988), creando planes para completar metas (Gollwitzer & Brandstatter, 1997).

En la investigación realizada por Ariely y Wertenbroch (2002), según el diseño y los hallazgos del estudio, sugirieron que los profesores deben modificar su plan de clase para reducir la procrastinación en los estudiantes, cosa que necesariamente algunos docentes no están dispuestos a hacer. Aunque cabe mencionar que la investigación estaba más relacionada a la aplicación de las

estrategias de gestión de tiempo; en lugar de evaluar el impacto de un entrenamiento en gestión de tiempo.

Existen muchos factores a evaluar en cuanto a estas estrategias como el número de días entre la entrega de los trabajos por parte de los estudiantes y el último día de clase o la cantidad de horas que los estudiantes gastan en una actividad, los días previos a su fecha de vencimiento. Otro factor para tomar en cuenta se da en el trabajo en equipo y el trabajo individual de los alumnos, así como que existen personas con mayor tendencia a la procrastinación, con respecto a otras; por último, existe el tema de que tareas son consideradas fáciles o cuales son consideradas difíciles más tendientes a ser procrastinadas.

## **2.10. Otros factores para procrastinar**

Uno de los factores de procrastinación está relacionado con el profesor, los niveles de apoyo del profesor pueden estar asociados con niveles más bajos de estudios académicos y procrastinación; esto se reafirmó por entrevistas a estudiantes que revelaron que el docente puede aumentar o disminuir la procrastinación por diversas razones (Schraw et al., 2007); específicamente, los estudiantes indicaron que tener un docente que crea una atmósfera bien organizada, en la que se proporcionen planes de estudio detallados y evaluación periódica, les brindó la oportunidad de planificar su trabajo; por otro lado la falta de organización, como direcciones poco claras y plazos flexibles, promovió la procrastinación (Schraw et al., 2007). Este último es consistente con los resultados de otro estudio que sugiere que los docentes que son indulgentes con los plazos no solo promuevan procrastinación, también aumentan la probabilidad de que los estudiantes utilicen una falsa excusa para no completar sus cursos a tiempo (Ferrari et al., 1998). Schraw et al. (2007) también encontraron que los docentes percibidos como poseedores de bajas expectativas para con los estudiantes promovieron la procrastinación.

En otras investigaciones se descubrió que otro factor de la procrastinación es el rigor académico (Winston et al., 1994). Ferrari y Scher (2000) recomiendan a los docentes que asignen tareas que aumenten el rigor académico para reducir la

procrastinación entre sus estudiantes.

Un factor distinto que incide en la procrastinación surge de la investigación del aula, es el grado en que se percibe una clase como agradable o interesante (Dorman y Fraser, 2009; Fraser et al., 1982; Fraser & Treagust, 1986; Winston et al., 1994). Aunque este aspecto del clima no se ha relacionado con la procrastinación directamente, existen amplias razones para sospechar una conexión. Quizás, una conceptualización más específica de percibir el aula universitaria como interesante se explique a través de la teoría de la motivación del logro (Hidi, 1990; Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006). Según a su modelo de cuatro fases de desarrollo de intereses, Hidi y Renninger (2006) postulan características ambientales, como la forma en que la información se presenta durante una conferencia, inicialmente puede provocar el interés en el material del curso. Ellos etiquetaron el interés suscitado por el medio ambiente como "interés situacional desencadenado" (Hidi & Renninger, 2006).

La falta de interés en una tarea (aversión a la tarea) es un factor que está fuerte y consistentemente asociado con la procrastinación (Steel, 2007), así tiene sentido explorar la relación entre la procrastinación y los aspectos del entorno del aula; las dimensiones del clima del aula; del apoyo del docente, la organización, el interés del curso pueden relacionarse con la procrastinación académica (Corkin et al., 2014).

### **2.11. Toma de acción**

Según la *Overcoming Procrastination for Teens* se deben de desarrollar habilidades de autodominio para poder manejar la procrastinación Knaus (2016), estas son:

- Resolución de problemas. A medida que perfecciona su capacidad de resolución de problemas, gana confianza en sus habilidades.
- Reflexión y razonamiento. Pensarás con más claridad y tendrás menos problemas innecesarios.
- Separar lo que es importante de lo que no lo es. Actuando sobre lo que es

importante (las prioridades primero), evita las trampas de procrastinación.

- Monitorear y regular sus pensamientos, emociones y acciones para producir resultados superiores. Al dar este paso, se encamina hacia conocimiento y sabiduría.
- Desarrollar la resiliencia eligiendo resistir con sus estudios cuando no hay otra alternativa significativa. Cuando no huyes de la dificultad, se posiciona para dominar muchos desafíos dignos.
- Establecer metas alcanzables, planificar, organizar para el éxito y ejecutar su plan de manera eficaz. Te haces cargo de ti mismo al seguir esta dirección.
- Aceptar obstáculos y retrocesos como parte del proceso de aprendizaje.
- Aprender a relajarse, movilizarse y luego actuar con eficacia cuando lo necesite, máximo rendimiento.
- Liberarse de las limitaciones de la dilación.

Knaus (2016) menciona que este enfoque es hacer cosas razonables en una forma razonable de manera en un tiempo razonable. El autor especifica lo que es razonable y esto variará según la situación. Esto es lo que significa "razonable" según menciona Knaus (2016):

- Hacer cosas razonables se refiere a prioridades, o las más urgentes, oportunas, y cosas importantes que tienes que hacer.
- Hacer algo en un tiempo razonable se refiere a la sincronización y el ritmo para que pueda terminar a tiempo y con menos estrés.
- Hacer las cosas de manera razonable se refiere a hacer lo mejor que pueda con el recurso que se tienes disponibles.

Si hace un esfuerzo razonable para mantenerse en este camino, estará en condiciones de hacer las cosas importantes, lograr más en menos tiempo, aprender lo que es capaz de hacer, construir un autoconcepto positivo basado en hechos, y maneja mejor tu vida (Knaus, 2016).

### **2.12. Necesidades de superar la procrastinación en la formación universitaria**

Es una necesidad comprender las prácticas de instrucción que influyen en la motivación y el comportamiento de los estudiantes en la educación superior, nunca ha sido tan importante como ahora la responsabilidad de la facultad para mejorar los resultados de éxito en los estudiantes (U.S. Department of Education, 2006).

La procrastinación representa un tipo particular de comportamiento que suele estar presente en estudiantes universitarios (Ellis & Knaus, 1977; Hill et al., 1978; Onwuegbuzie, 2004) este comportamiento está asociado con procesos motivacionales desadaptativos y resultados deficientes en la vida académica (Steel, 2007). Por ello es importante enfrentar la procrastinación en la formación académica.

### **2.13. Confidencialidad en trabajos de investigación**

Según el diccionario inglés Longman (2008), la confidencialidad refiere a “una situación en la que se confía que alguien no dirá un secreto o información privada a nadie más” (párr. 34). El anonimato refiere a las situaciones en que “las personas no saben quién eres o cuál es tu nombre”. En el diccionario de la Real Academia Española (2002), por su parte, la confidencialidad es definida como la cualidad de ser confidencial, la cual refiere a lo “que se hace o se dice en confianza o con seguridad recíproca entre dos o más personas”. El anonimato refiere a la cualidad de ser anónimo, que es el “secreto del autor que oculta su nombre”.

En la literatura ética, el secreto está asociado con el concepto de privacidad. Según Wiles et al. (2006), este último es el eje de la sociedad moderna contemporánea y se basa en la convicción de que los individuos tienen derecho a mantener su trabajo en esferas privadas. Sin embargo, según Bulmer (2002), en nuestras sociedades de la información, el respeto a este derecho no es automático. La garantía de confidencialidad significa que lo que se ha discutido no será "repetido, o al menos no sin permiso" (Wiles et al., 2006: 2).

En el contexto de una investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido. Los investigadores tienen la obligación de informar sus hallazgos (Wiles et al., 2006). Lo que sí pueden hacer es no divulgar información que permita identificar a los participantes y tratar de proteger su identidad a través de distintos procesos para anonimizarlos. Así,

“El alcance de la anonimización varía según la investigación. En este sentido, la confidencialidad no puede ser asegurada; las personas que investigan deben comprometerse a que harán lo que esté en su poder para que los participantes no sean identificados, pero no pueden prometer que esto sea el caso. “Las promesas de confidencialidad son más sencillas de hacer que de mantener” (Wiles et. al. 2006).

Para lograr el anonimato, la ubicación de individuos y lugares, así como las identidades de sujetos, grupos y organizaciones deben ser protegidas tanto en los resultados publicados como de la misma manera que se recolecta y almacena la literatura empírica. Por lo tanto, la información debe recopilarse de forma anónima o, en otras palabras, la información debe registrarse y almacenarse de tal manera que quienes están fuera de la encuesta no puedan reconocer a las personas y organizaciones. Asimismo, toda la información debe guardarse en lugares seguros y confidenciales (Bulmer, 1982). Muchos de los autores de los libros de métodos han acordado permanecer en el anonimato (Grinyer, 2002).

La regla es que los datos deben presentarse de tal manera que los entrevistados puedan reconocerse a sí mismos, mientras que los anteriores no puedan ser reconocidos por los lectores (Grinyer, 2002).

### **3. Antecedentes Investigativos**

#### **3.1. Internacionales**

Espinoza (2020) tiene un enfoque descriptivo correlacional entre las variables de estudio, empleando cuestionarios para la medición de las variables en alumnos de tercero de Bachillerato de la institución educativa ecuatoriana. Arrojando como resultados una distribución normal de los encuestados, por lo

que se aplica la correlación de Pearson encontrando una correlación moderada y significativa entre las variables de estudio, así mismo, se presentan como principales resultados que los estudiantes presentan una procrastinación moderada, sobre la segunda variable, se tienen una percepción de adecuados estilos de aprendizaje.

Sutcliffe, et al. (2018) señalan que la procrastinación académica es frecuente y se asocia con resultados negativos como calificaciones más bajas y una mala salud física y mental. Este estudio exploró la flexibilidad psicológica y disminución por demoras más pronunciadas y como estas se asocian con la procrastinación, por separado y en combinación. La flexibilidad psicológica es la capacidad de tolerar experiencias internas para actuar de acuerdo con sus valores, en base a lo que ofrece la situación actual. Los estudiantes (N=139) completaron reportes psicología flexibilidad y procrastinación académica, y tareas que midieron el retraso en (a) un retraso hipotético y (b) un paradigma de espera experiencial. Las únicas medidas significativamente correlacionadas fueron la flexibilidad psicológica y la procrastinación (una correlación negativa), lo que sugiere que la inflexibilidad psicológica puede contribuir a dilación.

### 3.1. Nacionales

Meza (2020) aborda una evaluación descriptiva sobre los estilos de aprendizaje en 1391 alumnos de educación superior en Huancayo, así como una comparativa de estos por sus datos de control como edad, carrera, facultad y género. Para esta investigación se empleó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), obteniendo como principales resultados se halló una dominancia entre el estilo de aprendizaje reflexivo, seguido del pragmático, finalmente se aprecia que se encontraron diferencias estadísticamente importantes entre los estilos de aprendizajes según la carrera profesional, facultad y edad, ya que estos fueron datos de control para el análisis comparativo, más no se encontró una diferencia por el género, es decir que los estilos de aprendizaje no generan tendencias distinguidas por ser varones o mujeres.

### 3.2. Locales

Borger y Motorte (2021) pretende establecer la correspondencia a través de las variables de investigación que se aplicó en universitarios de dos carreras: Psicología y Publicidad y Multimedia, tomando en cuenta los rangos de 18 a 24 años. Como instrumentos emplearon la Escala de Procrastinación Académica y la de Bienestar Psicológico Ryff. Llegaron a la principal conclusión que existe una correlación negativa entre las variables, es decir, que, al incrementar el bienestar psicológico de los universitarios, disminuye su postergación y autorregulación académica.

Toro (2022) abordó la correspondencia entre las tres variables de estudio, para ello aplicó a 249 sujetos de la carrera de Psicología el inventario de inteligencia emocional de Bar-On, el inventario SISCO SV-21 y finalmente para las estrategias de aprendizaje el test de LASSI. Obtuvo como principal resultado que la inteligencia emocional tiene una correlación significativa con las estrategias de aprendizaje (correlación inversa) y con estrés académico (correlación positiva); por otro lado, también se encontró que a mejores estrategias de aprendizaje menor presencia de estrés académico.



## CAPITULO II. METODOLOGIA

### 1. Técnicas, instrumentos de verificación.

#### 1.1. Técnicas

Para el estudio de ambas variables se empleó la técnica de la encuesta, en la cual se desarrolló a través de los instrumentos correspondientes, como los son los cuestionarios. Ya que esta técnica, permitió medir y analizar adecuadamente a las variables de estudio, logrando desarrollar los objetivos planteados para la presente investigación.

#### 1.2. Instrumentos

Los instrumentos que se emplearon, fueron dos cuestionarios para cada una de las variables, así como una ficha sociodemográfica, estas se contemplan lo siguiente:

- Ficha sociodemográfica: abordando la edad, sexo, semestre y actividades extra curriculares (ver punto 1.2.1.)
- Para la variable estilos de aprendizaje: Se emplea el cuestionario CHEA (ver punto 1.2.2)
- Para la variable Procrastinación académica: se emplea el cuestionario EPA (ver punto 1.2.3.)

##### 1.2.1. Ficha sociodemográfica Indicadores

###### Edad

- Adolescentes (15-17 años)
- Joven (18-29 años)
- Adultos (30-59 años)

###### Sexo

- Femenino
- Masculino

### Semestre de estudios

- De I a X

### Actividades extracurriculares

- Trabajo de medio tiempo
- Trabajo de tiempo completo
- Estudian otra carrera técnica en paralelo
- Estudios universitarios en paralelo
- Prácticas deportivas habituales
- Prácticas artísticas habituales

### 1.2.2. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

#### Ficha técnica

**Nombre:** Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).

**Autor:** Catalina Alonso y Peter Honey.

**Adaptación:** Zavala (2008) en Lima Metropolitana.

**Propósito:** Determinar las preferencias según el estilo de aprendizaje.

**Administración:** Individual, colectivamente o de forma auto administrativa.

**Corrección:** Manual.

**Descripción:** Consta de 80 ítems breves organizados a partir de los cuatro estilos de aprendizaje: pragmático, activo, teórico y reflexivo; en cuatro grupos de 20 puntos según estilo. Los puntos están repartidos de manera fortuita. La puntuación que se obtiene representará el grado de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

### 1.2.3. Escala de procrastinación académica (EPA):

#### Ficha técnica

**Nombre:** Escala de Procrastinación Académica - EPA

**Autor:** Deborah Ann Busko (1998).

**Adaptación:** Óscar Álvarez (2010) y luego por Domínguez et al. (2014).

**Propósito:** Medir los niveles de procrastinación académica en estudiantes universitarios.

**Administración:** Individual, colectivamente o de forma autoadministrativa.

**Corrección:** Manual.

**Descripción:** La prueba consta de 12 ítems que se puntúan en escala de Likert de 5 puntos. Además, consta de dos dimensiones: autorregulación académica y aplazamiento de actividades. Cabe señalar que la variable autorregulación tiene una interpretación inversa, es decir, cuanto mayor es la puntuación obtenida, menor es el nivel de dicha variable, por el contrario, es el caso de la variable de referencia que, a mayor puntuación obtenida, mayor será. el nivel variable.

### 1.3. Tipo y nivel de investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo cuantitativo, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como aquella que, además de ser deductiva, hace uso de la recolección de datos y del análisis estadístico para probar una hipótesis.

El diseño utilizado será no experimental transversal, pues no se pretende manipular deninguna forma a la muestra de alumnos a la cual se les aplicará el estudio de las dos variables de: estilos de aprendizaje y procrastinación académica; además, el levantamiento de la información y el análisis serán en un momento determinado (Hernández et al., 2010).

#### 1.4. Matriz de coherencia

**Tabla 1.**

*Matriz de operacionalización de variables*

Variable	Dimensión	Indicador	Indicador	Escala	Rango
<p><b>Variable Independiente: Estilos de aprendizaje.</b></p> <p>Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso et al., 1994).</p>	<p><b>Teórico</b></p> <p>Adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.</p>	<p>Metódico</p> <p>Lógico</p> <p>Objetivo</p> <p>Crítico</p> <p>Estructurado</p>	<p>10, 16, 18,</p> <p>19, 28, 31,</p> <p>32, 34, 36,</p> <p>39, 42, 44,</p> <p>49, 55, 58,</p> <p>63, 65, 69,</p> <p>70 y 79</p>	Ordinal (Likert)	<p>Todos los estilos de aprendizajes se midieron con estos rangos:</p> <p>Bajo: 0 a 6 puntos</p> <p>Medio: 7 a 15 puntos</p> <p>Alto: 16 a 20 puntos</p>
	<p><b>Reflexivo</b></p> <p>Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.</p>	<p>Ponderado</p> <p>Conciencioso</p> <p>Receptivo</p> <p>Analítico</p> <p>Exhaustivo</p>	<p>2, 4, 6, 11,</p> <p>15, 17, 21,</p> <p>23, 25, 29,</p> <p>33, 45, 50,</p> <p>54, 60, 64,</p> <p>66, 71, 78 y 80</p>	Ordinal (Likert)	
	<p><b>Pragmático</b></p> <p>Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas y les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas u proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan.</p>	<p>Experimental o Práctico</p> <p>Directo,</p> <p>Eficaz</p> <p>Realista</p>	<p>1, 8, 12, 14, 22,</p> <p>14, 24, 30,</p> <p>38, 40, 47,</p> <p>52, 53, 56,</p> <p>57, 59, 62,</p>	Ordinal (Likert)	

	<p><b>Activo:</b> Son aquellos que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Se aburren con los plazos largos.</p> <p>Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.</p>	<p>Animador Improvvisor Descubridor Arriesgado Espontáneo</p>	<p>68, 72, 73 y 76.  3, 5, 7, 9, 13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75 y 77.</p>	<p>Ordinal (Likert)</p>	
<p><b>Variable dependiente:</b> <b>Procrastinación académica.</b> Es el hábito problemático resistente al cambio y emocionalmente angustiante (Knaus, 2016).</p>	<p><b>Autorregulación académica.</b> Es un proceso a través del cual el estudiante, de manera efectiva e independiente, activa y mantiene sentimientos, pensamientos y comportamientos con el objetivo de lograr sus metas (Pintrich, 2000).</p> <p><b>Postergación de actividades.</b> Se basa fundamentalmente en la postergación de actividades, que es el retrasar la ejecución de tareas (Dominguez et al., 2014).</p>	<p>Organizado. Consciente.</p> <p>Bajo rendimiento. No alcanzan metas.</p>	<p>2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12</p> <p>1, 6 y 7</p>	<p>Ordinal (Likert)</p> <p>Ordinal (Likert)</p>	<p>Bajo: 9 a 27 puntos Medio: 28 a 44 puntos Alto: 45 a 60 puntos</p> <p>Bajo: 3 a 7 puntos Medio: 8 puntos Alto: 9 a 15 puntos</p>

Nota: Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021

## 2. Campo de Verificación

### 2.1. Ubicación espacial

Se encuentra ubicada en la ciudad de Arequipa.

### 2.2. Ubicación temporal

La investigación se desarrolló en un plan de tesis desarrollado, desde septiembre del 2021 a diciembre del 2021, continuando con el desarrollo de la información y análisis de resultados en el borrador, presentado hasta diciembre del 2022, continuando con las observaciones, las que se desarrollaran hasta su aprobación en marzo 2023, siendo un periodo de 18 meses.

### 2.3. Unidades de estudio

#### 2.3.1. Universo o población

La población se encuentra conformada por 750 alumnos del programa profesional de arquitectura de una universidad privada en Arequipa.

#### 2.3.2. Muestra y muestreo

Se empleará un muestreo no probabilístico por conveniencia, es decir, la investigadora tiene acceso únicamente a sus alumnos de distintos semestres del programa profesional de arquitectura de una universidad privada en Arequipa, resultando un total de 250 alumnos de muestra, tras la aplicación de la fórmula de poblaciones finitas

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{e^2 * (N) + Z^2 * p * q}$$

$$n = 250$$

N.C. =	95%
Z =	1.96
E =	5%
p =	0.5
q =	0.5
N =	750

Donde:

NC: Nivel de confianza

Z: Parámetro

E: Error

p: Probabilidad de acierto

q: Probabilidad de desacierto  
N: Población

Por lo tanto, se consideró 250 alumnos para la muestra

### **2.3.3. Criterios de inclusión:**

- Alumnos de arquitectura.
- Alumnos que acepten participar en el estudio.

### **2.3.4. Criterios de exclusión:**

- Alumnos que no sean de arquitectura.
- Alumnos que no acepten participar del estudio.

### **2.4. Limitaciones**

Es importante señalar, que la investigadora, emplea un muestreo por conveniencia, dado que, el contexto de pandemia, limitaba el levantamiento de la información, por lo que se opta por tomar una parte representativa de la población de estudio, la que tuvo que ser a conveniencia, es decir, participaron del estudio, quienes pudieron desarrollar los cuestionarios planteados.

## **3. Estrategia de recolección de datos**

### **3.1. Organización**

Para recopilar la información requerida para el presente proyecto de investigación, se coordinará con las autoridades de la universidad, a fin de obtener los accesos y permisos respectivos en coordinación con los docentes y sus alumnos. Una vez obtenido el permiso, se procederá a enviar los formularios digitales, de ambas encuestas; para luego procesarlas y a partir de allí realizar el análisis correspondiente.

### 3.2. Recursos

Los recursos necesarios para el presente estudio serán:

- Asesoría en estadística y metodología.
- Laptop o computadora.
- Programas de office.
- Internet y servicio de luz.

### 3.3. Validación de los instrumentos

Para el presente cuestionario de la variable estilos de aprendizaje, Zabala (2008) realizó una adaptación en su estudio, se tuvo como muestra a 656 alumnos, con los que se obtuvo un nuevo cuestionario adaptado semánticamente, además paso por la validación de juicio de expertos, tres profesores que enseñaban en el área de comunicación, dos lingüistas, y dos psicólogas con especialidad en educación.

Además, se tuvo una confiabilidad con alfa de Cronbach con un valor de 0.719 (Activo), 0.766 (Reflexivo), 0.671 (Teórico) y 0.845 (Pragmático), lo que significa, que tiene una buena confiabilidad.

También se hizo una prueba de confiabilidad por Mujica (2019) en su estudio, por el método de la consistencia interna con la fórmula de Kuder Richardson N°20, obteniendo 0.78 (Activo), 0.82 (Reflexivo), 0.83 (Teórico) y 0.83 (Pragmático) lo que indica, que tiene una alta confiabilidad.

Para el cuestionario de Procrastinación académica EPA, tuvo una adaptación al español por Álvarez (2010) en Lima, Perú, en una muestra de 235 estudiantes, obteniendo como resultado que el coeficiente de consistencia interna con el alfa de Cronbach fue 0.8 lo que indica que la confiabilidad del instrumento es adecuada.

También, en el estudio de Domínguez, Villegas y Centeno (2014) en una muestra de 379 alumnos de una universidad privada de Lima, Perú, se logró un valor alfa de confiabilidad Cronbach de 0.821 para la autorregulación académica y 0.752 para

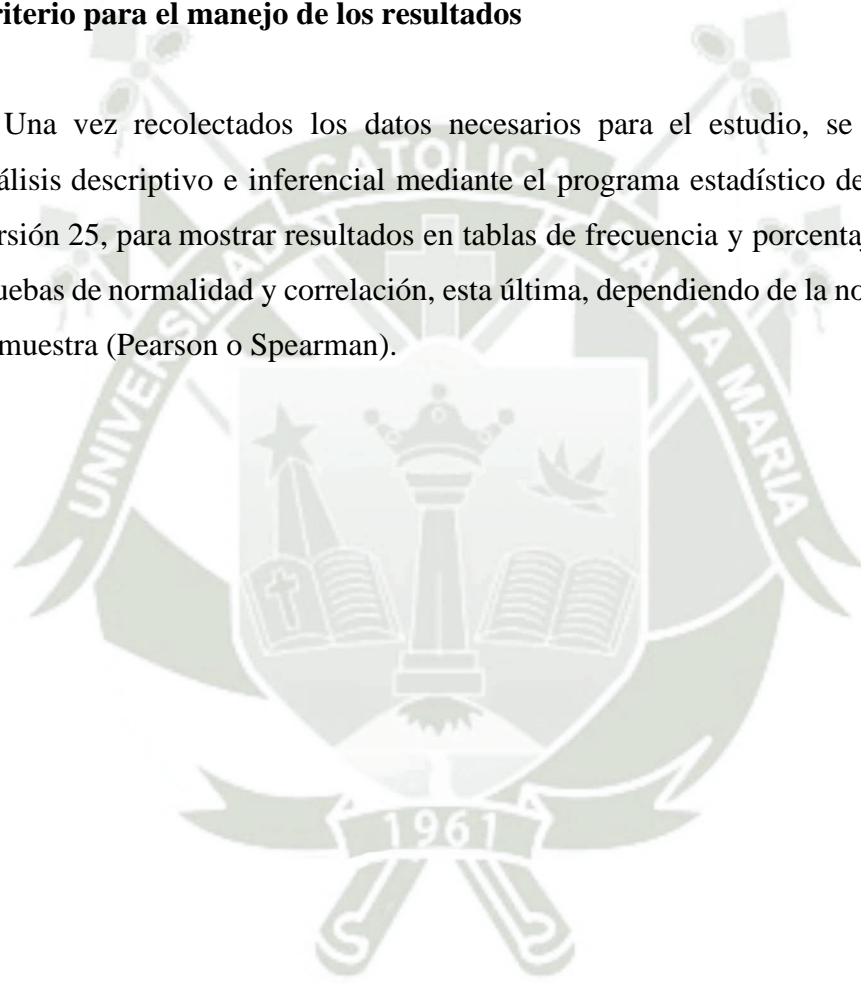


la postergación de actividades, lo que significa que es un instrumento confiable.

Cabe resaltar que también se realizó la validación por juicio de expertos, quedando los instrumentos validados y aplicables (Ver anexo 5). Estas validaciones fueron por: Dra. Giselle Alemán, Mg. Marco Valdivia y Mg. Irene Paredes.

### **3.4. Criterio para el manejo de los resultados**

Una vez recolectados los datos necesarios para el estudio, se realizará el análisis descriptivo e inferencial mediante el programa estadístico de IBM SPSS versión 25, para mostrar resultados en tablas de frecuencia y porcentaje, así como pruebas de normalidad y correlación, esta última, dependiendo de la normalidad de la muestra (Pearson o Spearman).



### CAPITULO III. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación se han ordenado en función a los datos de control, luego se desarrolla los resultados de las variables estilos de aprendizaje, así como de sus dimensiones, continuando con la variable de procrastinación y sus respectivas dimensiones, se complementa con resultados de contingencia en tablas cruzadas y finalmente se presenta los resultados correlacionales que da soporte y responde al objetivo principal de la investigación.

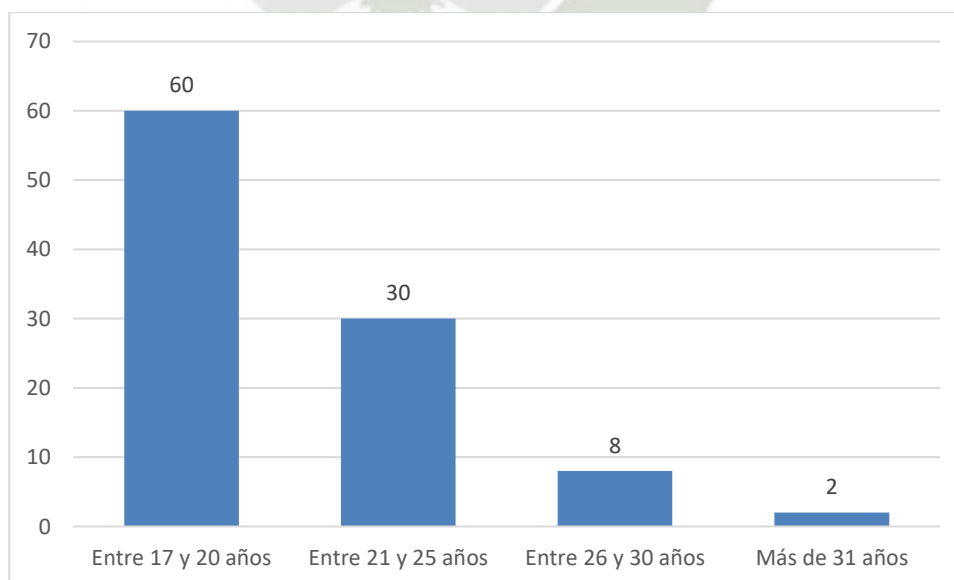
#### 1. Distribución de la muestra

**Tabla 2.**  
*Distribución de la muestra según edad*

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 17 y 20 años	150	60.0%
Entre 21 y 25 años	75	30.0%
Entre 26 y 30 años	20	8.0%
Más de 31 años	5	2.0%
Total	250	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 1.**  
*Distribución de la muestra según edad*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

Como se observa en la tabla anterior el 60% de los encuestados tiene una edad entre

los 17 y 20 años, el 30% entre los 21 y 25 años, el 8% entre los 26 y 30 años y un 2% tiene más de 31 años. Lo que nos indica que el mayor porcentaje de encuestados se encuentra entre 17 y 20 años.

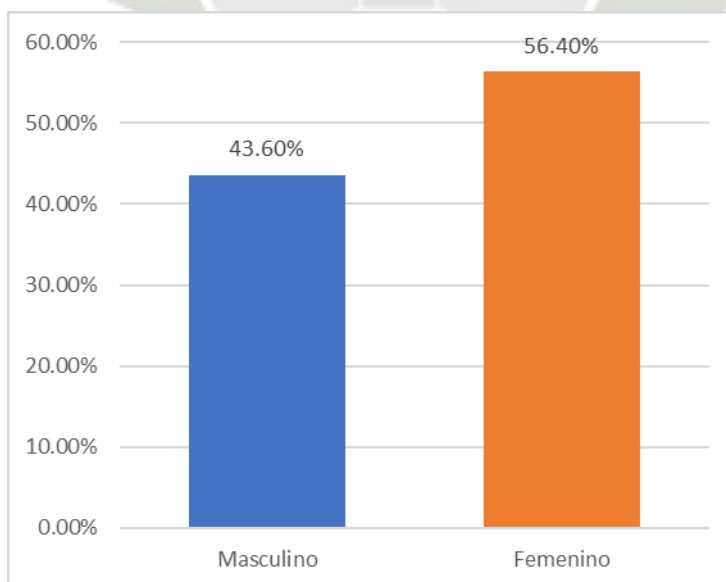
Con respecto a la presente tabla podemos notar que la cantidad de alumnos encuestados entre los 17 y 20 años equivalen al 60% de la muestra, pues nos encontramos en su mayoría con una población estudiantil joven, de deben estar cursando el 2do, 3er y 4to año de la carrera en su mayoría.

**Tabla 3.**  
*Distribución de la muestra según sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	109	43.6%
Femenino	141	56.4%
Total	250	100.0

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 2.**  
*Distribución de la muestra según sexo*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

Como se observa en la tabla anterior el 44% de los encuestados pertenece al sexo masculino y el 56% de los encuestados al sexo femenino. Lo que indica que el mayor

porcentaje de los encuestados de sexo femenino.

Para la presente tabla sobre distribución de sexo, vemos que el 56.4% de mujeres es mayor que el de los varones con un 56%, probablemente esto se deba a que la carrera de arquitectura en los últimos años ha venido incursionando en varios campos, como la decoración de interiores, el paisajismo y otros similares, haciendo que exista una preferencia por las mujeres en esta profesión.

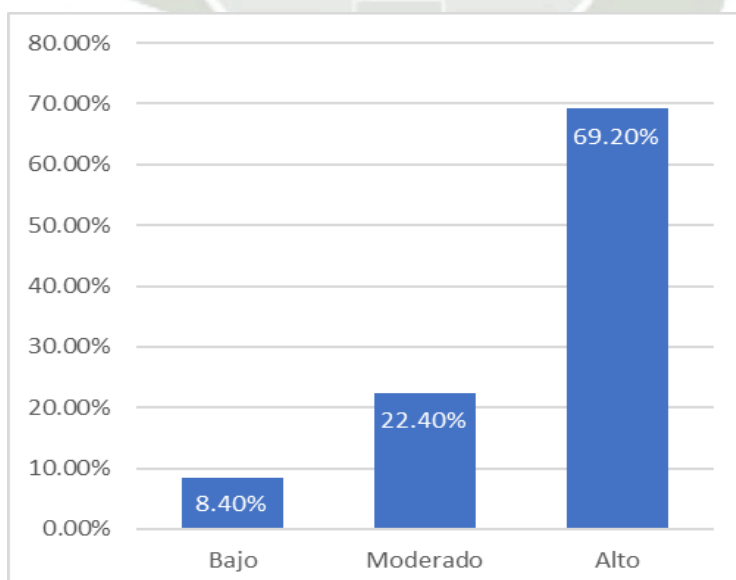
## 2. Resultados en cuanto a los estilos de aprendizaje

**Tabla 4**  
*Estilo de aprendizaje teórico*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	21	8.4%
Moderado	56	22.4%
Alto	173	69.2%
Total	250	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

**Figura 3**  
*Estilo de aprendizaje teórico*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

Como se observa en la tabla anterior, que el 69.2% de los encuestados tiene un estilo de aprendizaje teórico con un alto dominio, mientras que el 22.4% corresponde a un nivel

moderado, finalmente el 8.4% tiene un bajo nivel de dominio de este estilo de aprendizaje. Esto nos indica que el mayor porcentaje de encuestados en el estilo de aprendizaje teórico se encuentra en el nivel muy alto.

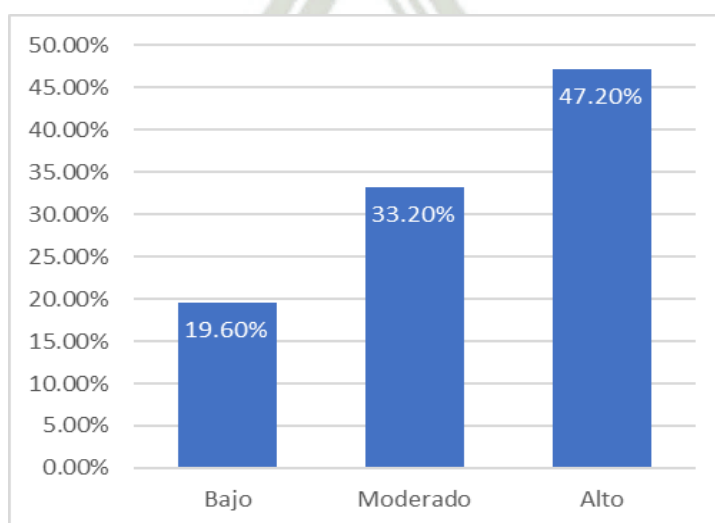
Con respecto a la presente tabla sobre el estilo de aprendizaje teórico, en donde vemos que el porcentaje es del 69.2% Alto, en los estudiantes encuestados, vemos que se debe al estilo de la enseñanza en arquitectura, ya que al tener un proceso de diseño metódico, lógico y racional, orienta a que los estudiantes de arquitectura, manejen estrategias mucho más ordenadas y estructuradas para su proceso de creación, en donde el concepto y el análisis de sus posibles soluciones frente a las problemáticas que deben solucionar, pretenden tener esa lógica en el diseño.

**Tabla 5**  
*Estilo de aprendizaje reflexivo*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	49	19.6%
Moderado	83	33.2%
Alto	118	47.2%
Total	250	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

**Figura 4**  
*Estilo de aprendizaje reflexivo*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

Como se observa en la tabla anterior el 47.2% de los encuestados tiene un estilo de aprendizaje reflexivo en un alto nivel de dominio, el 33.2% corresponde a un nivel moderado y el 19.6% corresponde a un bajo nivel de dominio del estilo de aprendizaje reflexivo. Esto nos indica que el mayor porcentaje de encuestados en el estilo de aprendizaje reflexivo se encuentra en el nivel muy alto.

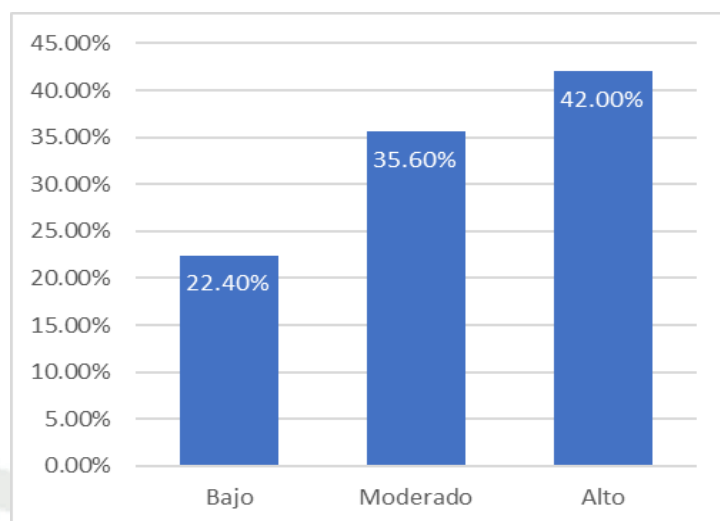
Frente a los resultados obtenidos en la tabla del estilo de aprendizaje reflexivo, vemos que el 47.2% de los encuestados tienen un nivel alto que pertenecen a este estilo de aprendizaje, dado que en la carrera de arquitectura, se emplea como parte del proceso de enseñanza esta técnica, pues para lograr un buen proyecto arquitectónico, se trabaja desde la crítica ó revisión por pares de los diseños de los estudiantes ó futuros diseñadores, frente a las cátedras de diseño, haciendo una retroalimentación del proyecto ó producto expuesto, analizando y llevando a la reflexión sobre si el diseño mostrado llegó a completar los requerimientos solicitados.

**Tabla 6**  
*Estilo de aprendizaje Pragmático*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	56	22.4%
Moderado	89	35.6%
Alto	105	42.0%
Total	250	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

**Figura 5**  
*Estilo de aprendizaje Pragmático*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

Como se observa en la tabla anterior el 42% de los encuestados tienen un alto nivel del estilo de aprendizaje pragmático, mientras que el 35.6% tiene un nivel moderado y un 22.4% tiene un nivel bajo del dominio de este estilo. Esto indica que casi la mitad de los encuestados tienen un mayor dominio del estilo pragmático.

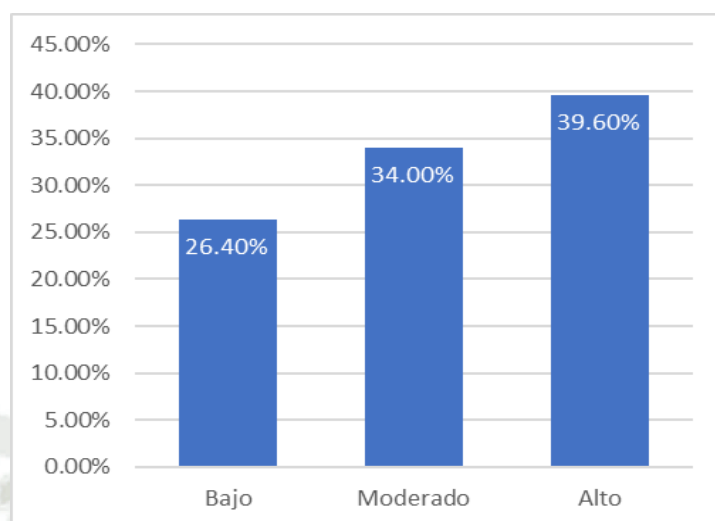
En cuanto a la tabla sobre el estilo de aprendizaje pragmático, vemos que el 42% de los estudiantes encuestados corresponde a un estilo pragmático alto, pues este porcentaje responde al ímpetu y deseo de poder plasmar rápidamente un diseño o proyecto arquitectónico, sin detenerse mucho en un análisis más minucioso, metódico o lógico de su proceso de diseño; por ende, buscan la realización rápida del proyecto en maqueta o dibujo, ejecutando lo primero que tengan en mente.

**Tabla 7**  
*Estilo de aprendizaje Activo*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	66	26.4%
Moderado	85	34.0%
Alto	99	39.6%
Total	250	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

**Figura 6**  
*Estilo de aprendizaje Activo*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

Como se observa en la tabla anterior, el 39.6% de los encuestados tienen un alto nivel de aprendizaje activo, mientras que el 34% tiene un nivel moderado y el 26.4% tiene un bajo nivel.

Respecto al estilo de aprendizaje activo, notamos que equivale al 39.60% de los alumnos encuestados con un nivel alto, este estilo de aprendizaje, denota que los estudiantes, optan más por un estilo basado en experiencias, es más fácil para ellos, poder comprender y asimilar el conocimiento o el proceso de diseño, viviendo en primera persona los espacios o experimentando ellos mismos la búsqueda de soluciones a los diseños o proyectos planteados.

**Tabla 8**  
*Conglomerado de estilos de aprendizaje*

	Teórico	Reflexivo	Pragmático	Activo
Bajo	8.4%	19.6%	22.4%	26.4%
Moderado	22.4%	33.2%	35.6%	34.0%
Alto	69.2%	47.2%	42.0%	39.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.



De la tabla anterior, se observa que el 69.2% de los encuestados tiene un alto dominio del estilo teórico, siendo este el estilo con mayor dominio, seguido de un 47.2% del estilo reflexivo, luego un 42% del estilo pragmático, finalmente el 39.6% con un alto dominio del estilo de aprendizaje activo. En cuanto al nivel moderado resalta el 35.6% de este dominio en el estilo pragmático, luego se observa que en el nivel bajo es el 26.4% de los encuestados que tienen este bajo dominio en el estilo de aprendizaje activo.

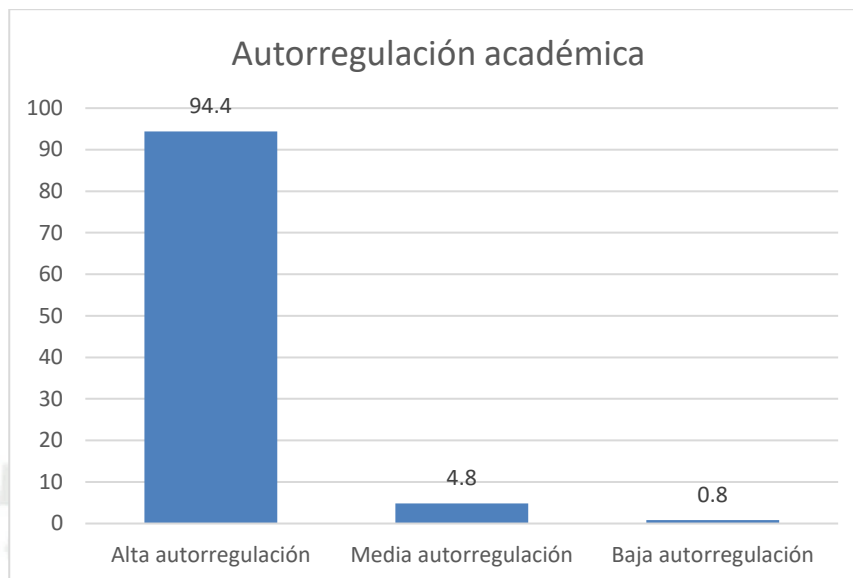
En esta tabla vemos el conglomerado de estilos de aprendizaje, destacando el estilo teórico con 69.2%, entendiendo que los estudiantes encuentran un mejor proceso de diseño al vincularse con este de forma lógica, ordenada y metódica, seguido del estilo reflexivo, que como vimos es una estrategia más vinculada al campo mismo de la carrera de arquitectura, en tercer lugar encontramos el estilo pragmático, con estudiantes que prefieren más el hecho de construir y experimentar de forma tangible con maquetas y dibujo de planos, sin reparar en el proceso mismo de diseño, por último tenemos el estilo activo, que experimenta en primera persona la búsqueda de soluciones para el diseño.

**Tabla 9.**  
*Dimensión autorregulación académica*

	Frecuencia	Porcentaje
Alta autorregulación	236	94.4%
Media autorregulación	12	4.8%
Baja autorregulación	2	0.8%
Total	250	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 7.**  
*Dimensión autorregulación académica*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

Como se observa en la tabla 7 el 94% de los encuestados tiene una alta autorregulación académica, el 5% una media autorregulación académica y el 1% una baja autorregulación académica. Esto indica que el mayor porcentaje estaría dado por una alta autorregulación académica.

Para la presente tabla, analizamos el hecho que el 94.4% de los alumnos encuestados pertenecen a una alta autorregulación académica, siendo esto positivo, ya que terminan las tareas encomendadas completando sus metas de manera independiente. El proceso de diseño y acompañamiento de la carrera de arquitectura en esta universidad privada, considera importante el hecho de acompañar al alumno hasta la culminación de la actividad planteada.

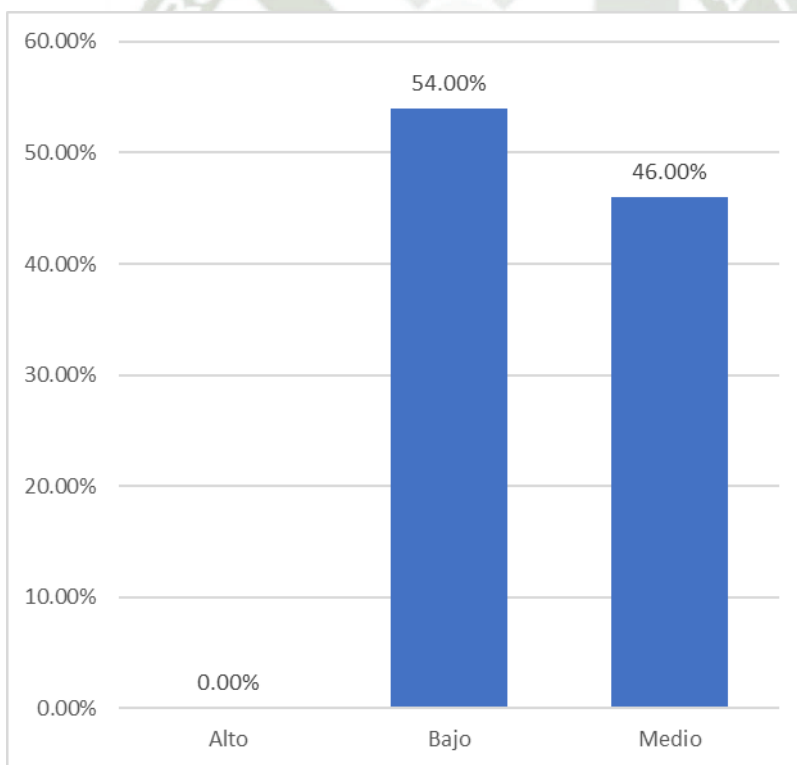
### 3. Resultados en cuanto al nivel de procrastinación

**Tabla 10.**  
*Nivel de procrastinación*

	Frecuencia	Porcentaje
Alto	0	00.0%
Bajo	135	54.0%
Medio	115	46.0%
Total	250	100.0

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

**Figura 8.**  
*Nivel de procrastinación*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

Cómo se aprecia en la tabla anterior en cuanto al nivel de procrastinación, en general, se ha obtenido que el 46% de los encuestados tienen un nivel medio de procrastinación, mientras que el 54% tiene un nivel bajo, cabe resaltar que nadie ha puntuado en un alto nivel de procrastinación, sin embargo, casi la mitad de ellos mantiene un nivel medio.

Respecto a la tabla analizada, el nivel de procrastinación es bajo con un 54%, esto nos indica que los estudiantes, tienden a no postergar sus actividades y completarlas según los requerimientos dados.

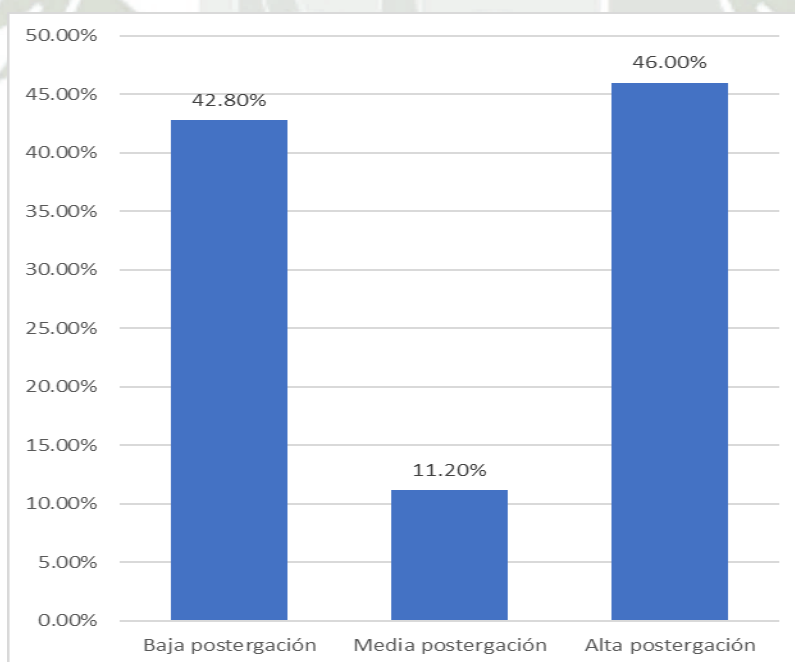
#### 4. Resultados en cuanto a las dimensiones de la procrastinación

**Tabla 11.**  
*Dimensión postergación de actividades*

	Frecuencia	Porcentaje
Baja postergación	107	42.8%
Media postergación	28	11.2%
Alta postergación	115	46.0%
Total	250	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 9.**  
*Dimensión postergación de actividades*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

Como se observa en la tabla 8 el 46% de los encuestados tiene una alta postergación de actividades, el 43% una baja postergación y solo el 11% una media postergación de actividades. Esto indica que el mayor porcentaje estaría dado por una alta postergación

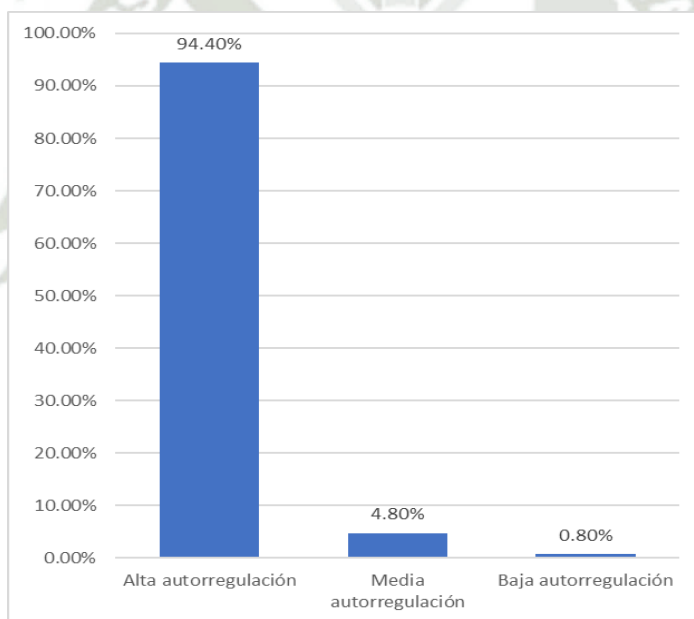
de actividades.

**Tabla 12.**  
*Dimensión de autorregulación académica*

	Frecuencia	Porcentaje
Alta autorregulación	236	94.4%
Media autorregulación	12	4.8%
Baja autorregulación	2	0.8%
Total	250	100.0%

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 10.**  
*Dimensión de autorregulación académica*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

De la tabla anterior se observa que en cuanto a la autorregulación académica el 94.4% de los encuetados tiene un alto nivel de autorregulación, lo que es consistente con nivel bajo o medio de procrastinación, así mismo, se observa que el 4.8% tiene una autorregulación media y solo 2, representa el 0.8% con una autorregulación baja.

## 5. Tablas cruzadas

**Tabla 13**

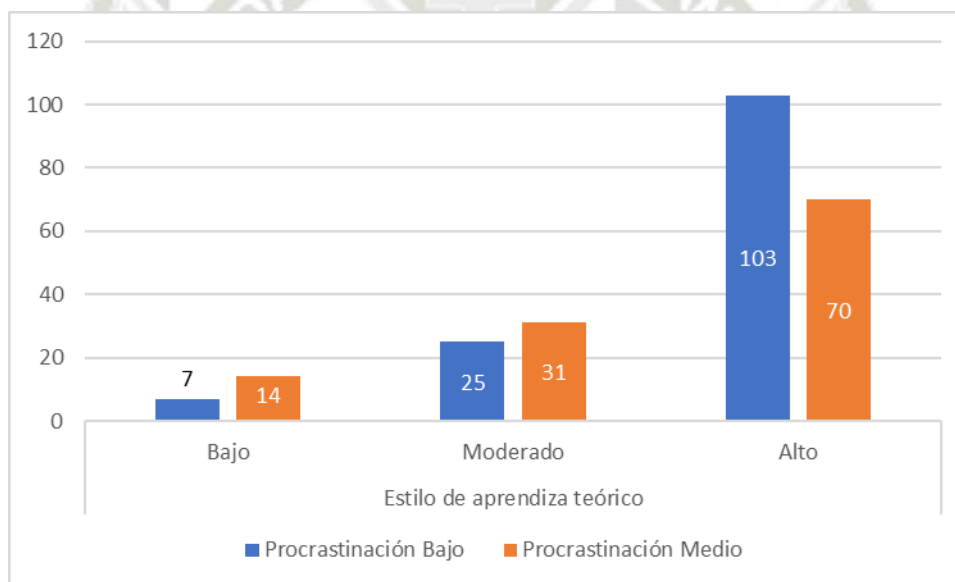
*Estilo de aprendizaje teórico según Procrastinación*

		Procrastinación		
		Bajo	Medio	Total
Estilo de aprendiza teórico	Bajo	7	14	21
	Moderado	25	31	56
	Alto	103	70	173
Total		135	115	250

*Nota:*  $\chi^2 = 0.039$ . Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 11**

*Estilo de aprendizaje teórico según Procrastinación*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

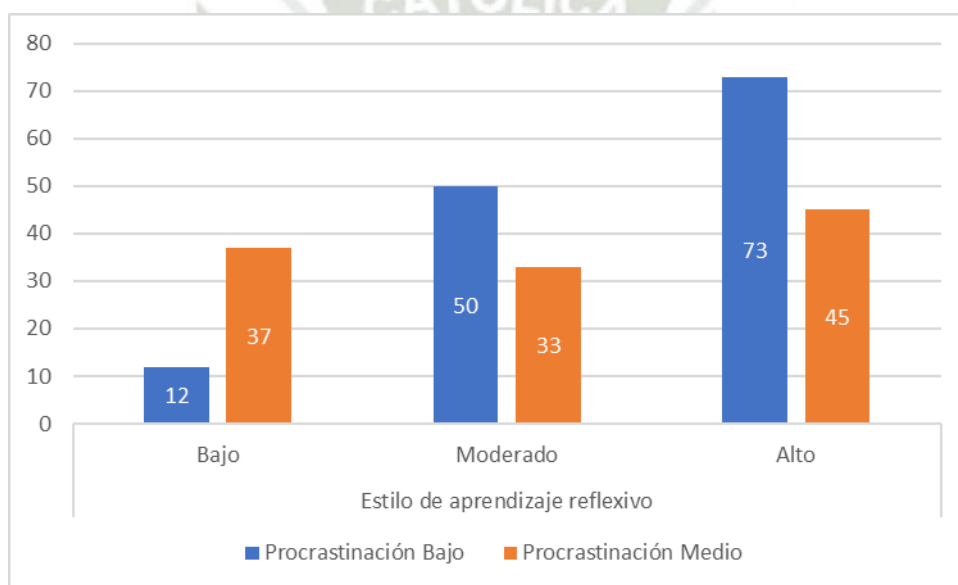
De la tabla anterior se observa que el estilo de aprendizaje teórico según la procrastinación representa un resultado estadísticamente significativo ( $\chi^2 = 0.039$ ), en la que se aprecia una tendencia, donde más encuestados obtengan un bajo nivel de procrastinación, más alto es el promedio de aprendizaje teórico.

**Tabla 14.**  
*Estilo de aprendizaje reflexivo según Procrastinación*

		Procrastinación		
		Bajo	Medio	Total
Estilo de aprendizaje reflexivo	Bajo	12	37	49
	Moderado	50	33	83
	Alto	73	45	118
	Total	135	115	250

*Nota:*  $\chi^2 = 0.000$ . Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 12.**  
*Estilo de aprendizaje reflexivo según Procrastinación*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

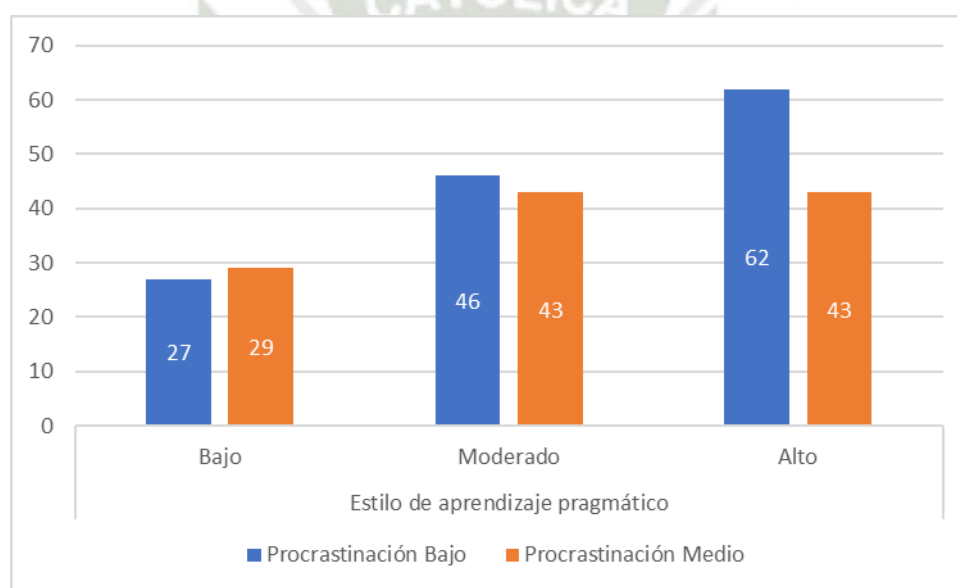
De la tabla anterior, se observa que el estilo de aprendizaje según la procrastinación, representa un resultado estadísticamente significativo ( $\chi^2 = 0.000$ ), mostrando como tendencia que mientras más encuestados tengan una baja procrastinación, más alto es el dominio del estilo de aprendizaje reflexivo.

**Tabla 15.**  
*Estilo de aprendizaje pragmático según Procrastinación*

		Procrastinación		
		Bajo	Medio	Total
Estilo de aprendizaje pragmático	Bajo	27	29	56
	Moderado	46	43	89
	Alto	62	43	105
Total		135	115	250

*Nota:*  $\chi^2 = 0.730$ . Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 13.**  
*Estilo de aprendizaje pragmático según Procrastinación*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

De la tabla anterior se observa que el estilo de aprendizaje pragmático según la procrastinación, no representa una diferencia estadísticamente significativa ( $\chi^2 = 0.730$ ). En esta se aprecia una distribución más pareja tanto en los niveles moderado y bajo de la procrastinación, sobre el resultado del estilo de aprendizaje pragmático, resaltando que 62 encuestados obtuvieron un bajo nivel de procrastinación, y un alto dominio del estilo de aprendizaje pragmático (de los 105 que dominan este estilo).

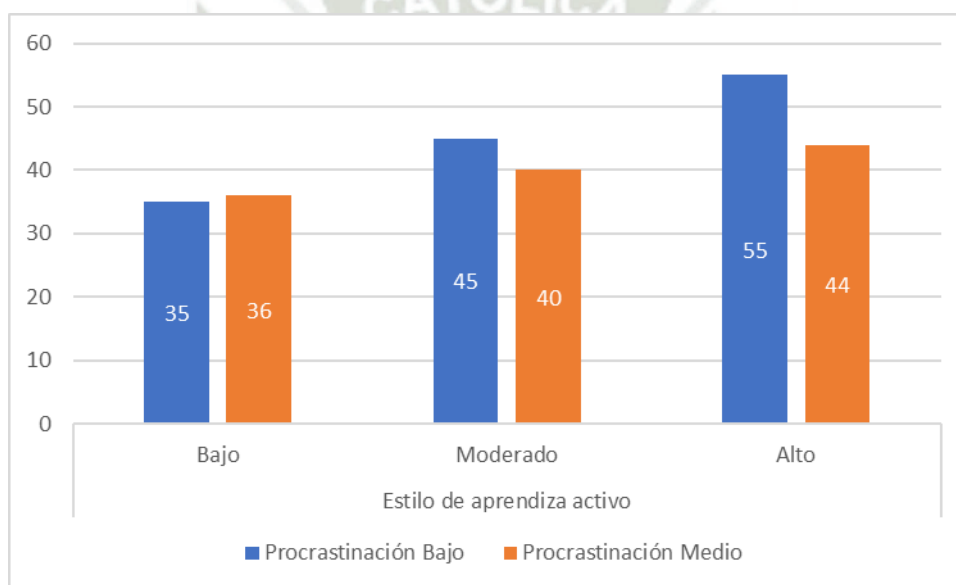


**Tabla 16.**  
*Estilo de aprendizaje activo según Procrastinación*

		Procrastinación		
		Bajo	Medio	Total
Estilo de aprendiza activo	Bajo	35	36	71
	Moderado	45	40	85
	Alto	55	44	99
Total		135	115	250

*Nota:*  $\chi^2 = 0.617$ . Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 14.**  
*Estilo de aprendizaje activo según Procrastinación*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

En la tabla 14 se aprecia que el estilo de aprendizaje activo según la procrastinación, no representa resultados estadísticamente significativos ( $\chi^2 = 0.617$ ), resaltando en los resultados, que el nivel alto de este estilo, representa la mayor participación del nivel bajo (55) y moderado (44) de procrastinación respectivamente.

## 6. Tablas de correlación

**Tabla 17.**

*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnova		
	Estadístico	gl	Sig.
TEÓRICO	0.139	250	0.000
REFLEXIVO	0.085	250	0.000
PRAGMÁTICO	0.100	250	0.000
ACTIVO	0.078	250	0.001
AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	0.061	250	0.027
POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	0.118	250	0.000

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado, 2021.

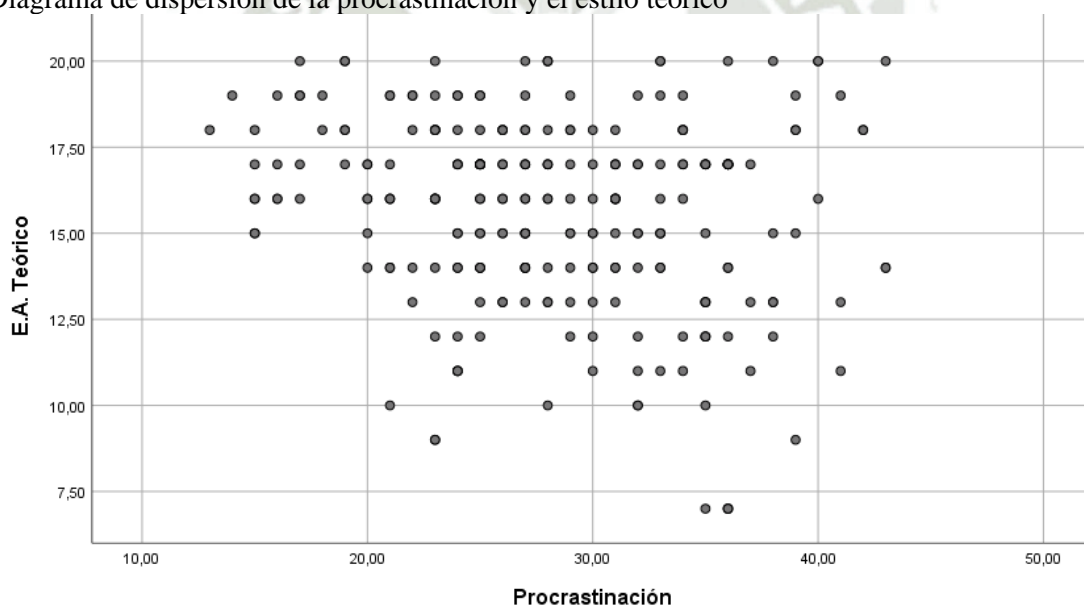
Se observa en la tabla 9 la prueba de normalidad aplicada, la cual fue kolmogorov, se analiza los grados de significancia; en las dimensiones de las variables, los mismos no se exceden el 0.05 del valor esperado, por lo que: "La muestra tiene una distribución anormal", por ello se procede al análisis inferencial con estadísticos no paramétricos, empleando la correlación de Spearman.

**Tabla 18.**  
*Correlación de la procrastinación y el estilo teórico*

		TEÓRICO	
Rho de Spearman	AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	Coefficiente de correlación	-,162'
		Sig. (bilateral)	0.010
	POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	Coefficiente de correlación	-,154'
		Sig. (bilateral)	0.015

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 15.**  
*Diagrama de dispersión de la procrastinación y el estilo teórico*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

Se observa en la tabla anterior, que existe una correlación significativa, negativa y débil ( $r=-,162$  ; $x=0.010$ ,  $x<0.05$ ) entre el estilo de aprendizaje teórico y la autorregulación académica de la procrastinación, lo que indica que, ante la presencia del estilo de aprendizaje teórico, hay una menor presencia de autorregulación académica, es decir que ante la presencia del estilo de aprendizaje teórico, como indican Honey & Mundford (1986) se entiende como un sentido crítico, metódico y disciplinado, que abordan los problemas desde un punto de vista lógico, y prefieren las actividades estructuradas que les permitan comprender sistemas complejos.

Disminuirá la presencia de la autorregulación académica entendida como un proceso a través del cual el estudiante, de manera efectiva, independiente y activa mantiene sentimientos, pensamientos y comportamientos con el objetivo de lograr sus metas (Pintrich, 2000).



**Tabla 19.**

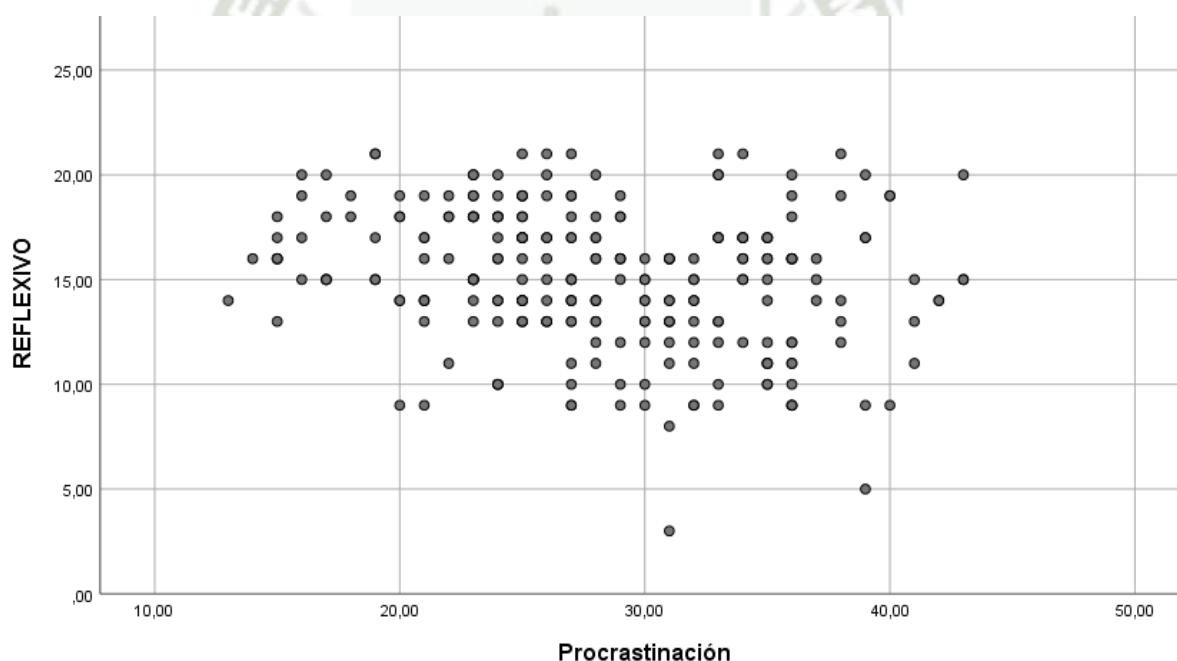
*Correlación de la procrastinación y el estilo reflexivo*

		REFLEXIVO	
Rho de Spearman	AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	Coefficiente de correlación	-,264**
		Sig. (bilateral)	0.000
	POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	Coefficiente de correlación	-0.119
		Sig. (bilateral)	0.059

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 16.**

*Diagrama de dispersión de la procrastinación y el estilo reflexivo*



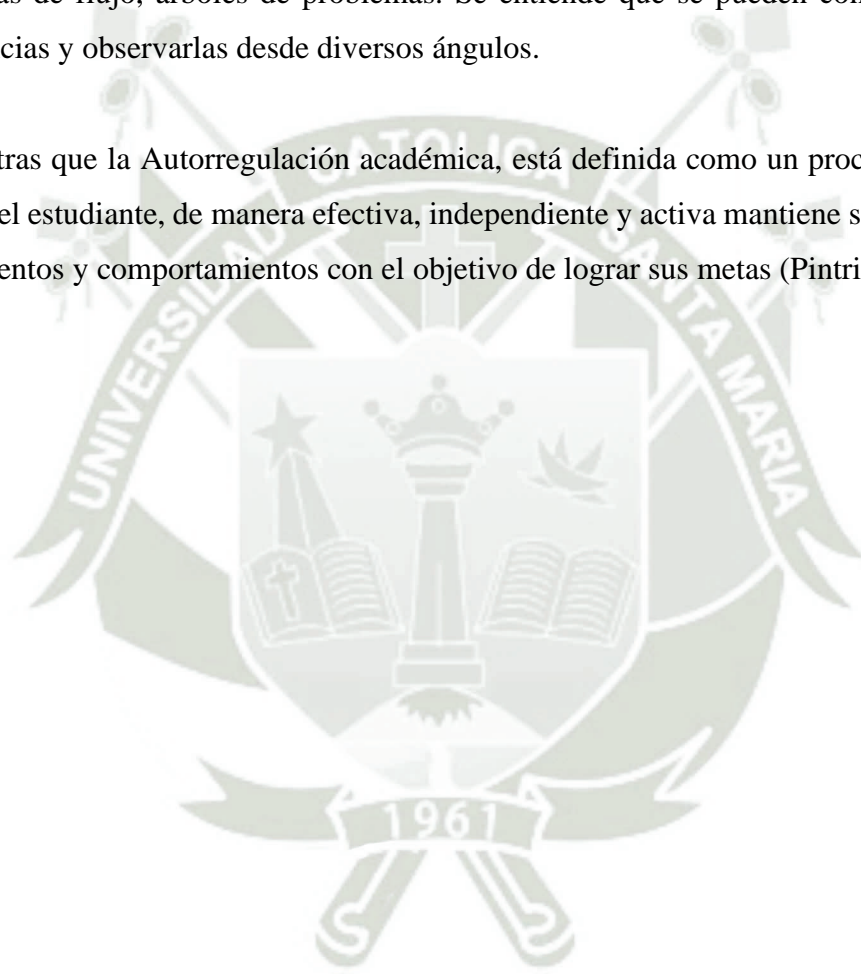
*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

Por último, podemos observar que existe una correlación significativa, negativa y débil ( $r=-,264$ ;  $x=0.000$ ,  $x<0.05$ ) entre el estilo de aprendizaje reflexivo y la autorregulación académica de la procrastinación, lo que indica que, ante la presencia del estilo de aprendizaje reflexivo, hay una menor presencia de autorregulación académica, es decir,

como indican Honey & Mundford (1986) basándonos en sus estilos de aprendizaje, Reflexivo-analítico, los estudiantes prefieren pensar detenidamente sobre el objeto de estudio y trabajar solos.

Aumentan la comprensión en pasos lineales, pueden no entender el material, pero logran conectar lógicamente sus partes. Prefieren la elaboración de mapas conceptuales, diagramas de flujo, árboles de problemas. Se entiende que se pueden considerar esas experiencias y observarlas desde diversos ángulos.

Mientras que la Autorregulación académica, está definida como un proceso a través del cual el estudiante, de manera efectiva, independiente y activa mantiene sentimientos, pensamientos y comportamientos con el objetivo de lograr sus metas (Pintrich, 2000).



**Tabla 20.**

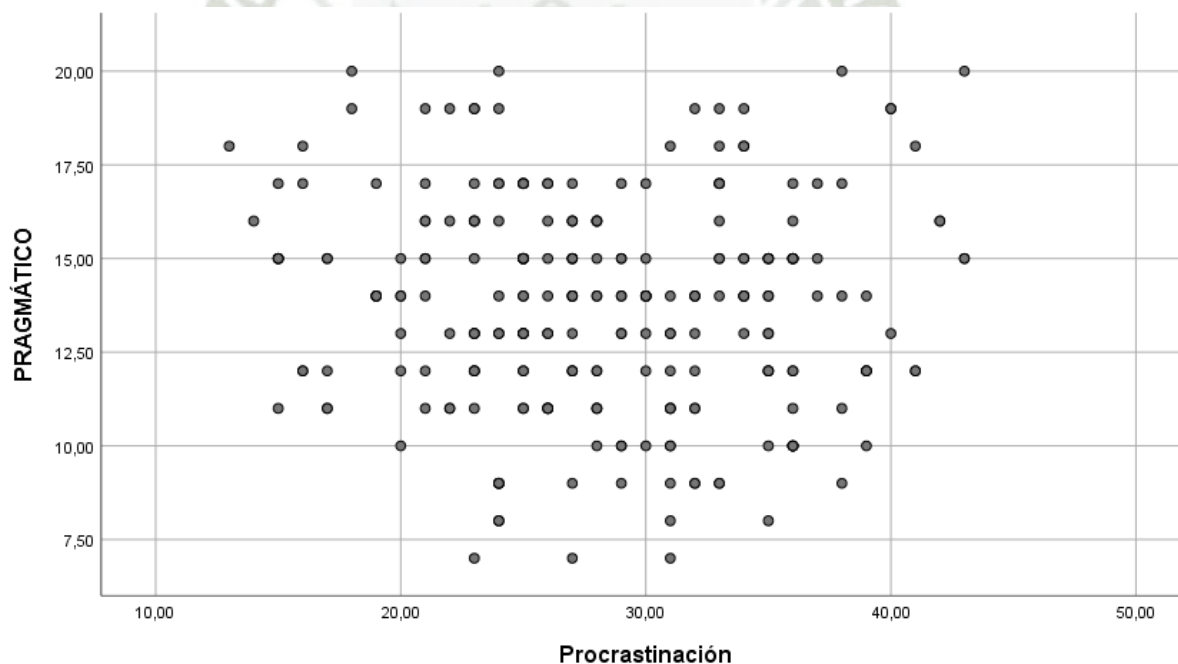
*Correlación de la procrastinación y el estilo pragmático*

		PRAGMÁTICO	
Rho de Spearman	AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	Coefficiente de correlación	-0.096
		Sig. (bilateral)	0.129
	POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	Coefficiente de correlación	-0.011
		Sig. (bilateral)	0.868

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 17.**

*Diagrama de dispersión de la procrastinación y el estilo pragmático*

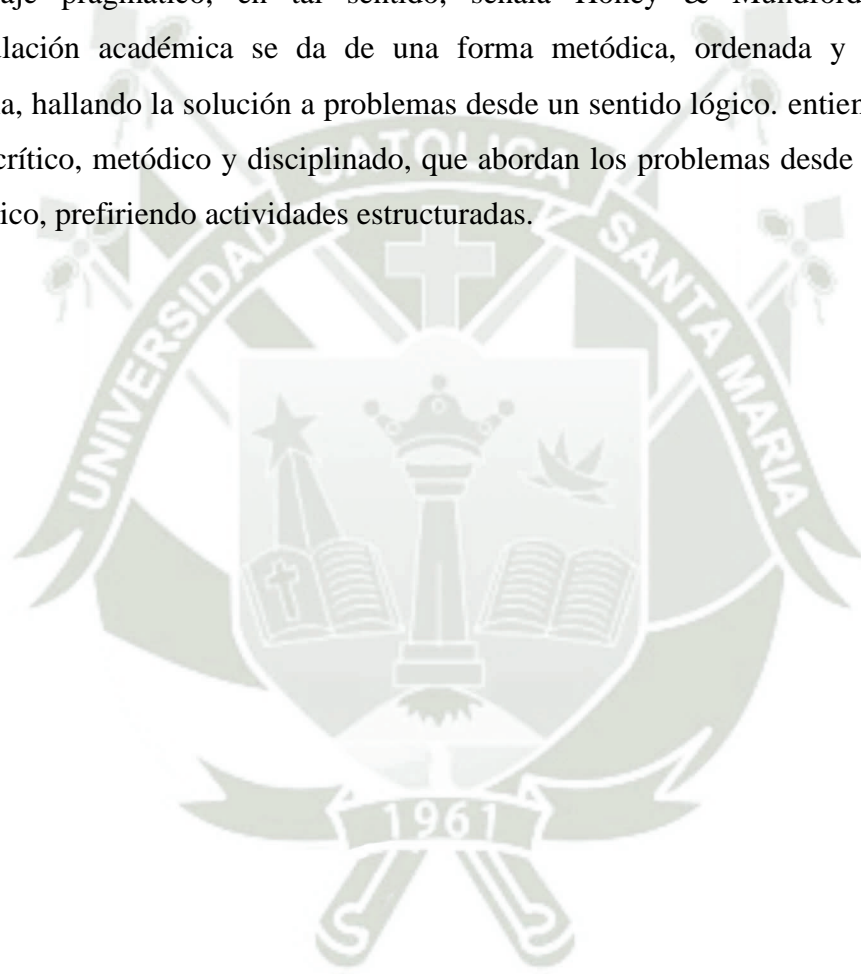


*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

Se observa que existe una correlación no significativa, negativa y muy débil ( $r=-,011$ ;  $x=0.868$ ,  $x<0.05$ ) entre el estilo de aprendizaje pragmático y la postergación de actividades académicas de la procrastinación, lo que indica que, ante la presencia del estilo de aprendizaje pragmático, hay una menor presencia de la postergación de actividades en los alumnos, recordando que la postergación de actividades, se basa

fundamentalmente en retrasar la ejecución de tareas (Domínguez et al., 2014). Como en el anterior caso pesa más el estilo de aprendizaje teórico, desde el punto de vista lógico (Honey & Mumford, 1986), rezagando la postergación de actividades.

Mientras que, en la regulación académica, presenta una correlación, del mismo modo, no significativa, negativa y muy débil ( $r=-,096$ ;  $x=0.129$ ,  $x<0.05$ ) con el estilo de aprendizaje pragmático, en tal sentido, señala Honey & Mumford (1986) la autoregulación académica se da de una forma metódica, ordenada y requiere de disciplina, hallando la solución a problemas desde un sentido lógico. entiende como un sentido crítico, metódico y disciplinado, que abordan los problemas desde un punto de vista lógico, prefiriendo actividades estructuradas.



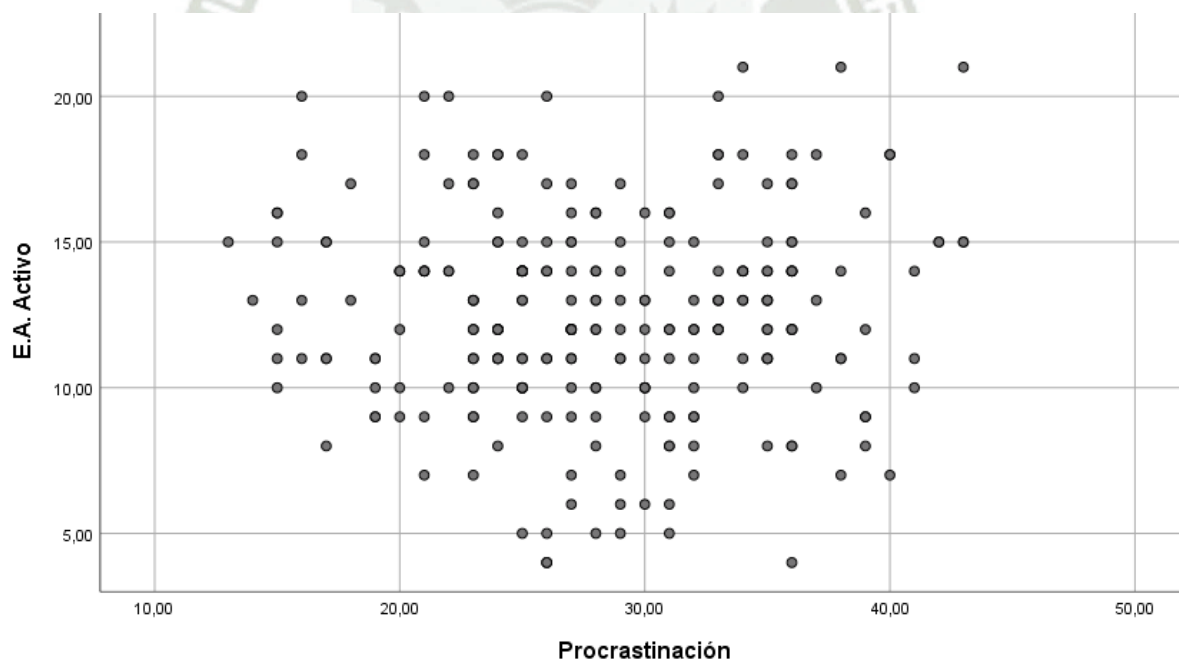


**Tabla 21.**  
*Correlación de la procrastinación y el estilo activo*

		ACTIVO	
Rho de Spearman	AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA	Coefficiente de correlación	-0.014
		Sig. (bilateral)	0.831
	POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES	Coefficiente de correlación	0.029
		Sig. (bilateral)	0.649

*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

**Figura 18.**  
*Diagrama de dispersión de la procrastinación y el estilo activo*



*Nota:* Adaptación propia en base al estudio realizado. 2021.

Se observa en este estilo que una correlación no significativa, negativa y muy débil entre el estilo de aprendizaje pragmático con la autorregulación académica ( $r=-,014$ ;  $x=0.831$ ,  $x<0.05$ ) y la postergación de actividades académicas de la procrastinación ( $r=-,029$ ;  $x=0.649$ ,  $x<0.05$ ), lo que indica que, ante la presencia del estilo de aprendizaje activo, hay una menor presencia

de ambas dimensiones de la procrastinación. Recordando que este estilo de aprendizaje, es más espontáneo, buscando fuentes más didácticas y libres, que le permita una mejor retención de lo aprendido (Honey & Mumford, 1986).

## 7. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo de estudio determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021. Acorde a los resultados obtenidos se aprueba la hipótesis planteada la cual fue: Es probable que exista una relación significativa entre los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico y la procrastinación académica; y no significativa en los estilos de aprendizaje activos y pragmáticos con la procrastinación académica.

En el estudio realizado por Miranda (2016) quien tuvo como objetivo general determinar el grado de correlación entre la procrastinación académica, autoeficacia percibida y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, llegando a resultados en relación a la variable de estudio que, no existen asociaciones significativas entre la Procrastinación Académica y los Estilos de Aprendizaje, en contraste con el presente estudio, donde se encontraron relaciones significativas entre los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo con la procrastinación académica, en sus dimensiones autorregulación académica y la postergación de actividades, este contraste en los resultados se puede deber a la diferencia que existe en la muestra, pues los alumnos evaluados por Miranda son de ciencias sociales, ecología marina y economía, sin embargo los alumnos del presente estudio son de arquitectura, agrupando de mejor manera las características que pueden presentar en los estilos de aprendizaje los alumnos de arquitectura.

En el estudio de Ríos (2019) que tuvo como objetivo realizar un diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de las carreras de ingeniería geológica, ingeniería metalúrgica, ingeniería de minas, ingeniería económica, ingeniería estadística, ingeniería química e ingeniería textil de una universidad pública de Lima Metropolitana, donde llego a los resultados que, el estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo con 41.7%, seguido del estilo teórico con 31.7%, el estilo pragmático con 14% y por último el estilo

activo con 12.6%, en contraste con el presente estudio que se obtuvo un predominio del estilo de aprendizaje teórico con 45.6%, seguido del estilo activo con 26.8%, el estilo pragmático con 24.4% y por último el estilo reflexivo con 24%, en ambos estudios, existe una coincidencia en el estilo de aprendizaje teórico, ubicándose en los primeros lugares, probablemente se deba a las características en ambas muestras de alumnos, pues tanto en ingenierías como en arquitectura se encuentra alumnos que integran a través de la lógica lo que aprenden y sobre todo que tienden a ser perfeccionistas, analizando y sintetizando los hechos que viven.

Por otro lado, en el estudio de Özera y Sackesb (2011) donde tuvo como objetivo de estudio examinar el efecto de la procrastinación en la satisfacción con la vida de los estudiantes en un grupo de estudiantes universitarios, encontrándose que 38% de los estudiantes evaluados son procrastinadores frecuentes, siendo estos de sexo masculino, los más frecuentes que las mujeres, en comparación con el presente estudio, encontrándose que el 46% de los encuestados tienen una alta postergación, además en el análisis de los datos de observo que las mujeres son las que presentan mayores porcentajes en esta postergación de actividades, probablemente esta diferencia se deba al tipo de universidad, pues el estudio de Özera y Sackesb (2011) es una universidad extranjera, donde los perfiles de formación, y el de los propios alumnos, suelen tener mayores exigencias, perfilando a los estudiantes a conseguir los objetivos académicos con la idea de superar los obstáculos que se presenten como la tendencia a la procrastinación; aspecto que nuestra realidad nacional aún está en proceso de superación, pues el perfil de formación profesional de cualquier estudiante no incluye el desarrollo de herramientas que les permita superar todas las barreras del logro.

Finalmente, se establece que se acepta la hipótesis de investigación, ya que, a través de los resultados correlacionales, se observa una correlación significativa entre la procrastinación y los estilos teórico y reflexivo, mientras que la correlación no es significativa entre la procrastinación y los estilos de aprendizaje pragmático y activo.

## CONCLUSIONES

Primera: Se determinó la relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad privada del sur de Perú en Arequipa al 2021. Hallando una relación significativa y negativa entre los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo y la procrastinación académica y unano significativa y negativa entre los estilos pragmático y activo y la procrastinación académica. Lo que indica que, en los estudiantes metódicos, lógicos y que buscan soluciones desde diversos puntos de vista, tienen menor posibilidad de postergar actividades.

Segunda: Se identificó los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021. Encontrando los cuatro tipos de estilos de aprendizaje, teórico con 46% muy alta, reflexivo con 24% muy alto, pragmático con 24% alta y activo con un 24% alta.

Tercera: Se estableció el nivel de procrastinación académica de los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021. Hallando un 46% de alumnos que postergan las actividades.

## RECOMENDACIONES

Primera: En línea a los resultados, se recomienda profundizar en nuevos estudios, para seguir aportando a la comunidad científica, con nuevas variables que se relacionan con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, así aprovechar los datos para complementar la malla curricular en la formación profesional de los estudiantes. En tal sentido, se propone que se promueva concursos internos al respecto de la investigación sobre el desarrollo y rendimiento académico, que permita incrementar la producción científica de la universidad, así como aportar en nuevas estrategias para abordar esta problemática.

Segunda: Se recomienda, ahondar en el conocimiento de los estilos de aprendizaje para aprovechar los aspectos positivos de cada estilo, pues se evidencia la existencia de los cuatro estilos en los estudiantes universitarios de arquitectura. Por ello, es importante que la universidad desarrolle programas informativos o campañas de comunicación que permitan el conocimiento de estos estilos, tanto para los docentes, quienes puedan tener las herramientas que les permita manejarlos y los alumnos, quienes puedan conocer mejor su propio estilo de aprendizaje, permitiendo mejorar en su rendimiento académico.

Tercera: Se recomienda, complementar la formación curricular de los estudiantes universitarios de arquitectura con técnicas de aprendizaje que les permita alcanzar el logro planteado. Por ello, la facultad, puede crear dichas técnicas de aprendizaje, desarrollándolas en talleres prácticos para los alumnos, de manera libre y dentro de la curricular, en los cursos de humanidades, permitiendo incluirlo como parte de los silabus a desarrollar en el siguiente semestre.

## REFERENCIA

- Ackerman, D., & Gross, B. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 5-13.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de Limametropolitana [Tesis de licenciatura. *Redalyc*, 159-177. Obtenido de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147118212009](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1471/147118212009)
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 219-224.
- Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beck, B., Koons, S., & Milgrim, D. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effect of academic procrastination, self-consciousness self-esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 3-13.
- Beltrán, J. (1990). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Paulinas.
- Benitez, A. (2021). *La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia*. Lima: PUCP.
- Berrel, M., Wrathall, J., & Wright, P. (2001). A model for Chinese management education: Adapting the case study method to transfer management knowledge. *Cross Cultural Management An International Journal*, 28-44.
- Borger, N. & Motorte, F. (2021) *Procrastinación académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios*. Universidad Católica Santa María: Arequipa
- Boysan, M., & Kiral, E. (2017). Associations between procrastination personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling*, 284-296.

- Briody, R. (1980). *Un estudio exploratorio de la Procrastinación*. Massachusetts: Brandeis University.
- Bui, N. (2007). Effect of evaluation threat on procrastination behavior. *The Journal of Social Psychology*, 197-209.
- Cabrera, J., & Fariña, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva Vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-10.
- Calzada, F. (2010). *Repositorios, bibliotecas digitales y CRAI: Los objetos de aprendizaje*. Alfagrama.
- Carranza, R., & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 95-108.
- Cassidy, S. (2004). *Learning styles: an overview of theories, models, and measures*. Educational Psychology.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 307-322.
- Castro, S., & Guzmán de Castro, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una Propuesta para su implementación. *Revista de Investigación*, 83-102.
- Chacon, C. (2006). *Las creencias de la autosuficiencia*. Universidad de Los Andes Táchira.
- Chadwick, C. (2001). *La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. Revista Latinoamericana de estudios Educativos (Mexico).
- Chan, C., & Wu, W. (1999). Exploring Thinking Curriculum in Hong Kong Primary School: A Five-year Retrospect. Explorando el plan de estudios de pensamiento en la escuela primaria de Hong Kong: una retrospectiva de cinco años. In M. Wass. *Enhancing Learning: Challenge of Integrating Thinking and Informal Technology into the Curriculum*, 642-647.

- Cherres, B. (2021) *Estilos de aprendizaje y procrastinación en adolescentes de secundaria de una institución educativa de Lambayeque*. Universidad Señor de Sipán: Lambayeque.
- Choi, J., & Moran, S. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new activeprocrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 195-212.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastinationbehavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 245-264.
- Coop, R., & Brown, L. (1978). Effects of cognitive style and teaching method on categories ofachievement. *Journal of Educational Psychology*, 404-408.
- Corkin, D., Yu, S., & Lindt, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulatedlearning perspective. *Learning & Individual Differences*, 602-606.
- Cumberland, L., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development*, 193-212. Davis, R., Alexander, L., & Yelon, S. (1983). *Diseño de sistemas de aprendizaje*. Trillas.
- Díaz Bordenave, J., & Martins, A. (1986). *Estrategia de Enseñanza-Aprendizaje*. Editorial IICA.
- Diaz, J. (2019). Procrastinación: Una revisión de su Medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericanade Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 44.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal ofPersonality Assessment*, 71-75.
- Dominguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escalaen una muestra de estudiantes de una universidad privada. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304.
- Dorman, J., & Fraser, B. (2009). Psychosocial environment and affective outcomes in technology-richclassrooms: Testing a causal model. *Social Psychology of Education*, 77-99.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relationship to exceptionality at both ends of the



continuum. *Exceptional Children*, 496-506.

Dunn, R. (1993). Learning styles of the multiculturally diverse. *Emergency Librarian*, 24-32.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Ally & Bacon.

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*. PriceSystems, Box 3067.

Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.

Endler, N., & Parker, J. (1990). Multi dimensional assessment of coping: A critical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 844-854.

Espinoza G. (2020) *Procrastinación y estilos de aprendizaje en los alumnos de tercero bachillerato C en la Unidad Educativa Nicolás Infante Díaz – Ecuador*. Universidad César Vallejo: Lima

Felder, R. (1993). Reaching the second tier: learning and teaching styles in college science education. *College Science Teaching*, 286-290.

Fernandez, M. (2006). *Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Valencia.

Ferrari, J., & Díaz-Morales, J. (2007). Perceptions of self concept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 91-96.

Ferrari, J., Jhonson, J., & McCown, W. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. . New York: Plenum Press.

Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and Task Avoidance-- Theory, Research and Treatment*. New York y London: Plenum Press.

Ferrari, J., Keane, S., Wolfe, R., & Beck, B. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 199-215.

Fraser, B., & Treagust, D. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 37-57.

Fraser, B., Anderson, G., & Walberg, H. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and my class inventory*. ERIC.

Fritzsche, B., Young, B., & Hickson, K. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 1549-1557.

García, J., Santizo, J., & Alonso, C. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79593/00820103010055.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Garza, M., Salazar, M., & Olague, R. (2016). Análisis de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 17.

Given, B. (1997-1998). Psychological and neurobiological support for learning-style instruction: Why it works. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 1(11), 10-15.

Gollwitzer, P., & Brandstatter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 186-199.

Hafner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental intervention study. *Educational Studies*, 352-360.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 549-571.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 151-179.

Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 111-127.

Hilgard, E. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. Trillas.

Hill, J. (1971). *Personalized education programs: Utilizing cognitive style*. Oakland

Community College.

Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 256-262.

Hollins, P. (2017). *The Science of Powerful Focus*. CreateSpace Independent Publishing Platform. Honey, P., & Mumford, A. (1992). *Manual of Learning Styles*. P. Honey.

Hunt, D. (1979). Learning Styles and student needs: An Introduction to conceptual level. *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, 27-38.

Kearns, H., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research & Development*, 77-89.

Keefe, J. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. NASSP.

Klassen, R., Krawch, L., Lynch, L., & Rajan, S. (2007). Procrastinación académica de los estudiantes: baja autoeficacia para autorregularse predice los niveles más altos de la dilación. *Psicología de la Educación Contemporánea*, 165-169.

Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 141-156.

Knaus, W. (2016). *Overcoming Procrastination for Teens - a cbt guide for college-bound students*. Instant Help Books.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*.

Obtenido de [https://www.researchgate.net/profile/David-Kolb-2/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development/links/00b7d52aa908562f9f000000/Experiential-Learning-Experience-As-The-Source-Of-Learning-And-Development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Kolb-2/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development/links/00b7d52aa908562f9f000000/Experiential-Learning-Experience-As-The-Source-Of-Learning-And-Development.pdf)

Kolb, D., & Kolb, A. (2021). *Experience Based Learning Systems, LLC (EBLS)*. Obtenido de <https://learningfromexperience.com/index.html>

La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. (2004). *Revista de estudios sociales*, 89-96.

Lago, B., Colvin, L., & Cacheiro, M. (2008). Estilos de aprendizaje y actividades

- polifásicas: ModeloEAAP. *Revista Estilos de Aprendizaje*. Obtenido de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:425-Mlcacheiro-5050/Documento.pdf>
- Lay, C. (1986). Por fin, mi artículo de investigación sobre la procrastinación. *Revista de investigación en personalidad*, 474-495.
- Lay, C. (1990). Working to schedule on personal projects: An assessment of person-project characteristics and trait procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 91-103.
- Longman. (2008). *Dictionary of contemporary*. Obtenido de <http://www.ldoceonline.com/> (fecha de consulta 1 de marzo de 2009). London:
- Macher, D., Paechter, M., Papousek, I., & Ruggeri, K. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 483-498.
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 1-19.
- McCarthy, B. (1987). *About Learning We Bring Learning to Life*. Obtenido de <https://aboutlearning.com/2020/11/23/4mat-to-leadership/>
- McCown, W., & Johnson, J. (1989). *Validation of the Adult Inventory of Procrastination*. The 97th Annual Convention of the American Psychological Association.
- McCrae, R., & Löckenhoff, C. (2010). Self-regulation and the five-factor model of personality traits. In R. H. Hoyle. *Handbook of personality and self-regulation*, 145-168.
- Messick, S. (1969). *The criterion problem in the evaluation of instruction*. Educational Testing Services.
- Mestre, L. (2012). *Designing Effective Library Tutorials - A guide for accommodating multiple learning styles*. Chandos Publishing.
- Meza, J. (2020). *Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú: Huancayo

- Miranda, C. (2016). Autoeficacia percibida, Estilos de aprendizaje y Procrastinación académica enestudiantes universitarios. *Tlamati Sabiduría*(11). Obtenido de <http://tlamati.uagro.mx/t7e2/82.pdf>
- Mujica, I. (2019). *Estilos de aprendizaje en estudiantes del quinto año de una insytitución educativaprivada en Chorrillos. [Tesis de Licenciatura, Universidad Inca Garcilazo de la Vega]*. Repositorio institucional, Lima.
- Nasab, N., & Mohammadi-Aria, A. (2015). The predictive role of religious beliefs and psychologicalhardiness in academic procrastination of high school students (Dalgan). *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 1082-1087.
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation inHigher Education*, 3-19.
- Ortiz, M. (2020). Un acercamiento a la historia del aprendizaje basado en problemas en el contextoglobal. *Sathiri: sembrador*, 118-152.
- Pinelo Ávila, F. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Obtenido de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272008000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100005)
- Rabin, L., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. (2015). Academic procrastination in college students: The roleof self-reported executive function. *Journal of Experimental Psychology*, 400-409.
- Ricasnevo, L. (innovación). La teoría de la práctica social del aprendizaje en la formación deprofesores de. *investigación, desarrollo*, 93-110.
- Rios Sánchez, L. (2019). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de diversas carreras profesionales enuna universidad pública de Lima. [Tesis de Maestría en docencia e investigación en educación superior, Universidad Peruana Cayetano Heredia]*. Repositorio Institucional.
- Roberts, M., Fulton, M., & Semb, G. (1988). Self-pacing in a personalized psychology course: Lettingstudents set the deadlines. *Teaching of Psychology*, 89-92.
- Sánchez, A., & Quant, D. (2012). Procrastinación, Procrastinación Académica: Concepto e

Implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 45-59. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>

Schouwenberg, H. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. En H. Schouwenberg, C. Lay, T. Pychyl, & J. Ferrari, *Counseling the procrastinator in academic settings* (págs. 3-17). American Psychological Association.

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 12-25.

Shuel, T. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 276-295.

Sobalvarro, C. (2009). *La toma de decisión y la procrastinación*. Guatemala: Universidad de San Carlos Guatemala. Obtenido de [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/4742093/159\\_sobalvarro\\_guzman\\_carmen\\_cristina-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1636563645&Signature=C647OWh5U1Jnuks~qrcjaA~CwKLR2AVA9BEHMaI-EsTtE5Qr0qiFU-Ykqf0Ns~Zp1AcXU1Svzz5Zw463sM~NbE~uSY4dpKxm8K2h4ylO0FVVwflNt7J~e~U](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/4742093/159_sobalvarro_guzman_carmen_cristina-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1636563645&Signature=C647OWh5U1Jnuks~qrcjaA~CwKLR2AVA9BEHMaI-EsTtE5Qr0qiFU-Ykqf0Ns~Zp1AcXU1Svzz5Zw463sM~NbE~uSY4dpKxm8K2h4ylO0FVVwflNt7J~e~U)

Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 503-509.

Stead, R., Shanahan, M., & Neufeld, R. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 175-780.

Steel, P. (2002). *The measurement and nature of procrastination*. Minneapolis: University of Minnesota.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 65-94.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 65-94.

- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality & Individual Differences*, 926-934.
- Steel, P., & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 36-46.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 95-106.
- Strongman, K., & Burt, C. (2000). Taking Breaks from Work: An Exploratory Inquiry. *The Journal of Psychology*, 229-242.
- Sutcliffe, K., Sedley, B., Hunt, M., & Macaskill, A. (2018). Relationships Among Academic Procrastination, Psychological Flexibility, and Delay Discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 315-326.
- Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 454-458.
- Topman, R., Kruse, D., & Beijne, S. (2004). Digital coaching of procrastinators in an academic setting. En H. Schouwenberg, C. Lay, T. Pychyl, & J. Ferrari, *Counseling the procrastinator in academic settings* (págs. 133-148). American Psychological Association.
- Toro, J. (2022) *Inteligencia Emocional, estrategias de aprendizaje y estrés académico en estudiantes universitarios*. Universidad Católica Santa María: Lima
- U.S. Department of Education. (2006). *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education*. U.S. Department of Education (ERIC Document Reproduction).
- Vazques, F. (2012). *Innovar la enseñanza: Estrategias derivadas de la investigación*. Universidad de laSalle.
- Velasco, S. (2009). Hermann Witkin y el descubrimiento de los estilos cognitivos, influencia posterior para la diferenciación con los estilos de aprendizaje. *Caleidoscopio*, 139-158.
- Walker, A. (1682). *El gran mal de la dilación, o la pecaminosidad y el peligro de aplazar el arrepentimiento: En varios discursos*. Londres: Impreso para Nathanael Ranew en

Kings Armsen S. Paul's Church-Yard.

Winston, R., Vahala, M., Nichols, E., & Gillis, M. (1994). A measure of college classroom climate: The college classroom environment scales. *Journal of College Student Development*, 11-18.

Witkin, H., Oltman, P., & Raskin, E. (2003). *Group Embedded Figures Test: A measure of cognitivestyle*. Obtenido de <https://www.mindgarden.com/105-group-embedded-figures-test-a-measure-of-cognitive-style>

Zabala, H. (s.f.). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de la comprensión lectora en estudiantes de 5to de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana.* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Marcos].

Repositorio institucional, Lima. Obtenido de [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/617/Zavala\\_gh.pdf?sque nce=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/617/Zavala_gh.pdf?sque nce=1&isAllowed=y)

Zhou, M. (2018). Gender differences in procrastination: The role of personality traits. *Current Psychology*, 1445-1453.



## ANEXOS

### Anexo 1 Matriz de Consistencia

PROBLEMA	OBJETIVO	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN	TÉCNICA
<p><b>Problema General</b></p> <p>¿Existe relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021?</p>	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021.</p>	<p>Variable independiente:</p> <p>Estilos de aprendizaje</p>	<p><b>Tipo:</b> El presente trabajo de investigación es de tipo cuantitativo, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como aquella que, además de ser deductiva, hace uso de la recolección de datos y del análisis estadístico para probar una hipótesis.</p>	<p>La población se encuentra conformada por 750 alumnos del programa profesional de arquitectura de una universidad privada en Arequipa.</p>	<p>Para el estudio de ambas variables se desarrollará técnica de la encuesta.</p>

<p><b>Problemas Específicos</b></p> <p>¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021?</p> <p>¿Cuál es el nivel de procrastinación académica de los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021?</p>	<p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021.</p> <p>Establecer el nivel de procrastinación académica de los estudiantes universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una universidad del sur de Perú en Arequipa al 2021.</p>	<p>Variable dependiente:</p> <p>Procrastinación académica</p>	<p><b>Diseño:</b> El diseño utilizado será no experimental transversal, pues no se pretende manipular de ninguna forma a la muestra de alumnos a la cual se les aplicará el estudio de las variables de: estilos de aprendizaje y procrastinación académica; además, el levantamiento de la información y el análisis serán en un momento determinado (Hernández et al.,2010).</p>	<p>Se empleará un muestreo no probabilístico por conveniencia, es decir, la investigadora tiene acceso únicamente a sus alumnos de distintos semestres del programa profesional de arquitectura de una universidad privada en Arequipa.</p>	<p><b>Instrumentos:</b></p> <p>Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)</p> <p>Escala de procrastinación académica (EPA)</p>
---	---	---	--	---	--

## Anexo 2 Instrumentos

### Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

#### 1. Datos generales:

Edad:

Sexo:

Semestre de estudio:

#### 2. Instrucciones:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la sentencia pon un signo más (+).
- Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos (-).

Por favor contesta todas las sentencias. Muchas gracias.

CUESTIÓN	Mas (+)	Menos (-)
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		

8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.		
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16. Escucho con más frecuencia que hablo.		
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo Prefiero mantener relaciones distantes.		
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		

29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.		
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.		
33. Tiendo a ser perfeccionista.		
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes		
37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.		
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		

48. En conjunto hablo más que escucho.		
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.		
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.		
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías		
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.		
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.		
60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.		
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.		
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.		
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.		
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		

69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.		
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.		
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.		
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.		
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.		



**Escala de procrastinación académica:**

Edad:

Sexo:

**INSTRUCCIONES:**

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

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

Nº	ÍTEM	N	CN	AV	CS	S
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
4	Asisto regularmente a clases					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
10	Trato de motivarme para mantener 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					

**Enlace de encuesta:** <https://forms.gle/CZ8yKpzvYjA7mTHb8>



### Anexo 3. Matriz de sistematización

#### *Estilos de aprendizaje*

ID	Edad	Sexo	Semestre	1.Ten	2.Est	3.Mur	4.Nor	5.Cre	6.Me	7.Pier	8.Cre	9.Pro	10.Dis	11.Es	12.Cu	13.Pr	14.Ac	15.Nc	16.Es	17.Pr	18.Cu	19.Ar	20.Me
1	20	2	V	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
2	25	2	II	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0
3	19	2	IV	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	20	1	II	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
5	20	1	IV	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
6	25	1	IV	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	18	2	III	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
8	22	2	II	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1
9	18	2	IV	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
10	19	2	V	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
11	24	2	III	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1
12	18	1	II	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
13	22	2	V	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	20	1	V	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
15	20	2	V	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
16	20	1	VI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1
17	20	2	VIII	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1
18	20	1	VI	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
19	19	2	VI	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0
20	21	1	V	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1
21	20	1	VII	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1
22	22	1	VI	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0
23	18	1	III	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1
24	20	1	II	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
25	20	2	IV	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
26	22	2	VI	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
27	35	1	V	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
28	20	2	VIII	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
29	17	1	I	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1
30	18	2	I	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1
31	18	2	I	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1

ID	21.Ce	22.Cu	23.Me	24.Me	25.Me	26.Me	27.La	28.Me	29.Me	30.Me	31.Sc	32.Pr	33.Tie	34.Pr	35.Me	36.Er	37.Me	38.Ju	39.Me	40.Er
1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1
6	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1
9	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1
10	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
11	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0
12	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1
13	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
15	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
16	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
17	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1
18	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1
19	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1
20	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
23	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
24	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
25	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1
26	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
27	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
28	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
29	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
30	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
31	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1

ID	41.Es	42.Me	43.Ap	44.Pic	45.De	46.Cr	47.A	48.Er	49.Pr	50.Es	51.Me	52.Me	53.Pic	54.Si	55.Pr	56.Me	57.Cc	58.Ha	59.Sc	60.Ok
1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1
2	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0
5	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0
9	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
12	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
13	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
16	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
17	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1
18	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0
19	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
20	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
21	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
22	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
24	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
25	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
26	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
29	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
31	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1

ID	61.Cu	62.Re	63.Me	64.Cc	65.Er	66.Me	67.Me	68.Cr	69.Su	70.El	71.Ar	72.Cc	73.Nc	74.Cc	75.Me	76.La	77.Su	78.Si	79.Cc	80.Es
1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
2	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1
5	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
6	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
8	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
9	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0
12	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1
13	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
14	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
15	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1
16	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0
17	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0
18	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0
19	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
20	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0
21	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1
22	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
23	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
24	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0
25	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
26	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
27	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1
29	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0
30	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0
31	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1

*Procrastinación*

ID	1. Cu.	2. Ge	3. Cu.	4. As	5. Tra	6. Po	7. Po	8. Co	9. Invi	10. Tr	11. Tr	12. M
1	3	4	4	3	2	3	3	3	3	3	2	2
2	3	2	2	1	1	1	3	1	1	1	3	2
3	3	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	1	3	4	4	2	3	2	2	2
5	3	3	3	3	2	4	3	1	2	1	1	1
6	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1
7	2	2	3	1	2	2	2	2	4	2	1	1
8	3	4	3	2	3	3	4	3	4	3	2	3
9	3	3	4	1	2	2	2	3	3	2	2	1
10	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	1
12	3	3	3	1	2	3	2	2	3	3	2	3
13	3	3	2	2	2	3	3	2	3	1	3	1
14	3	3	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2
15	4	4	3	2	5	5	3	1	4	3	4	1
16	3	2	2	1	3	3	5	1	2	1	2	1
17	4	3	3	1	2	3	3	2	3	2	3	3
18	2	2	3	1	1	3	3	2	2	1	3	1
19	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4	2	2
20	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
21	3	3	3	1	2	3	3	2	4	2	2	1
22	3	2	4	2	2	3	3	4	4	3	4	4
23	3	4	4	1	2	1	2	2	3	2	3	2
24	3	3	2	1	3	3	3	2	2	3	3	1
25	3	3	2	2	2	3	1	2	2	1	3	2
26	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	3	2
27	3	3	1	1	3	4	4	3	2	3	2	2
28	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	1
29	3	2	3	3	3	2	2	1	3	1	3	2
30	3	3	2	1	1	2	3	2	2	1	2	2
31	3	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	1

**Anexo 4. Validaciones**

*VARIABLE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA*

VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Nombre de la Investigación:

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD DEL SUR DE PERÚ. AREQUIPA, 2021.**

Responsable:

**MILAGROS NAILILA GORDILLO POLANCO**

Nombre del instrumento:

**ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA**

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1. Muy poco	2. Poco	3. Regular	4. Aceptable	5. Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de Contenido					X		
Validez de Criterio Metodológico					X		
Validez de intención y objetividad de medición y observación					X		
Presentación y formalidad del instrumento					X		
Total Parcial					20		
TOTAL:					20		

Puntuación:

De 4 a 11: No válida, reformular	
De 12 a 14: No válido, modificar	
De 15 a 17: Válido, mejorar	
De 18 a 20: Válido, aplicar	X

Apellidos y Nombres	MARCO ALONSO VALDIVIA VILCHES
Grado Académico	MAGISTER
Mención	EDUCACIÓN SUPERIOR



Firma

VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Nombre de la Investigación:

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD DEL SUR DE PERÚ. AREQUIPA, 2021.**

Responsable:

**MILAGROS NAILILA GORDILLO POLANCO**

Nombre del Instrumento:

**ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA**

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1. Muy poco	2. Poco	3. Regular	4. Aceptable	5. Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de Contenido					x		
Validez de Criterio Metodológico				x		La variable autorregulación tiene una interpretación inversa	
Validez de intención y objetividad de medición y observación					x		
Presentación y formalidad del instrumento					x		
Total Parcial				4	15		
TOTAL:	19						

Puntuación:

De 4 a 11: No válida, reformular	
De 12 a 14: No válido, modificar	
De 15 a 17: Válido, mejorar	
De 18 a 20: Válido, aplicar	x

Apellidos y Nombres	Paredes San Román Irene
Grado Académico	Magister
Mención	En Educación Superior



Firma

**VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS**

**Nombre de la Investigación:**

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD DEL SUR DE PERÚ. AREQUIPA, 2021.**

**Responsable:**

**MILAGROS NAILILA GORDILLO POLANCO**

**Nombre del instrumento:**

**ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA**

**NOTA:** Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1. Muy poco	2. Poco	3. Regular	4. Aceptable	5. Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de Contenido					X		
Validez de Criterio Metodológico					X		
Validez de intención y objetividad de medición y observación					X		
Presentación y formalidad del instrumento					X		
Total Parcial					20		
<b>TOTAL:</b>	<b>20</b>						

**Puntuación:**

De 4 a 11: No válida, reformular	
De 12 a 14: No válido, modificar	
De 15 a 17: Válido, mejorar	
De 18 a 20: Válido, aplicar	X

Apellidos y Nombres	Alemán Espinoza Giselle Milagros
Grado Académico	Doctora
Mención	Administración (DBA)



Firma

*VARIABLE DE ESTILOS DE APRENDIZAJE*



**VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS**

Nombre de la Investigación:

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD DEL SUR DE PERÚ. AREQUIPA, 2021.**

Responsable:

**MILAGROS NAILILA GORDILLO POLANCO**

Nombre del instrumento:

Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

**NOTA:** Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1. Muy poco	2. Poco	3. Regular	4. Aceptable	5. Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de Contenido					X		
Validez de Criterio Metodológico					X		
Validez de intención y objetividad de medición y observación					X		
Presentación y formalidad del instrumento					X		
Total Parcial					20		
<b>TOTAL:</b>	<b>20</b>						

Puntuación:

De 4 a 11: No válida, reformular	
De 12 a 14: No válido, modificar	
De 15 a 17: Válido, mejorar	
De 18 a 20: Válido, aplicar	<b>X</b>

Apellidos y Nombres	Alemán Espinoza Giselle Milagros
Grado Académico	Doctora
Mención	Administración (DBA)



\_\_\_\_\_  
Firma

VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Nombre de la investigación:

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD DEL SUR DE PERÚ. AREQUIPA, 2021.**

Responsable:

**MILAGROS NAILILA GORDILLO POLANCO**

Nombre del instrumento:

Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1. Muy poco	2. Poco	3. Regular	4. Aceptable	5. Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de Contenido					X		
Validez de Criterio Metodológico					X		
Validez de intención y objetividad de medición y observación					X		
Presentación y formalidad del instrumento					X		
Total Parcial					20		
TOTAL:	20						

Puntuación:

De 4 a 11: No válida, reformular	
De 12 a 14: No válido, modificar	
De 15 a 17: Válido, mejorar	
De 18 a 20: Válido, aplicar	X

Apellidos y Nombres	Paredes San Román Irene
Grado Académico	Magister
Mención	En Educación Superior



Firma

VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

Nombre de la Investigación:

**ESTILOS DE APRENDIZAJE Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ARQUITECTURA DE UNA UNIVERSIDAD DEL SUR DE PERÚ. AREQUIPA, 2021.**

Responsable:

**MILAGROS NAILILA GORDILLO POLANCO**

Nombre del instrumento:

Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

NOTA: Para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:

1. Muy poco	2. Poco	3. Regular	4. Aceptable	5. Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de Contenido					X		
Validez de Criterio Metodológico					X		
Validez de intención y objetividad de medición y observación					X		
Presentación y formalidad del instrumento					X		
Total Parcial					20		
TOTAL:	20						

Puntuación:

De 4 a 11: No válida, reformular	
De 12 a 14: No válido, modificar	
De 15 a 17: Válido, mejorar	
De 18 a 20: Válido, aplicar	X

Apellidos y Nombres	MARCO ALONSO VALDIVIA VILCHES
Grado Académico	MAGISTER
Mención	EDUCACIÓN SUPERIOR



Firma

## Anexo 5. Confiabilidad de los instrumentos mediante prueba piloto

Se realizó una prueba piloto a 15 estudiantes similares a la muestra a estudiar, con los cuales se obtuvieron los datos de confiabilidad de los instrumentos.

### *Estadística de fiabilidad de estilos de aprendizaje*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.721	79

Como se puede observar en la tabla 1 el valor de alfa de confiabilidad de instrumento de Cronbach para los estilos de aprendizaje es de 0.721 lo que indica que

### *Estadísticas de total de elementos*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
EA1	54.9333	43.781	-0.052	0.727
EA2	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA3	55.3333	43.667	-0.020	0.723
EA4	54.5333	43.838	-0.061	0.723
EA5	55.3333	43.381	0.041	0.721
EA6	54.5333	43.838	-0.061	0.723
EA7	54.6000	42.829	0.161	0.718
EA8	54.6000	40.829	0.610	0.703
EA9	54.8000	42.743	0.112	0.720
EA10	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA11	54.8000	40.743	0.436	0.705
EA12	54.6000	44.971	-0.297	0.732
EA13	54.8667	41.838	0.244	0.714
EA14	54.8667	43.838	-0.060	0.728
EA15	55.0667	40.924	0.388	0.707
EA16	54.6000	44.257	-0.146	0.727
EA17	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA18	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA19	54.6667	40.952	0.485	0.705
EA20	54.6000	43.543	0.006	0.723
EA21	54.6000	40.829	0.610	0.703
EA22	54.4667	43.695	0.000	0.721

es aceptable.

EA23	55.2667	43.638	-0.021	0.724
EA24	54.6667	46.524	-0.531	0.742
EA25	55.1333	41.695	0.280	0.712
EA26	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA27	55.0000	45.143	-0.247	0.736
EA28	54.6000	42.829	0.161	0.718
EA29	54.8000	40.886	0.412	0.706
EA30	54.6000	42.829	0.161	0.718
EA31	54.6000	43.971	-0.086	0.725
EA32	54.6667	41.667	0.347	0.711
EA33	54.6000	46.400	-0.590	0.740
EA34	54.8667	41.124	0.356	0.709
EA35	54.9333	42.495	0.139	0.719
EA36	54.6000	43.114	0.099	0.720
EA37	55.0667	40.210	0.502	0.702
EA38	55.2667	43.210	0.058	0.721
EA39	54.6667	44.238	-0.130	0.728
EA40	54.6000	43.257	0.068	0.721
EA41	54.6667	43.667	-0.026	0.724
EA42	54.9333	40.924	0.379	0.707
EA43	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA44	54.6667	40.952	0.485	0.705
EA45	54.8000	42.029	0.226	0.715
EA46	55.2000	43.886	-0.066	0.727
EA47	54.6000	44.686	-0.237	0.730
EA48	55.2667	41.210	0.435	0.707
EA49	54.9333	40.924	0.379	0.707
EA50	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA51	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA52	54.5333	42.695	0.277	0.715
EA53	54.6000	44.257	-0.146	0.727
EA54	54.5333	43.838	-0.061	0.723
EA55	55.0000	40.714	0.412	0.706
EA56	54.9333	39.067	0.676	0.693
EA57	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA58	54.6667	44.381	-0.155	0.729
EA59	54.7333	41.924	0.263	0.713
EA60	54.9333	41.638	0.269	0.713
EA61	54.8000	44.029	-0.088	0.728
EA62	55.1333	41.552	0.303	0.711
EA63	54.6000	40.829	0.610	0.703
EA64	54.6667	43.810	-0.052	0.725
EA65	55.0667	41.352	0.320	0.710

EA66	54.6667	41.810	0.320	0.712
EA68	55.0667	41.638	0.275	0.712
EA69	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA70	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA71	54.6000	40.829	0.610	0.703
EA72	55.1333	39.838	0.588	0.698
EA73	55.0000	44.286	-0.125	0.731
EA74	54.8667	42.410	0.156	0.718
EA75	54.9333	40.210	0.492	0.702
EA76	54.8000	43.457	0.000	0.725
EA77	54.9333	40.067	0.514	0.701
EA78	54.4667	43.695	0.000	0.721
EA79	55.0000	41.429	0.301	0.711
EA80	54.8000	44.743	-0.197	0.733

Se puede apreciar en la tabla 2 que el valor alfa de confiabilidad para las preguntas del instrumento de estilos de aprendizaje tiene un promedio de 0.718 lo que indica que si omitimos alguna de las preguntas no habría diferencia en la confiabilidad.

*Estadística de procrastinación académica*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.910	12

Se puede observar en la tabla 3 que el valor del alfa de Cronbach para la confiabilidad interna del instrumento de procrastinación académica es de 0.910 lo que lo hace muy confiable.

***Estadísticas de total de elementos***

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
PA1	24.6923	72.397	0.594	0.906
PA2	24.7692	59.359	0.844	0.892
PA3	24.6154	62.256	0.789	0.895
PA4	26.1538	78.808	0.067	0.918
PA5	25.3846	66.423	0.870	0.894
PA6	25.0000	68.667	0.706	0.901
PA7	24.4615	61.269	0.822	0.893
PA8	24.7692	61.359	0.702	0.902
PA9	24.6923	68.897	0.600	0.905
PA10	25.0000	64.167	0.788	0.895
PA11	25.1538	70.808	0.700	0.903
PA12	25.6923	72.731	0.283	0.920

Se observa en la tabla 4 que el valor alfa de confiabilidad para las preguntas del instrumento de procrastinación académica tiene un promedio de 0.902 lo que indica que si omitimos alguna de las preguntas no habría diferencia en la confiabilidad.

Valores de fiabilidad de ítems según el coeficiente alfa de *Cronbach*

Intervalo al que pertenece el coeficiente alfa de Cronbach	Valoración de fiabilidad de los ítems analizados
0 - 0.5	Inaceptable
0.5 - 0.6	Pobre
0.6 - 0.7	Débil
0.7 - 0.8	Aceptable
0.8 - 0.9	Bueno
0.9 - 1	Excelente

Se puede observar en la tabla 5 los valores según el coeficiente de alfa de Cronbach para valorar la confiabilidad de los instrumentos analizados.

## Anexo 7. Hoja SUNEDU

5/10/22, 20:12

about:blank



**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

### REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
PAREDES SAN ROMAN, SANDRA IRENE DNI 29553971	<b>BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION INICIAL</b> Fecha de diploma: Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>
PAREDES SAN ROMAN, SANDRA IRENE DNI 29553971	<b>LICENCIADO EN EDUCACION INICIAL INICIAL</b> Fecha de diploma: Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>
PAREDES SAN ROMAN, SANDRA IRENE DNI 29553971	<b>MAGISTER EN EDUCACION SUPERIOR</b> Fecha de diploma: 26/01/2012 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>
PAREDES SAN ROMAN, SANDRA IRENE DNI 29553971	<b>SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CATOLICA</b> Fecha de diploma: 23/08/2011 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN PABLO <i>PERU</i>
PAREDES SAN ROMAN, SANDRA IRENE DNI 29553971	<b>TITULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD DE PROFESORA ESPECIALISTA EN AUDICION, LENGUAJE Y APRENDIZAJE</b> Fecha de diploma: 25/06/2014 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERÚ <i>PERU</i>







PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
ALEMAN ESPINOZA, GISELLE MILAGROS DNI 42417125	<b>BACHILLER EN PSICOLOGIA</b> Fecha de diploma: 30/04/2008 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <b>PERU</b>
ALEMAN ESPINOZA, GISELLE MILAGROS DNI 42417125	<b>PSICOLOGO</b> Fecha de diploma: 12/09/2008 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <b>PERU</b>
ALEMAN ESPINOZA, GISELLE MILAGROS DNI 42417125	<b>SEGUNDA ESPECIALIDAD EN GESTION Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS</b> Fecha de diploma: 26/04/2013 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <b>PERU</b>
ALEMAN ESPINOZA, GISELLE MILAGROS DNI 42417125	<b>MAESTRA EN CIENCIAS: ADMINISTRACIÓN (MBA), CON MENCION EN GERENCIA DE RECURSOS HUMANOS</b> Fecha de diploma: 03/08/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 28/09/2011 Fecha egreso: 15/09/2013	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <b>PERU</b>
ALEMAN ESPINOZA, GISELLE MILAGROS DNI 42417125	<b>DOCTORA EN ADMINISTRACIÓN (DBA)</b> Fecha de diploma: 31/01/20 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 24/11/2013 Fecha egreso: 11/07/2018	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <b>PERU</b>





**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos

**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
VALDIVIA VILCHES, MARCO ALONSO DNI 29674596	<b>BACHILLER EN ARQUITECTURA</b> Fecha de diploma: 02/06/00 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <i>PERU</i>
VALDIVIA VILCHES, MARCO ALONSO DNI 29674596	<b>ARQUITECTO</b> Fecha de diploma: 21/02/03 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <i>PERU</i>
VALDIVIA VILCHES, MARCO ALONSO DNI 29674596	<b>MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR</b> Fecha de diploma: 11/03/20 Modalidad de estudios: SEMI PRESENCIAL  Fecha matrícula: 15/09/2017 Fecha egreso: 20/08/2018	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>



## Anexo 8. Permiso para el uso de información

### Permiso para el uso de información [REDACTED]

Por la presente se otorga a Milagros Nailila Gordillo Polanco, identificada con número de DNI 40386950, el permiso correspondiente para aplicar dos instrumentos de investigación (el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso, y la Escala de Procrastinación Académica) a estudiantes de la carrera profesional de Arquitectura [REDACTED]. La información obtenida será utilizada para el desarrollo de la Tesis de Maestría titulada: "Estilos de Aprendizaje y Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios de la Escuela Profesional de Arquitectura de una Universidad del Sur de Perú. Arequipa, 2021".

Cabe indicar que ha sido informada de las pautas correspondientes y que toda denominación a la [REDACTED] debe hacerse como "universidad privada de Arequipa".

Se expide este documento para fines de la interesada.

Arequipa, 23 de noviembre de 2021.

Atentamente,

  
\_\_\_\_\_  
Director de Investigación - [REDACTED]