

Universidad de Palermo

Doctorado en Psicología

Tesis Doctoral

El modelo Cinco Altos predice el rendimiento académico por sobre los predictores
psicológicos usuales en estudiantes universitarios

Doctoranda

Psic. Clin. Jessica Vanessa Quito Calle, Mgtr.

Director

Dr. Alejandro Cesar Cosentino, Ph. D.

Buenos Aires, 2023

Resumen

En esta investigación se propone mostrar que los factores del modelo Cinco Altos (MCA) son predictores del rendimiento académico de los estudiantes universitarios, más allá de la capacidad de predicción de los predictores usuales: como la motivación académica, la ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación académica. Para el desarrollo se empleó una metodología cuantitativa que se implementó en estudios correlacionales con diseños no experimentales transversales utilizando muestras no probabilísticas por conveniencia. El Estudio 1, en el cual participaron 1007 universitarios ecuatorianos ($n = 403$ mujeres), tuvo por finalidad evaluar la validez y fiabilidad de diferentes instrumentos como: el Inventario de los Cinco Altos (ICA; High Five Inventory, HFI, en inglés, Cosentino & Castro Solano, 2017), la Escala de Motivación Académica (EMA; Academic Motivation Scale, AMS, en inglés, Stover et al., 2012), el Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE; German Test Anxiety Inventory TAI-G, en inglés, Heredia et al., 2008) y la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T, Tuckman Procrastination Scale, ATPS, en inglés, Furlan et al., 2012). En el Estudio 2, participaron 1555 universitarios ecuatorianos ($n = 606$ mujeres) con la finalidad de proceder a la comprobación del modelo por medio del análisis de regresiones lineales. Los hallazgos encontrados en el Estudio 1 muestran que los instrumentos de medición presentan un adecuado nivel de fiabilidad con valores aceptables de alfa u omega, (≥ 0.80 a 0.90). Mientras que, los hallazgos del Estudio 2 muestran que los factores altos del MCA predicen el rendimiento académico más allá de los predictores psicológicos usuales.

Palabras clave: Factores del Modelo Cinco Altos, Rendimiento Académico, Motivación Académica, Ansiedad frente a los Exámenes, Procrastinación Académica.

Abstract

This research aims to demonstrate that factors of the High Five Model (MCA) are predictors of university students' academic performance beyond the usual predictors: such as academic motivation, test anxiety, and academic procrastination. For the development of the study, a quantitative methodology was used and implemented in correlational studies with non-experimental cross-sectional designs using non-probabilistic samples for convenience. The study 1, in which 1007 Ecuadorian university students participated ($n=403$ females), aimed to evaluate the validity and reliability of different instruments such as: the High Five Inventory (ICA, Cosentino & Castro Solano, 2017), the Academic Motivation Scale (EMA, Stover et al., 2012), the German Test Anxiety Inventory (IAAE, Heredia et al., 2008), and the Tuckman Procrastination Scale (EPA-T, Furlan et al., 2012). In Study 2, 1555 Ecuadorian university students participated ($n=606$ females) to confirm the model through linear regression analysis.

Findings from Study 1 reveal that the measurement instruments exhibit an adequate level of reliability with acceptable values of Cronbach's Alpha or Omega (≥ 0.80 to 0.90). Meanwhile, the findings from Study 2 indicate that the high factors of the MCA predict academic performance beyond the usual psychological predictors.

Keywords: High Five Model Factors, Academic Performance, Academic Motivation, Test Anxiety, Academic Procrastination.

Agradecimientos

Estudiar el doctorado en Psicología en la Universidad de Palermo ha sido todo un reto, una aventura, un desafío y una bendición, porque quienes estuvieron acompañándome en este caminar, me han obsequiado lo más preciado que tiene la vida, el conocimiento. Por lo tanto, agradezco de todo corazón a mi tutor Dr. Alejandro César Cosentino, Ph.D., quien con constancia me ha guiado en cada momento con su sabiduría y carisma. Asimismo, al personal docente y administrativo, mis más sinceros agradecimientos.

A la familia, pilar de mi vida. Olger, mi esposo, “¡gracias... amor!” por transitar todos estos años conmigo, sin tu apoyo incondicional nada tendría sentido. A mi madre Luzmila, por confiar en mí y animarme. Mis hermanos, Edith, Ernesto, Fernando y Andrés, que no dudan de mis fortalezas. A mis tías, Marina y Rosa, gracias por quererme como a una hija. A la linda gente de Ecuador va mi agradecimiento, en especial al Padre Rector Juan Cárdenas Tapia, sdb. Ph. D., de la Universidad Politécnica Salesiana, al estudiantado, al personal docente y administrativo.

Finalmente, un agradecimiento especial para Stella Maris Anaya y su noble familia. En este caminar por Buenos Aires - Argentina, no solo encontré amigos/as sino también familia. Quiero agradecerles por acompañarme. Tuve la buena fortuna de conocerlos.

El camino que he recorrido en estos años de estudio doctoral ha sido con dedicación, esfuerzo, entrega y responsabilidad, virtudes que me han permitido cumplir con mi meta. Como no agradecerle a Dios por este momento tan especial y por todos aquellos logros que he alcanzado.

“¡Gracias... totales!”

Índice de Contenidos

RESUMEN	2
ABSTRACT.....	3
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	17
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	18
1.1. Los rasgos positivos de personalidad en Psicología Positiva	18
1.2. Modelo Cinco Altos.....	20
1.3. Motivación Académica.....	25
1.4. Ansiedad frente a los exámenes.....	30
1.5. Procrastinación Académica	33
1.6. Trabajos relacionados con las variables de estudio	35
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	48
CAPÍTULO 2 PLANTEAMIENTO.....	49
2.1. Área de estudio	49
2.2. Planteamiento del Problema	49
Objetivos.....	49
2.3.1. Objetivo general.....	49
2.3.2. Objetivos específicos	49
2.3.2.1. Estudio 1	49
2.3.2.2 Estudio 2.....	49
2.4. Hipótesis de la investigación	50
2.4.1. Estudio 1	50
2.4.2. Estudio 2	50
2.5. Comprobación de los objetivos	51

CAPÍTULO 3 RESULTADOS PREVIOS AL ESTUDIO 1: ADAPTACIONES LINGÜÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	52
3.1. Instrumentos utilizados para las revisiones lingüísticas	52
3.2. Pasos para la revisión lingüística de los instrumentos de medición	53
3.2.1. Paso 1	53
3.2.2. Paso 2	60
3.2.3. Paso 3	63
CAPÍTULO 4 RESULTADOS DEL ESTUDIO 1: VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS ADAPTADOS A LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA ECUATORIANA	75
4.1. Método	75
4.1.1. Participantes	75
4.1.2. Análisis de Datos	79
4.2. Resultados	80
4.2.1. Subestudio 1: Validez y fiabilidad del Inventario de los Cinco Altos (ICA-E)	80
4.2.1.1. Validez de constructo del ICA-E mediante AFC	80
4.2.1.2. Fiabilidad del HFI	83
4.2.2. Subestudio 2: Validez y fiabilidad de la Escala de Motivación Académica (EMA-E)	84
4.2.2.1 Validez de constructo del EMA-E mediante AFC	84
4.2.2.2. Fiabilidad de la Escala de Motivación Académica (EMA-E)	86
4.2.3. Subestudio 3: Validez y fiabilidad del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)	88
4.2.3.1 Validez de constructo del IAAE-E mediante AFC	88
4.2.3.2. Fiabilidad del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)	92

4.2.4. Subestudio 4: Validez y Fiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-E).....	93
4.2.4.1. Validez de constructo del EPA-T-E mediante AFC.....	93
4.2.4.2. Fiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica	97
CAPÍTULO 5 RESULTADOS DEL ESTUDIO 2: ANÁLISIS DE REGRESIONES LINEALES DE LOS FACTORES DEL MODELO CINCO ALTOS COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO CONSIDERANDO A PREDICTORES USUALES COMO LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA, ANSIEDAD FRENTE A LOS EXÁMENES Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	99
5.1 Método.....	99
5.1.1. Participantes.....	99
5.1.2. Análisis de Datos	103
5.2. Resultados.....	103
5.2.1. Análisis de regresión lineal de los factores altos del MCA como predictor del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Motivación académica	103
5.2.2. Análisis de regresión lineal de los factores altos del MCA como predictor del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Ansiedad frente a los exámenes	106
5.2.3. Análisis de regresión lineal de los factores altos del MCA como predictor del Rendimiento académico respecto a la Procrastinación académica	107
5.2.4. Análisis de regresión lineal de los factores altos del MCA como predictor del Rendimiento académico más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica ...	109
CAPÍTULO 6.....	113
6.1. Discusión	113
6.1.1. Estudio 1	113

6.1.2. Estudio 2	114
6.2. Conclusión general	122
6.2.1. Estudio 1	122
6.2.2. Estudio 2	122
6.3. Limitaciones	124
6.4. Líneas futuras de investigación	125
REFERENCIAS.....	126

Lista de apéndices

Apéndice A. Inventario de los Cinco Altos (ICA) (Cosentino & Castro Solano, 2012)	1500
Apéndice B. Escala de Motivación Académica (EMA) (Stover et al., 2012)	15151
Apéndice C. Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (TAI-G-A) (Heredia et al., 2008)	153
Apéndice D. Escala de Procrastinación Académica (ATPS) Furlan et al. (2012)	155
Apéndice E. Selección de jueces expertos de acuerdo con la pertinencia de las variables de estudio	156
Apéndice F. Carta a jueces expertos docentes investigadores universitarios	159
Apéndice G. Selección de 10 estudiantes para el estudio piloto con respecto a la comprensión lingüística.....	201
Apéndice H. Carta a estudiantes universitarios.....	202
Apéndice I. Carta a juez experto en redacción y comprensión lectora	244
Apéndice J. Inventario de los Cinco Altos (ICA-E)	256
Apéndice K. Escala de Motivación Académica (EMA-E)	258
Apéndice L. Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E).....	261
Apéndice M. Escala de Procrastinación Académica (EPA-T-E) con 16 ítems	263
Apéndice N. Escala de Procrastinación Académica (EPA-T-E) con 15 ítems	265
Apéndice O. Sintaxis Rstudio	267

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción de los factores del modelo Cinco Altos	23
Tabla 2. Comprensión lingüística de los ítems del Inventario de los Cinco Altos (ICA-E)	66
Tabla 3. Comprensión lingüística de los ítems de la Escala de Motivación Académica (EMA-E).....	68
Tabla 4. Comprensión lingüística de los ítems del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)	71
Tabla 5. Comprensión lingüística de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-E).....	73
Tabla 6. Estadístico descriptivo de la distribución de grupos de acuerdo con en el perfil sociodemográfico de los participantes del estudio 2.....	76
Tabla 7. Estadístico descriptivo de las Facultades y Carreras a las que pertenecen los participantes del estudio 2.....	77
Tabla 8. Cargas factoriales de variables observadas estimadas y estandarizadas del ICA-E	82
Tabla 9. Análisis de consistencia interna del Inventario de los Cinco Altos (ICA-E).....	83
Tabla 10. Cargas factoriales de variables observadas estimadas y estandarizadas del EMA-E	86
Tabla 11. Análisis de consistencia interna de la Escala de Motivación Académica (EMA-E) .	88
Tabla 12. Cargas factoriales de variables observadas estimadas y estandarizadas del IAAE-E	91
Tabla 13. Análisis de consistencia interna del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)	92
Tabla 14. Cargas factoriales de variables observadas estimadas y estandarizadas del modelo 2 del EPA-T-E.....	96
Tabla 15. Análisis de consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica (EPA-T-E) del modelo 2.....	97

Tabla 16. Estadístico descriptivo de la distribución de grupos de acuerdo con en el perfil sociodemográfico de los participantes del estudio 3.....	100
Tabla 17. Estadístico descriptico de las Facultades y Carreras a las que pertenecen los participantes del estudio 3.....	100
Tabla 18. Modelos de regresión lineal múltiple de la Hipótesis 2 y 3.....	104
Tabla 19. Modelos de regresión lineal múltiple de la Hipótesis 4.....	106
Tabla 20. Modelos de regresión lineal múltiple de la Hipótesis 5.....	108
Tabla 21. Modelos de regresión lineal múltiple de la Hipótesis 6.....	110

Lista de figuras

Figura 1. Diagrama del análisis factorial confirmatorio de los factores altos del Modelo Cinco Altos.....	80
Figura 2. Diagrama del análisis factorial confirmatorio de los factores del Modelo Motivación Académica.....	85
Figura 3. Diagrama del análisis factorial confirmatorio de los factores del Modelo Ansiedad frente a los Exámenes	90
Figura 4. Diagrama del análisis factorial confirmatorio de los factores del Modelo Procrastinación Académica.....	95

Introducción

Los rasgos positivos de personalidad es una corriente estudiada por una de las subáreas de la Psicología como es la Psicología Positiva que aborda desde una perspectiva científica cómo las personas se distinguen unas de otras a partir de sus fortalezas y virtudes humanas (Sheldon & King, 2001; Tintaya Condori, 2019). Los modelos de rasgos de personalidad positivos individuales y morales han sido estudiados por miles de años tanto por las religiones como por las tradiciones filosóficas de Oriente y Occidente (Cosentino, 2010). Es a partir del siglo XX que el tema se tornó objeto de interés de la Psicología como lo muestra los trabajos de Thorndike, Hartshorne, May, Erikson, Kohlberg, Maslow, y Jahoda, entre otros (Cosentino & Castro Solano, 2017). Particularmente, el modelo Cinco Altos (MCA) propuesto por Cosentino y Castro Solano (2017) es un modelo que logra identificar las características humanas positivas.

El MCA planteado por Cosentino y Castro Solano (2017) es un modelo factorial de rasgos positivos individuales basado en un enfoque psicoléxico inductivo y que comprende los factores o rasgos positivos humanos llamados “los factores altos”: erudición, paz, jovialidad, honestidad y tenacidad. Estos factores son diferentes de los factores del modelo Cinco Grandes de la personalidad normal (MCG), a pesar de estar relacionados con ellos. En este sentido, los factores del MCA pueden llegar a considerarse como los polos positivos del MCG (Cosentino & Castro Solano, 2017). Castro Solano y Cosentino (2019) suponen que los rasgos positivos o factores altos del MCA se encuentran en cada individuo de forma relativamente estable y están representados por características psicológicas positivas. Asimismo, los factores altos del MCA poseen ciertos atributos considerables: pueden medirse, varían entre individuos y podrían aumentar o disminuir por influencias internas o externas (Castro Solano & Cosentino, 2019).

A pesar de que el MCA cuenta con un pequeño número de publicaciones de investigaciones debido a lo reciente de su propuesta, sus resultados son adecuados debido a que se ha vinculado a muchas variables de una forma razonable (Castro Solano & Cosentino, 2019).

Entre sus hallazgos se observa que los factores del MCA, en tanto características de personalidad positiva, se encuentran asociados negativamente con indicadores de enfermedad, así como también positivamente con el bienestar emocional, psicológico y social. También, Castro Solano y Cosentino (2019) mostraron que el MCA aparece vinculado con elementos del contexto académico y con el rendimiento académico, utilizando para el análisis del rendimiento un valor autoinformado por los alumnos (Castro Solano & Cosentino, 2019). En este último estudio se encontró que, los factores altos tenacidad y erudición eran los únicos que se asociaban positivamente con el rendimiento académico (Castro Solano & Cosentino, 2019). Es por eso por lo que, la presente investigación avanza en el camino mostrado por ese estudio porque busca determinar que los factores del MCA no solo predicen el rendimiento académico, sino que preserva su poder de predicción de ese resultado más allá de la contribución que aportan predictores psicológicos usuales como la motivación académica (Baker, 2004; Deng & Shi, 2023; Bailey & Phillips, 2015; Kaufman et al., 2008; Orbegoso, 2016; Petersen et al., 2009; Sommer & Dumont, 2011), la ansiedad frente a los exámenes (Ávila Toscano et al., 2011; Manchado Porras & Hervías Ortega, 2021; Owan, 2020; Piemontesi & Heredia, 2011; Rana & Mahmood, 2010; Syokwaa et al., 2014; Yerdelen et al., 2016) y la procrastinación académica (Furlan et al., 2012; Jones & Blankenship, 2021; Kim & Seo, 2015; Paule Ruiz et al., 2015; Sánchez Hernández, 2010). Además, esta investigación utilizó los registros institucionales de los rendimientos académicos del alumnado, que es su medida objetiva, en lugar de la medida subjetiva empleada por Castro Solano y Cosentino (2019) quienes habían hecho uso del valor autoinformado del rendimiento por parte de los estudiantes.

En línea con lo anterior, se propusieron dos objetivos que fueron desarrollados mediante un enfoque cuantitativo, con un método deductivo y con un diseño de estudio explicativo: a) confirmar la validez y confiabilidad de la adaptación del Inventario de los Cinco Altos (ICA), Escala de Motivación Académica (EMA), Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes

(IAAE) y la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T) para su aplicación en la población ecuatoriana; y b) determinar que los factores del modelo Cinco Altos son predictores del Rendimiento académico de los estudiantes universitarios más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica.

Se espera que los hallazgos de este trabajo realicen aportes de conocimientos a la Psicología Educacional y a la Psicología Positiva encontrando una red conceptual más amplia del modelo Cinco Altos para relacionarlos con el rendimiento académico con el fin de avanzar los límites de los saberes en esas áreas.

El presente trabajo se organiza en seis capítulos. En el capítulo 1 se construye un estado del arte en donde se recopilan, analizan y comparan los fundamentos teóricos y hallazgos empíricos que giran en torno a las variables de estudio. Se comienza analizando el modelo Cinco Altos y sus factores. Posteriormente, se estudia la Motivación académica y sus dimensiones, luego se aborda la Ansiedad frente a los exámenes y sus dimensiones. Finalmente, se menciona a la Procrastinación académica.

En la segunda parte se presentan los hallazgos empíricos de la experimentación, comenzando por la fase preliminar, donde se encuentran las adaptaciones lingüísticas de los instrumentos de medición. Luego se presenta el Estudio 1, donde se evalúa la validez y fiabilidad de los instrumentos aplicando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Para el efecto, se desarrollaron cuatro subestudios: a) Subestudio 1. Inventario de los Cinco Altos (ICA-E), b) Subestudio 2. Escala de Motivación Académica (EMA-E), c) Subestudio 3. Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E), d) Subestudio 4. Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-E). Finalmente, se presenta el Estudio 2, donde se prueba el modelo teórico propuesto a través del análisis de regresiones lineales. Se determina que, los factores del modelo Cinco Altos no solo están vinculados con el Rendimiento académico, sino

que también se vinculan más allá de los modelos que habitualmente se sabe que son predictores del Rendimiento académico como son la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica.

Para finalizar, se discuten los hallazgos con los fundamentos teóricos, se presentan las limitaciones del estudio y se sugiere posibles líneas de investigación futuras.

Primera Parte: Fundamentación Teórica

Capítulo 1

Fundamentación Teórica

1.1. Los rasgos positivos de personalidad en Psicología Positiva

La Psicología Positiva es una corriente psicológica que muestra su interés por estudiar el bienestar psicológico y la vida satisfactoria, así como las fortalezas y virtudes humanas (Fierro, 2009). El estudio de los rasgos positivos de personalidad se remonta a partir de la época de la Grecia Clásica e incluso antes con los aportes de Aristóteles, quien escribió en profundidad sobre la eudaimonia (felicidad o plenitud). También aparecen otros filósofos célebres posteriores, como Spinoza, quienes escribieron ensayos sobre diversos aspectos humanos y su relación con el bienestar (Fierro, 2009). Así mismo, en la historia de la propia Psicología también existen antecedentes de la Psicología Positiva, entre ellos tenemos a William James quien a inicio del siglo XX se refería a la mentalidad saludable y se interesó por el estudio del funcionamiento humano óptimo y su relación con la experiencia (Cosentino, 2017). De igual manera, los psicólogos humanistas de la segunda mitad del siglo XX Abraham Maslow y Carl Rogers, quienes, a pesar de su escepticismo sobre la metodología científica, recuperaron una visión positiva del ser humano frente a las visiones reduccionistas propuestas por las corrientes dominantes de la época, tales como el conductismo y el psicoanálisis. A su vez, también situaron su énfasis sobre el funcionamiento total de la persona, en la autorrealización personal y en el estudio de los individuos saludables (Froh, 2004; Linley et al., 2006; Peterson & Seligman, 2004).

Posteriormente, existe un consenso en considerar que el inicio de la Psicología Positiva se señala en 1998 con el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association quien se percata que, la Psicología había estado abocada al estudio de la enfermedad en detrimento de los aspectos positivos (Seligman, 1999). A partir del discurso de Martin Seligman se creó la Psicología Positiva como un área de la Psicología Científica que pone

énfasis en lo bueno de la vida de las personas: sus emociones positivas, sus rasgos positivos y sus intenciones positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2002) propuso también utilizar la calidad de la investigación científica para reorientar la ciencia y prácticas psicológicas hacia el desarrollo de una nueva ciencia de las fortalezas humanas, con los objetivos de identificar y comprender los rasgos y fundamentos de la salud psicológica, y a prender a desarrollar los rasgos positivos en las personas jóvenes (Linley et al., 2006; Fowler et al., 1999). Con este paso se dio inicio al estudio del origen de las fortalezas del carácter con la creación del Proyecto VIA para la evaluación de las 24 fortalezas de carácter, instrumento que actualmente todavía se encuentra en proceso de validación porque su estructura no es estable (Peterson & Seligman, 2004). Este modelo de 24 fortalezas es una aproximación de amplio alcance y con pretensión de universalidad, que, para cada campo en concreto, en el futuro se tenderá a generar aproximaciones específicas con listados de fortalezas e instrumentos específicos y adecuados a las necesidades de cada campo (Peterson & Seligman, 2004).

De forma global, el campo de la Psicología Positiva puede considerarse como un área de estudio compuesta por tres pilares de investigación: el subjetivo, el individual y el grupal. A un nivel subjetivo, refiere a las experiencias subjetivas: bienestar, alegría y satisfacción (en el pasado); esperanza y optimismo (para el futuro); y *fluir -flow-* y felicidad (en el presente). A un nivel individual, refiere a los rasgos individuales positivos: capacidad de amar, vocación, perseverancia, perdón, originalidad, visión de futuro, espiritualidad, talento, sabiduría; en resumen, las virtudes y fortalezas del carácter (Cosentino, 2017). A nivel grupal, refiere a las virtudes cívicas y las instituciones: responsabilidad, altruismo, moderación, tolerancia, ética (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Dado que los rasgos individuales positivos ocupan un rol más medular de la Psicología Positiva, es imprescindible para el desarrollo de esta tesis, dejar a un lado lo tradicional y contar con una forma válida de conceptualizarla y confiable de medirla (Cosentino, 2017). Es

significativo reconocer que en la actualidad se pueda describir y medir gran parte de lo que está psicológicamente mal en las personas. Sin embargo, es poco conveniente que no se haya progresado lo suficiente sobre la comprensión, descripción y medición de los aspectos positivos que tienen los individuos que están bien y continúan desarrollándose y progresando en la vida (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, 2002). Por lo tanto, para el desarrollo de esta tesis, se toma al Modelo Cinco Altos propuesto por Cosentino y Castro Solano (2017), modelo que permite identificar las características humanas positivas de manera confiable gracias a su estructura estable (Cosentino & Castro Solano, 2017; Castro Solano & Cosentino, 2019).

1.2. Modelo Cinco Altos

El modelo Cinco Altos (MCA), o High Five Model (HFM) en inglés, fue establecido por Cosentino y Castro Solano (2017) a partir de la identificación de las características humanas positivas desde el punto de vista de las personas comunes, más allá de ser morales o no morales. Para desarrollar este modelo de características individuales positivas socialmente compartidas, Cosentino y Castro Solano (2017) decidieron crear el Inventario de los Cinco Altos (ICA) para lo cual, generaron una lista de 854 elementos que componían el corpus inicial de palabras. El corpus estaba formado por palabras que las personas comunes usaban en su día a día en sus vidas. No se habían establecido límites sobre el tipo de características positivas que podían mencionarse, por lo que el corpus incluía características morales (p. ej., confiable) así como características relacionadas con las habilidades (p. ej., inteligencia) o carentes de connotaciones morales (p. ej., serenidad) (Cosentino & Castro Solano, 2017).

La muestra de exploración del modelo estuvo compuesta por 516 participantes (286 mujeres, $M = 35.2$, $DT = 13.5$, rango 18–80 años) a quienes se les pidió que indicaran en qué medida podrían describir los elementos en una escala del 1 al 7. Para determinar el número de factores se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), lo que resultó en un conjunto de 57 ítems, correspondientes a cinco factores positivos (Cosentino & Castro Solano, 2017). La muestra de

refinamiento del modelo consistió en 484 participantes (285 mujeres, $M = 35.1$, $DT = 14.0$, rango 18-79 años), quienes indicaron en qué medida las características positivas las describían (rango 1-7). Se realizó un nuevo (AFE) para reducir el número de ítems y obtener un modelo factorial con al menos cuatro ítems y que presenten confiabilidad y un buen ajuste. Es así como quedó definido el Inventario de los Cinco Altos (ICA), compuesto por 23 ítems distribuidos en cinco subescalas de características humanas positivas socialmente compartidas (Cosentino & Castro Solano, 2017). El MCA se desarrolló con un enfoque profundamente psicológico inductivo, adoptando criterios estadísticos y sintácticos, en lugar de un criterio de selección semántica, en un esfuerzo por excluir cualquier influencia teórica desde un punto de vista académico con el objetivo de conseguir su replicación en distintas poblaciones (Castro Solano & Cosentino, 2019). De esta manera, Cosentino y Castro Solano (2017) desarrollaron un modelo de factores de rasgos positivos humanos socialmente compartidos que podrían alcanzar la replicación en otras muestras.

El modelo de los cinco factores positivos del MCA: erudición, paz, jovialidad, honestidad y tenacidad, está en una relación de proximidad conceptual y empírica con los factores del modelo Cinco Grandes (MCG): extraversión, amabilidad, conciencia, neuroticismo y apertura a la experiencia (Cosentino & Castro Solano, 2017). Sin embargo, a pesar de que se encuentre una relación entre los dos modelos, a los factores altos del MCA se les considera como los polos positivos de los factores del modelo Cinco Grandes, pero no son meras duplicaciones o repeticiones de los factores del MCG (Cosentino & Castro Solano, 2017). Los factores del MCA se encuentran en cada individuo de forma relativamente estable y están representados por características psicológicas positivas. Adicionalmente, poseen ciertos atributos considerables: a) pueden medirse, b) varían entre individuos, y c) podrían aumentar o disminuir por influencias internas o externas (Castro Solano & Cosentino, 2019).

Ahora bien, el término "alto" para los factores del MCA fue seleccionado, por un lado, para mostrar que estos factores están vinculados a las características individuales de las personas comunes que valoran mucho o positivamente. Por otro lado, se consideran polos positivos, en términos relativos, de los factores del modelo Cinco Grandes (Castro Solano & Cosentino, 2019). Los factores altos del MCA se encuentran asociados positivamente con los Cinco Grandes factores. De este modo, el factor alto Erudición, está asociado positivamente con el factor Apertura a la Experiencia; el factor alto Paz, se asocia con Estabilidad Emocional (a diferencia del Neuroticismo); el factor alto Jovialidad, se encuentra asociado con Extraversión; el factor alto Honestidad, se asocia con Amabilidad; y el factor alto Tenacidad, con la Conciencia (Cosentino & Castro Solano, 2017).

Estas relaciones no deben tomarse como exclusivas y biunívocas, más bien, cada factor alto del MCA está ligado a uno de los factores del modelo Cinco Grandes de forma secundaria (Cosentino & Castro Solano, 2017) por lo que los factores del modelo Cinco Altos están distribuidos en cinco subescalas de características humanas positivas socialmente compartidas (Cosentino & Castro Solano, 2019) que se muestra a continuación.

Tabla 1.*Descripción de los factores del modelo Cinco Altos*

Factores del MCA	Característica
Erudición	Es el rasgo positivo del conocimiento, enfocado en pensar en soluciones, crear cosas, ganas de aprender. Expresado en características positivas como: inteligente, sabio, visionario, culto, genio e ingenioso.
Paz	Es el rasgo positivo del equilibrio, enfocado en pensar en la calma, creyendo que hay solución para todo, o que las cosas sucedan en su momento. Expresado en características positivas como: paciente, tolerante, tranquilo y sereno.
Jovialidad	Es el rasgo positivo de la emoción, enfocado en deseos de hacer reír a la gente, divertirse y ayudar a otros a divertirse o a tener ideas divertidas. Expresado en características positivas como: humor, agradable, gracioso y divertido.
Honestidad	Es el rasgo moral positivo, enfocado en deseos de mostrar su verdadero yo, de decir la verdad, o ser una buena persona. Expresado en características positivas como: leal, confiable, con valores, transparente y veraz.
Tenacidad	Es el rasgo positivo de la voluntad, enfocado a pensar en metas, lograr metas, o creer que las metas requieren esfuerzo. Expresado en características positivas como: dedicación, perseverancia, esfuerzo y laboriosidad.

En los estudios sobre características positivas individuales se encuentra que, los factores altos del MCA están asociados negativamente con indicadores de enfermedad, como el riesgo de enfermedades médicas no transmisibles, síntomas psicopatológicos y rasgos psicopatológicos de personalidad. A la vez, el MCA predice una salud mental positiva al observar la variación por encima de los factores del modelo Cinco Grandes (Castro Solano & Cosentino, 2019). Por el contrario, los factores altos del MCA han mostrado asociaciones positivas con el bienestar emocional, psicológico y social del tradicional rol hedónico y eudaimónico y con el rendimiento académico en estudiantes universitarios (Castro Solano & Cosentino, 2019).

Estudios previos con respecto a los rasgos morales (p. ej., virtudes o fortalezas del carácter) se asemejan a los hallazgos del estudio sobre el MCA, debido a que los rasgos morales son generalmente predictores de satisfacción con la vida y con diferentes tipos de bienestar psicológico (Castro Solano & Cosentino, 2016; Cosentino & Castro Solano, 2015; Park et al., 2004). Asimismo, los rasgos morales son predictores de resultados positivos, como un buen desempeño laboral (Harzer & Ruch, 2014) o un buen rendimiento académico (Cosentino & Castro Solano, 2012; Lounsbury et al., 2009).

A pesar de su corta trayectoria de publicaciones de investigaciones debido a lo reciente de su propuesta, el MCA es un modelo adecuado porque supera positivamente la capacidad de medición habitual de la personalidad para predecir su vinculación a muchas variables de una forma razonable, en especial con el rendimiento académico (Cosentino & Castro-Solano, 2012; Lounsbury et al., 2009). En el último estudio de Castro Solano y Cosentino (2019) se vincula el modelo con el Rendimiento académico. Para su análisis se toman datos subjetivos ya que se trabaja con valores autoinformados por parte del alumnado. Los hallazgos mostraron que los factores altos: tenacidad y erudición eran los únicos que se asociaban positivamente con el rendimiento académico (Castro Solano & Cosentino, 2019).

En línea con los estudios antes expuestos, se propone determinar cuáles de los factores del MCA predicen el Rendimiento académico por encima de los predictores usuales como la Motivación académica, la Ansiedad frente a los exámenes y la Procrastinación académica; para esto, a diferencia del estudio realizado por Castro Solano y Cosentino (2019) se tomará una medida objetiva para el análisis del rendimiento académico: usando las calificaciones del registro institucional.

1.3. Motivación Académica

Los rasgos de personalidad, a través de la motivación, explican las diferentes conductas de cada individuo ante una situación (Ariani, 2013; Costa & McCare, 1992). De esta manera, si estos rasgos no son fuente de formación, la motivación hacia el aprendizaje se ve afectada por factores contextuales y sobre todo por la personalidad (Colquitt et al., 2000; Ariani, 2013). Es apropiado emplear estas diferencias al explorar el desempeño individual en diferentes áreas, entre ellas la académica-educativa, por lo que autores como Salgado (1997) afirman que la conciencia y el neuroticismo se consideran como predictores del desempeño y la motivación.

Por otra parte, la Psicología de la Personalidad considera que el comportamiento se forma en función del desarrollo del individuo y está compuesta por unidades básicas que estructuran la personalidad. Estas unidades básicas, (valores, intereses, metas y proyectos de vida de cada individuo), son determinantes fundamentales de la motivación académica (Lomelí Parga et al., 2016; Manosalvas et al., 2017; Riveiro et al., 2016). La motivación es un estado interno que empuja a las personas a realizar acciones dirigidas a objetivos, de tal manera que esta motivación influye tanto en el tipo de estrategia que se emplea para llevar a cabo la acción, como en el tiempo y la perseverancia que se invierte en su logro. Al hablar de un estado interno, se alude a que es individual, pues, depende del sujeto y de las circunstancias que concretamente está viviendo, por lo tanto, podría decirse que esta motivación depende, en gran medida, del rasgo de personalidad del individuo (de Caso Fuertes et al., 2020) y puede expresarse a través de un continuo aumento

de la autodeterminación con tres posiciones fundamentales que reflejan el grado de autonomía en la que se basan los comportamientos: amotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca (Stover et al., 2017).

Amotivación

Significa que un sujeto actúa sin la intención de alcanzar un resultado, pues no encuentra ninguna relación entre sus acciones y las consecuencias de sus acciones. Se caracteriza por la percepción del individuo de falta de control sobre los eventos, incompetencia y ausencia de propósitos (Sum et al., 2022). Los individuos desmotivados no responden a las influencias ambientales, presentan un estado de apatía y decaimiento que provoca una incapacidad para cumplir ciertas expectativas relacionadas con hechos relativamente simples. Las actividades que antes le animaban pierden su atractivo, por lo tanto, no siente ímpetu o inspiración lo que viene acompañado de sentimientos de frustración (Ryan & Deci, 2000).

Motivación extrínseca

Se refiere a realizar una actividad para lograr algún resultado o alcanzar una recompensa. La amplia selección de comportamientos por parte del sujeto hace que lleve a cabo las acciones con el objetivo de obtener un resultado esperable o darle un valor instrumental más no por las razones inherentes a dicha acción (Deci & Ryan, 2002). La motivación extrínseca hace referencia al hecho de que las causas fundamentales de la conducta se encuentran afuera y no dentro de la persona (Reeve, 2003), es decir, alude a fuentes artificiales de satisfacción que se han programado socialmente. Por lo tanto, este tipo de motivación surge de los incentivos y las consecuencias ambientales a las que el individuo estará expuesto para realizar su labor. Cuanto más autodeterminada sea la motivación extrínseca, más se acerca a la motivación intrínseca donde se observa mayor compromiso por parte del sujeto en la acción, una persistencia más prolongada, mayor cualidad conductual y aumento del bienestar. La motivación extrínseca se

divide en cuatro subtipos de regulación progresiva: externa, introyectada, identificada e integrada.

Motivación extrínseca de regulación externa: hace referencia a que los comportamientos son reforzados por otros y se les llevan a cabo para evitar castigos u obtener recompensas. En *la motivación extrínseca de regulación introyectada* los comportamientos se ejecutan para mejorar la autoestima o para evitar la ansiedad y la culpa que puede surgir por no llevarlos fuera. En *la motivación extrínseca de regulación identificada* el individuo elige actividades por motivos extrínsecos como por ejemplo los valores de la sociedad en estudios superiores. En *la motivación extrínseca de regulación integrada* aparece solo en la edad adulta, cuando las necesidades individuales y los valores convergen con los esperados por el contexto social (López Navarro et al., 2023; Stover et al., 2017).

Motivación intrínseca

Se presenta cuando un sujeto realiza una actividad por el placer y el disfrute que le produce, dado que le resulta inherentemente agradable o interesante y, por lo tanto, lo que le mueve a actuar es la actividad como un fin en sí misma (Deci & Ryan, 2002). Ocupa el polo de regulación autónoma donde el placer de ejecutar comportamientos por propia elección prevalece: las actividades se convierten en un objetivo propio (Stover et al., 2012). La motivación intrínseca es la inclinación innata de comprender los intereses propios y ejercitar las capacidades personales para, de esa forma, buscar y dominar los desafíos máximos, es decir, esta motivación surge de las necesidades psicológicas orgánicas, de la curiosidad y la necesidad de crecer. Este tipo de motivación hace que el individuo tenga la capacidad de involucrarse con el medio, que pueda perseguir intereses personales y desde luego exhibir el esfuerzo para ejercitar y desarrollar habilidades y capacidades (Deci & Ryan, 2002). La motivación intrínseca se divide en tres subtipos referido en el medio académico: orientación hacia el conocimiento, orientación hacia el logro y orientación hacia la experiencia.

Con respecto a la *Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento*, esta se presenta cuando la tarea se realiza por el placer de aprender. *En la motivación intrínseca orientada hacia el logro* la satisfacción se produce cuando se generan productos o cuando los propios límites son superados. Lo que tienen en común los diferentes tipos de situaciones de logro es que la persona sabe que el rendimiento venidero producirá una evaluación emocionalmente importante de competencia personal (Reeve, 2003). *La motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes* involucra actividades desarrolladas para percibir sensaciones intelectuales o sensoriales satisfactorias (Stover et al., 2012).

Por otro lado, como fenómeno innato, la motivación está influenciada por cuatro factores: a) contexto (ambiente y estímulos externos), b) temperamento (la condición interna de un organismo), c) meta (meta de comportamiento, propósito e inclinación), d) instrumentos (instrumentos para lograr la meta). Para lograr sus objetivos, necesidades e instintos, el ser humano adquiere la motivación suficiente. Particularmente con respecto a los estudiantes, la motivación para el logro académico es de gran importancia (Stover, 2012). Mediante tal motivación, las personas se ven estimuladas a completar con éxito una tarea, logrando una meta o un grado de calificación en sus profesiones. En consecuencia, la motivación define las razones detrás del comportamiento de las personas y determina por qué se comportan de una manera particular. Los comportamientos motivados son enérgicos, orientados y permanentes.

Desde la perspectiva educativa, la motivación tiene una estructura multidimensional que se correlaciona con el aprendizaje y la motivación académica (Amrai et al., 2011). En la disciplina de la educación, la motivación es un fenómeno tridimensional que consiste en las creencias del individuo sobre la capacidad para realizar una tarea específica, las razones y los objetivos del individuo para realizar la tarea y la respuesta emocional relacionada con la realización de la tarea (Amrai et al., 2011).

Los psicólogos han señalado que la motivación es un factor preponderante en la educación por su relación efectiva con nuevos aprendizajes, habilidades, estrategias y conductas, es decir, la motivación en el logro académico se atribuye a los comportamientos que conducen al aprendizaje y al logro (Zhang & Chen, 2021). En las últimas décadas, los resultados de diversas investigaciones indicaron que variables de personalidad, familiares, universitarias y sociales están relacionadas con este constructo (Zhang & Chen, 2021). Por ejemplo, las variables de personalidad, de autoestima y de motivación por el logro académico han afectado intrínsecamente el aprendizaje y el logro académico (Smadi & Raman, 2020). Otros dirigieron sus estudios hacia la integración de la capacidad intelectual, el estilo de aprendizaje, la personalidad y la motivación por el logro académico como predictores del rendimiento académico en la educación superior (Busato et al., 2009; Sikhwari, 2014).

Es así como se observa que los individuos con gran necesidad de logro por lo general responden con emociones orientadas a la aproximación tales, como la esperanza, el orgullo y la gratificación anticipada, por el contrario, los individuos que no sienten fuertemente esta necesidad de logro suelen responder con emociones orientadas a la evitación, como: la ansiedad, la defensa y el miedo al fracaso (Ferrari et al., 2005; Krispenz et al., 2019; Reeve, 2003).

Los hallazgos han determinado que de todos estos factores una elevada ansiedad frente a los exámenes se relaciona con importantes perjuicios a corto y a largo plazo, afectando significativamente al funcionamiento de la memoria de trabajo (Justicia Galiano et al., 2017), al rendimiento académico (Burcaş & Creţu, 2021; Von der Embse et al., 2018) y al bienestar del estudiantado (Putwain & Von der Embse, 2021; Soares & Woods, 2020). Dentro del amplio espectro de variables analizadas, algunos trabajos han enfatizado el papel de la motivación (Raymo et al., 2019; Von der Embse et al., 2018). Estas nocivas consecuencias han situado el foco de atención sobre los factores que contribuirían al desarrollo de la ansiedad vinculada a la situación de evaluación académica (Putwain & Von der Embse, 2021; Soares & Woods, 2020).

1.4. Ansiedad frente a los exámenes

La ansiedad, además de ser una reacción emocional también es un factor de la personalidad. La ansiedad, al igual que cualquier otra emoción, implica al menos tres componentes o sistemas de respuesta: cognitivo, fisiológico y conductual (Sandín & Chorot, 2011). La activación de estos componentes de la ansiedad puede provocar una mayor tasa de error o bloquear nuestro desempeño, haciendo que se deteriore significativamente nuestra motivación de logro, y que recurramos a tareas más fáciles y asequibles, o provocando una respuesta de escape o evitación de la situación de riesgo, que pudiera llegar a afectarnos, sobre todo, a nivel psicológico, provocando ansiedad (Sandín & Chorot, 2011).

La ansiedad frente a los exámenes, a nivel afectivo, está asociada con sentimientos desagradables de agitación, inseguridad e impotencia, que pueden tener ciertas consecuencias motivacionales, como tendencias de evitación en contextos relacionados con el rendimiento académico (Thomas et al., 2018). El estudiante experimenta malestar generado por un estímulo ansioso, lo que hace que evite esta situación, tendiendo a no presentarse al examen, debido a la ansiedad experimentada a nivel comportamental (Furlan, 2012).

Así mismo, a la ansiedad frente a los exámenes se la define como un rasgo situacional específico, que se caracteriza por la predisposición a reaccionar con elevada ansiedad en contextos que se relacionan con el rendimiento académico (Hodapp et al., 1995). Para llegar a un proceso de autorregulación del estudio es necesario gestionar el tiempo y el esfuerzo dedicado a la actividad con el fin de procurar el cumplimiento de lo planeado y realizar ajustes en caso de ser necesario. Cuando en ciertas situaciones aparece un desequilibrio entre los planes y las acciones, resalta la preocupación y aparecen moderados niveles de ansiedad que pueden o no beneficiar el rendimiento académico ante ciertas circunstancias (Piemontesi et al., 2012).

Los procesos evaluativos académicos promueven la activación de las respuestas emocionales de ansiedad porque se encuentran presentes dos características subjetivas como son: a) la

posibilidad de alcanzar una meta de desempeño académico o simplemente no alcanzar a hacerlo, y b) puede aparecer un elevado nivel de incertidumbre ante lo que se planteará, entonces, la ansiedad frente a los exámenes viene siendo una reacción emocional que las personas presentan ante eventos en las que sus aptitudes son evaluadas, siendo una de las características más relevantes la preocupación por el posible fracaso o mal rendimiento en sus tareas y posibles consecuencias aversivas para su estado de ánimo (Gutiérrez Calvo et al., 1995; Morel González & Vizioli, 2023). Para Zeidner (2007) la ansiedad frente a los exámenes a un nivel comportamental conduce a que las personas presenten conductas inadecuadas como por ejemplo pasar horas viendo televisión, durmiendo o dejando pasar el tiempo frente a los libros, abuso de sustancias y otros comportamientos autodestructivos. Finalmente, podría ser el caso de que el estudiante, por el malestar que le genera el estímulo ansioso, lo evite, es decir, no se presente a rendir el examen (Furlan, 2013) y/o presente conductas de procrastinación académica (Yerdelen et al., 2016).

Ahora bien, Hodapp (1991) propone un modelo conformado por cuatro dimensiones que se agrupan en un factor de primer orden de Ansiedad frente a los exámenes que son: el componente afectivo: emocionalidad y, los componentes cognitivos: preocupación, falta de confianza e interferencia cognitiva.

Componente afectivo

La emocionalidad implica todas aquellas reacciones autonómicas que tienden a ocurrir bajo el estrés del examen (Liebert & Morris, 1967). Es la percepción de activación afectiva o fisiológica que el estudiante experimenta durante la evaluación (Hodapp, 1991).

Componentes cognitivos

La preocupación se identifica como cualquier expresión de preocupación por el propio desempeño y que consiste en pensamientos recurrentes sobre las consecuencias, personales o sociales de un potencial mal desempeño en un examen (Hodapp, 1996). Por su parte, Liebert y

Morris (1967) afirman claramente que la preocupación es principalmente una preocupación cognitiva sobre las consecuencias del fracaso, por lo tanto, la preocupación involucra más cogniciones que solo aquellos sobre las consecuencias de fallar. Mientras que *la falta de confianza* son las creencias negativas de la propia capacidad de rendir adecuadamente el examen (Hodapp et al., 1995). Consiste en cubrir la confianza con respecto al propio desempeño y el autocontrol durante la situación de prueba. Para comprender la falta de confianza se debe conocer acerca de la autoeficacia que se relaciona con la creencia de ser capaz de controlar las demandas ambientales por medio de instrumentos, porque confía en su competencia para hacerlo bien. Las personas se sienten seguras cuando confían en su capacidad para hacer frente a una situación, o confían en sus habilidades cuando son desafiados por una tarea (Hodapp et al., 1995). Finalmente, *la interferencia* se refiere a las cogniciones que interfieren en situaciones de prueba independientemente del contenido específico de estas cogniciones. Son pensamientos que producen distracción y bloqueo cognitivo (Hodapp et al., 1995).

Por otra parte, un enfoque importante de la investigación sobre la ansiedad frente a los exámenes es el posible efecto negativo que tiene la ansiedad sobre el rendimiento académico. De hecho, existe evidencia empírica de que soporta la hipótesis de que los niveles más altos de ansiedad frente a los exámenes se asocian con un rendimiento académico bajo. En este sentido, la ansiedad parece estar diferencialmente relacionada con el desempeño, porque las relaciones tienden a ser más fuertes para la preocupación que para la emotividad (Deffenbacher, 1980; Morris & Libert, 1969; Seipp, 1991; Zeidner, 1998). La distinción entre un componente cognitivo (preocupación) y un componente afectivo de la ansiedad frente a los exámenes (emocionalidad) ha sido primero introducido por Libert y Morris en 1967. Desde entonces, se han hecho varios intentos para determinar aún más cuántas y qué dimensiones deben distinguirse dentro el constructo general para explicar el dominio de contenido de la ansiedad frente a los exámenes.

En la actualidad aparecen estudios como los de Rahardjo et al. (2023) donde se propone que las personas con mayor ansiedad tienden a ser más procrastinadoras, con el objetivo de evitar condiciones aversivas o estados desagradables (Ferrari & Scher, 2002; Onwuegbuzie, 2004; Rahardjo et al., 2023; Rothblum et al., 1986; Rosário et al., 2007; Schouwenburg, 1995; Scher & Osterman, 2002; Van Eerde, 2003). Por ende, las personas con mayor ansiedad temen una evaluación deficiente, temen no cumplir con las expectativas y temen la desaprobación social, lo que resulta en la conducta de posponer tareas que impliquen interactuar con las personas (Furlan et al., 2012).

1.5. Procrastinación Académica

Una amplia gama de investigaciones ha prestado apoyo a la premisa de que la personalidad es una parte integral de la procrastinación académica (Çam, 2013; Doğan et al., 2014; Johnson & Bloom, 1995; Lee et al., 2005; Ozer et al., 2009; Senécal et al., 2003). La procrastinación académica es la tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad. Es un fenómeno relativamente común y está presente entre los estudiantes universitarios (Moonaghi & Beydokhti, 2020) como un comportamiento que le lleva a retrasar una tarea, realizando en su lugar, otra menos importante, evadiendo situaciones que implican responsabilidad y compromiso, lo que repercute en su rendimiento académico (Estremadoiro Parada & Schulmeyer, 2020).

Solomon y Rothblum (1984) definen a la procrastinación académica como la experiencia de ansiedad debido al retraso persistente en las tareas académicas lo que conlleva a la persona a experimentar sensaciones de malestar y por lo tanto a evidenciar un patrón evitativo frente a las situaciones que implica un alto costo de respuesta o donde evalúan como escasas las posibilidades de alcanzar un buen nivel de satisfacción en relación con su desempeño (Bui, 2007). Para Tuckman (1990) la procrastinación académica es la ausencia de autorregulación, concretamente, como la tendencia de algunos estudiantes a dejar de lado o simplemente evitar

una actividad que podría estar bajo su propio control, es decir, se caracterizan por realizar pocos esfuerzos para cumplir una tarea y frecuentemente evaden situaciones que impliquen responsabilidad y compromiso (Tuckman, 1990).

Además, la procrastinación es vista como la tendencia generalizada a aplazar el inicio y/o finalización de tareas planificadas para realizarse en un tiempo determinado. Tal tendencia a la postergación suele acompañarse de malestar subjetivo y no sólo es una cuestión de baja responsabilidad y gestión del tiempo, sino que supone un verdadero problema de autorregulación a nivel cognitivo, afectivo y conductual (Steel & Klingsieck, 2016).

La explicación psicológica de la procrastinación se encuentra en los planteamientos realizados por Klingsieck (2013) y Steel y Klingsieck (2016) quienes afirman que esta conducta se agrupa en cuatro categorías: 1) la perspectiva de las diferencias individuales que conceptualiza a la procrastinación como una construcción de personalidad (por ejemplo, conciencia y neuroticismo) y variables similares a rasgos (por ejemplo, perfeccionismo y autoestima); 2) la perspectiva motivacional aborda los fenómenos como una falla en los estados motivacionales y aspectos volitivos (por ejemplo, autodeterminación y locus de control); 3) las perspectivas de bienestar subjetivo presentan un enfoque con la autorregulación (por ejemplo, depresión y ansiedad). Los factores contextuales como la aversión a las tareas parecen tener aspectos emocionales (por ejemplo, aburrirse durante la implementación de algunas tareas); y 4) existe una perspectiva social y demográfica que investiga las características diferenciales de los fenómenos en función de variables demográficas (por ejemplo, modelos sociales y género).

En el ámbito académico universitario la tendencia a la procrastinación es muy común, dado que muchas de las actividades académicas deben realizarse en un plazo estipulado (Tuckman, 2000). No obstante, aquellos estudiantes que no entregan tareas a tiempo pueden cumplir diligentemente otras tareas tales como ir a un concierto o salir con amigos. En este caso, la

tendencia a aplazar el inicio de la tarea escolar es denominada procrastinación académica, muy conocida en el ámbito educativo pero muy poco abordada (Díaz Morales, 2019).

Los estudios que han tratado de identificar las motivaciones de la procrastinación académica concluyen que han visto necesario diferenciar entre conductas de postergación y de procrastinación (Ferrari et al., 1995). Por su lado, la *Postergación* consiste en aplazar la ejecución de una tarea con el fin de darle prioridad a otra más productiva en ese momento, lo cual no constituye un problema para la persona. Por el contrario, *procrastinación* designa un problema relacionado con la intención de realizar una tarea y una frecuente falta de diligencia ya sea para empezarla, desarrollarla o finalizarla. Este proceso generalmente se acompaña de sentimientos de inquietud y abatimiento y sus consecuencias sólo se observan a largo plazo. Es decir, no todas las personas que aplazan la realización de tareas son procrastinadoras (Díaz Morales, 2019).

La procrastinación académica como una conducta compleja, involucra de manera conjunta factores conductuales, cognitivos y afectivos (Chun Chu & Choi, 2005). La tendencia a procrastinar puede verse favorecida por factores de autocompetencia percibida (Haghbin et al., 2012), el bajo autocontrol (Uzun et al., 2020), el miedo al fracaso (Zhang et al., 2018), la depresión (Kınık & Odaci, 2020), la baja autoestima (Hajloo, 2014) o la ansiedad (Spada et al., 2006), entre otros. Investigaciones anteriores han encontrado asociaciones negativas entre la procrastinación académica y variables como la satisfacción académica (Balkis & Duru, 2017), las intenciones de continuar con los estudios (Bäulke et al., 2018), el uso de estrategias de aprendizaje eficaces (Howell & Watson, 2007), el compromiso académico (Aspée et al., 2021) y en especial con el rendimiento académico (Goroshit, 2018; Kim et al., 2017; Kim & Seo, 2015).

1.6. Trabajos relacionados con las variables de estudio

Algunos estudios han examinado la variable personalidad como un predictor del rendimiento académico, considerando otros predictores usuales como la motivación académica, la ansiedad

frente a los exámenes y la procrastinación académica en relación con el rendimiento académico. A continuación, se presentan algunos hallazgos empíricos.

En primer lugar, la literatura argumenta que los rasgos de personalidad se relacionan con el rendimiento académico (Estremadoiro Parada & Schulmeyer, 2020). Autores como Sorić et al. (2017), Stajkovic et al. (2018), Vedel (2014) e Hidalgo Fuentes et al. (2021) han desarrollado estudios sobre la relación del modelo Cinco Grandes de la personalidad con el rendimiento académico. Por su parte, Sorić et al. (2017) y Stajkovic et al. (2018) utilizaron para el análisis del rendimiento académico medidas subjetivas como el autoinforme, mientras que Vedel (2014) e Hidalgo Fuentes et al. (2021) emplearon medidas objetivas como el promedio de calificaciones registrado en la institución. Estos autores encontraron que el factor responsabilidad ha sido el que frecuentemente se relaciona con el rendimiento académico, mostrándose como un potente predictor significativo del mismo. De igual forma, Wagerman y Funder (2007) y Poropat (2014) usaron medidas objetivas como el promedio de calificaciones registrado en la institución para el análisis del rendimiento académico para relacionar con los rasgos de personalidad, llegando a considerar al factor conciencia como un predictor válido y único del desempeño universitario.

En segundo lugar, Duff et al. (2004) y De Feyter et al. (2012) en sus estudios acerca de la relación entre el rendimiento académico y los rasgos de personalidad, utilizaron para el análisis del rendimiento académico medidas objetivas como el promedio de calificaciones registrado en la institución y medidas subjetivas como el autoinforme; encontraron que la apertura a la experiencia, neuroticismo, extraversión, afabilidad/agradabilidad son concluyentes o relativamente débiles para predecir el rendimiento académico. Sin embargo, el rasgo de personalidad responsabilidad es mayormente identificado como el predictor más fuerte de rendimiento académico.

En tercer lugar, O'Connor y Paunonen (2007) en su revisión meta-analítica sobre los rasgos de personalidad como predictores del rendimiento académico, reportaron que el

rendimiento académico se correlacionó significativamente solo con la responsabilidad. Asimismo, Verešová (2015) encontró una relación positiva con los rasgos de personalidad apertura y conciencia con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Por último, Castro Solano y Cosentino (2019) incrementaron la validación del MCA mediante el análisis de las relaciones entre este modelo y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, usando medidas subjetivas como el autoinforme para el análisis del rendimiento académico. En su estudio mostraron que los factores altos tenacidad y erudición se asocian positivamente con el rendimiento académico. Como era de esperarse, los factores altos no solo se relacionan con el bienestar en una población adulta, sino que también se asocian con el rendimiento académico (Castro Solano & Cosentino, 2019). Para Cosentino y Castro Solano (2017) la tenacidad (el rasgo positivo de la voluntad) y la erudición (el rasgo positivo del conocimiento) son dos factores positivos de personalidad fuertemente relacionada con la percepción de ajuste a la vida universitaria. Los adultos jóvenes con altos niveles de esfuerzo, dedicación y persistencia, y que son inteligentes, educados e ingeniosos muestran buenas habilidades académicas para hacer frente a la vida universitaria y sentirse satisfechos con su progreso en la universidad. Asimismo, la tenacidad y la erudición se asocian positivamente con las notas universitarias (Cosentino & Castro Solano, 2017). El factor tenacidad del MCA (expresado en características positivas como dedicación, persistencia, esfuerzo y laboriosidad) se relacionan conceptual y empíricamente con el rasgo de conciencia (Cosentino & Castro Solano, 2017) y por lo tanto se considera a la conciencia como variable proxy del factor positivo de tenacidad (Cosentino y Castro Solano, 2017).

Con este aporte, el MCA se presenta como un modelo adecuado porque supera positivamente la capacidad de la personalidad normal para predecir y a su vez se encuentra vinculado a muchas variables de una forma razonable y en especial con el rendimiento académico. Ahora bien, es necesario examinar otros hallazgos empíricos con respecto a la relación entre la personalidad, la

motivación académica, la ansiedad frente a los exámenes, la procrastinación académica y todas éstas en relación con el rendimiento académico con el fin de respaldar al presente estudio.

A la hora de evaluar la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad y la motivación académica, Komarraju et al. (2009) encontraron que conciencia y apertura a la experiencia están positivamente asociados con la motivación intrínseca, mientras que la extraversión y la conciencia se relacionaron positivamente con la motivación extrínseca; además, la conciencia y la amabilidad se relacionan positivamente con la amotivación. Además, Vallerand et al. (1992) encontraron que aquellos que estaban intrínsecamente motivados tendían a ser conscientes y con apertura a la experiencia. De esta manera, aquellos que se encontraban motivados extrínsecamente eran concienzudos, extrovertidos y neuróticos, mientras que los que carecían de motivación eran desagradables y carecían de escrupulosidad. Para Clark y Schroth (2010) el factor apertura a la experiencia está visto como uno de los principales factores de personalidad que predicen la motivación académica.

Por su parte, Clark y Schroth (2010) encontraron que aquellos que eran intrínsecamente motivados para asistir a la universidad tienden a ser extrovertidos, agradables, concienzudos y abiertos a nuevas experiencias, mientras que, aquellos que tenían motivaciones extrínsecas tendían a ser extrovertidos, agradables, concienzudos y neuróticos; a su vez, los que carecían de motivación tendían a ser desagradables y descuidados. Hazrati Viari et al. (2012) mostraron que la escrupulosidad predijo tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, pero la apertura a la experiencia predijo solo la motivación intrínseca. Además, como era de esperarse, la motivación académica medió la relación entre la apertura a la experiencia y la conciencia con el rendimiento académico. Por último, De Feyter et al. (2012) encontraron que neuroticismo no se relacionó significativamente con la motivación académica. La amabilidad y la escrupulosidad arrojaron una correlación positiva significativa con la motivación académica.

Con respecto a la relación entre la motivación académica y el rendimiento académico se encuentran los siguientes estudios. En primera instancia, Baker (2004) examinó la influencia de la motivación académica en la adaptación universitaria y el rendimiento académico basado en una medida objetiva como el promedio de calificación registrado en la institución para el análisis del rendimiento académico. En su estudio encontró que, solo la motivación intrínseca predijo un mejor rendimiento académico, mientras que la desmotivación predijo un menor rendimiento académico. A la vez, la motivación extrínseca no mostró relación con el rendimiento académico. Por el contrario, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca predijo calificaciones más altas y bajas, respectivamente (Kaufman et al., 2008).

En segunda instancia, Bailey et al. (2015) en su estudio acerca de la influencia de la motivación en el rendimiento académico en estudiantes universitarios, encontraron que la motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento es el único predictor significativo del rendimiento académico. Por el contrario, Petersen et al. (2009) encontraron que la motivación extrínseca de regulación externa predice el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Es decir, el estudio refleja un impacto negativo de la motivación extrínseca sobre el rendimiento académico. En oposición a esto último, Sommer y Dumont (2011) evidencian un impacto positivo de la motivación extrínseca sobre el rendimiento académico. En el mismo estudio se encontró que la desmotivación es el mejor predictor del rendimiento académico, en el sentido de que cuanto menos motivados estaban los estudiantes, entonces más bajas serán las calificaciones académicas en el fin de año. En la misma línea, Deng y Shi (2023) encontraron que la amotivación predijo significativamente el rendimiento académico, mientras que la motivación extrínseca de regulación externa y la motivación extrínseca de regulación introyectada predijeron significativamente el rendimiento académico. Finalmente, Orbegoso (2016) consideró que los individuos poco motivados suelen responder con emociones orientadas a la evitación, lo que les provoca ansiedad frente a los exámenes (Krispenz et al., 2019).

En tercer lugar, se examina la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad y la ansiedad frente a los exámenes. Por su parte, Francisquelo y Furlan (2015) encontraron que el rasgo de personalidad neuroticismo es el predictor para el surgimiento de la ansiedad frente a los exámenes, particularmente en las dimensiones cognitivas (interferencia, preocupación y falta de confianza) y en la dimensión emocionalidad; mientras que la responsabilidad cumpliría un rol complementario, pues opera en sentido opuesto. Además, el neuroticismo sería un factor de vulnerabilidad para el surgimiento de la ansiedad frente a los exámenes. Por otro lado, Diav et al. (2017) encontraron que con respecto al rasgo de personalidad apertura a la experiencia, éste presentó una asociación negativa con preocupación y con falta de confianza, advirtiendo que a mayor apertura a la experiencia menor es la preocupación por las consecuencias negativas a fracasar y mayor es la confianza en uno mismo.

En relación con esto último, Marquez et al. (2008) mencionan que generalmente los estudios acerca del papel de los rasgos de personalidad que subyacen en sujetos con ansiedad frente a los exámenes sostienen una serie de factores disposicionales que se encuentran relacionados con las manifestaciones cognitivas y emocionales de la misma. En ese sentido, reportaron la existencia de una relación negativa baja, pero significativa, entre el factor responsabilidad y la ansiedad frente a los exámenes. Del mismo modo, se observó en diversos estudios relaciones negativas y significativas entre los factores apertura y amabilidad con la ansiedad frente a los exámenes, y correlaciones positivas con el factor neuroticismo (McIlroy & Bunting, 2002; O'Connor & Paunonen, 2007; Poole, 2014). Curelaru y Diac (2021) encontraron que las puntuaciones altas en neuroticismo y puntuaciones bajas en extraversión, amabilidad, conciencia y apertura a la experiencia promueven altos niveles de ansiedad frente a los exámenes sobre todo en el área cognitiva. Consecuentemente, Lim y Ortiz Bance (2013) examinaron la relación entre los rasgos de personalidad y la ansiedad frente a los exámenes de estudiantes y encontraron que, la ansiedad frente a los exámenes está significativamente relacionada con el neuroticismo, la apertura, la

extraversión y la amabilidad. También descubrieron que, los rasgos de personalidad, específicamente el neuroticismo y la escrupulosidad resultaron ser variables que predicen la ocurrencia de ansiedad frente a los exámenes.

Asimismo, con respecto a la relación entre la ansiedad frente a los exámenes y el rendimiento académico existen los siguientes estudios. Piemontesi y Heredia (2011) encontraron que la ansiedad total correlacionó de manera negativa y débil con el promedio general de la carrera. La dimensión interferencia correlacionó de manera negativa y moderada, falta de confianza, también correlacionó de manera negativa pero débil. Por otro lado, la preocupación y emocionalidad no demostraron tener relaciones con el rendimiento académico. En segunda instancia, Ávila Toscano et al. (2011) encontraron relaciones estadísticamente significativas con las manifestaciones cognitivas y que sobresalen condiciones como la preocupación las cuales aparecen con más frecuencia entre quienes tienen un rendimiento deficiente. En tercera instancia, Manchado Porras y Hervías Ortega (2021) encontraron una relación significativa y negativa entre la calificación media y dos factores concretos de ansiedad ante la evaluación: emocionalidad e interferencia. A mayor percepción subjetiva de activación fisiológica (emocionalidad), menor rendimiento académico. A más pensamientos intrusivos o irrelevantes que desvían la atención de la tarea (interferencia), menor rendimiento académico. Es decir, la ansiedad ante los exámenes muestra una relación negativa con el rendimiento académico.

Por su lado, Rana y Mahmood (2010) manifiestan que existe una relación negativa significativa entre las puntuaciones de ansiedad frente a los exámenes y las puntuaciones de rendimiento de los estudiantes. Los resultados mostraron que un factor cognitivo (preocupación) contribuye más en la ansiedad frente a los exámenes que los factores afectivos (emocionales). Por lo tanto, se concluye que la ansiedad frente a los exámenes es uno de los factores responsables del bajo rendimiento de los estudiantes. Así también, Syokwaa et al. (2014) evaluaron los efectos interactivos de las tres dimensiones de la ansiedad ante los exámenes

(preocupación, emoción e interferencia) con el rendimiento académico encontrando que, la ansiedad frente a los exámenes en términos de preocupación, emoción e interferencia afecta al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, resultados que coinciden con los estudios de Owan (2020). Posteriormente, un patrón de comportamiento que frecuentemente se asocia con elevados niveles de ansiedad frente a los exámenes es la procrastinación académica (Yerdelen et al., 2016).

Finalmente, en lo que concierne a la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad y la procrastinación académica, Saraswati (2017) reveló que la extraversión, la escrupulosidad y el neuroticismo se mostraron como predictores de las tendencias de procrastinación entre los estudiantes de pregrado. En segundo término, en un estudio realizado por Ocansey et al. (2020) acerca de la influencia de los tipos de personalidad en el rendimiento académico y Procrastinación entre estudiantes de pregrado, encontraron que la procrastinación académica se asocia negativamente con apertura a la experiencia, escrupulosidad, extroversión y amabilidad, pero se relaciona positivamente con el neuroticismo. También los resultados mostraron que sólo dos dimensiones de los rasgos de personalidad —neuroticismo y apertura a la experiencia— hicieron una predicción significativa de la procrastinación académica. El neuroticismo es el predictor único más fuerte de procrastinación académica seguida de la apertura a la experiencia.

En tercer término, Börekc (2022) en su estudio encontró una correlación significativa y negativa con el comportamiento de procrastinación y los rasgos de personalidad amabilidad y escrupulosidad. Sin embargo, mostró una correlación significativa y positiva con el neuroticismo. En cuarto término, Shaw y Choi (2022) encontraron que, extraversión (positiva), la estabilidad emocional (positiva) y la amabilidad (negativa) fueron predictores estadísticamente significativos respectivamente de la procrastinación académica. En quinto término, Kim et al. (2022) demostraron que la extraversión, la amabilidad y la escrupulosidad se

correlacionan negativamente con la procrastinación. También el neuroticismo está relacionado moderadamente con la procrastinación.

Así mismo, con respecto a la relación entre la procrastinación académica y el rendimiento académico se cuenta con los siguientes estudios. En primera instancia, Ryung Kim y Hee Seo (2015) basados en una medida subjetiva como el autoinforme para el análisis del rendimiento académico, revelaron que la procrastinación académica se correlacionó negativamente con el rendimiento académico. En segunda instancia, Furlan et al. (2012), en su estudio encontraron que la procrastinación académica se asocia de forma negativa con el rendimiento académico. Los autores también se basaron en una medida subjetiva como el autoinforme para el análisis del rendimiento académico. En tercera instancia, Paule Ruiz et al. (2015) encontraron que la procrastinación académica influía negativamente en el rendimiento académico. En cuarta instancia, Kim y Seo (2015) revelaron que la procrastinación académica se correlacionó negativamente con el rendimiento académico. En quinta instancia, Jones y Blankenship (2021) encontraron que la procrastinación académica influía negativamente en el rendimiento académico.

En resumen, Sorić et al. (2017), Stajkovic et al. (2018), Vedel (2014), Hidalgo Fuentes et al. (2021), O'Connor y Paunonen (2007), y Verešová (2015) desarrollaron estudios sobre la relación entre el modelo Cinco Grandes de la personalidad con el rendimiento académico, donde Sorić et al. (2017) y Stajkovic et al. (2018), utilizaron para el análisis del rendimiento académico medidas subjetivas como el autoinforme, mientras que, Vedel (2014), Hidalgo Fuentes et al. (2021), O'Connor y Paunonen (2007) y Verešová (2015) emplearon medidas objetivas como el promedio de calificaciones registrado en la institución para el análisis del rendimiento académico. Los autores Sorić et al. (2017), Stajkovic et al. (2018), Vedel (2014), Hidalgo Fuentes et al. (2021), O'Connor y Paunonen (2007) y Verešová (2015) encontraron que el factor responsabilidad es el que frecuentemente se relaciona con el rendimiento académico,

mostrándose como un potente predictor significativo del mismo. Verešová (2015) encontró una relación positiva con los rasgos de personalidad apertura y conciencia con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y, finalmente, Castro Solano y Cosentino (2019) encontraron que los factores altos tenacidad y erudición se asocian positivamente con el rendimiento académico.

Komaraju et al. (2009), Vallerand et al. (1992), Clark y Schroth (2010), Hazrati Viari et al. (2012) y De Feyter et al. (2012) examinaron la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad con la motivación académica, encontrando que conciencia y apertura a la experiencia están positivamente asociados con la motivación intrínseca, mientras que, la extraversión, la conciencia y neuroticismo se relacionan positivamente con la motivación extrínseca y, la conciencia y la amabilidad se relacionan positivamente con la amotivación. Sin embargo, para Clark y Schroth (2010) el factor apertura a la experiencia está visto como uno de los principales factores de personalidad que predicen la motivación académica. Asimismo, los que son intrínsecamente motivados para asistir a la universidad tienden a ser extrovertidos, agradables, concienzudos y abiertos a nuevas experiencias. De Feyter et al. (2012) afirmaron que la amabilidad y la escrupulosidad arrojaron una correlación positiva significativa con la motivación académica. Por otro lado, Baker (2004), Kaufman et al. (2008), Bailey y Phillips (2015), Petersen et al. (2009), Sommer y Dumont (2011) y Deng y Shi (2023), determinaron la relación de la motivación académica con el rendimiento académico. Baker (2004), Kaufman et al. (2008), Sommer y Dumont (2011) y Deng y Shi (2023) se basaron en una medida objetiva como el promedio de calificación registrado en la institución para el análisis del rendimiento académico, mientras que, Bailey et al. (2015) y Petersen et al. (2009) se basaron en una medida subjetiva como el autoinforme para el análisis del rendimiento académico. Baker (2004), Kaufman et al. (2008), Bailey et al. (2015), Petersen et al. (2009), Sommer y Dumont (2011) y Deng y Shi (2023) encontraron que la motivación intrínseca predijo un mejor rendimiento

académico, específicamente la motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento es el único predictor significativo del rendimiento académico, mientras que, la amotivación predijo un menor rendimiento académico; a la vez, la motivación extrínseca no mostró relación con el rendimiento académico. Kaufman et al. (2008) encontraron que la motivación intrínseca y la motivación extrínseca predijo calificaciones más altas y bajas, respectivamente. Petersen et al. (2009) y Deng y Shi (2023) encontraron que la motivación extrínseca de regulación externa predice negativamente el rendimiento académico en estudiantes universitarios, mientras que, Deng y Shi (2023) encontraron que la motivación extrínseca de regulación introyectada predijo significativamente el rendimiento académico. Finalmente, Sommer y Dumont (2011) encontraron un impacto positivo de la motivación extrínseca sobre el rendimiento académico.

Francisquelo y Furlan (2015), Diav et al. (2017), Marquez et al. (2008), O'Connor y Paunonen (2007), McIlroy y Bunting (2002), Poole (2014), Curelaru y Diac (2021) y Lim y Ortiz Bance (2013) examinaron la relación entre la ansiedad frente a los exámenes y los rasgos de personalidad de los cinco grandes en estudiantes universitarios. Francisquelo y Furlan (2015), Marquez et al. (2008), Curelaru y Diac (2021) y Lim y Ortiz Bance (2013) encontraron que neuroticismo es el predictor para el surgimiento de la ansiedad frente a los exámenes, particularmente en las dimensiones cognitivas (interferencia, preocupación y falta de confianza) y en la dimensión emocionalidad, mientras que la responsabilidad cumpliría un rol complementario, pues opera en sentido opuesto. Diav et al. (2017) y Lim y Ortiz Bance (2013) consideran que el rasgo de personalidad apertura a la experiencia, presentó una asociación negativa con preocupación y con falta de confianza, advirtiéndole que a mayor apertura a la experiencia menor es la preocupación por las consecuencias negativas a fracasar y mayor es la confianza en uno mismo. Marquez et al. (2008) encontraron relaciones negativas y significativas entre los factores apertura y amabilidad con la ansiedad frente a los exámenes, y correlaciones positivas con el factor neuroticismo (O'Connor & Paunonen, 2007; McIlroy & Bunting, 2002;

Poole, 2014). Finalmente, Curelaru y Diac (2021) encontraron que las puntuaciones bajas en extraversión, amabilidad, conciencia y apertura a la experiencia promueven altos niveles de ansiedad frente a los exámenes sobre todo en el área cognitiva. Por otro lado, Piemontesi y Heredia (2011), Ávila Toscano et al. (2011), Manchado Porras y Hervías Ortega (2021), Rana y Mahmood (2010), Syokwaa et al. (2014) y Owan (2020) estudiaron la relación entre ansiedad frente a los exámenes y rendimiento académico, basándose en una medida subjetiva como el autoinforme para el análisis del rendimiento académico. Piemontesi y Heredia (2011), Ávila Toscano et al. (2011), Rana y Mahmood (2010), Syokwaa et al. (2014) y Owan (2020) encontraron que la dimensión interferencia correlacionó de manera negativa y moderada; falta de confianza, también correlacionó de manera negativa pero débil. Por otro lado, la preocupación y emocionalidad no demostraron tener relaciones con el rendimiento académico. Manchado Porras y Hervías Ortega (2021) encontraron que a mayor percepción subjetiva de activación fisiológica (emocionalidad), menor rendimiento académico. En segundo lugar, a más pensamientos intrusivos o irrelevantes que desvían la atención de la tarea (interferencia), menor rendimiento académico. Es decir, la ansiedad frente a los exámenes muestra una relación negativa con el rendimiento académico.

Saraswati (2017), Ocansey et al. (2020), Börekc (2022), Shaw y Choi (2022) y Kim et al. (2022) examinaron la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad con la procrastinación académica. Saraswati (2017), Ocansey et al. (2020) y Börekc (2022) encontraron que la extraversión, la escrupulosidad y el neuroticismo emergieron como predictores de las tendencias de procrastinación entre los estudiantes, mientras que Ocansey et al. (2020), Börekc (2022), Shaw y Choi (2022) y Kim et al. (2022) manifiestan que la procrastinación académica se asocia negativamente con apertura a la experiencia, escrupulosidad, extroversión y amabilidad, pero se relaciona positivamente con el neuroticismo. El neuroticismo es el predictor más fuerte de procrastinación académica seguida de la apertura a la experiencia. Por otro lado,

Ryung Kim y Hee Seo (2015), Furlan et al. (2012), Paule Ruiz et al. (2015), Kim y Seo (2015) y Jones y Blankenship (2021) examinaron la relación entre la procrastinación académica y el rendimiento académico. Ryung Kim y Hee Seo (2015), Furlan et al. (2012), Paule Ruiz et al. (2015) y Kim Seo (2015) se basaron en una medida subjetiva como el autoinforme para el análisis del rendimiento académico, mientras que, Jones y Blankenship (2021) se basaron en una medida objetiva como el promedio de calificaciones registrado en la institución para el análisis del rendimiento académico. Todos los autores coincidieron que, la procrastinación académica se correlaciona negativamente con el rendimiento académico.

Con base en los estudios presentados, es importante tomar como punto de partida la última publicación de Castro Solano y Cosentino (2019) donde aparece el modelo Cinco Altos vinculado con elementos del contexto académico y uno de ellos es el rendimiento académico. Para el análisis del rendimiento académico partieron de medidas subjetivas, es decir, se basaron en un valor autoinformado el cual viene siendo una limitante encontrada en el estudio de Castro Solano y Cosentino (2019). Por lo tanto, no se utilizaron medidas objetivas obtenidas directamente del registro institucional las cuales podrían servir como un método más confiable para el estudio (Castro Solano & Cosentino, 2019). Es así como, en el presente trabajo de investigación, se determina que los factores altos del MCA son predictores del rendimiento, y que para el análisis del rendimiento académico se utiliza una medida objetiva obtenida directamente del registro institucional. A la vez, se añade en el análisis a los factores del MCA para demostrar que pueden ir más allá de los modelos predictores psicológicos usuales que están vinculados con el Rendimiento académico. Entre los predictores usuales están la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica, dejando por sentado la novedad en la investigación propuesta.

Segunda Parte: Investigación Empírica

Capítulo 2

Planteamiento

2.1. Área de estudio

Psicología Positiva

2.2. Planteamiento del Problema

¿Los factores del modelo Cinco Altos son predictores del Rendimiento académico de los estudiantes universitarios más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica?

Objetivos

2.3.1. Objetivo general

Determinar que los factores del modelo Cinco Altos son predictores del Rendimiento académico de los estudiantes universitarios más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica.

2.3.2. Objetivos específicos

2.3.2.1. Estudio 1

Para el estudio 1 se planteó el siguiente objetivo específico:

Objetivo. Confirmar la validez y confiabilidad de la adaptación del Inventario de los Cinco Altos (ICA), de la Escala de Motivación Académica (EMA), del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE) y de la Escala de Procrastinación de Tuckman (EPA-T) para su aplicación en la población ecuatoriana.

2.3.2.2 Estudio 2

Para el estudio 2 se planteó el siguiente objetivo específico:

Objetivo. Determinar que los factores del modelo Cinco Altos son predictores del Rendimiento académico de los estudiantes universitarios más allá de la capacidad de los

predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica.

2.4. Hipótesis de la investigación

2.4.1. Estudio 1

Para el Estudio 1, la presente investigación tiene un proceso sistemático donde se corroboraron aspectos relativos a la calidad de la técnica de evaluación tales como la validez y fiabilidad. Estos aspectos se evaluaron mediante pruebas empíricas, como análisis factoriales confirmatorios. Por lo tanto, se ha planteado la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1

Los instrumentos adaptados a la población ecuatoriana son confiables y válidos.

2.4.2. Estudio 2

Para el Estudio 2, la presente investigación tiene un alcance explicativo de tipo no experimental transversal porque ha determinado la relación que hay entre las variables latentes como son los factores del Modelo Cinco Altos, Motivación Académica, Ansiedad frente a los exámenes, Procrastinación Académica y su relación con el Rendimiento Académico de los estudiantes. Por lo tanto, se ha planteado cinco hipótesis de tipo direccional predictiva.

Hipótesis 2

Los factores altos del MCA predicen el rendimiento académico (hipótesis direccional predictiva).

Hipótesis 3

Los factores altos del MCA mejoran la predicción del rendimiento académico respecto de las dimensiones de la motivación académica (hipótesis direccional predictiva).

Hipótesis 4

Los factores altos del MCA mejoran la predicción del rendimiento académico respecto de las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes (hipótesis direccional predictiva).

Hipótesis 5

Los factores altos del MCA mejoran la predicción del rendimiento académico respecto a la procrastinación académica (hipótesis direccional predictiva).

Hipótesis 6

Los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico más allá de la capacidad de los predictores usuales Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica (hipótesis direccional predictiva).

2.5. Comprobación de los objetivos

Se han realizado dos estudios para verificar los objetivos propuestos:

Previo al desarrollo del Estudio 1, se presenta el proceso de análisis de la comprensión lingüística de los instrumentos de medición para proceder con la adaptación en la población ecuatoriana.

El Estudio 1 desarrolla el primer objetivo específico abordando el estudio psicométrico de los instrumentos. Por lo tanto, se ha trabajado mediante un muestreo no probabilístico y voluntario de sujetos de género femenino y masculino. Este estudio se organiza en cuatro subestudios: a) Subestudio 1. Inventario de los Cinco Altos (ICA), b) Subestudio 2. Escala de Motivación Académica (EMA), c) Subestudio 3. Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE), d) Subestudio 4. Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T).

Mientras que con, el Estudio 2 se cumple el segundo objetivo específico que consiste en medir las relaciones y causalidades. Se ha trabajado mediante un muestreo no probabilístico y voluntario de estudiantes universitarios que al momento de la toma de datos se encontraban cursando alguna de las carreras de una universidad privada.

Capítulo 3

Resultados previos al Estudio 1: Adaptaciones lingüísticas de los instrumentos de medición

3.1. Instrumentos utilizados para las revisiones lingüísticas

Los cuatro instrumentos que se utilizaron para las revisiones lingüísticas son:

Inventario de los Cinco Altos (ICA)

Cosentino y Castro Solano (2017) desarrollaron un instrumento de medición de los factores del modelo Cinco Altos: erudición, paz, jovialidad, honestidad y tenacidad. El instrumento de papel y lápiz consta de 23 ítems con escalas que van de 1 (nunca) a 7 (siempre). A mayor puntuación de cada subescala, más elevado factor alto. El HFI presentó un buen ajuste a los datos tanto de la inicial (por ejemplo, Comparative Fix Index CFI = 0.968) como de las muestras de confirmación (por ejemplo, CFI = 0.963). Las confiabilidades alfa y omega para cada factor fueron mayores de 0.80. Se muestra este instrumento en el Apéndice A.

Escala de Motivación Académica (EMA)

Está basada en la teoría de la autodeterminación (Self-Determination Theory) de Deci y Ryan (1985, 2000) y se encuentra adaptado en Argentina (Stover et al., 2012). Las dimensiones que mide el instrumento son: motivación extrínseca (externa, introyectada, identificada e integrada), motivación intrínseca (orientación hacia el conocimiento, orientación hacia el logro y orientación hacia la experiencia) y la amotivación. El instrumento de papel y lápiz consta de 27 ítems. En las aplicaciones, alcanzaron coeficientes de Aiken iguales o superiores a 0.80. Se muestra este instrumento en el Apéndice B.

Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE)

Hodapp (1991) desarrolló un instrumento de medición llamado German Test Anxiety Inventory (TAI-G) correspondiente al modelo dual de Liebert y Morris (1967), adaptado en Argentina por Heredia et al. (2008). Las escalas del instrumento son: emocionalidad,

preocupación, interferencia cognitiva y falta de confianza. El inventario de papel y lápiz consta de 20 ítems con escalas que van de 1 (nunca) a 5 (siempre). A mayor puntuación de cada escala, más elevado la dimensión. Presentó un buen ajuste a los datos CFI 0.97. La confiabilidad alfa y omega para cada factor es superior a 0.80. Se muestra este instrumento en el Apéndice C.

La Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T)

Tuckman (1990) desarrolló un instrumento de medición llamado The Tuckman Procrastination Scale (ATPS) en inglés, correspondiente al modelo teórico cognitivo y racional emotivo de Ellis y Knaus (1977). Se encuentra adaptado en Argentina por Furlan et al. (2012). El instrumento mide las tendencias de procrastinación de los estudiantes universitarios. La escala de papel y lápiz consta de 16 ítems con escalas que van de 1 (nunca me ocurre) a 5 (siempre me ocurre). Presentó un buen ajuste a los datos CFI 0.99. La confiabilidad alfa y omega para cada factor es superior a 0,80. Se muestra este instrumento en el Apéndice D.

3.2. Pasos para la revisión lingüística de los instrumentos de medición

Para explicar la revisión lingüística de los instrumentos se cumplieron con tres pasos: *Paso 1*. La revisión lingüística de los instrumentos de medición por parte de un grupo de jueces docentes universitarios investigadores; *Paso 2*. La aplicación de las pruebas a un grupo de diez estudiantes para que también juzguen la comprensión lingüística de forma independiente; y finalmente, el *Paso 3*. La revisión final de los instrumentos de medición por parte de un juez experto en redacción y comprensión lingüística. A continuación, se presentan los siguientes pasos de manera más detallada:

3.2.1. Paso 1

Se realizaron revisiones lingüísticas de los instrumentos de medición por parte de un grupo de doce jueces docentes universitarios investigadores tanto de instituciones públicas como privadas del Ecuador. Los jueces fueron profesionales de la psicología repartidos en grupos de tres para la revisión de cada uno de los cuatro instrumentos de medición. Estos procedieron a la

comprensión lingüística de forma independiente tanto del entendimiento de la consigna, la redacción de las opciones de respuesta, la claridad o comprensión de los ítems y el nombre de los factores o dimensiones que pertenece a cada ítem en virtud de su contenido. Para la revisión del Inventario de los Cinco Altos (ICA), estuvo conformado por un grupo de tres jueces, dos jueces Psicólogo/a clínico/a y un Psicólogo del Trabajo de universidades públicas como privadas. Mientras que, para la revisión de la Escala de Motivación Académica (EMA), estuvo conformado por un grupo de tres jueces, por un Psicólogo del Trabajo, un Psicólogo Educativo y un Psicólogo Clínico tanto de universidades públicas como privadas. Así mismo, para la revisión del Inventario de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE), estuvo conformado por un grupo de tres jueces, de profesión Psicólogo/a clínico/a de universidades privadas. Finalmente, para la revisión de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T), estuvo conformado por un grupo de tres jueces, de profesión Psicólogo/a clínico/a de universidades privadas. Se muestra la lista de docentes en el apéndice E.

En cuanto a la revisión lingüística del Inventario de los Cinco Altos (ICA) se obtuvo que, los tres jueces sugieren un cambio en el léxico de la consigna y están de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. En cuanto a la claridad de los ítems, tanto el juez 1 y 2 sugieren que el ítem 2 *Tengo humor* debe ser cambiado a *Tengo buen sentido del humor*. A la vez, el ítem 4 *Tengo lealtad* debe ser cambiado por *Soy leal*. También el ítem 15 *Tengo genio* debe ser cambiado por *Tengo buen genio*. Un solo juez sugirió que, tanto el ítem *Soy inteligente*, *Tengo sabiduría* y *Tengo genio* debería eliminarse porque es ambiguo. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, se obtuvo que tanto el juez 1 y 2 están de acuerdo con la pertinencia de las dimensiones para cada ítem, mientras que el Juez 3 sugirió retirar la dimensión *Honestidad* porque considera que sus ítems son ambiguos.

Por otro lado, en cuanto a la revisión lingüística de la Escala de Motivación Académica (EMA) se obtuvo que, los tres jueces sugieren un cambio en la redacción de la consigna y que debe retirarse la parte que indica *importante*. A la vez, están de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. Con lo que respecta a la claridad de los ítems, los tres jueces sugieren un cambio en la redacción del ítem 1 *Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros*, pero no especifican cómo debería quedar la redacción. En el ítem 4 *Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto*, consideran que se retire *un terciario corto* y se coloque *tecnologado*, que es lo que existe en el Ecuador. En los ítems 5, 7, 14, 18, 21 23 y 27 debe retirarse la palabra *facultad* y colocar la palabra *universidad*. El ítem 11 *Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta*, los jueces sugieren un cambio en la redacción del ítem, pero no especifican cómo debería quedar la redacción. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, se obtuvo que tanto el juez 1, 2 y 3 no están de acuerdo que el ítem 22 *Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.)*, corresponda a la motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIoe) sino que, debería de pertenecer a Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo).

Mientras tanto, en cuanto a la revisión lingüística del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE) se obtuvo que, los tres jueces proponen un cambio en la redacción de la consigna y están de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. En cuanto a la claridad de los ítems, tanto el juez 1 y 2 sugieren que el ítem 5 *Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien*, el ítem 6 *Mi corazón late* y el ítem 20 *Estoy convencido (a) de que lograré hacer bien*, debe cambiarse la redacción, pero no especifican como debería quedar. Un solo juez vio

pertinente sugerir la revisión de la redacción de cada ítem del instrumento. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, se obtuvo que los tres jueces están de acuerdo con la pertinencia de las dimensiones para cada ítem.

Por último, en cuanto a la revisión lingüística de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T) se obtuvo que, los tres jueces sugieren un cambio de redacción de la consigna y están de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. En cuanto a la claridad de los ítems, los tres jueces proponen que el ítem 2 *Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer*, el ítem 8 *Soy un perdedor de tiempo incorregible*, el ítem 11 *Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas* y el ítem 13, *Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante*, debe cambiarse la redacción, pero no especifican como debería quedar. Un solo juez comentó que la redacción de cada ítem debe revisarse minuciosamente. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, se obtuvo que los tres jueces están de acuerdo.

Se muestra el documento que se entregó al grupo de jueces para la revisión lingüística de cada uno de los instrumentos de medición en el apéndice F.

Ahora bien, con base a las sugerencias de los jueces y para presentar el instrumento ICA al estudiantado para efectuar el estudio piloto, se decide cambiar el léxico cultural de Argentina por el léxico cultural de Ecuador en la consigna. En el instrumento original argentino la consigna es *“Abajo aparece una serie de afirmaciones que las personas utilizan para describirse a sí mismas. Lee cada afirmación y elegí la respuesta apropiada para indicar cómo vos te sentís generalmente utilizando la escala que aparece abajo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No pases mucho tiempo con cada afirmación, pero da la respuesta que te parece que describe cómo te sentís generalmente”* por lo que se cambió por *“Abajo aparece una serie de afirmaciones que las personas utilizan para describirse a sí mismas. Lee cada afirmación y elige la respuesta apropiada para indicar cómo se siente generalmente utilizando la escala que*

aparece abajo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No pases mucho tiempo con cada afirmación, pero da la respuesta que te parece que describe cómo te sientes generalmente”. En cuanto a las opciones de respuesta, se acoge la sugerencia de los jueces de dejar tal cual como está redactado, es decir, desde nunca hasta siempre.

En cuanto a los ítems del ICA, se acoge la sugerencia de los jueces de cambiar el ítem 2 *Tengo humor* a *Tengo buen sentido del humor*. No se acoge la sugerencia de cambio del ítem 4 *Tengo lealtad* por *Soy leal*, el ítem 15 *Tengo genio* por *Tengo buen genio* porque estaría alterando el sentido del ítem y la dimensión a la cual pertenece el ítem (Cosentino & Castro Solano, 2012). Finalmente, no se acoge la sugerencia de un juez de que el ítem *Soy inteligente, Tengo sabiduría y Tengo genio* debería eliminarse por ser ambiguo. Los 3 ítems no pueden ser eliminados porque todos los demás ítems del instrumento también son subjetivos con el fiel propósito de que la persona de una respuesta con base a su percepción para así descubrir su rasgo de personalidad (Castro Solano & Cosentino, 2019). Con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud del contenido del ICA, se acoge la sugerencia tanto del juez 1 y 2 quienes estuvieron de acuerdo con su pertinencia. No se acoge la sugerencia del juez 3 de retirar la dimensión honestidad quien considera que sus ítems son ambiguos. Si se eliminara los ítems con su dimensión se estaría alterando el sentido del ítem y la dimensión a la cual pertenecen los ítems (Cosentino & Castro Solano, 2012), por lo tanto, no es necesario un proceso de validez de contenido.

Con base a las sugerencias de los jueces y para presentar el instrumento EMA al estudiantado para efectuar el estudio piloto, se decide dejar la misma consigna del instrumento porque los jueces no indican como debería de quedar la redacción a pesar de sugerir un cambio “*Queremos saber por qué vas a la facultad. Por favor, lee cada ítem y luego anota la respuesta apropiada para indicar tu grado de acuerdo con la afirmación. No existen respuestas correctas o incorrectas. No pases mucho tiempo con cada ítem, pero da la respuesta que mejor describe*

tu acuerdo con la afirmación. Por favor, anota el número de respuesta para cada ítem en la columna “Respuesta”. Se acoge la sugerencia de los jueces de retirar la nota importante de la consigna “*Si has sido estudiante universitario o no lo fuiste nunca, responde a este cuestionario como si fueses actualmente un estudiante universitario. Tus respuestas pueden basarse en tu experiencia real o en cómo te imaginas que serías como estudiante universitario*”. En cuanto a las opciones de respuesta, se acoge la sugerencia de los jueces de dejar tal cual como está redactado, es decir, con totalmente en desacuerdo, un poco de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo.

En cuanto a los ítems del EMA, se decide dejar la misma redacción en ciertos ítems del instrumento porque los jueces no indican como debería quedar la redacción a pesar de sugerir un cambio en el ítem 1 *Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros, pero no especifican cómo debería quedar la redacción* y en el ítem 11 *Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta*. Se acoge la sugerencia de los jueces en retirar un terciario corto y colocar en su lugar *tecnológico* en el ítem 4 *Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto*. Finalmente, se acoge las sugerencias de los jueces de retirar la palabra *facultad* en los ítems 5, 7, 14, 18, 21, 23 y 27 y colocar en su lugar la palabra *universidad*. Con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud del contenido del EMA, no se acoge la sugerencia tanto del juez 1, 2 y 3 en cuanto a que el ítem 22 *Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.)* pertenezca a la motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIoee) sino que debe pertenecer a Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo). La razón por la que no se acoge es porque estaría alterando el sentido del ítem y la dimensión a la cual pertenece el ítem (Stover et al., 2012).

Con base a las sugerencias de los jueces y para presentar el instrumento IAAE al estudiantado para efectuar el estudio piloto, se decide dejar la misma consigna del instrumento porque los jueces no indican como debería de quedar la redacción a pesar de sugerir un cambio *“Durante la carrera universitaria un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas prepararse para rendir exámenes. Las siguientes frases describen algunas repuestas que experimentan los estudiantes cuando deben enfrentarse a los exámenes. Indique con qué frecuencia esto le ocurre, empleando la escala de 1= “Casi nunca” a 4= “Casi siempre”*. En cuanto a las opciones de respuesta, se acoge la sugerencia de los jueces de dejar tal cual como está redactado, es decir, desde casi nunca hasta casi siempre.

En cuanto a los ítems del IAAE, se decide dejar la misma redacción en ciertos ítems del instrumento porque los jueces 1 y 2 no indican como debería quedar la redacción a pesar de sugerir un cambio en el ítem 15 *Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien*, en el ítem 6 *Mi corazón late* y en el ítem 20 *Estoy convencido (a) de que lograré hacer bien*. Por otro lado, ante el pedido del juez 3 de revisar la redacción de cada ítem del instrumento, se decide dejar a todos los ítems con la redacción original. Con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud del contenido del IAAE, se acoge la sugerencia de los jueces quienes estuvieron de acuerdo con su pertinencia.

Con base a las sugerencias de los jueces y para presentar el instrumento EPA-T al estudiantado para efectuar el estudio piloto, se decide dejar la misma consigna del instrumento porque los jueces no indican como debería de quedar la redacción a pesar de sugerir un cambio *“Durante tu carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararte para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando la escala de 1= “Nunca me ocurre” a 4= “Casi siempre me ocurre”*. En cuanto a las opciones de respuesta, se acoge la

sugerencia de los jueces de dejar tal cual como está redactado, es decir, desde casi nunca me ocurre hasta casi siempre me ocurre.

En cuanto a los ítems del EPA-T, se decide dejar la misma redacción en ciertos ítems del instrumento porque los jueces 1 y 2 no indican como debería de quedar la redacción a pesar de sugerir un cambio en el ítem 2 *Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer*, en el ítem 8 *Soy un perdedor de tiempo incorregible*, en el ítem 11 *Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas* y en el ítem 13, *Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante*. Por otro lado, ante el pedido del juez 3 de revisar la redacción de cada ítem del instrumento, se decide dejar a todos los ítems con la redacción original. Con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud del contenido, se acoge la sugerencia de los jueces quienes estuvieron de acuerdo con su pertinencia.

Así pues, los aportes y recomendaciones de los jueces expertos para cada uno de los instrumentos de medición tuvieron muy poca utilidad por la falta de sugerencias en cuanto a la redacción de las consignas y de los ítems.

3.2.2. Paso 2

Luego de la revisión de los jueces, se aplicó las pruebas a un grupo de diez estudiantes para que también juzguen la comprensión lingüística de forma independiente. Se muestra la lista de estudiantes en el apéndice G. Los estudiantes pertenecían a cada una de las carreras de la universidad privada, quienes procedieron con el entendimiento de la consigna, la redacción de las opciones de respuesta, la claridad o comprensión de los ítems y el nombre de los factores o dimensiones que pertenece a cada ítem en virtud de su contenido. Se muestra el documento que se entregó al grupo de estudiantes para la revisión lingüística de cada uno de los instrumentos de medición en el apéndice H.

En cuanto a la revisión lingüística del Inventario de los Cinco Altos (ICA) se obtuvo que, ocho estudiantes sugieren un cambio en la redacción de la consigna, pero no especifican como

debería de quedar y los diez estudiantes están de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. En cuanto a la claridad de los ítems, diez estudiantes no comprendían el ítem 2 *Tengo buen sentido del humor*. A la vez, el ítem 16 *Tengo genio* lo consideraban como estar de mal genio. Los diez estudiantes no sabían a qué se refiere el ítem 20 *Tengo ingenio*, ni tampoco sabían a qué se refiere el ítem 21 *Tengo laboriosidad*. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, se obtuvo que, están de acuerdo con la pertinencia de las dimensiones para cada ítem.

Mientras tanto, en cuanto a la revisión lingüística de la Escala de Motivación Académica (EMA) se obtuvo que, los diez estudiantes sugieren un cambio en la redacción de la consigna, pero no especifican como debería de quedar. A la vez, están de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. Con respecto a la claridad de los ítems, siete estudiantes proponen un cambio en la redacción del ítem 1 *Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros* y del ítem 11 *Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta*, pero no especifican cómo debería de quedar la redacción. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, se obtuvo que están de acuerdo.

Por otro lado, en cuanto a la revisión lingüística del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE) se obtuvo que, seis estudiantes sugieren un cambio de redacción de la consigna y los diez estudiantes están de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. En cuanto a la claridad de los ítems, diez estudiantes proponen que debe estar mejor redactado el ítem 5 *Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien*. En cuanto al ítem 6 *Mi corazón late*, interpretan como el estar enamorado de alguien y el ítem 20 *Estoy convencido (a) de que lograré hacer bien*, no comprenden la idea. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, mencionaron estar de acuerdo.

Por último, en cuanto a la revisión lingüística de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T) se obtuvo que, siete estudiantes sugieren un cambio de redacción de la consigna y los diez estudiantes están de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. En cuanto a la claridad de los ítems, ocho estudiantes no comprenden la idea del ítem 2 *Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer*, del ítem 8 *Soy un perdedor de tiempo incorregible*, del ítem 11 *Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas* y del ítem 13, *Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante*, porque no comprenden la idea principal. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, manifestaron estar de acuerdo.

Ahora bien, ante la falta de sugerencias por parte del estudiantado con respecto a la redacción de la consigna y la falta de comprensión lectora, análisis y criticidad con respecto a la comprensión de los ítems del inventario de los Cinco Altos (ICA), Escala de Motivación Académica (EMA), Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE) y Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T) se ve la necesidad de contar con un juez experto en redacción y comprensión lingüística para que juzgue aquellos apartados que hubo dificultad de comprensión para el estudiantado.

3.2.3. Paso 3

Finalmente, frente a la falta de sugerencias de los estudiantes universitarios en cuanto a la manera de redactar las consignas y frente al bajo desarrollo de competencias de comprensión lectora, análisis y criticidad con respecto a la comprensión de los ítems de los instrumentos de medición, se determinó la selección de un juez experto en redacción y comprensión lingüística para la revisión final de los instrumentos, sobre todo en aquellos apartados donde no hubo la comprensión por parte del estudiantado. Delgadová y Gullerová (2020) enfatizan que la competencia lectora no sería únicamente la comprensión de textos, sino la capacidad de sistematizar el conocimiento y sobre todo de producir ideas propias a partir del análisis y reflexión sobre la temática estudiada, pero esta competencia también implicaría el disfrutar de la actividad de la lectura, ejercicio que aún falta por ser ejecutada en el Ecuador.

En cuanto a la revisión lingüística del Inventario de los Cinco Altos (ICA) el juez sugirió un cambio en la redacción de las instrucciones del instrumento, quedando de la siguiente manera:

Abajo aparece una serie de afirmaciones que las personas utilizan para describirse a sí mismas. Lee cada afirmación y elige la respuesta apropiada para indicar cómo tú te sientes generalmente, utilizando la escala que aparece abajo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No pases mucho tiempo con cada afirmación, pero da la respuesta que te parece que describe cómo te sientes generalmente. Utiliza la siguiente escala. A la vez, el juez, indica que está de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. Sugirió también que, el ítem 2 *Tengo buen sentido del humor* debe ser cambiado a *Tengo sentido del humor*. El ítem 16 *Tengo genio* debe ser cambiado a *Tengo talento*. Asimismo, el ítem 20 *Tengo ingenio* debe ser cambiado por *Soy ingenioso/a*. Por último, el ítem 21 *Tengo laboriosidad* debe ser cambiado por *Soy empeñoso/a*. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, indicó que está de acuerdo.

Por otro lado, en cuanto a la revisión lingüística de la Escala de Motivación Académica (EMA) el juez sugirió un cambio en la redacción de las instrucciones del instrumento, quedando de la siguiente manera: ¿Por qué vas a la Universidad? *Usando la escala que se encuentra a continuación, indica en qué medida cada uno de los siguientes elementos, corresponde actualmente a una de las razones por las que vas a la universidad.* A la vez, el juez, está de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. Con lo que respecta a la claridad de los ítems, el juez sugirió también que, el ítem 1 *Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros* debe ser cambiado a *Por los fuertes sentimientos que experimento cuando estoy comunicando mis propias ideas a otros*. El ítem 11 *Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta* debe ser cambiado a *Porque con el tiempo me permitirá entrar en el mercado laboral en un campo que me gusta*. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, indicó que está de acuerdo.

Mientras tanto, en cuanto a la revisión lingüística del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE) el juez sugirió un cambio en la redacción de las instrucciones del instrumento, quedando de la siguiente manera: *durante la carrera universitaria un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas prepararse para rendir exámenes. Las siguientes frases describen algunas repuestas que experimentan los estudiantes cuando deben enfrentarse a los exámenes. Indique con qué frecuencia esto le ocurre. Utilice la siguiente escala.* A la vez, está de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. Con lo que respecta a la claridad de los ítems, el juez sugirió también que, el ítem 5 *Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien* debe ser cambiado a *Pienso en lo que pasará si no lo hago bien*. Asimismo, el ítem 6 *Mi corazón late* debe ser cambiado a *Mi corazón se acelera*. El ítem 20 *Estoy convencido (a) de que lograré hacer bien*, debe ser cambiado a *Estoy convencida (o) de*

que lo haré bien. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, indicó que está de acuerdo.

Por último, en cuanto a la revisión lingüística de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T) el juez sugirió un cambio en la redacción de las instrucciones del instrumento, quedando de la siguiente manera: *durante la carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indique la tendencia con que esto le ocurre. Utilice la siguiente escala*. A la vez, el juez, está de acuerdo con la redacción de las opciones de respuesta. Con lo que respecta a la claridad de los ítems, el juez propuso también que, el ítem 2 *Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer* debe ser cambiado a *Pospongo el inicio de cosas que no me gustan hacer*. Asimismo, el ítem 8 *Soy un perdedor de tiempo incorregible* debe ser cambiado a *Pierdo el tiempo de manera incorregible*. El ítem 11 *Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas* debe ser cambiado a *Me comprometo en hacer algo y luego demoro en hacerlo*. Por último, el ítem 13, *Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante* debe ser cambiado por, *Aunque me odie por no empezar, no me hace hacerlo*. Finalmente, con respecto al nombre de las dimensiones que pertenecen a cada ítem en virtud de su contenido, indicó que está de acuerdo. Se muestra el documento con la revisión del juez experto en el apéndice H.

Finalmente se presentan las Tablas con los ítems definitivos y ajustados a una adaptación lingüística-cultural ecuatoriana. En la Tabla 2 se presentan los ítems del Inventario de los Cinco Altos (ICA-E) y se muestra el instrumento definitivo en el Apéndice I. En la Tabla 3 se presentan los ítems de la Escala de Motivación Académica (EMA-E) y se muestra el instrumento definitivo en el Apéndice J. En la Tabla 4 se presentan los ítems del Inventario de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E) y se muestra el instrumento definitivo en el Apéndice K. Y, en la Tabla 5

se presentan los ítems de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-E) y se muestra el instrumento definitivo en el Apéndice L.

Tabla 2.

Comprensión lingüística de los ítems del Inventario de los Cinco Altos (ICA-E)

Ítems de la versión original (Cosentino & Castro Solano, 2017)	Ítems con la comprensión lingüística
1- Soy inteligente	1- Soy inteligente
2- Tengo humor	2- Tengo sentido del humor
3- Tengo sabiduría	3- Tengo sabiduría
4- Tengo lealtad	4- Tengo lealtad
5- Soy simpático/a	5- Soy simpático/a
6- Soy divertida/o	6- Soy divertida/o
7- Tengo dedicación	7- Tengo dedicación
8- Soy confiable	8- Soy confiable
9- Soy visionario/a	9- Soy visionario/a
10- Soy tolerante	10- Soy tolerante
11- Soy culto/a	11- Soy culto/a
12- Tengo tranquilidad	12- Tengo tranquilidad
13- Soy persistente	13- Soy persistente
14- Soy gracioso/a	14- Soy gracioso/a
15- Tengo valores	15- Tengo valores
16- Tengo genio	16- Tengo talento
17- Tengo serenidad	17- Tengo serenidad
18- Soy transparente	18- Soy transparente
19- Tengo esfuerzo	19- Tengo esfuerzo

20- Tengo ingenio	20- Soy ingenioso/a
21- Tengo laboriosidad	21- Soy empeñoso/a
22- Soy verdadero/a	22- Soy verdadero/a
23- Tengo paciencia	23- Tengo paciencia

Tabla 3.*Comprensión lingüística de los ítems de la Escala de Motivación Académica (EMA-E)*

Ítems de la versión adaptada por (Stover et al., 2012)	Ítems con la comprensión lingüística
1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.	1. Por los fuertes sentimientos que experimento cuando estoy comunicando mis propias ideas a otros.
2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.	2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.
3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.	3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.
4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto.	4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un tecnologado.
5. Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante.	5. Porque cuando tengo éxito en la universidad me siento importante.
6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro	6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro.
7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad	7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la universidad.

- | | |
|---|--|
| 8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesantes con algunos profesores. | 8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesantes con algunos profesores. |
| 9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales. | 9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales. |
| 10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto | 10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto |
| 11. Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta. | 11. Porque con el tiempo me permitirá entrar en el mercado laboral en un campo que me gusta. |
| 12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso. | 12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso. |
| 13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro. | 13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro. |
| 14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no. | 14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la universidad ; sin embargo, ahora me pregunto si debería continuar o no. |
| 15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan. | 15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan. |
| 16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles. | 16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles |
| 17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen. | 17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen |

- | | |
|---|--|
| 18. Porque en nuestra sociedad es importante ir a la facultad. | 18. Porque en nuestra sociedad es importante ir a la Universidad . |
| 19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a. | 19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a. |
| 20. Para tener un mejor sueldo en el futuro. | 20. Para tener un mejor sueldo a futuro. |
| 21. No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco. | 21. No puedo entender por qué voy a la universidad y, francamente, me importa muy poco |
| 22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.). | 22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, etc.) |
| 23. Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios. | 23. Porque la universidad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios. |
| 24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan. | 24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan. |
| 25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a. | 25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a. |
| 26. Porque no quiero decepcionar a mi familia. | 26. Porque no quiero decepcionar a mi familia. |
| 27. No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad. | 27. No sé; no puedo entender qué hago en la universidad . |
-

Tabla 4.

Comprensión lingüística de los ítems del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)

Ítems de la versión adaptada por (Heredia et al., 2008)	Ítems con la comprensión lingüística
1. Pienso en lo importante que el examen es para mí.	1. Pienso en lo importante que el examen es para mí.
2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado.	2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado.
3. Me preocupo por mis resultados.	3. Me preocupo por mis resultados.
4. Estoy preocupado por alcanzar mis logros	4. Estoy preocupado por alcanzar mis logros.
5. Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien.	5. Pienso en lo que pasará si no lo hago bien.
6. Mi corazón late	6. Mi corazón se acelera.
7. Me siento ansiosa (o)	7. Me siento ansiosa (o).
8. Tiemblo de miedo	8. Tiemblo de miedo.
9. Me siento un poco abrumada (o)	9. Me siento un poco abrumada (o).
10. Me siento molesta (o)	10. Me siento molesta (o).
11. Los pensamientos que me distraen siguen "apareciendo" en mi cabeza.	11. Los pensamientos que me distraen siguen "apareciendo" en mi cabeza.
12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen	12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen.
13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.	13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.

- | | |
|--|--|
| 14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales. | 14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales. |
| 15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos. | 15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos. |
| 16. Tengo confianza en mi rendimiento. | 16. Tengo confianza en mi rendimiento. |
| 17. Tengo fe en mi propio rendimiento. | 17. Tengo fe en mi propio rendimiento. |
| 18. Estoy satisfecha (o) conmigo misma (o). | 18. Estoy satisfecha (o) conmigo misma (o). |
| 19. Creo que tendré éxito. | 19. Creo que tendré éxito. |
| 20. Estoy convencida (o) de que lograré hacer bien. | 20. Estoy convencida (o) de que lo haré bien. |
-

Tabla 5.

Comprensión lingüística de los ítems de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-E)

Ítems de la versión adaptado por (Furlan et al., 2012).	Ítems con la comprensión lingüística
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.	1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.
2- Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer.	2- Pospongo el inicio de cosas que no me gustan hacer.
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.	3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.	4- Retraso la toma de decisiones difíciles.
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.	5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.	6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.	7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.
8- Soy un perdedor de tiempo incorregible.	8- Pierdo el tiempo de manera incorregible.
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.	9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.	10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.
11- Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas.	11- Me comprometo en hacer algo y luego demoro en hacerlo.

- | | |
|--|---|
| 12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo. | 12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo. |
| 13- Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante. | 13- Aunque me odie por no empezar, no me nace hacerlo. |
| 14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra. | 14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra. |
| 15- Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar. | 15- Me quedo atascado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar. |
| 16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar. | 16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar. |
-

Capítulo 4

Resultados del Estudio 1: Validez y fiabilidad de los instrumentos adaptados a la población universitaria ecuatoriana

Una vez realizada las revisiones lingüísticas de los instrumentos, se procedió a la aplicación. Para el efecto, se publicó el enlace que contenía los instrumentos <https://ee.humanitarianresponse.info/x/ieKH1SuM> con la respectiva invitación a llenarlo en las aulas virtuales de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje Cooperativo (AVAC) de la Institución Superior. El estudiantado de las diferentes carreras al encontrarse con esta invitación voluntariamente respondió de manera individual a los instrumentos del enlace proporcionado. Así mismo, cada participante pudo visualizar un consentimiento informado que contiene: información del estudio, y una solicitud de autorización y participación anónima y voluntaria para realizar la investigación. La aplicación tuvo una duración de 15 minutos por la cantidad de ítems que se debía responder en las cuatro pruebas psicológicas.

Una vez que se obtuvieron los datos de la aplicación de los instrumentos de medición se procedió a evaluar la validez y fiabilidad de los instrumentos aplicando un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), y para el efecto, se han constituido cuatro subestudios: a) Subestudio 1. Inventario de los Cinco Altos (ICA-E), b) Subestudio 2. Escala de Motivación Académica (EMA-E), c) Subestudio 3. Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E), d) Subestudio 4. Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-E). Por lo tanto, se presentan los resultados para demostrar la validez del constructo y fiabilidad de los instrumentos.

4.1. Método

4.1.1. Participantes

Se trata de una muestra no probabilística por conveniencia, con participación voluntaria, consentida y anónima. No se otorgó contribución económica alguna por participar. Los participantes fueron estudiantes de diferentes carreras de una universidad privada del Ecuador.

Participaron 1007 sujetos ($n= 403$ mujeres, 39.9%) que tenían en promedio 21.88 años ($DE = 3.69$) cuyo rango estuvo entre los 18 a 20 años. La descripción de la distribución de grupos de acuerdo con el perfil sociodemográfico de los participantes se muestra en la Tabla 6. Mientras que, la descripción de las Facultades y Carreras a las que pertenecen los participantes se muestra en la Tabla 7.

Tabla 6.

Estadístico descriptivo de la distribución de grupos de acuerdo con el perfil sociodemográfico de los participantes del estudio 2

Variable	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Género	Hombre	604	60.1%
	Mujer	403	39.9%
Edad	18-20 años	424	42.1%
	21-23 años	335	33.3%
	24-26 años	164	16.3%
	27 años o más	84	8.3%
Estado civil	Soltero/a	962	95.5%
	Casado/a	23	2.3%
	Divorciado /a (legalmente)	3	0.3%
	Separado/a (de hecho)	4	0.4%
	Unido/a de hecho	14	1.4%
	Viudo/a	1	0.1%
Ciclo académico	Primero (1er Sem. del 1er año)	136	13.5%

	Segundo (2do Sem.del 1er año)	162	16.1%
	Tercero (1er Sem. del 2do año)	141	14.0%
	Cuarto (2do Sem. del 2do año)	91	9.0%
	Quinto (1er Sem. del 3er año)	79	7.8%
	Sexto (2do Sem. del 3er año)	105	10.4%
	Séptimo (1er Sem. del 4to año)	106	10.5%
	Octavo (2do Sem. del 4to año)	81	8.0%
	Noveno (1er Sem. del 5to año)	60	6.0%
	Décimo (2do Sem. del 5to año)	46	4.6%
Ciudad de residencia	Cuenca	248	24.6%
	Guayaquil	189	18.8%
	Quito	570	56.6%

Tabla 7.

Estadístico descriptivo de las Facultades y Carreras a las que pertenecen los participantes del estudio 2

Variable	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Facultades	Ciencias Sociales y Humanidades	285	28.3%
	Ciencia y Tecnología	399	39.6%
	Administración y Economía	158	15.7%
	Ciencias de la Vida	113	11.2%
	Educación	52	5.2%
Ciencias Sociales	Psicología	178	17.7%
y Humanidades	Derecho	60	6.0%

	Diseño Multimedia	27	2.7%
	Comunicación	18	1.8%
	Antropología	2	0.2%
	Arquitectura	7	0.7%
	Biomedicina	30	3.0%
	Computación	43	4.3%
	Electricidad	43	4.3%
	Electrónica y Automatización	24	2.4%
Ciencia y Tecnología	Ingeniería Automotriz	46	4.6%
	Ingeniería Civil	77	7.6%
	Ingeniería Industrial	31	3.1%
	Mecánica	23	2.3%
	Mecatrónica	40	4.0%
	Telecomunicaciones	35	3.5%
	Contabilidad y Auditoría	44	4.4%
Administración y Economía	Administración de Empresas	86	8.5%
	Economía	13	1.3%
	Negocios Digitales	5	0.5%
	Gerencia y Liderazgo	10	1.0%
Ciencias de la Vida	Agropecuaria	2	0.2%
	Biotechnología	60	6.0%
	Enfermería	8	0.8%

	Ingeniería Ambiental	28	2.8%
	Medicina Veterinaria	15	1.5%
	Educación	9	0.9%
	Educación Básica	18	1.8%
Educación	Educación Inicial	12	1.2%
	Educación Intercultural Bilingüe	6	0.6%
	Pedagogía de la Actividad Física	7	0.7%
	y Deporte		

4.1.2. Análisis de Datos

Para proceder con el análisis de la validez y fiabilidad de los instrumentos de medición, se aplicó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el método de mínimos cuadrados ponderados diagonales robusto (en inglés, Diagonal Weighted Least Squares; DWLS) a partir de la matriz de correlaciones policóricas, fue ejecutado y ajustado con el paquete R-Studio (GNU Operating System, 2011). Dentro del cual, se empleó el paquete lavaan (Rosseel, 2012) con el estimador de *mínimos cuadrados ponderados diagonales* (DWLS), cuyos índices se esperan sean de un χ^2 con una significancia ≥ 0.05 , un Índice de Ajuste Comparativo Robusto ≥ 0.95 , la raíz cuadrada residual estandarizada (SRMR) ≤ 0.08 y el error medio de aproximación (RMSEA) ≤ 0.07 [IC 90% 0.00 y 0.08].

Las relaciones de la estructura del AFC se ilustraron con Onyx (Von Oertzen et al., 2015). Además, de forma complementaria al AFC se realizó un análisis de la fiabilidad con los coeficientes Alfa (α) de Cronbach y Omega (ω) de McDonald (McDonald, 1999). También, lo recomendable para realizar análisis factorial confirmatorio es emplear en un número de 10 veces cada una de las variables observadas a estudiar (Byrne, 2016), por tal razón la muestra señalada

se considera suficiente ($n=1007$), toda vez que es mayor al número de datos que se considera como muestras grandes (Hair et al., 2010).

4.2. Resultados

A continuación, se procede a aplicar un AFC para evaluar la validez y fiabilidad en los cuatro subestudios.

4.2.1. Subestudio 1: Validez y fiabilidad del Inventario de los Cinco Altos (ICA-E)

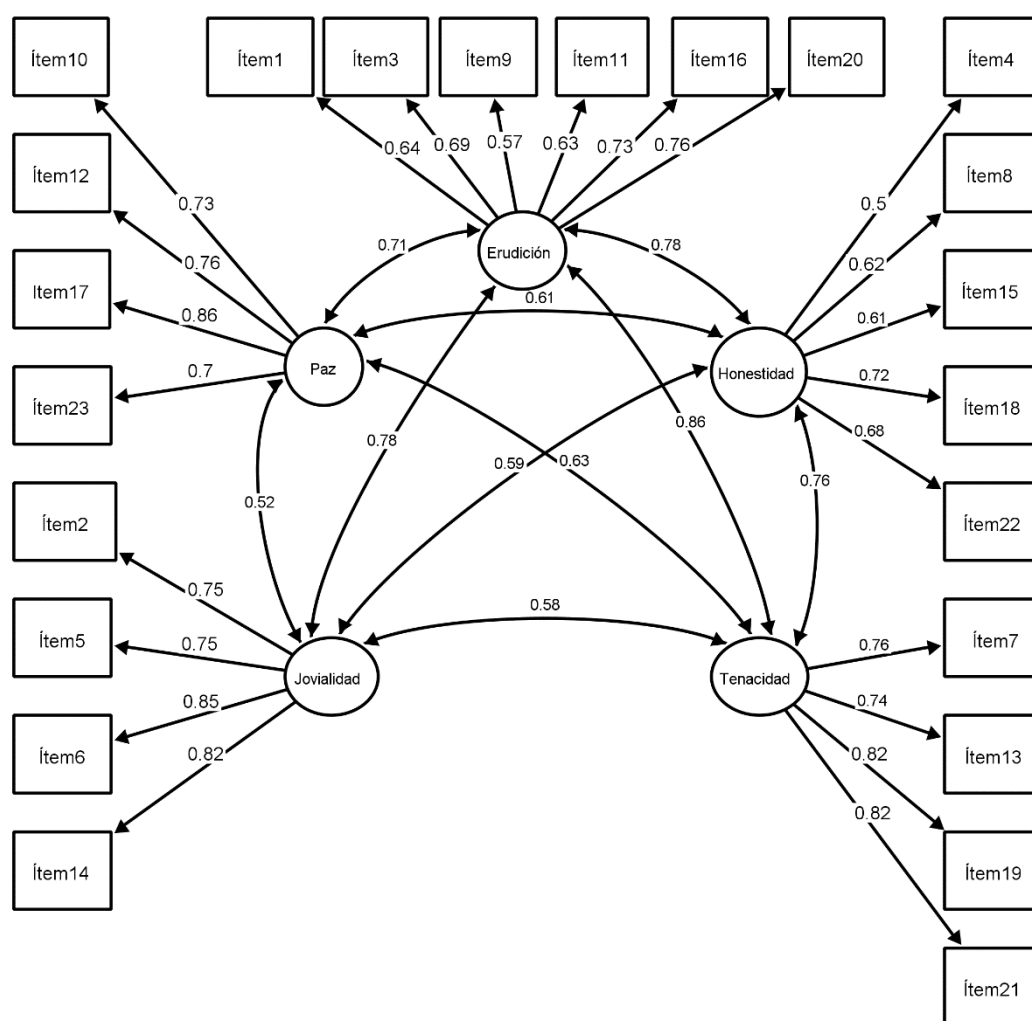
4.2.1.1. Validez de constructo del ICA-E mediante AFC

Se realizó un análisis factorial confirmatorio basado en datos de adultos por medio del paquete lavaan del Software R sobre las puntuaciones del instrumento de medición llamado “Inventario de los Cinco Altos” para determinar la validez de una estructura factorial de un modelo teórico que afirma que los rasgos positivos de personalidad se caracterizan por una serie de factores. Estos rasgos positivos de la personalidad o factores altos del Modelo Cinco Altos se encuentran en cada individuo de forma relativamente estable y están representados por características psicológicas positivas. El desarrollo del modelo replicó cinco factores positivos del MCA como son erudición, paz, jovialidad, honestidad y tenacidad. Para comprobar la estructura latente de los factores del Modelo Cinco Altos se realizaron análisis de normalidad multivariante y análisis factoriales confirmatorios. Por lo tanto, no se verificó el supuesto de normalidad multivariante de la distribución de la muestra con el test de Mardia. Es así como se procedió a emplear un modelo robusto con el paquete lavaan en R. Se usaron tres índices para evaluar el ajuste del modelo a los datos: Comparative Fix Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Los valores cercanos o superiores a 0.95 se consideraron para CFI; los cercanos o inferiores a 0.08, para SRMR; y los inferiores a 0.07 para RMSEA, con el límite superior de su intervalo de confianza inferior a 0.08 como indicadores de un adecuado ajuste del modelo a los datos. El Modelo considera al Inventario como multidimensional apegado estrictamente a lo que plantean los

autores (Consentino & Castro-Solano, 2017). A la vez, se observa una mayor proximidad a los índices absolutos, incrementales y de parsimonia esperados para validar el constructo y se presentan en un diagrama en la Figura 1. Los resultados del AFC, usando los mínimos cuadrados ponderados diagonales (DWLS) sobre una muestra de datos de 1007 adultos, fueron los siguientes: CMIN o χ^2 (220) = 859.969, $p < 0.001$; CFI = 0.989 robusto, RMSEA = 0.054 (intervalo de confianza entre 0.050 0.058), y SRMR = 0.045. Por lo tanto, el modelo presentó un adecuado ajuste a los datos. Se muestra el modelo gráfico en la Figura 1.

Figura 1.

Diagrama del análisis factorial confirmatorio de los factores del Modelo Cinco Altos



En la Tabla 8 se observan las cargas factoriales obtenidas con el modelo. En ningún caso se advierten valores de los coeficientes por debajo de 0.500, únicamente el ítem 4: *tengo lealtad* de la dimensión *honestidad* que obtuvo un valor de 0.500. Los resultados en general muestran una buena saturación de los ítems con sus variables latentes.

Tabla 8.

Cargas factoriales de variables observadas estimadas y estandarizadas del ICA-E

Variable latente		Estimate	Std.Err	Z - value	P (> z)	Std.lv	Std.al
Erudición	=~						
	Ítem 1	1.000				0.906	0.640
	Ítem 3	1.099	0.045	24.284	0.000	0.996	0.691
	Ítem 9	0.873	0.059	14.872	0.000	0.791	0.571
	Ítem 11	0.893	0.057	15.773	0.000	0.809	0.631
	Ítem 16	1.257	0.053	23.557	0.000	1.138	0.734
	Ítem 20	1.114	0.050	22.114	0.000	1.009	0.758
Paz	=~						
	Ítem 10	1.000				1.084	0.727
	Ítem 12	1.024	0.063	16.142	0.000	1.110	0.755
	Ítem 17	1.148	0.061	18.762	0.000	1.244	0.857
	Ítem 23	1.045	0.052	20.255	0.000	1.133	0.703
Jovialidad	=~						
	Ítem 2	1.000				1.184	0.754
	Ítem 5	0.937	0.047	19.911	0.000	1.109	0.747
	Ítem 6	1.094	0.039	28.404	0.000	1.295	0.852
	Ítem 14	1.075	0.038	27.990	0.000	1.272	0.816

Honestidad	=~						
Ítem 4		1.000				0.478	0.500
Ítem 8		1.334	0.139	9.620	0.000	0.638	0.617
Ítem 15		0.981	0.120	8.187	0.000	0.469	0.613
Ítem 18		2.045	0.213	9.599	0.000	0.977	0.724
Ítem 22		1.568	0.156	10.048	0.000	0.749	0.684
Tenacidad	=~						
Ítem 7		1.000				1.053	0.760
Ítem 13		0.963	0.044	21.884	0.000	1.014	0.743
Ítem 19		0.993	0.042	23.882	0.000	1.046	0.818
Ítem 21		1.039	0.041	25.596	0.000	1.094	0.817

4.2.1.2. *Fiabilidad del ICA - E*

El análisis de consistencia interna del Inventario de los Cinco Altos (ICA-E) se realizó con los coeficientes de fiabilidad Alfa (α) de Cronbach y Omega (ω) de McDonald. El nivel de fiabilidad en general es bueno casi en todos los indicadores pues los coeficientes calculados son ≥ 0.80 . Únicamente la dimensión de *honestidad* presentó una consistencia aceptable que está por debajo de 0.80. Al evaluar el aporte de cada ítem a la dimensión ninguna eliminación contribuye a aumentar este nivel de fiabilidad.

Tabla 9.

Análisis de consistencia interna del Inventario de los Cinco Altos (ICA-E)

Factores del ICA-E	α de Cronbach	ω de McDonald
Erudición	0.828	0.832
Paz	0.846	0.844
Jovialidad	0.870	0.871

Honestidad	0.765	0.773
Tenacidad	0.862	0.864

Ante las propiedades psicométricas expuestas, se recomienda el empleo del ICA-E para evaluar los factores positivos de la personalidad en población ecuatoriana.

4.2.2. Subestudio 2: Validez y fiabilidad de la Escala de Motivación Académica (EMA-E)

4.2.2.1 Validez de constructo del EMA-E mediante AFC

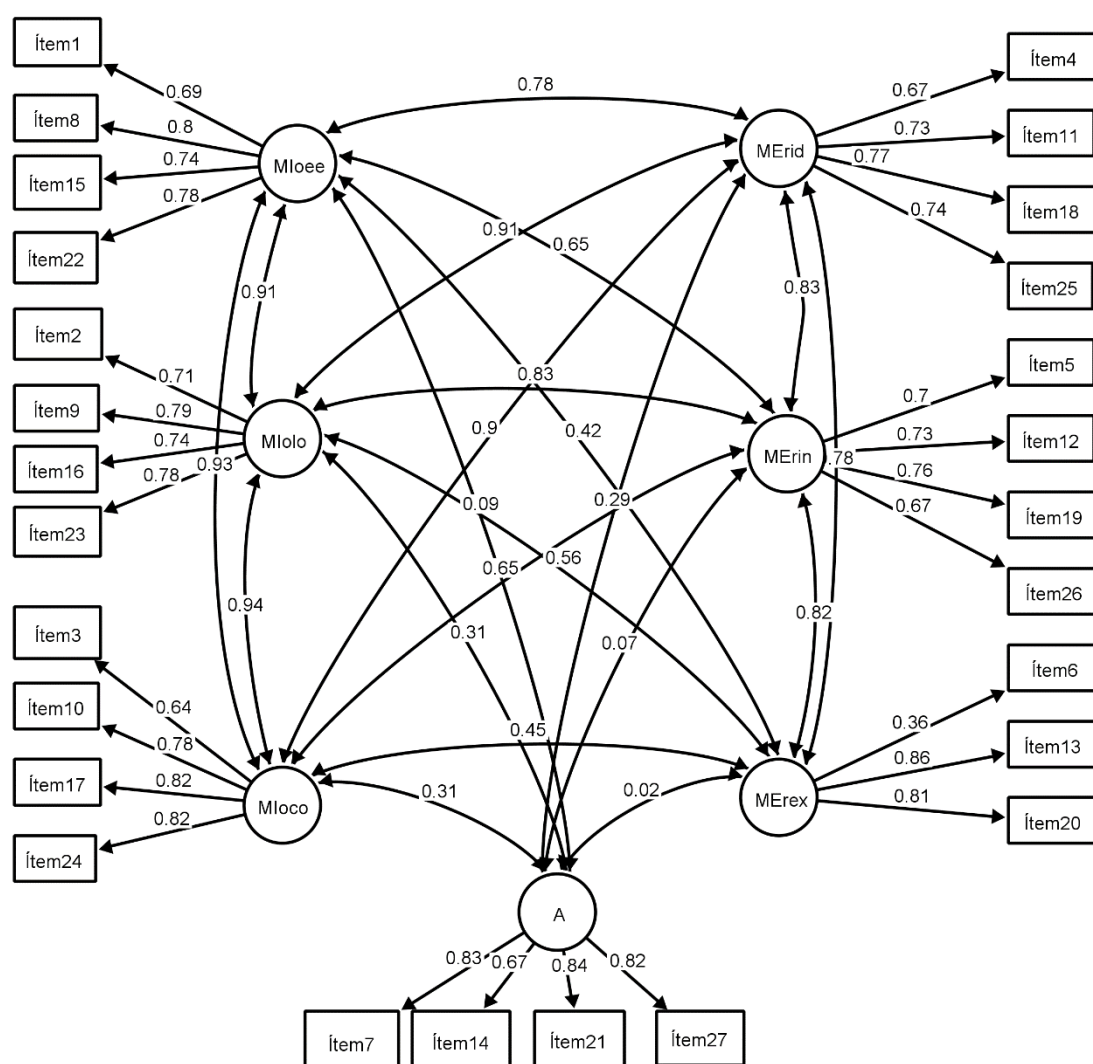
Se realizó un análisis factorial confirmatorio basado en datos de adultos por medio del paquete lavaan del Software R sobre las puntuaciones del instrumento de medición llamado “Escala de Motivación Académica” para determinar la validez de una estructura factorial de un modelo teórico que afirma que sus dimensiones dan cuenta de la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo para conseguir una meta. La motivación académica replicó siete dimensiones como son: motivación extrínseca de regulación identificada (MERid), motivación extrínseca de regulación introyectada (MERin), motivación extrínseca de regulación externa (MERex), motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIoco), motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo), motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes (MIoe) y la amotivación (A). Para comprobar la estructura latente de los factores del Modelo Motivación Académica se verificó las propiedades de distribución de los datos multivariados sin encontrar cumplimiento del supuesto de normalidad multivariante según el test de Mardia. Es así como se procedió a emplear un modelo robusto con el paquete lavaan en R. Se usaron tres índices para evaluar el ajuste del modelo a los datos: Comparative Fix Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Los valores cercanos o superiores a 0.95 se consideraron para CFI; los cercanos o inferiores a 0.08, para SRMR; y los inferiores a 0.07 para RMSEA, con el límite superior de su intervalo de confianza inferior a 0.08 como indicadores de un adecuado ajuste del modelo a los datos. El Modelo considera a la escala como multidimensional apegado

estrictamente a lo que plantean los autores (Stover et al., 2012). A la vez, se observa una mayor proximidad a los índices absolutos, incrementales y de parsimonia esperados para validar el constructo y se presentan en un diagrama en la Figura 2. Los resultados del AFC, usando los mínimos cuadrados ponderados diagonales (DWLS) sobre una muestra de datos de 1007 adultos, fueron los siguientes: CMIN o χ^2 (303) = 1171.948, $p < 0.001$; CFI = 0.987 robusto, RMSEA = 0.053 (intervalo de confianza entre 0.050 0.057), y SRMR = 0.047. Por lo tanto, el modelo presentó un adecuado ajuste a los datos. Se presenta el modelo gráfico en la Figura 2.

Figura 2.

Diagrama del análisis factorial confirmatorio de los factores del Modelo Motivación

Académica



En la Tabla 10 se observan las cargas factoriales sin estandarizarse a la izquierda y estandarizada a la derecha. En esta última es fácil distinguir que la carga es mayor que 0.700 en la mayoría de las variables observadas. Sin embargo, en casos concretos como el ítem 6 *Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro* de la dimensión motivación extrínseca de regulación externa (MErex), la carga factorial es baja pues alcanza un coeficiente de 0.363. Sin embargo, se trata de un valor excepcional tolerable por cuanto el ítem cumple un rol importante desde el punto de vista teórico.

Tabla 10.

Cargas factoriales de variables observadas estimadas y estandarizadas del EMA-E

Variable		Estimate	Std.Err	Z -	P (> z)	Std.lv	Std.all
latente				value			
(MErid)	=~						
	Ítem 4	1.000				0.547	0.668
	Ítem 11	1.161	0.058	20.132	0.000	0.635	0.730
	Ítem 18	1.222	0.061	19.975	0.000	0.668	0.770
	Ítem 25	1.204	0.061	19.831	0.000	0.658	0.741
(MErin)	=~						
	Ítem 5	1.000				0.698	0.703
	Ítem 12	1.062	0.048	22.204	0.000	0.741	0.728
	Ítem 19	0.992	0.050	19.895	0.000	0.693	0.756
	Ítem 26	0.844	0.049	17.061	0.000	0.590	0.668
(MErex)	=~						
	Ítem 6	1.000				0.383	0.363
	Ítem 13	2.070	0.227	9.124	0.000	0.793	0.858
	Ítem 20	1.993	0.214	9.330	0.000	0.763	0.814

(MIoco)	=~						
	Ítem 3	1.000				0.554	0.640
	Ítem 10	1.309	0.066	19.795	0.000	0.725	0.776
	Ítem 17	1.258	0.059	21.289	0.000	0.696	0.820
	Ítem 24	1.263	0.062	20.234	0.000	0.699	0.820
(MIolo)	=~						
	Ítem 2	1.000				0.623	0.707
	Ítem 9	1.097	0.038	28.520	0.000	0.683	0.785
	Ítem 16	1.092	0.047	23.269	0.000	0.680	0.738
	Ítem 23	1.169	0.045	26.099	0.000	0.728	0.784
(Mloee)	=~						
	Ítem 1	1.000				0.621	0.694
	Ítem 8	1.095	0.053	20.596	0.000	0.680	0.796
	Ítem 15	1.131	0.053	21.215	0.000	0.702	0.735
	Ítem 22	1.213	0.055	22.089	0.000	0.753	0.783
(A)	=~						
	Ítem 7	1.000				0.798	0.829
	Ítem 14	0.936	0.060	15.595	0.000	0.747	0.674
	Ítem 21	1.006	0.056	18.059	0.000	0.803	0.838
	Ítem 27	1.008	0.055	18.335	0.000	0.805	0.821

4.2.2.2. *Fiabilidad de la Escala de Motivación Académica (EMA-E)*

El análisis de consistencia interna de la Escala de Motivación Académica (EMA-E) se realizó con los coeficientes de fiabilidad Alfa (α) de Cronbach y Omega (ω) de McDonald. El nivel de fiabilidad a nivel general es adecuado en casi en todos los indicadores pues los coeficientes calculados son ≥ 0.80 , únicamente en la dimensión motivación extrínseca de

regulación externa (MErex) se advierte cierta discrepancia en α de Cronbach (0.700) con respecto a ω de McDonald (0.716), en la que prevalece el segundo valor debido a que la variable es ordinal, como se demuestra en la Tabla 11. Aunque si es que se elimina al primer ítem de esta dimensión, la fiabilidad de la dimensión aumenta mínimamente, por lo que se decide conservar al ítem toda vez que su valor es aceptable.

Tabla 11.

Análisis de consistencia interna de la Escala de Motivación Académica (EMA-E)

Factores del EMA-E	α de Cronbach	ω de McDonald
Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid)	0.817	0.819
Motivación extrínseca de regulación introyectada (MErin)	0.804	0.806
Motivación extrínseca de regulación externa (MErex)	0.700	0.716
Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIoco)	0.846	0.849
Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)	0.840	0.840
Motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes (MIoee)	0.839	0.838
Amotivación (A)	0.865	0.865

Ante las propiedades psicométricas expuestas, se recomienda el empleo del EMA-E para evaluar los factores de la motivación académica en población ecuatoriana.

4.2.3. Subestudio 3: Validez y fiabilidad del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)

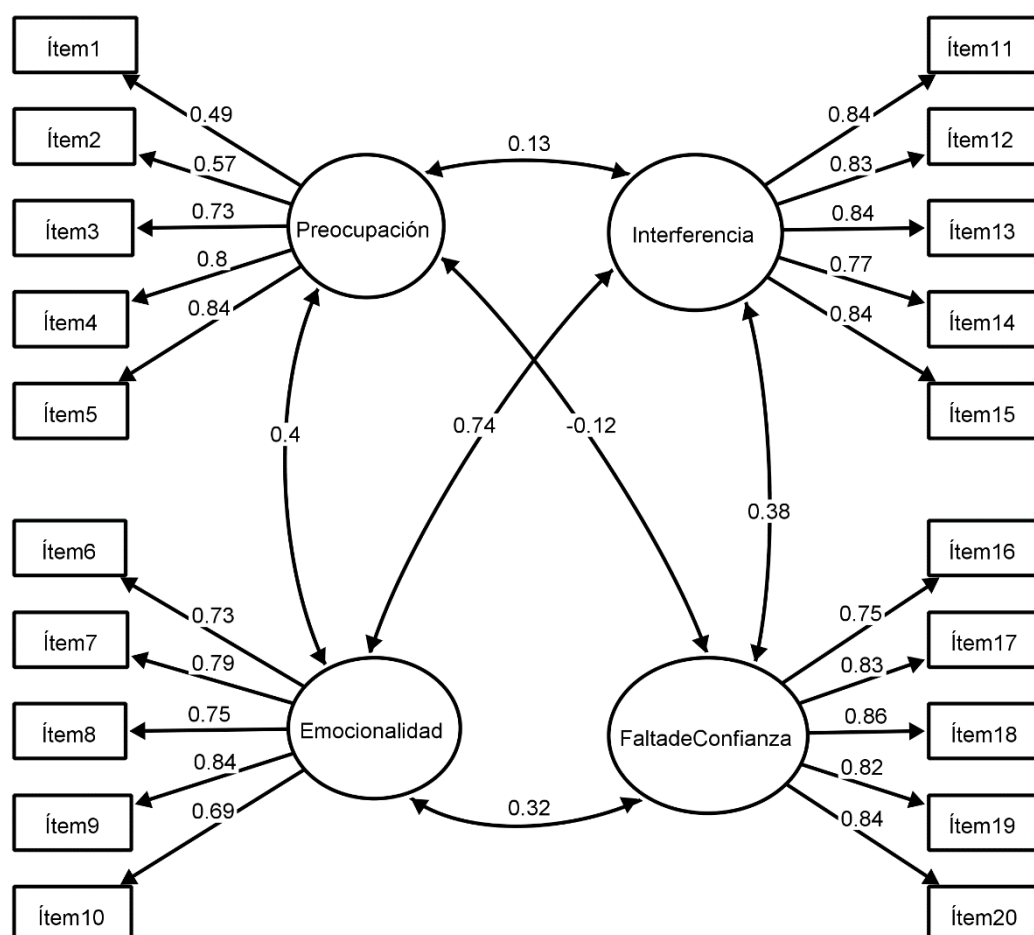
4.2.3.1 Validez de constructo del IAAE-E mediante AFC

Se realizó un análisis factorial confirmatorio basado en datos de adultos por medio del paquete lavaan del Software R sobre las puntuaciones del instrumento de medición llamado

“Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes” para determinar la validez de una estructura factorial de un modelo teórico que afirma que sus dimensiones se caracterizan por la predisposición a reaccionar con elevada ansiedad en contextos que se relacionan con el rendimiento. La Ansiedad frente a los Exámenes replicó cuatro dimensiones como son preocupación, emocionalidad, interferencia y falta de confianza. Para comprobar la estructura latente de los factores del Modelo Ansiedad frente a los Exámenes se verificó las propiedades de distribución de los datos multivariados sin encontrar cumplimiento del supuesto de normalidad multivariante según el test de Mardia. Es así como se procedió a emplear un modelo robusto con el paquete lavaan en R. Se usaron tres índices para evaluar el ajuste del modelo a los datos: Comparative Fix Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Los valores cercanos o superiores a 0.95 se consideraron para CFI; los cercanos o inferiores a 0.08, para SRMR; y los inferiores a 0.07 para RMSEA, con el límite superior de su intervalo de confianza inferior a 0.08 como indicadores de un adecuado ajuste del modelo a los datos. El Modelo considera a la escala como multidimensional apegado estrictamente a lo que plantean los autores (Heredia et al., 2008). A la vez, se observa una mayor proximidad a los índices absolutos, incrementales y de parsimonia esperados para validar el constructo y se presentan en un diagrama en la Figura 3. Los resultados del AFC, usando los mínimos cuadrados ponderados diagonales (DWLS) sobre una muestra de datos de 1007 adultos, fueron los siguientes: CMIN o $\chi^2 (164) = 1138.227$, $p < 0.001$; CFI = 0.966 robusto, RMSEA = 0.077 (intervalo de confianza entre 0.073 0.081), y SRMR = 0.068. Por lo tanto, el modelo presentó un adecuado ajuste a los datos. Se muestra el modelo gráfico en la Figura 3.

Figura 3.

Diagrama del análisis factorial confirmatorio de los factores del Modelo Ansiedad frente a los Exámenes



En la Tabla 12 se observan los resultados no estandarizados y estandarizados de las cargas factoriales. En la mayoría de los ítems la carga supera los 0.700 puntos, sin embargo, en casos excepcionales está por debajo de este valor. El valor más bajo corresponde al ítem 1 *pienso en lo importante que el examen es para mí* del factor preocupación que obtuvo un coeficiente de 0.490.

Tabla 12.*Cargas factoriales de variables observadas estimadas y estandarizadas del IAAE-E*

Variable latente		Estimate	Std.Err	Z - value	P (> z)	Std.lv	Std.all
Preocupación	=~						
	Ítem 1	1.000				0.430	0.490
	Ítem 2	1.020	0.070	14.669	0.000	0.439	0.573
	Ítem 3	1.228	0.088	13.890	0.000	0.529	0.732
	Ítem 4	1.398	0.110	12.681	0.000	0.602	0.796
	Ítem 5	1.557	0.123	12.625	0.000	0.670	0.842
Emocionalidad	=~						
	Ítem 6	1.000				0.746	0.730
	Ítem 7	1.082	0.035	31.339	0.000	0.806	0.794
	Ítem 8	1.104	0.045	24.628	0.000	0.823	0.752
	Ítem 9	1.155	0.042	27.204	0.000	0.861	0.842
	Ítem 10	0.934	0.045	20.544	0.000	0.697	0.692
Interferencia	=~						
	Ítem 11	1.000				0.829	0.840
	Ítem 12	0.993	0.028	35.666	0.000	0.824	0.833
	Ítem 13	1.031	0.030	33.910	0.000	0.855	0.842
	Ítem 14	0.934	0.033	28.289	0.000	0.774	0.768
	Ítem 15	1.012	0.030	33.751	0.000	0.839	0.837
Falta de confianza	=~						
	Ítem 16	1.000				0.645	0.748
	Ítem 17	1.109	0.037	30.121	0.000	0.715	0.831

Ítem 18	1.229	0.052	23.727	0.000	0.792	0.862
Ítem 19	1.102	0.046	23.854	0.000	0.710	0.823
Ítem 20	1.119	0.048	23.550	0.000	0.721	0.842

4.2.3.2. *Fiabilidad del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)*

El análisis de consistencia interna del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E) se realizó con los coeficientes de fiabilidad Alfa (α) de Cronbach y Omega (ω) de McDonald, como se muestra en la Tabla 13. El nivel de fiabilidad de manera general es bueno casi en todos los indicadores pues los coeficientes calculados son ≥ 0.80 . En este caso, ya no se considera problemático el ítem *pienso en lo importante que el examen es para mí* debido a que, al contemplar la posibilidad de eliminarlo, no se contribuye a aumentar la fiabilidad por encima del valor alcanzado.

Tabla 13.

Análisis de consistencia interna del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)

Factores del IAAE-E	α de Cronbach	ω de McDonald
Preocupación	0.821	0.815
Emocionalidad	0.872	0.874
Interferencia	0.913	0.913
Falta de confianza	0.912	0.912

Ante las propiedades psicométricas expuestas, se recomienda el empleo del IAAE-E para evaluar los factores de la ansiedad frente a los exámenes en población ecuatoriana.

4.2.4. Subestudio 4: Validez y Fiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-E)

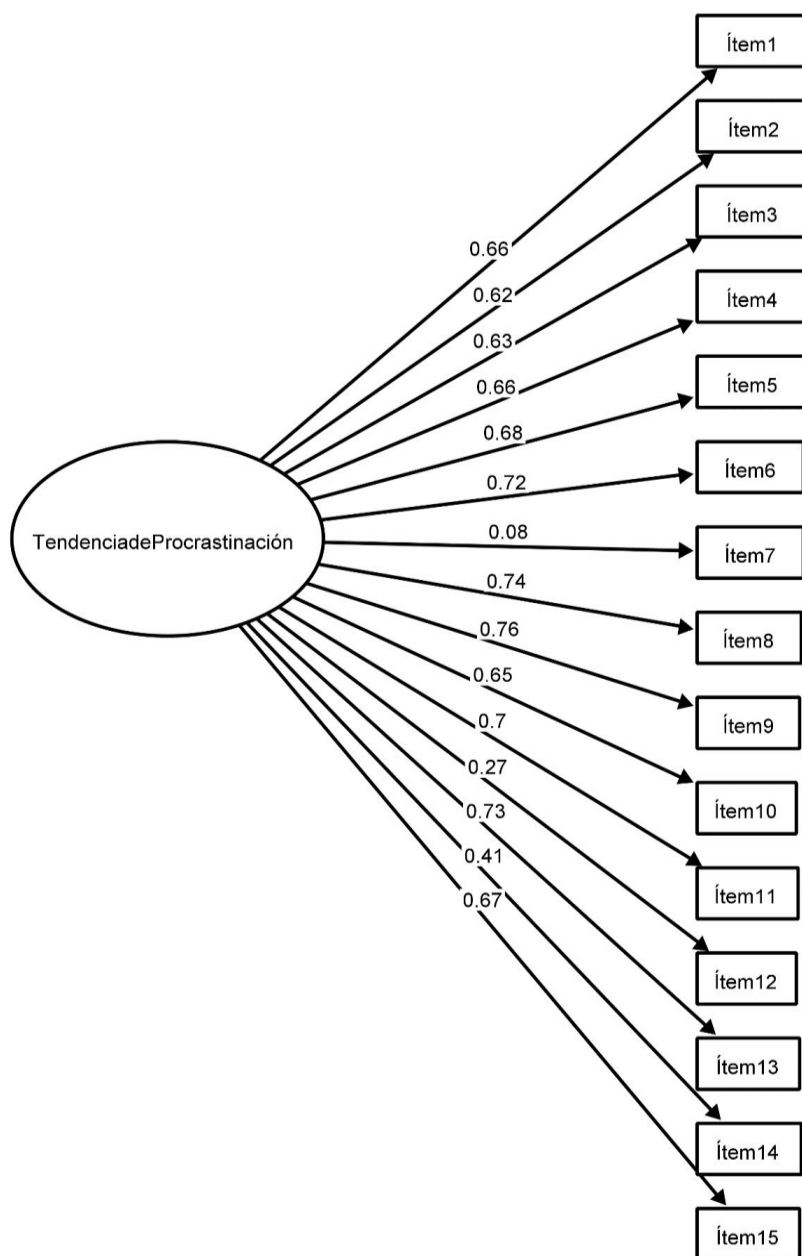
4.2.4.1. Validez de constructo del EPA-T-E mediante AFC

Se realizó un análisis factorial confirmatorio basado en datos de adultos por medio del paquete lavaan del Software R sobre las puntuaciones del instrumento de medición llamado “Escala de Procrastinación Académica de Tuckman” para determinar la validez de una estructura factorial de un modelo teórico que afirma que su factor demuestra la ausencia de autorregulación, concretamente, la tendencia de algunos estudiantes a dejar de lado o simplemente evitar una actividad que podría estar bajo su propio control, es decir, se caracteriza por realizar pocos esfuerzos para cumplir una tarea y frecuentemente evaden situaciones que impliquen responsabilidad y compromiso. La Procrastinación Académica replicó un factor como es la tendencia de procrastinación. Para comprobar la estructura latente de los factores del Modelo Procrastinación Académica se verificó las propiedades de distribución de los datos multivariados sin encontrar cumplimiento del supuesto de normalidad multivariante según el test de Mardia. Es así como se procedió a emplear un modelo robusto con el paquete lavaan en R. Se usaron tres índices para evaluar el ajuste del modelo a los datos: Comparative Fix Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) y Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Los valores cercanos o superiores a 0.95 se consideraron para CFI; los cercanos o inferiores a 0.08, para SRMR; y los inferiores a 0.07 para RMSEA, con el límite superior de su intervalo de confianza inferior a 0.08 como indicadores de un adecuado ajuste del modelo a los datos. El Modelo considera a la escala como unidimensional apegado estrictamente a lo que plantea (Tuckman, 1991). A la vez, se observa una mayor proximidad a los índices absolutos, incrementales y de parsimonia esperados para validar el constructo y se presentan en un diagrama en la Figura 4. Los resultados del AFC, usando los mínimos cuadrados ponderados diagonales (DWLS) sobre una muestra de datos de 1007 adultos, fueron los siguientes: CMIN o χ^2 (104) =

746.347, $p < 0.001$; CFI = 0.975 robusto, RMSEA = 0.078 (intervalo de confianza entre 0.073 0.084), y SRMR = 0.061. El resultado de RMSEA sugiere un límite superior subóptimo del modelo hipotetizado a los datos por ser >0.08 , por lo tanto, el modelo no presentó un adecuado ajuste a los datos. Al revisar el aporte en términos de cargas factoriales que tiene cada ítem con el modelo unidimensional, se encontró que el *ítem 16* no presenta un aporte significativo, es decir, el ítem está afectando negativamente la fiabilidad del test, en tal razón se decidió proponer un segundo modelo eliminando a este ítem. Este nuevo modelo obtuvo un ajuste significativo en todos los indicadores del AFC: CMIN o $\chi^2 (90) = 638.648$, $p < 0.001$; CFI = 0.980 robusto, RMSEA = 0.055 (intervalo de confianza entre 0.051 0.059), y SRMR = 0.057. Por lo tanto, el modelo presentó un adecuado ajuste a los datos. Se muestra el modelo 2 ilustrado en la Figura 4. A la vez, se muestra el instrumento de medición con los quince ítems en el Apéndice M.

Figura 4.

Diagrama del análisis factorial confirmatorio de los factores del Modelo Procrastinación Académica



Como se comentó anteriormente, el modelo 1 presentaba al ítem 16 con una carga factorial muy baja (0.050) y al aporte no era significativo ($z=1.197$; $p=0.231$), por lo que se lo eliminó. El resultado del modelo 2 muestra una puntuación en la mayoría de los casos superior a 0.500. Sin embargo, en el ítem 7, *dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas*, la

carga factorial es apenas de 0.084, un valor bajo, pero, cuenta con un aporte significativo ($z=2.13$, $p=0.033$), por lo que se decide conservar el ítem.

Tabla 14.

Cargas factoriales de variables observadas estimadas y estandarizadas del modelo 2 del EPA-T-E

Variable latente		Estimate	Std.Err	Z - value	P (> z)	Std.lv	Std.all
Tendencia de	=~						
procrastinación							
	Ítem 1	1.000				0.607	0.658
	Ítem 2	0.947	0.045	21.044	0.000	0.574	0.622
	Ítem 3	0.988	0.049	20.007	0.000	0.599	0.634
	Ítem 4	1.014	0.051	19.925	0.000	0.615	0.664
	Ítem 5	1.045	0.053	19.656	0.000	0.634	0.675
	Ítem 6	1.117	0.051	22.040	0.000	0.678	0.723
	Ítem 7	0.118	0.056	2.100	0.036	0.072	0.084
	Ítem 8	1.137	0.050	22.596	0.000	0.689	0.738
	Ítem 9	1.162	0.052	22.302	0.000	0.705	0.764
	Ítem 10	0.976	0.051	19.070	0.000	0.592	0.651
	Ítem 11	1.072	0.051	20.967	0.000	0.650	0.700
	Ítem 12	0.371	0.051	7.273	0.000	0.225	0.274
	Ítem 13	1.167	0.054	21.554	0.000	0.708	0.729
	Ítem 14	0.575	0.051	11.233	0.000	0.349	0.410
	Ítem 15	0.976	0.049	19.971	0.000	0.592	0.665

4.2.4.2. *Fiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica*

El análisis de consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica (EPA-T-E) se realizó con los coeficientes de fiabilidad Alfa (α) de Cronbach y Omega (ω) de McDonald. El nivel de fiabilidad a nivel general es bueno casi en todos los indicadores pues los coeficientes calculados son próximos a 0.900 para el modelo 2. Al contemplar la posibilidad de eliminar ítems, el único que permitiría aumentar el valor de fiabilidad es el ítem siete, sin embargo, el valor obtenido por el conjunto de todos los ítems es suficiente para conservarlo.

Tabla 15.

Análisis de consistencia interna de la Escala de Procrastinación Académica (EPA-T-E) del modelo 2

Factores del EPA-T-E	α de Cronbach	ω de McDonald
Tendencias de Procrastinación	0.896	0.903

Ante las propiedades psicométricas expuestas, se recomienda el empleo del EPA-T-E para evaluar los factores de las tendencias de procrastinación en población ecuatoriana.

¿Porque no se realizó un análisis factorial exploratorio y luego un confirmatorio dado que manipular la estructura factorial en el procedimiento confirmatorio convierte a este análisis en uno exploratorio?

Pues en la práctica común sugiere este enfoque secuencial para la validación de la estructura factorial de una escala. La secuencia convencional implica primero realizar un AFE para explorar la estructura subyacente de los datos y luego confirmar esa estructura mediante un AFC. En mi estudio, inicialmente opté por un enfoque directo hacia un AFC debido a la existencia de un modelo teórico previamente propuesto en la literatura, respaldado por estudios anteriores, que planteaba una estructura unidimensional de la EPA-T-E basada en la ausencia de autorregulación en la procrastinación académica. Esta estructura unidimensional ya había sido establecida por Tuckman (1991), lo que me llevó a enfocar el análisis desde una perspectiva

confirmatoria para evaluar específicamente la validez de este modelo propuesto. Bollen (1989), un estadístico destacado en el campo de la modelización de ecuaciones estructurales y el Análisis Factorial Confirmatorio, ha argumentado en su libro "Structural Equations with Latent Variables" la importancia del Análisis Factorial Confirmatorio sobre el Análisis Factorial Exploratorio en el contexto de confirmación de teorías y modelos preexistentes. Bollen sostiene que el AFC es fundamental para validar teorías y modelos hipotéticos, ya que se enfoca en confirmar o refutar una estructura de factores propuesta previamente en lugar de simplemente explorar la estructura de los datos. Argumenta que el AFC permite evaluar específicamente la idoneidad de un modelo teórico en comparación con el AFE, que se considera más exploratorio y menos enfocado en la confirmación de hipótesis.

Capítulo 5

Resultados del Estudio 2: Análisis de regresiones lineales de los factores del modelo Cinco Altos como predictor del rendimiento académico considerando a predictores usuales como la motivación académica, ansiedad frente a los exámenes y procrastinación académica

Una vez realizada la adaptación de los instrumentos a la población ecuatoriana, se procedió a probar el resto de las hipótesis direccionales predictivas mediante un análisis de regresiones lineales múltiples jerárquicas con el programa Jamovi (Şahin & Aybek, 2020). Para este propósito, se invitó a un nuevo grupo de estudiantes, los cuales llenaron los cuestionarios en el mismo enlace (<https://ee.humanitarianresponse.info/x/ieKH1SuM>) con la respectiva invitación a llenarlo en las aulas virtuales AVAC de la institución universitaria privada. La modalidad de participación fue similar a la anterior en términos de invitación. Sin embargo, en este caso, además de los cuestionarios autoadministrados y con base en los números de cédula, se solicitó a la universidad el promedio de calificaciones alcanzado por cada uno de los participantes a fin de disponer de la variable rendimiento académico. Además, entre los criterios para que se extraiga esa información fueron: a) número de materias matriculadas y cursadas de manera regular durante el semestre y b) semestre al que pertenecen las materias y el promedio alcanzado en el semestre sobre 100 puntos.

5.1 Método

5.1.1. Participantes

Se trata de una muestra no probabilística por conveniencia, con participación voluntaria, consentida y anónima. No se dio contribución económica alguna por participar. Los participantes fueron estudiantes de diferentes carreras de una universidad privada. Participaron 1555 sujetos ($n= 606$ mujeres, 39.0%) que tenían una edad promedio de 20.62 años (desviación estándar=2.75 años) que, al agruparla por años se ubica principalmente en los 18-19 años (38.6%) y con un

rango de edad de 28 años. La descripción de la distribución de grupos de acuerdo con el perfil sociodemográfico de los participantes se muestra en la Tabla 16. Mientras que, la descripción de las Facultades y Carreras a las que pertenecen los participantes se muestra en la Tabla 17.

Tabla 16.

Estadístico descriptivo de la distribución de grupos de acuerdo con en el perfil sociodemográfico de los participantes del estudio 3

Variable	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Género	Hombre	949	61.0%
	Mujer	606	39.0%
Edad	18-19 años	600	38.6%
	19-20 años	341	21.9%
	20-21 años	229	14.7%
	22 años o más	385	24.8%
Estado civil	Soltero/a	1505	96.8%
	Casado/a	24	1.5%
	Divorciado /a (legalmente)	2	0.1%
	Separado/a (de hecho)	2	0.1%
Ciclo académico	Primero (1er Sem. del 1er año)	377	24.2%
	Segundo (2do Sem. Del 1er año)	337	21.7%
	Tercero (1er Sem. del 2do año)	258	16.6%
	Cuarto (2do Sem. del 2do año)	157	10.1%
	Quinto (1er Sem. del 3er año)	99	6.4%
	Sexto (2do Sem. del 3er año)	134	8.6%
	Séptimo (1er Sem. del 4to año)	65	4.2%
	Octavo (2do Sem. del 4to año)	74	4.8%

	Noveno (1er Sem. del 5to año)	30	1.9%
	Décimo (2do Sem. del 5to año)	24	1.5%
Ciudad de residencia	Cuenca	370	23.8%
	Guayaquil	371	23.9%
	Quito	814	52.3%

Tabla 17.

Estadístico descriptivo de las Facultades y Carreras a las que pertenecen los participantes del estudio 3

Variable	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Facultades	Ciencias Sociales y Humanidades	653	42.0%
	Ciencia y Tecnología	453	29.1%
	Administración y Economía	231	14.9%
	Ciencias de la Vida	140	9.0%
	Educación	78	5.0%
Ciencias Sociales y Humanidades	Psicología	412	26.5%
	Derecho	151	9.7%
	Diseño Multimedia	48	3.1%
	Comunicación	41	2.6%
Ciencia y Tecnología	Antropología	1	0.1%
	Ingeniería Civil	80	5.1%
	Computación	61	3.9%
	Ingeniería Automotriz	61	3.9%
	Electricidad	52	3.3%
	Ingeniería Industrial	41	2.6%

	Mecatrónica	45	2.9%
	Electrónica y Automatización	35	2.3%
	Biomedicina	34	2.2%
	Arquitectura	17	1.1%
	Mecánica	16	1.0%
	Telecomunicaciones	11	0.7%
Administración y	Contabilidad y Auditoría	89	5.7%
Economía	Administración de Empresas	80	5.1%
	Economía	50	3.2%
	Negocios Digitales	8	0.5%
	Gerencia y Liderazgo	4	0.3%
Ciencias de la	Biotecnología	77	5.0%
Vida	Ingeniería Ambiental	25	1.6%
	Enfermería	17	1.1%
	Medicina Veterinaria	20	1.3%
	Gestión de Riesgos y Desastres	1	0.1%
Educación	Educación Inicial	24	1.5%
	Educación Básica	24	1.5%
	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte	20	1.3%
	Educación	9	0.6%
	Educación Intercultural Bilingüe	1	0.1%

Se considera una muestra adecuada ($n=1555$) por cuanto cada una de las variables observadas que ingresarán al modelo están representadas por lo menos por 10 observaciones conforme lo recomienda la teoría del SEM (Byrne, 2016; Hair et al., 2010).

5.1.2. *Análisis de Datos*

Para probar las hipótesis direccionales predictivas 2, 3, 4, 5 y 6, se lleva a cabo un modelo de regresión jerárquica en el que se establecen como variables independientes las dimensiones de Motivación Académica, Ansiedad frente a los Exámenes y Procrastinación Académica, y como variable dependiente el Rendimiento Académico. Los resultados se presentan en términos de regresión lineal múltiple (R^2). Dentro de cada modelo se presentan de forma jerárquica las dimensiones de una escala y luego se añaden las de otra escala. Para establecer si el modelo es significativo y para explicar la varianza se emplea la prueba ANOVA de un factor (F). Luego se calcula el delta obtenido de las diferencias entre el primer modelo y el segundo modelo (ΔR^2) que permite identificar si ha aumentado o disminuido la explicación. Finalmente, se establece si esta diferencia es significativa. Para establecer si existe un aporte significativo en la explicación de la varianza, entre el primer modelo con el segundo modelo y lograr predecir el rendimiento académico, se realiza un aprueba ANOVA (F) que contrasta estos modelos (M2 vs. M1).

5.2. Resultados

5.2.1. *Análisis de regresión lineal de los factores altos del MCA como predictor del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Motivación académica*

La segunda hipótesis planteó que los factores altos del MCA predicen el Rendimiento académico (hipótesis direccional predictiva) y la tercera hipótesis planteó que los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Motivación académica (hipótesis direccional predictiva). En este caso el primer modelo presenta a las siete dimensiones de la Motivación Académica con respecto al Rendimiento académico y se concluye que, *motivación intrínseca orientada hacia el logro* (MIolo) predice positivamente, mientras que, *motivación extrínseca de regulación introyectada* (MErin) y *amotivación* (A) predice negativamente el Rendimiento académico. Al agregar los factores de los Cinco Altos en el segundo modelo, aparte de las variables señaladas, la variable *motivación intrínseca orientada*

hacia el conocimiento (MIoco) predice negativamente y *motivación extrínseca de regulación externa* (MErex) predice positivamente el Rendimiento académico, mientras que, los factores altos *paz* y *honestidad* predicen negativamente el Rendimiento académico, así como, *tenacidad* predice positivamente el Rendimiento académico. El factor alto *tenacidad* resulta ser el mejor predictor del Rendimiento académico de los estudiantes universitarios. El segundo modelo añade una explicación significativa de la varianza como se puede observar en la Tabla 18.

Tabla 18.

Modelos de regresión lineal múltiple de la Hipótesis 2 y 3

	Predictor	Modelo 1	Modelo 2
Hipótesis 2 y 3	Motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes	-0.041	-0.039
	Motivación intrínseca orientada hacia el logro	0.195***	0.143**
	Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento	-0.095	-0.104*
	Motivación extrínseca de	-0.013	-0.007

	regulación		
	identificada		
	Motivación	-0.135***	-0.138***
	extrínseca de		
	regulación		
	introyectada		
	Motivación	0.093	0.106**
	extrínseca de		
	regulación externa		
	Amotivación	-0.113***	-0.101***
	Erudición		0.014
	Paz		-0.084**
	Jovialidad		-0.031
	Honestidad		-0.080**
	Tenacidad		0.228***
R²		0.032	0.062
F		7.26***	8.49***
ΔR^2			0.030
M2 v, 1 F (5 y 1542gl)			9.93***

Nota 1. Los valores de cada variable independiente son coeficientes estandarizados Beta. **R²** es la proporción de la variabilidad explicada por el modelo de regresión en relación con la variable total del rendimiento académico. **F** es un ANOVA que permite obtener la significancia global del modelo, es decir, si al menos una de las variables independientes incluidas tiene un efecto significativo en el rendimiento académico. **ΔR^2** es el delta de **R²**, representa la diferencia en el **R²** entre modelos por lo que mide el aumento en la capacidad explicativa al incluir las nuevas

variables independientes. **M2 v, 1 F** se refiere a un ANOVA que en este caso permite obtener una significancia para determinar si la diferencia entre un modelo y otro en el coeficiente de determinación es significativa. “*” indica que la relación entre el resultado y esa variable en particular tiene 90% de confianza. “**” indican 95% de confianza. “***” 99% de confianza en consecuencia.

5.2.2. Análisis de regresión lineal de los factores altos del MCA como predictor del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Ansiedad frente a los exámenes

La cuarta hipótesis planteó que los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Ansiedad frente a los exámenes (hipótesis direccional predictiva). Si es que se asume de forma aislada a la Ansiedad, se advierte que la *falta de confianza* predice positivamente el Rendimiento académico. Sin embargo, al añadir los factores de los Cinco Altos en el segundo modelo, la Ansiedad deja de ser significativa, siendo los factores altos *paz* y *honestidad* quienes predicen negativamente el Rendimiento académico, mientras que, el factor alto *tenacidad* continúa siendo el mejor predictor del Rendimiento académico. En el modelo 2 la varianza es mejor explicada que el modelo 1, un aspecto que se puede observar en la Tabla 19.

Tabla 19.

Modelos de regresión lineal múltiple de la Hipótesis 4

	Predictor	Modelo 1	Modelo 2
Hipótesis 4	Preocupación	0.005	-0.012
	Falta de Confianza	0.058**	0.015
	Emocionalidad	0.004	-0.031
	Interferencia	-0.048	-0.019
	Erudición		-0.009

	Paz	-0.097**
	Jovialidad	-0.046
	Honestidad	-0.070*
	Tenacidad	0.235***
R²	0.008	0.038
F	2.96**	6.77***
ΔR^2		0.030
M2 v, 1 F (5 y 1545gl)		9.75***

Nota 1. Los valores de cada variable independiente son coeficientes estandarizados Beta. **R²** es la proporción de la variabilidad explicada por el modelo de regresión en relación con la variable total del rendimiento académico. **F** es un ANOVA que permite obtener la significancia global del modelo, es decir, si al menos una de las variables independientes incluidas tiene un efecto significativo en el rendimiento académico. **ΔR^2** es el delta de **R²**, representa la diferencia en el **R²** entre modelos por lo que mide el aumento en la capacidad explicativa al incluir las nuevas variables independientes. **M2 v, 1 F** se refiere a un ANOVA que en este caso permite obtener una significancia para determinar si la diferencia entre un modelo y otro en el coeficiente de determinación es significativa. “*” indica que la relación entre el resultado y esa variable en particular tiene 90% de confianza. “**” indican 95% de confianza. “***” 99% de confianza en consecuencia.

5.2.3. Análisis de regresión lineal de los factores altos del MCA como predictor del Rendimiento académico respecto a la Procrastinación académica

La quinta hipótesis planteó que los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico respecto a la Procrastinación académica (hipótesis direccional predictiva). En el primer modelo, la *tendencia de procrastinación* predice negativamente el

Rendimiento académico. En el segundo modelo, en el que se añade a los factores del MCA, la variable *tendencia de procrastinación* deja de ser significativa, mientras que, las dimensiones *paz* y *honestidad* predicen negativamente el Rendimiento académico. Por el contrario, el factor alto *tenacidad* continúa siendo el mejor predictor del Rendimiento académico. El Modelo 2 añade una explicación significativa de la varianza, un aspecto que se observa en la Tabla 20.

Tabla 20.

Modelos de regresión lineal múltiple de la Hipótesis 5

	Predictor	Modelo 1	Modelo 2
Hipótesis 5	Tendencia de Procrastinación	-0.070**	-0.005
	Erudición		-0.002
	Paz		-0.085**
	Jovialidad		-0.041
	Honestidad		-0.073**
	Tenacidad		0.238***
	R²	0.005	0.035
	F	7.61**	9.37***
	ΔR^2		0.030
M2 v, 1 F (5 y 1548gl)			9.68***

Nota 1. Los valores de cada variable independiente son coeficientes estandarizados Beta. **R²** es la proporción de la variabilidad explicada por el modelo de regresión en relación con la variable total del rendimiento académico. **F** es un ANOVA que permite obtener la significancia global del modelo, es decir, si al menos una de las variables independientes incluidas tiene un efecto significativo en el rendimiento académico. **ΔR^2** es el delta de **R²**, representa la diferencia en el

R^2 entre modelos por lo que mide el aumento en la capacidad explicativa al incluir las nuevas variables independientes. $M2 v, 1 F$ se refiere a un ANOVA que en este caso permite obtener una significancia para determinar si la diferencia entre un modelo y otro en el coeficiente de determinación es significativa. “*” indica que la relación entre el resultado y esa variable en particular tiene 90% de confianza. “**” indican 95% de confianza. “***” 99% de confianza en consecuencia.

5.2.4. Análisis de regresión lineal de los factores altos del MCA como predictor del Rendimiento académico más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica

La hipótesis seis planteó que los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica (hipótesis direccional predictiva). Se plantean cuatro modelos, el modelo 1 representa a la Procrastinación académica, el modelo 2 representa a la Ansiedad frente a los exámenes, el modelo 3 representa a la Motivación académica y modelo 4 representa a los factores altos del MCA. En el modelo 1 se observa que la *tendencia de procrastinación* predice negativamente el Rendimiento Académico. En el modelo 2, en el que se añade a la Ansiedad frente a los exámenes, se observa que no existe un aporte significativo a la explicación de la varianza, es más, en este caso, la *tendencia de procrastinación* deja de ser un predictor significativo. En el modelo 3, cuando se añade a la Motivación académica, se concluye que una de las dimensiones (*falta de confianza*) de la Ansiedad frente a los exámenes predice positivamente el Rendimiento académico, así como la dimensión *motivación intrínseca orientada hacia el logro* (MIolo) predice positivamente, mientras que, las dimensiones *motivación extrínseca de regulación introyectada* (MErin) y amotivación (A) predicen negativamente el Rendimiento académico. En este caso se añade explicación significativa de la varianza. Por último, cuando se añade a los cinco factores altos

del MCA, en el modelo 4 se concluye que, *motivación intrínseca orientada hacia el logro* (MIolo) y *motivación extrínseca de regulación externa* (MErex) predicen positivamente, mientras que *motivación extrínseca de regulación introyectada* (MErin) y *amotivación* (A) predicen negativamente el Rendimiento académico. Por su parte, los factores altos *paz* y *honestidad* predicen negativamente el Rendimiento académico, mientras que, el factor alto *tenacidad* predice positivamente el Rendimiento académico. En este caso, la explicación de la varianza incrementa significativamente. El factor alto *tenacidad* continúa siendo el mejor predictor del Rendimiento académico. En la tabla 21 se observan los coeficientes estandarizados de los cuatro modelos expuestos.

Tabla 21.

Modelos de regresión lineal múltiple de la Hipótesis 6

	Predictor	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Hipótesis 6	Tendencia de Procrastinación	-0.070**	-0.032	-0.019	0.030
	Preocupación		0.003	-0.008	-0.018
	Falta de Confianza		0.050	0.066*	0.030
	Emocionalidad		0.003	0.022	-0.011
	Interferencia		-0.034	-0.007	0.000
	Motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes			-0.054	-0.042

Motivación	0.177***	0.143***
intrínseca orientada		
hacia el logro		
Motivación	-0.100*	-0.102*
intrínseca orientada		
hacia el		
conocimiento		
Motivación	-0.016	-0.008
extrínseca de		
regulación		
identificada		
Motivación	-0.135***	-
extrínseca de		0.133***
regulación		
introyectada		
Motivación	0.096	0.107**
extrínseca de		
regulación externa		
Amotivación	-0.104***	-
		0.103***
Erudición		0.006
Paz		-0.088**
Jovialidad		-0.036
Honestidad		-0.078**
Tenacidad		0.236***

R²	0.005	0.008	0.036	0.064
F	7.61**	2.57*	4.77***	6.13***
ΔR²		0.003	0.028	0.028
M2 v, 1 F (4 y 1549gl); M3 v, 2 F (7 y 1542gl); M4 v, 3 F (5 y 1537gl)		1.31	6.29***	9.11***

Nota 1. Los valores de cada variable independiente son coeficientes estandarizados Beta. **R²** es la proporción de la variabilidad explicada por el modelo de regresión en relación con la variable total del rendimiento académico. **F** es un ANOVA que permite obtener la significancia global del modelo, es decir, si al menos una de las variables independientes incluidas tiene un efecto significativo en el rendimiento académico. **ΔR²** es el delta de **R²**, representa la diferencia en el **R²** entre modelos por lo que mide el aumento en la capacidad explicativa al incluir las nuevas variables independientes. **M2 v, 1 F; M3 v, 2 F; M4 v, 3 F** se refiere a un ANOVA que en este caso permite obtener una significancia para determinar si la diferencia entre un modelo y otro en el coeficiente de determinación es significativa. “*” indica que la relación entre el resultado y esa variable en particular tiene 90% de confianza. “**” indican 95% de confianza. “***” 99% de confianza en consecuencia.

Capítulo 6

6.1. Discusión

El objetivo general de la presente tesis doctoral fue determinar que los factores del modelo Cinco Altos son predictores del rendimiento académico de los estudiantes universitarios más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la motivación académica, la ansiedad frente a los exámenes y la procrastinación académica. Para ello, se realizaron dos estudios. El primer estudio psicométrico que evaluó la validez y fiabilidad de los cuatro instrumentos aplicando un AFC y un segundo estudio de carácter predictivo donde se puso a prueba el modelo teórico propuesto a través del análisis de regresiones lineales de los factores del modelo Cinco Altos como predictor del rendimiento académico considerando a predictores usuales, como la motivación académica, ansiedad frente a los exámenes y procrastinación académica. A continuación, se discutirán los resultados presentados en apartados anteriores junto con otros estudios empíricos del área.

6.1.1. Estudio 1

Se inicia indicando que las adaptaciones de los instrumentos de medición mostraron adecuadas propiedades psicométricas en términos de fiabilidad y validez en su versión ecuatoriana aplicado bajo un AFC, donde los modelos presentaron un adecuado ajuste a los datos con valores cercanos o superiores a CFI "robusto" = 0.95 y con una consistencia interna de alfa de Cronbach u Omega ≥ 0.80 para cada factor o dimensión, tal como se muestra en sus adaptaciones anteriores: Inventario de los Cinco Grandes (ICA) Cosentino y Castro Solano (2017), Escala de Motivación Académica (EMA-A) Stover et al. (2012), Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (TAI-G-A) Heredia et al. (2008) y Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (ATPS-A) Furlan et al. (2012) y otras adaptaciones más que les respaldan en sus diferentes entornos culturales: HFI (Castro Solano & Cosentino, 2019), EMA (Deci & Ryan, 1991; Silva et al., 2016; Reyes et al., 2022), TAI-G (Hodapp et al., 1991; Guerra

& Jorquera, 2021; Piemontesi et al., 2012) y ATPS (Tuckman et al., 1990; Alegre Bravo & Benavente Dongo, 2020; Uzun Özer et al., 2013). En definitiva, los resultados del análisis factorial confirmatorio permite reafirmar la primera hipótesis de esta tesis, la cual se planteaba que las propiedades psicométricas de los instrumentos adaptados son confiables y válidos.

6.1.2. Estudio 2

En cuanto a los hallazgos del Estudio 2, con relación a que los factores altos del MCA predicen el Rendimiento académico, y que, a su vez, estos factores altos son capaces de mejorar la predicción del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Motivación académica, se presenta que, tanto la motivación extrínseca de regulación introyectada (MErin) y amotivación (A) predicen negativamente el Rendimiento académico, resultados que son concordantes con los trabajos de Baker (2004), Deng y Shi (2023), Petersen et al. (2009) y Sommer y Dumont (2011) quienes consideran que tanto la motivación extrínseca y la amotivación predicen negativamente el Rendimiento académico. Asimismo, los datos del análisis reflejan que la motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo) predice positivamente el Rendimiento académico, resultados que son concordantes con los trabajos de Baker (2004) y Bailey y Phillips (2015) quienes manifiestan que la motivación intrínseca es quien mejor predice el Rendimiento académico. Sin embargo, cuando se agregó en el análisis estadístico a los factores altos del MCA, se presenta que la dimensión motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIloco) predice negativamente el Rendimiento académico, resultado que es concordante con los trabajos de Baker (2004) y Bailey y Phillips (2015) quienes manifiestan que la motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento es el único predictor significativo del Rendimiento académico. Asimismo, la evidencia hallada en la tesis presentó que la dimensión motivación extrínseca de regulación externa (MErex) predice positivamente el Rendimiento académico, resultado que es concordante con el trabajo de Deng y Shi (2023) quienes manifiestan que la motivación extrínseca de regulación externa predijo

significativamente el Rendimiento académico. La evidencia reportada refleja que los factores altos paz y honestidad predicen negativamente el Rendimiento académico, resultados que no son concordantes con el trabajo de Castro Solano y Cosentino (2019), quienes manifiestan que los factores altos tenacidad y erudición eran los únicos que se asociaban positivamente con el Rendimiento académico. Las diferencias halladas en este estudio pueden explicarse por dos razones planteadas: por una parte, por la variable Rendimiento académico medida de una manera objetiva y, por otra parte, porque el factor alto paz es el rasgo positivo de la paciencia, tolerancia, tranquilidad y serenidad; además, el factor alto honestidad es el rasgo positivo de la lealtad, confianza, valores, transparencia y veracidad expuesto por (Cosentino & Castro Solano, 2017). Por ende, mientras menor sea el valor del factor alto paz, el Rendimiento académico se verá más afectado, observándose lo mismo en el caso del factor honestidad.

Asimismo, los hallazgos del análisis estadístico presentan que el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico, resultado que es coherente con el trabajo de Castro Solano y Cosentino (2019) quienes indican que el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico. Este resultado también es respaldado por otros trabajos como los de Sorić et al. (2017), Stajkovic et al. (2018), Vedel (2014), Hidalgo Fuentes et al. (2021), Wagerman y Funder (2007), Poropat (2014), Duff et al. (2004), De Feyter et al. (2012) y O'Connor y Paunonen (2007) quienes manifiestan que el rasgo de personalidad responsabilidad (llamado en el MCA como tenacidad) es el único predictor del Rendimiento académico.

En conclusión, los resultados del análisis de regresión lineal permiten confirmar la hipótesis 2 y 3 de esta tesis, en la cual se planteaba que los factores altos del MCA predicen el Rendimiento académico y mejoran la predicción del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Motivación académica.

Los factores altos del MCA pueden mejorar la predicción del rendimiento académico en relación con las dimensiones de la ansiedad frente a los exámenes. Al analizar la Ansiedad frente a los exámenes de manera independiente, se observa que la falta de confianza está positivamente correlacionada con el Rendimiento académico. Sin embargo, este hallazgo contrasta con el estudio de Piemontesi y Heredia (2011), donde la falta de confianza tuvo una correlación negativa, aunque débil, con el rendimiento académico. Las diferencias halladas en este estudio pueden explicarse por dos razones planteadas: por una parte, por la variable Rendimiento académico medida de una manera objetiva y, por otra parte, porque el estudiantado universitario muestra autoeficacia relacionada con la creencia de ser capaz de controlar las demandas ambientales (Hodapp et al., 1995). Sin embargo, cuando se incluyó en el análisis estadístico a los factores altos del MCA, la Ansiedad deja de ser significativa, mientras tanto, los factores altos paz y honestidad predicen negativamente el Rendimiento académico, resultados que no son concordantes con el trabajo de Castro Solano y Cosentino (2019), quienes manifiestan que los factores altos tenacidad y erudición eran los únicos que se asociaban positivamente con el Rendimiento académico. Las diferencias halladas en este estudio pueden explicarse por dos razones planteadas: por una parte, por la variable Rendimiento académico medida de una manera objetiva y, por otra parte, porque el factor alto paz es el rasgo positivo de la paciencia, tolerancia, tranquilidad y serenidad; además, el factor alto honestidad es el rasgo positivo de la lealtad, confianza, valores, transparencia y veracidad expuesto por (Cosentino & Castro-Solano, 2017). Por ende, mientras menor sea el valor del factor alto paz, el Rendimiento académico se verá más afectado, observándose lo mismo en el caso del factor honestidad.

También, los hallazgos del análisis estadístico presentan que el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico lo cual es coincidente con los hallazgos de Castro Solano y Cosentino (2019), Duff et al. (2004), De Feyter et al. (2012), Hidalgo Fuentes et al. (2021), O'Connor y Paunonen (2007), Poropat (2014), Sorić et al. (2017), Stajkovic et al.

(2018), Vedel (2014) y Wagerman y Funder (2007) quienes manifiestan que el rasgo de personalidad responsabilidad (llamado en el MCA como tenacidad) es el único predictor del Rendimiento académico.

En resumen, los resultados del análisis de regresión lineal permiten confirmar una vez más la hipótesis 2 y 4, en la cual se planteaba que los factores altos del MCA mejorarían la predicción del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Ansiedad frente a los exámenes.

Mientras tanto, en lo que respecta a que, si los factores altos del MCA serían capaces de mejorar la predicción del Rendimiento académico respecto a la Procrastinación académica, se encuentra que, la tendencia de procrastinación predice negativamente el Rendimiento académico. Estos resultados son concordantes con los trabajos de Furlan et al. (2012), Paule Ruiz et al. (2015), Kim y Seo (2015), Jones y Blankenship (2021) y Ryung Kim y Hee Seo (2015) quienes revelaron que la tendencia de procrastinación se correlaciona negativamente con el Rendimiento académico. Sin embargo, si agregamos en el análisis estadístico a los factores altos del MCA, se presenta que la tendencia de procrastinación deja de ser significativa, mientras que, los factores altos paz y honestidad predicen negativamente el Rendimiento académico, resultado que no es concordante con el trabajo de Castro Solano y Cosentino (2019) quienes manifiestan que los factores altos tenacidad y erudición eran los únicos que se asociaban positivamente con el Rendimiento académico. Las diferencias halladas en este estudio pueden explicarse por dos razones planteadas: por una parte, por la variable Rendimiento académico medida de una manera objetiva y, por otra parte, porque el factor alto paz es el rasgo positivo de la paciencia, tolerancia, tranquilidad y serenidad; además, el factor alto honestidad es el rasgo positivo de la lealtad, confianza, valores, transparencia y veracidad expuesto por (Cosentino & Castro-Solano, 2017). Por ende, mientras menor sea el valor del factor alto paz, el Rendimiento académico se verá más afectado, observándose lo mismo en el caso del factor honestidad.

Asimismo, los hallazgos del análisis presentan que, el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico, resultado que es coherente con el trabajo de Castro Solano y Cosentino (2019) quienes consideran que el factor alto tenacidad predice positivamente del Rendimiento académico. Este resultado también es respaldado por otros trabajos como los de Duff et al. (2004), De Feyter et al. (2012), Hidalgo Fuentes et al. (2021), Poropat (2014), O'Connor y Paunonen (2007), Sorić et al. (2017), Stajkovic et al. (2018), Vedel (2014) y Wagerman y Funder (2007) quienes manifiestan que el rasgo de personalidad responsabilidad (llamado en el MCA como tenacidad) es el único predictor del Rendimiento académico.

Los resultados del análisis de regresión lineal permiten confirmar una vez más las hipótesis 2 y 5 ya que los factores altos del MCA han predicho el Rendimiento académico, y la Procrastinación académica.

Finalmente, en lo que respecta a que si los factores altos del MCA serían capaces de mejorar la predicción del Rendimiento académico más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica, se presenta que, cuando se añade al análisis estadístico la tendencia de procrastinación éste predice negativamente el Rendimiento académico, hallazgo que es concordante con los trabajos de Furlan et al. (2012), Jones y Blankenship (2021), Kim y Seo (2015), Paule Ruiz et al. (2015) y Ryung et al. (2015), quienes afirman la existencia de una asociación negativa entre la tendencia de procrastinación y el Rendimiento académico. Luego, cuando se añade al análisis estadístico a la variable Ansiedad frente a los exámenes, se observa que no existe un aporte significativo a la explicación de la varianza, por lo tanto, la tendencia de procrastinación deja de ser un predictor significativo. Asimismo, cuando se añade en el análisis a la Motivación académica, se concluye que una de las dimensiones (falta de confianza) de la Ansiedad frente a los exámenes predice positivamente el Rendimiento académico, resultado que no es concordante con los trabajos de Piemontesi y Heredia (2011) quienes manifiestan que la

falta de confianza correlaciona de manera negativa pero débil con el Rendimiento académico. Las diferencias halladas en este estudio pueden explicarse por dos razones planteadas: por una parte, por la variable Rendimiento académico medida de una manera objetiva y, por otra parte, porque el estudiantado universitario muestra autoeficacia relacionada con la creencia de ser capaz de controlar las demandas ambientales (Hodapp et al., 1995). Seguidamente, la motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo) predice positivamente el Rendimiento académico, resultado que concuerda con los trabajos de Baker (2004), Deng y Shi (2023), Bailey y Phillips (2015) y Sommer y Dumont (2011) quienes afirmaron que el único predictor significativo del Rendimiento académico es la motivación intrínseca. También, en el análisis aparece que la dimensiones motivación extrínseca de regulación introyectada (MErin) predice negativamente el Rendimiento académico, hallazgo que es concordante con el trabajo de Petersen et al. (2009) quienes encontraron una predicción negativa de la motivación extrínseca sobre el Rendimiento académico y, finalmente, se encontró que la amotivación (A) predice negativamente el Rendimiento académico, dato que es apoyado por los trabajos de Baker (2004), Deng y Shi (2023), Bailey y Phillips (2015) y Sommer y Dumont (2011) quienes afirmaron que la amotivación predice negativamente el Rendimiento académico. Sin embargo, cuando agregamos en el análisis estadístico a los factores altos del MCA se concluye que, la motivación extrínseca de regulación externa (MErex) predice positivamente el Rendimiento académico, resultado que es concordante con el trabajo de Sommer y Dumont (2011). También, en el análisis se encontró que la motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo) predice positivamente el Rendimiento académico, resultado que es coherente con los trabajos de Baker (2004), Deng y Shi (2023), Bailey y Phillips (2015) y Sommer y Dumont (2011) quienes afirmaron que el único predictor significativo del Rendimiento académico es la motivación intrínseca. A la vez, se encontró en el análisis que la motivación extrínseca de regulación introyectada (MErin) predicen negativamente el Rendimiento académico, hallazgo que es concordante con los trabajos de Deng

y Shi (2023). Asimismo, en análisis estadístico también se encontró que la amotivación predice negativamente el Rendimiento académico, resultado que va en línea con los hallazgos de Baker (2004), Deng y Shi (2023), Bailey y Phillips (2015) y Sommer y Dumont (2011).

Por otro lado, cuando se añade en el análisis estadístico a los Cinco Altos como único predictor del Rendimiento académico sin incluir a nada más que a los factores de los Cinco Altos, se obtiene que, los factores altos paz y honestidad predicen negativamente el Rendimiento académico. Este hallazgo no se encuentra en línea con el trabajo de Castro Solano y Cosentino (2019) donde se postula que los factores altos tenacidad y erudición eran los únicos que se asociaban positivamente con el Rendimiento académico. Las diferencias halladas en este estudio pueden explicarse por dos razones planteadas: por una parte, por la variable Rendimiento académico medida de una manera objetiva y, por otra parte, porque el factor alto paz es el rasgo positivo de la paciencia, tolerancia, tranquilidad y serenidad; además, el factor alto honestidad es el rasgo positivo de la lealtad, confianza, valores, transparencia y veracidad expuesto por (Cosentino & Castro Solano, 2017). Por ende, mientras menor sea el valor del factor alto paz, el Rendimiento académico se verá más afectado, observándose lo mismo en el caso del factor honestidad.

Al mismo tiempo, en nuestro análisis se encontró que el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico. Estos hallazgos se respaldan en los trabajos de Castro Solano y Cosentino (2019), Duff et al. (2004), De Feyter et al. (2012), Hidalgo Fuentes et al. (2021), O'Connor y Paunonen (2007), Poropat (2014), Sorić et al. (2017), Stajkovic et al. (2018), Vedel (2014) y Wagerman y Funder (2007) quienes manifiestan que el rasgo de personalidad responsabilidad (llamado en el MCA como tenacidad) es el único predictor del Rendimiento académico.

El modelo Cinco Altos no solo se relaciona con el rendimiento académico, sino también con predictores psicológicos comunes como la Motivación académica, la Ansiedad frente a los

exámenes y la Procrastinación académica. Estos factores, a su vez, están vinculados al Rendimiento académico. A pesar de que los factores altos del MCA detectan rasgos de personalidad relativamente estables, en relación con los factores del modelo Cinco Grandes que detectan rasgos estables de personalidad (Goldberg, 1981; Komarraju et al., 2009; Vallerand et al., 1992; Francisquelo y Furlan, 2015; Diav et al., 2017; Curelaru y Diac, 2021; Saraswati, 2017; Ocansey et al., 2020; Börekc, 2022) el MCA ha demostrado ser un modelo viable y adecuado. Estudios previos como los de Castro Solano y Cosentino (2019) y Cosentino y Castro Solano (2017) han señalado que los factores altos están vinculados a muchas variables de una forma razonable y que, con los hallazgos de la presente investigación, también permiten dejar por sentado un precedente que aporta valor práctico en la Psicología Educacional y la Psicología Positiva.

Es importante resaltar que no se incluyó a la variable rendimiento académico previo para el análisis de regresión lineal en el presente estudio a pesar de que es uno de los mejores predictores del rendimiento académico. Las investigaciones de autores tales como Busato (1999), Eysenck (1981) y Furnham (1992) alertan que el rendimiento académico previo como variable sintética, aborda más factores que pueden hacer impredecible un resultado (el esfuerzo que el alumno haya tenido en su experiencia académica antes del ingreso a la universidad y sus calificaciones, la actitud del alumno, la voluntad, el esfuerzo y las características de enseñanza que haya recibido) (Tejedor, 2003), por lo que existe evidencia empírica que la personalidad es el mejor predictor del rendimiento académico (Busato, 1999; Eysenck, 1981; Furnham, 1992). Otros autores afirman que las medidas de personalidad por sí mismas son lo suficientemente poderosas como para explicar un porcentaje moderado de la variación en el rendimiento académico (Blickle, 1999; Cacioppo et al., 1996; De Raad & Schouwenburg, 1996; Goff & Ackerman, 1992; Rindermann & Neubauer, 2001; Wolfe & Johnson, 1995; Chamorro Premuzic & Furnham, 2003) aunque algunos estudios más antiguos (en particular, Mayer, 1995; Vroom,

1960; Chorro, 1981; Hamilton & Freeman, 1971) habían afirmado esta relación mucho antes. Es por eso por lo que para la realización de este estudio fue esencial demostrar que el modelo Cinco Altos puede predecir el Rendimiento académico solo con los factores del MCA, sin considerar otros modelos que se sabe que están vinculados con el rendimiento académico. Por lo tanto, para que el análisis estadístico del Rendimiento académico sea más confiable, se utilizaron medidas objetivas: como las calificaciones del registro institucional.

En conclusión, los resultados del análisis de regresión lineal permiten confirmar una vez más las hipótesis 2 y 6 ya que los factores altos del MCA predicen el Rendimiento académico, más allá de la capacidad de los predictores usuales, como la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica.

6.2. Conclusión general

6.2.1. Estudio 1

Las propiedades psicométricas de los instrumentos adaptados y validados en su versión ecuatoriana del Inventario de los Cinco Altos (ICA), Escala de Motivación Académica (EMA), Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE) y la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T) mostraron confiabilidad y validez aceptables.

6.2.2. Estudio 2

En el presente trabajo de investigación se concluye que, en primer lugar, los factores altos del MCA predicen el Rendimiento académico, es decir, los factores altos del MCA honestidad y paz predicen negativamente el Rendimiento académico, mientras que, el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En segundo lugar, los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Motivación académica, es decir, cuando se añade en el análisis estadístico a los factores del MCA como único predictor del Rendimiento académico sin incluir a nada más que a los factores del MCA, aparte de la Motivación académica, la dimensión motivación

intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIloco) predice negativamente y motivación extrínseca de regulación externa (MErex) predice positivamente el Rendimiento académico, en tanto que, los factores altos del MCA paz y honestidad predicen negativamente el Rendimiento académico y el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En tercer lugar, los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico respecto de las dimensiones de la Ansiedad frente a los exámenes, es decir, cuando se añade en el análisis estadístico a los factores del MCA como único predictor del Rendimiento académico sin incluir a nada más que a los factores del MCA, aparte de la Ansiedad frente a los exámenes, la ansiedad deja de ser significativa, en tanto que, los factores altos del MCA paz y honestidad, predicen negativamente al Rendimiento académico y el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En cuarto lugar, los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico respecto a la tendencia de procrastinación, es decir, cuando se añade en el análisis a los factores del MCA como único predictor del Rendimiento académico sin incluir a nada más que a los factores del MCA, aparte de la tendencia de procrastinación, ésta deja de ser significativa, en tanto que, los factores altos del MCA paz y honestidad predicen negativamente el Rendimiento académico y el factor alto tenacidad es un predictor positivo del Rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En quinto lugar, los factores altos del MCA mejoran la predicción del Rendimiento académico respecto a las dimensiones de la Motivación académica, Ansiedad frente a los exámenes y Procrastinación académica, es decir, cuando se añade en el análisis a los factores del MCA como único predictor del Rendimiento académico sin incluir a nada más que a los factores del MCA, a parte de los predictores psicológicos usuales, se advierte que, la motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIlo) y motivación extrínseca de regulación externa (MErex) predicen positivamente el Rendimiento académico, mientras que, la motivación extrínseca de regulación introyectada (MErin) y amotivación (A) predicen negativamente el

Rendimiento académico. En tanto que, los factores altos del MCA paz y honestidad predicen negativamente el Rendimiento académico y el factor alto tenacidad predice positivamente el Rendimiento académico. Es así como queda demostrado que el MCA pueden ir más allá de los modelos predictores psicológicos usuales que están vinculados al Rendimiento académico. Así como también, con base en el presente análisis estadístico se logra expandir el área generando una red conceptual más amplia del MCA porque ofrece aportes de conocimientos a la Psicología Educacional y a la Psicología Positiva para relacionarlos con el rendimiento académico con el fin de avanzar los límites de los saberes en esas áreas.

A la vez, la necesidad de integrar a nuevos estudios teóricos, y de modo práctico permite afianzar el conocimiento y adquirir experiencias acerca del modelo Cinco Altos en contextos distintos. La inclusión de estos modelos para la predicción de los resultados académicos nos permite dar con precisión una predicción de resultados futuros, lo cual es útil para considerar en las evaluaciones de instituciones educativas ya sea al ingreso como durante la trayectoria académica del estudiantado.

Finalmente, desde la institución universitaria se debe implementar una toma de conciencia de que los rasgos positivos de la personalidad deben ser cultivados por el estudiantado. Es imperante que la institución pueda llevar a cabo talleres de intervención para reforzar las características positivas en las cuales se afianzan los buenos resultados académicos.

6.3. Limitaciones

Una posible limitación de la investigación es que el estudio fue transversal. Sería interesante diseñar un estudio de carácter longitudinal con el objetivo de proporcionar evidencia más concluyente sobre la capacidad predictiva de los factores altos del MCA. Otra limitación para tener en cuenta es la falta de aleatorización de la muestra.

6.4. Líneas futuras de investigación

Futuros estudios podrían incluir en el análisis estadístico al rendimiento académico previo de los estudiantes universitarios. De igual forma, se debería investigar la comparación entre el modelo Cinco Grandes con el modelo Cinco Altos para demostrar que los rasgos del MCA también son estables como los rasgos del MCG. Finalmente, se sugiere que futuros estudios cuenten con una muestra completamente aleatoria.

Referencias

- Ackerman, P., Chamorro Premuzic, T., & Furnham, A. (2011). Trait complexes and academic achievement: old and new ways of examining personality in educational contexts. *Br. J. Educ. Psychol*, 81, 27-40.
- Alegre Bravo, A., & Benavente Dongo, D. (2020). Análisis Psicométrico de la Escala adaptada de Procrastinación de Tuckman (APTS). *Propósitos y Representaciones*, 8 (2). 562. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.562>.
- Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15. 399-402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>.
- Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 15 (2011) 399–402. [10.1016/j.sbspro.2011.03.111](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111).
- Ariani, D. (2013). Personality and learning motivation. *European Journal of Business and Management*, 5(10), 26-38.
- Aspée, J., González, J., & Herrera, Y. (2021). Relación funcional entre procrastinación académica y compromiso en estudiantes de educación superior: una propuesta de análisis. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 4-22. <https://doi.org/10.4151/07189729Vol.60-Iss.1-Art.1116>.
- Ávila Toscano, J., Hoyos Pacheco, S., González, D., & Cabrales Polo, A. (2011). RELACIÓN ENTRE ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES, TIPOS DE PRUEBAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *Psicogente*, 255-268. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359004>.

- Baker, S. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23 (3), 189–202.
- Bailey, T., & Phillips, L. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 1469-8366. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>.
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>.
- Bäulke, L., Eckerlein, N., & Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4). 461-479. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5>.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10,337–352.
- Börekc, C. (2022). Investigating High School Students' Personality Traits and Academic Procrastination with Cluster Analysis. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 5(1),63-76. ISSN: 2589-949X <http://www.ejper.com> .
- Bui, N. (2007). Effect of Evaluation Threat on Procrastination Behavior. *Journal of Social Psychology*, 147(3), 197.
- Burcaş, S., & Creţu, R. (2021). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review*, 33, 249–273. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09531-3>.

- Busato, V., Prins, F., Elshout, J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129–140.
- Busato, W., Prins, F., Elshout, J., & Hamaker, C. (2009). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Physical Sciences and Engineering*, <http://www.sciencedirect.com/science?>.
- Byrne, B. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Routledge: Third Edition.
- Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, B. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197–253.
- Çam, Z. (2013). Big five personality traits as a predictor of general and academic procrastination behaviours among adolescents. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 89–96.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2019). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (27), 569-590. <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=293123547003>.
- Castro Solano, A., & Cosentino, A. (2019). The High Five Model: Associations of the High Factors With Complete Mental Well-Being and Academic Adjustment in University Students. *Europe's Journal of Psychology*, 15(4), 656–670. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.1759>.
- Castro Solano, A., & Cosentino, A. (2016). The relationships between character strengths and life fulfillment in the view of lay-people in Argentina. *Interdisciplinaria*, 33(1), 65-80. <https://doi.org/10.16888/interd.2016.33.1.4>.

- Castro Solano, A., & Cosentino, A. (2019). The High Five Model: Associations of the High Factors With Complete Mental Well-Being and Academic Adjustment in University Students. *Europe's Journal of Psychology*, 15(4), 656-670. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.1759>.
- Chamorro Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319–338. .
- Chamorro Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
- Chipana, F. (2012). Rendimiento académico. *Revista de Investigación Scientia*, 2(1), 83-101.
- Chorro, J. (1981). Personalidad y rendimiento académico en Estadística. Personality and academic achievement in statistics: I. *Psicológica*, 2, 155–166.
- Chun-Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of social psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/socp.145.3.245-264>.
- Clark, M., & Schroth, C. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 19-24. 10.1016/j.lindif.2009.10.002.
- Colquitt, J., LePine, J., & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Córdoba Martínez, F., & Castelblanco Castro, J. (2019). Desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas en ciencias a través de la educación en línea | Desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en ciencias bajo la modalidad de educación virtual a distancia.

- Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 36 (3), 163-178, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/343233>.
- Cosentino, A. (2010). Evaluación de las Virtudes y Fortalezas Humanas en Población de Habla Hispana. *Psicodebate*, 10, 53-72. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.388>.
- Cosentino, A., & Castro Solano, A. (2017). The High Five: Associations of the five positive factors with the Big Five and well-being. *Frontiers in Psychology*, 8(1250), 1-13. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01250>.
- Cosentino, A., & Castro Solano, A. (2012). Character strengths: A study of Argentinean soldiers. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 199-215. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37310.
- Cosentino, A., & Castro Solano, A. (2015). IVyF: Validez de un instrumento de medida de las fortalezas del carácter de la clasificación de Peterson y Seligman (2004) [SCI: Validity of a measuring instrument of the Peterson and Seligman (2004) strengths of character classification]. *Psicodebate*, 15(2), 99-122. <https://doi.org/10.18682/pd.v15i2.343>.
- Costa, P., & McCrae, R. (1992). *NEO PI-R: Professional Manual: Revised NEO PI-R and NEO-FFI*. Florida. Psychological Assessment Resources: Inc.
- Curelaru, V., & Diac, G. (2021). Students' competitive orientation and Big Five personality. *Annals of the „Alexandru Ioan Cuza” University, Psychology Series*, 30, 81-97. [10.47743/aaicups-2021-0006](https://doi.org/10.47743/aaicups-2021-0006).
- de Caso Fuertes, A., Fernández, J., García Mata, M., Rebaque Gómez, A., & García Pascual, R. (2020). Relationship between Personality and Academic Motivation in Education Degrees Students. *education sciences*, 10(327), 1-14. [10.3390/educsci10110327](https://doi.org/10.3390/educsci10110327).
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C., & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of

- self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439-448. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>.
- De Raad, B., & Schouwenburg, h. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303–336.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Deffenbacher, J. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In: Sarason, I.G. (Ed.). *Test Anxiety: Theory, research, and applications*, 111-128. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Delgadová, E., & Gullerová, M. (2020). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguaje y Textos*, 41, 45-53.
- Deng, Y., & Shi, C. (2023). Students' extrinsic and intrinsic motivation improvements in learning defense engineering based on project-based learning. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 53-72. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2022-0243>.
- Diav, V., Martínez, D., & Vidal, M. (2017). *Rasgos de personalidad y ansiedad frente a los exámenes*. LYRASIS.
- Díaz Morales, J. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 2(51). 43-60.
- Doğan, T., Kürüm, A., & Kazak, M. (2014). Predictability of personality traits on the procrastination behaviour. *Başkent University Journal of Education*, 1(1). 1–8.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and individual differences*, 36(8), 1907-1920. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.020>.

- Engin Deniz, M., & Ahmet Satıcı, S. (2017). The Relationships between Big Five Personality Traits and Subjective Vitality. *anales de psicología*, 33(2), 218-224. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.261911>.
- Estremadoiro Parada, B., & Schulmeyer, M. K. (2020). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 51-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712021000100004&lng=es&nrm=iso.
- Estremadoiro Parada, B., & Schulmeyer, M. K. (2020). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 51-66. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-86712021000100004&lng=es&nrm=iso.
- Eysenck, H. (1981). Psychoticism as a dimension of personality: A reply to Kasielke. *Zeitschrift fur Psychologie*, 189,381–386.
- Ferrari, J., & Scher, S. (2002). Toward an understanding of academic and non academic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4),359-366.
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and Task Avoidance*. Springer US.
- Fierro, A. (2009). “La filosofía del buen vivir”. En c. Vázquez y g. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Ed. Alianza.
- Francisquelo, M., & Furlan , L. (2015). Ansiedad ante los exámenes y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. *Universidad de Buenos Aires*, 132-136.

- Francisquelo, M., & Furlan, L. (2015). ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y RASGOS DE PERSONALIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015, <https://www.aacademica.org/000-015/442>.
- Fowler, R., Seligman, M., & Koocher, G. (1999). The APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, 54, 537-568.
- Froh, J. (2004). The History of Positive Psychology: Truth Be Told. *NYS Psychologist*, 16, 18-20.
- Furlan, L. (2012). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *revista colombiana de psicología*, 22(1), 75-89.
- Furlan, A. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (1). 75-89.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., & Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9 (3). 142-149.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13, 429-438.
- Garbanzo Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- GNU Operating System. (2011). *Free Software Foundation, Inc.* <<https://fsf.org/>>.

- Goff, M., & Ackerman, P. (1992). Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84, 537–552.
- Goldberg, L. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. En L. Wheeler (Ed.). *Review of personality and social psychology*, 2, 141-165. http://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/universals.lexicon.81.pdf.
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>.
- Grasso Imig, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 11(20), 87-102. <file:///C:/Users/vanessa/Downloads/4165-13698-1-SM.pdf>.
- Guerra, F., & Jorquera, R. (2021). Psychometric properties of the German inventory of test anxiety in Chilean university students. *Formación universitaria*, 173-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200173>.
- Gutiérrez Calvo, M., Ramos, P., & Estévez, A. (1995). Test anxiety and comprehension efficiency: The role of prior knowledge and working memory deficits. *Anxiety, Stress and Coping*, 5, 125-138.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 30(4), 249-263. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9>.
- Hair, J., Back, W., Babby, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis, 7th Edition (7th ed.)*. Pearson. <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Hair-Multivariate-Data-Analysis-7th-Edition/PGM263675.html>.

- Hajloo, N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 8(3), 42.
- Hamilton, V., & Freeman, P. (1971). Academic achievement and student personality characteristics: A multivariate study. *British Journal of Sociology*, 22,31–52.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2014). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27(3), 183-205. <https://doi.org/10.1080/08959285.2014.913592>.
- Hazrati Viari, A., Tayarani Rad, A., & Saeed Torabi, S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32. 367-371. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.055>.
- Hidalgo Fuentes, S., Martínez Álvarez, I., & Sospedra Baeza, M. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology* , 14(1), 1-13. <https://revistas.uaautonoma.cl/index.php/eje>.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsangstlichkeitsinventar TAI-G: Eineerweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten [The Test Anxiety Inventory TAI-G: An extended and modified version with four components]. *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*, 5, 121-130.
- Hodapp, V. (1996). The TAI-G: A multidimensional approach for the assessment of test anxiety. In C. Schwarzer & M. Zeidner (Eds.). *Stress, anxiety, and coping in academic settings*, 95-130.
- Hodapp, V., Glanzmann, P., & Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situationspecific. En C. a. In: Spielberger, *Test Anxiety. Theory, Assessment, and Treatment* (pág. 47_/58). London: Taylor & Francis.

- Howell, A., & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1). 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>.
- Johnson, J., & Bloom, A. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1). 127–133.
- Jones, I., & Blankenship, D. (2021). Year two: Effect of procrastination on academic performance of undergraduate online students. *Research in Higher Education Journal*, 39. 1-11.
- Justicia Galiano, M., Martín Puga, M., Linares, R., & Pelegrina, S. (2017). Math anxiety and math performance in children: The mediating roles of working memory and math self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 573–589. <https://doi.org/10.1111/bjep.12165>.
- Kaufman, J., Agars, M., & Lopez Wagner, M. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 492–496.
- Kim, K., & Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual differences*, 108, 154-157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2022). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108(1), 154-157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>.

- Kımk, Ö., & Odaci, H. (2020). Effects of dysfunctional attitudes and depression on academic procrastination: does self-esteem have a mediating role? *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 638-649. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1780564>.
- Klingsieck, K. (2013a). Procrastination in different life-domains: Is procrastination domain specific? *Current Psychology*, 32(2), 175–185. doi:10.1007/s12144-013-9171-8.
- Krispenz, A., Gort, C., Schülke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10(1917), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>.
- Komarraju, M., & Karau, S. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557-567. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.013>.
- Komarraju, M., Karau, S., & Schmeck, R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: 10.20511/pyr2015.v3n1.74.
- Larrosa, F. (1994). *El rendimiento educativo*. Madrid: Instituto de Cultura.
- Lee, D., Kely, K., & Edwards, J. (2005). A closer look at the relationships among trait procrastination, neuroticism, and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 27–37.
- Liebert, R., & Morris, L. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Report. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166- 173.

- Lim, R., & Ortiz Bance, L. (2013). Personality Traits as Predictors of Test Anxiety Level of Students with Learning Difficulties. *The Trinitian Researcher*, 5(1), 113-153. .
- Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
- Lomelí Parga, A., Valenzuela González, J., & López Padilla, M. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Rev. Electrónica Educ.*, 20, 56–77. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>.
- López Navarro, E., Giorgetti, D., Isern Mas, C., & Barone, P. (2023). Gamification improves extrinsic but not intrinsic motivation to learning in undergraduate students: a counterbalanced study. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1). 1-18. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2007>.
- Lounsbury, J., Fisher, L., Levy, J., & Welsh, D. (2009). An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52-69.
- Manchado Porras, M., & Hervías Ortega, F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *INTERDISCIPLINARIA*, 38(2), 243-258. .
- Manosalvas, C., Manosalvas, L., Yolanda, Y., & Chafla, A. (2017). Personalidad y liderazgo: Análisis teórico de su relación. *INNOVA Res. J*, 2, 106–114. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n5.2017.173>.
- Marquez, M., Monasterolo, V., & Nieto Peñafort, L. (2008). *Evaluación de rasgos de Personalidad que subyacen en sujetos con Fobia a los Exámenes. Trabajo Final de Investigación para optar por el título de Lic. en Psicología*. Córdoba, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

- Mayer, A. (1995). Die gegenwaertige Problematik der Arbeits-und Betriebspsychologie. The present problematic situation of labor and industrial psychology. *Psychologisch Rundschau*, 6, 6–18. .
- McAdams, K., & Donnellan, B. (2009). Facets of personality and drinking in first-year college students. *Personality and Individual Differences*, 46, 207-212. 10.1016/j.paid.2008.09.028.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Madrid: Narcea.
- McDonald, R. (1999). *Test Theory*. A Unified Treatment.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, Behaviour and Academic achievement: Principles for Educators to Inculcate and Students to Model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- Moonaghi , H., & Beydokhti , T. (2020). Academic procrastination and its characteristics: A Narrative Review. *FUTURE of MEDICAL EDUCATION JOURNAL*, 7(2), 43-50. 10.22038/FMEJ.2017.9049.
- Morel González, C., & Vizioli, N. (2023). Perfiles de afrontamiento y su relación con la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología*, 41(1). 165-183. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.007>.
- Morris, L., & Liebert, R. (1969). Effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests: Another look. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33. 240-244.
- Muñiz, J. (2005). Classical test models. En I. B. (Eds.), *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science* (págs. 278-282). Chichester: John Wiley and Sons.
- Murray, H. (1937). Facts which support the concept of need or drive. *Journal of Personality*, 3, 115-143.
- O'Connor, M., & Paunonen, S. (2007). Big Five personality predictors of postsecondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.

- Ocansey, G., Addo, C., Onyeaka, H., Andoh Arthur, J., & Oppong Asante, K. (2020). The Influence of Personality Types on Academic Procrastination Among Undergraduate Students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841051>.
- Ocaña Fernández, Y. (2011). ACADEMIC VARIABLES THAT INFLUENCE THE ACADEMIC PERFORMANCE OF COLLEGE STUDENTS. *Investigación Educativa*, 15(27), 165-179. .
- Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Orbegoso, A. (2016). LA MOTIVACION INTRINSECA SEGÚN RYAN & DECI Y ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA MAESTROS. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432>.
- Owan, V. (2020). Effects of gender, test anxiety and test items scrambling on students performance in Mathematics: A quasi-experimental study. *World Journal of Vocational Education and Training*, 2(2), 56–75. <https://doi.org/10.18488/journal.119.2020.22.56.75>.
- Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149(2). 241–257.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>.
- Paule Ruiz, M., Riestra Gonzalez, M., Sánchez Santillan, M., & Pérez Pérez, J. (2015). The Procrastination Related Indicators in e-Learning Platforms. *Journal of Universal Computer Science*, 7-22. 10.3217/jucs-021-01-0007.

- Pérez Luño, A., Ramón Jerónimo, J., & Sánchez Vázquez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. *Sevilla, España*, Universidad Pablo de Olavide.
- Petersen, I., Louw, J., & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Journal of Educational Psychology*, 29, 99-115.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association; Oxford University Press.
- Piemontesi, S., & Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis*, 74-86. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22017?show=full>.
- Piemontesi, S., Heredia, D., Furlan, L., Sánchez Rosas, J., & Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 28 (1). 89-96.
- Poole, K. (2014). *INDIVIDUAL DIFFERENCES IN EDUCATION AND WELLBEING: THEORETICAL, EMPIRICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND APPLICATIONS*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of Liverpool John Moores University for the degree Doctor of Philosophy.
- Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychol. Bull*, 135: 322-338.
- Poropat, A. (2014). Other-rated personality and academic performance: Evidence and implications. *Learning and Individual Differences*, 34.24-32. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.05.013>.

- Putwain, D., & von der Embse, N. (2021). Cognitive-behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1800656>.
- Rahardjo, W., Juneman, J., & Setiani, Y. (2023). Computer anxiety, academic stress, and academic procrastination on college students. *J Educ Learning (EduLearn)*, 7, 147–52.
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*, 2, 63–74. <https://ssrn.com/abstract=236229>.
- Raymo, L., Somers, C., & Partridge, R. (2019). Adolescent test anxiety: An examination of intraindividual and contextual predictors. *School Mental Health*, 11(3), 562–577. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09302-0>.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y Emoción* (3ª. ed.). México: D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Reyes, B., Fernández, I., Pérez-Belmonte, S., de los Santos, S., Tomás, J., & Galiana, L. (2022). Psychometric properties of the Adolescents' Academic Motivation Scale (AAMS) in a representative sample of Dominican Republic high school students. *DEVELOPMENTAL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 38, 93-100. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.451641>.
- Rindermann, H., & Neubauer, A. (2001). The influence of personality on three aspects of cognitive performance: Processing speed, intelligence and school performance. *Personality and Individual Differences*, 30, 829–842.
- Rindermann, H., & Neubauer, A. (2001). The influence of personality on three aspects of cognitive performance: Processing speed, intelligence and school performance. *Personality and Individual Differences*, 30, 829–842.

- Riveiro, J., Suárez, A., Sánchez, V., & Menéndez, A. (2016). Incidencia de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Rev. Complut. Educ*, 27, 421–435. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329.
- Rodríguez, S. (2000). *El rendimiento académico en la transición secundariauniversidad*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Rodríguez, S., Fita, S., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad . *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334.
- Rosário, P., Costa, M., Mourão, R., Núñez, J., González-Piende, J., & Valle, A. (2007). Procastination, SRL and Math achievement. *Academic Exchange Quarterly*, 11(4), 23-28.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.
- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33,387-394.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55. 68–78.
- Ryung-Kim, K., & Hee-Seo, E. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>.
- Salgado, J. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 30–43.
- Sánchez Hernández, A. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas. Revista studiositas*, 5 (2). 88-93. <http://hdl.handle.net/10983/604>.

- Sandín, B., & Chorot, P. (2011). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. En A. S. En Belloch, *Manual de psicopatología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Saraswati, P. (2017). Strategi Self Regulated Learning dan prokrastinasi akademik. *Jurnal Psikologi Ilmiah*, 9(3), 210–223. <https://doi.org/10.15294/intuisi.v9i3.14112>.
- Scher, S., & Osterman, N. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: Exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 385–398.
- Schouwenburg, H. (1995). Academic Procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. En J. Ferrari, J. Johnson y W. McCown (pp. 71-95). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*, New York: Plenum Press.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: a meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135–145.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607–619.
- Seligman, M. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-532.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barelona: Vergara.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shaw, A., & Choi, J. (2022). Big Five personality traits predicting active procrastination at work: When self- and supervisor-ratings tell different stories. *Journal of Research in Personality*, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2022.104261>.
- Sheldon, K., & King, L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.

- Sikhwari, T. (2014). A study of the Relationship between Motivation Self- Concept and Academic Achievement of Students at a University of Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Educational Science*, 6(1) 19-25.
- Silva, P., Sicilia, A., Burgueño, R., & Lirola, M. (2016). ACADEMIC MOTIVATION IN THE INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte*, 537-554. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.009>.
- Smadi, M., & Raman, A. (2020). Time factor influencing technology integration in social studies teaching in Jordanian school. *Eur. J. Interact. Multi Educ*, 1: e02004. doi:10.30935/ejimed/8351.
- Soares, D., & Woods, K. (2020). An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011–2018. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1725909>.
- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-behavioural Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31. 504-510.
- Sommer, M., & Dumont, K. (2011). Psychosocial factors predicting academic performance of students at a historically disadvantaged university. *Psychological Society of South Africa. All rights reserved*, 41(3). 386-395. 10.1177/008124631104100312.
- Sorić, I., Penezić, Z., & Burić, I. (2017). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and individual differences*, 54, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024>.
- Spada, M., Hiou, K., & Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3). 319–326. <https://doi.org/10.1891/jcop.20.3.319>.

- Stajkovic, A., Bandura, A., Locke, E., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 120, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>.
- Stover, J. B., De la Iglesia, G., Boubeta, A. R., & Fernández Liporace, M. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71–83.
- Stover, J., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffman, A., & Fernández Liporace, M. (2014). Rendimiento académico. Estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11 (2), 10-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666002>.
- Sum, R., Wallhead, T., Wang, F., Choi, S., Li, M., & Liu, Y. (2022). Effects of teachers' participation in continuing professional development on students' perceived physical literacy, motivation and enjoyment of physical activity. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.004>.
- Syokwaa, K., Aloka, P., & Ndunge, S. (2014). The relationship between anxiety levels and academic achievement among students in selected secondary schools in Lang'ata District, Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3): 403-403.
- Tejedor, F. (2003). El poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Tejedor, F., & García Valcárcel, A. (2007). “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco de EEES. *Revista Educación*, 342, pp. 443-473.

- Thomas, C., & Cassady, J. (2019). The influence of personality factors, value appraisals, and control appraisals on cognitive test anxiety. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1568–1582. <https://doi.org/10.1002/pits.22303>.
- Thomas, C., Cassady, J., & Finch, W. (2018). Identifying Severity Standards on the Cognitive Test Anxiety Scale: Cut Score Determination Using Latent Class and Cluster Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-17. 10.1177/0734282916686004.
- Tintaya Condori, P. (2019). Psychology and Personality. *Revista de Psicología*, 21, 115-134.
- Torres, L., & Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Touron, F. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. España: Universidad de Navarra.
- Tuckman, B. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in selfefficacy . *Journal of Experimental Education*, 58. 291-298.
- Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>.
- Tuckman, B. (2000). *Academic procrastinator: Their rationalizations and web-course performance*. Chicago, IL.: APA Symposium Paper.
- Uzun, B., LeBlanc, S., & Ferrari, J. (2020). Relationship between Academic Procrastination and Self-Control: The Mediational Role of Self-Esteem. *College Student Journal*, 54(3), 309-316.
- Uzun Özer, B., Sackes, M., & Tuckman, B. (2013). PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE TUCKMAN. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 113, 3, 874-884. 10.2466/03.20.PR0.113x28z7.

- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senècal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 71, 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.011>.
- Vélez Van, M., & Roa, N. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *PSIC. Educación Médica*, 2(8), 1–10.
- Verešová, M. (2015). Learning strategy, personality traits and academic achievement of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3473 – 3478. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.
- von der Embse, N., Jester, D. D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>.
- von Oertzen, T., Brandmaier, A., & Tsang, S. (2015). Structural Equation Modeling With Ω nyx. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(1), 148–161. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.93584>.
- Vroom, V. (1960). The effects of attitudes on perception of organizational goals. *Human Relations*, 13, 229–240.

- Wagerman, S., & Funder, D. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 221-229.
- Wolfe, R., & Johnson, S. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177–185.
- Xiangju, M., & Zhenfang, H. (2023). The relationship between student motivation and academic performance: the mediating role of online learning behavior. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 31(1), 167-180. 10.1108/QAE-02-2022-0046.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*, Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>.
- Zhang, G., & Chen, C. (2021). A Study on the Relationship Between Learning Motivation and Learning Effectiveness of Personnel Based on Innovation Capability. *Front Psychol*, 12, 1-6. 10.3389/fpsyg.2021.772904.
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>.

Apéndices

Apéndice A.

Inventario de los Cinco Altos (ICA) (Cosentino & Castro Solano, 2012)

Abajo aparece una serie de afirmaciones que las personas utilizan para describirse a sí mismas. Lee cada afirmación y elegí la respuesta apropiada para indicar cómo vos te sentís generalmente utilizando la escala que aparece abajo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No pases mucho tiempo con cada afirmación, pero da la respuesta que te parece que describe cómo te sentís generalmente

PREGUNTAS	Nunca						Siempre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1- Soy inteligente							
2- Tengo humor							
3- Tengo sabiduría							
4- Tengo lealtad							
5- Soy simpático/a							
6- Soy divertida/o							
7- Tengo dedicación							
8- Soy confiable							
9- Soy visionario/a							
10- Soy tolerante							
11- Soy culto/a							
12- Tengo tranquilidad							
13- Soy persistente							
14- Soy gracioso/a							
15- Tengo valores							
16- Tengo genio							
17- Tengo serenidad							
18- Soy transparente							
19- Tengo esfuerzo							
20- Tengo ingenio							
21- Tengo laboriosidad							
22- Soy verdadero/a							
23- Tengo paciencia							

Apéndice B.

Escala de Motivación Académica (EMA) (Stover et al., 2012)

Queremos saber por qué vas a la facultad. Por favor, lee cada ítem y luego anota la respuesta apropiada para indicar *tu grado de acuerdo con la afirmación*. No existen respuestas correctas o incorrectas. No pases mucho tiempo con cada ítem, pero da la respuesta que mejor describe *tu acuerdo con la afirmación*. Por favor, anota el número de respuesta para cada ítem en la columna “Respuesta”.

Importante: Si has sido estudiante universitario o no lo fuiste nunca, responde a este cuestionario como si fueses actualmente un estudiante universitario. Tus respuestas pueden basarse en tu experiencia real o en cómo te imaginas que serías como estudiante universitario.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

ITEM	AFIRMACIÓN	RESPUESTA
1	Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.	
2	Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.	
3	Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.	
4	Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto.	
5	Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante.	
6	Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro	
7	Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad	

8	Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.	
9	Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.	
10	Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto	
11	Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta.	
12	Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.	
13	Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.	
14	Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.	
15	Por el placer de leer sobre temas que me interesan.	
16	Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.	
17	Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.	
18	Porque en nuestra sociedad es importante ir a la facultad.	
19	Porque no quiero ser un/a fracasado/a.	
20	Para tener un mejor sueldo en el futuro.	
21	No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco.	
22	Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.).	
23	Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios.	
24	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	
25	Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a.	
26	Porque no quiero decepcionar a mi familia.	
27	No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad.	

Apéndice C.

Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (TAI-G-A) (Heredia et al., 2008)

Durante la carrera universitaria un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas prepararse para rendir exámenes. Las siguientes frases describen algunas repuestas que experimentan los estudiantes cuando deben enfrentarse a los exámenes. Indique con qué frecuencia esto le ocurre, empleando la escala de 1= “Casi nunca” a 4= “Casi siempre”.

1	2	3	4
Casi Nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre

PREGUNTAS	Casi Nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre
1. Pienso en lo importante que el examen es para mí.				
2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado.				
3. Me preocupo por mis resultados.				
4. Estoy preocupado por alcanzar mis logros				
5. Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien.				
6. Mi corazón late				
7. Me siento ansiosa (o)				
8. Tiemblo de miedo				
9. Me siento un poco abrumada (o)				
10. Me siento molesta (o)				
11. Los pensamientos que me distraen siguen "apareciendo" en mi cabeza.				
12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen				
13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.				
14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales.				
15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos.				
16. Tengo confianza en mi rendimiento.				
17. Tengo fe en mi propio rendimiento.				
18. Estoy satisfecha (o) conmigo				

misma (o).				
19. Creo que tendré éxito.				
20. Estoy convencida (o) de que lograré hacer bien.				

Apéndice D.

Escala de Procrastinación Académica (ATPS) Furlan et al. (2012)

Durante tu carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararte para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando la escala de 1= “Nunca me ocurre” a 4= “Casi siempre me ocurre”.

PREGUNTAS	Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Casi siempre me ocurre
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.				
2- Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer.				
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.				
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.				
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.				
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.				
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.				
8- Soy un perdedor de tiempo incorregible.				
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.				
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.				
11- Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas.				
12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.				
13- Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante.				
14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra.				
15- Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar.				
16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar.				

Apéndice E.

Selección de jueces expertos de acuerdo con la pertinencia de las variables de estudio

Carta juicio experto

Con un atento y cordial saludo me permito solicitarle como juez experto, a que juzgue lo siguiente:

1. Redacción del consentimiento informado
2. **Inventario de los cinco altos (ICA):** redacción de la consigna, claridad de los ítems y pertinencia de los ítems con sus dimensiones.
3. **Escala de Motivación Académica (EMA):** redacción de la consigna, claridad de los ítems y pertinencia de los ítems con sus dimensiones.
4. **Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (TAI-G-A):** redacción de la consigna, claridad de los ítems y pertinencia de los ítems con sus dimensiones.
5. **Escala de Procrastinación Académica (ATPS-A):** redacción de la consigna, claridad de los ítems y pertinencia de los ítems con sus dimensiones.

Los instrumentos están destinados a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna de las ciudades de Cuenca, Guayaquil y Quito, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En anexos encontrará las consignas, las opciones de respuesta, sus dimensiones, y los ítems de los test.

¡Se le agradece su valioso aporte!

Subestudio 1. Inventario de los Cinco Altos (ICA), Cosentino y Castro Solano (2012)

Tabla 1.

Nombres y apellidos del/a juez	Universidad a la que pertenece	Profesión	Correo institucional
Mgs. Carolina Zúñiga	Universidad Politécnica Salesiana	Psicóloga del Trabajo	dzuniga@ups.edu.ec
Mgs. Eva Peña	Universidad de Cuenca	Psicóloga Clínica	eva.pena@ucuenca.edu.ec
Mgs. Pedro Muñoz	Universidad Politécnica Salesiana	Psicólogo Clínico	pmunoz@ups.edu.ec

Selección de jueces para la comprensión lingüística

Subestudio 2. Escala de Motivación Académica (EMA) (Stover et al., 2012)

Tabla 2.

Selección de jueces para la comprensión lingüística

Nombres y apellidos del/a juez	Universidad a la que pertenece	Profesión	Correo institucional
Mgs. Isabel Flores	Universidad Politécnica Salesiana	Psicóloga Educativa	iflores@ups.edu.ec
Ph. D. José Luis Vilches	Universidad de Cuenca	Psicólogo Clínico	jose.vilches@ucuenca.edu.ec
Mgs. Gilberto Brito	Universidad de Politécnica Salesiana	Psicólogo del Trabajo	gbrito@ups.edu.ec

Subestudio 3. Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (TAI-G-A), (Heredia et al., 2008)

Tabla 3.

Selección de jueces para la comprensión lingüística

Nombres y apellidos del/a juez	Universidad a la que pertenece	Profesión	Correo institucional
Ph.D. Carlos Román	Universidad Católica de Cuenca	Psicólogo Clínico	cromanc@ucacue.edu.ec
Mgs. María Eugenia Barros	Universidad Politécnica Salesiana	Psicóloga Clínica	mbarros@ups.edu.ec
Mgs. Lorena Cañizares	Universidad Politécnica Salesiana	Psicóloga Clínica	lcanaizares@ups.edu.ec

Subestudio 4. Escala de Procrastinación Académica (ATPS), Furlan et al. (2012)

Tabla 4.

Nombres y apellidos del/a juez	Universidad a la que pertenece	Profesión	Correo institucional
Mgs. Elizabeth León	Universidad Católica de Cuenca	Psicóloga Clínica	mleonp@ucacue.edu.ec
Mgs. Maribel Polo	Universidad Católica de Cuenca	Psicóloga Clínica	mpolo@ucacue.edu.ec
Mgs. Yenima Hernández	Universidad Católica de Cuenca	Psicóloga Clínica	yenima.hernandez@ucacue.edu.ec

Selección de jueces para la comprensión lingüística

Apéndice F.

Carta a jueces expertos docentes investigadores universitarios

Evaluación por juez experto del Inventario de los Cinco Altos (ICA) (Cosentino & Castro Solano, 2012)

Consigna

Usted ha sido convocado como juez experto para juzgar el diseño de una prueba destinada a evaluar los factores del modelo cinco altos: “Inventario de los cinco altos (ICA)”. Este instrumento está destinado a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En primer lugar, le pedimos que juzgue el entendimiento de la consigna y la redacción de las opciones de respuesta. Luego, le pedimos que evalúe la claridad de cada uno de los ítems. Por último, se le solicita que, al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera pertenece cada ítem en virtud de su contenido. Cuenta con espacios destinados a realizar dichas valoraciones. A continuación, se presenta una breve definición del constructo y las dimensiones que lo conforman.

Modelo Cinco Altos: “El modelo Cinco Altos (MCA), o High Five Model (HFM) en inglés, fue establecido por Cosentino y Castro Solano (2017) con base en un enfoque profundamente psicológico inductivo, para el estudio de los factores de rasgos positivos humanos. Los factores del MCA son diferentes de los factores del modelo Cinco Grandes de la personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia) pese a que están relacionados con ellos, aunque no de modo unívoco ni tautológico, los factores altos pueden llegarse a considerar como los polos positivos de los factores del

modelo Cinco Grandes” (Cosentino & Castro Solano, 2017). Efectivamente, el modelo replicó los cinco factores positivos del MCA o dimensiones como son jovialidad, honestidad, tenacidad, paz y erudición,

- ψ **Jovialidad:** el rasgo positivo de la emoción, expresado en deseos de hacer reír a la gente y ser divertido. Ayuda a los demás a divertirse o a tener ideas divertidas. Cuatro ítems reflejan: humor, simpático, gracioso y divertido.
- ψ **Honestidad:** rasgo moral positivo, expresado en deseos de mostrar su verdadero yo, de decir la verdad, o ser una buena persona. Cinco ítems reflejan: leal, confiable, valores, transparente, verdadero.
- ψ **Tenacidad:** el rasgo positivo de la voluntad, expresado al pensar en metas, lograr metas, o creer que las metas requieren esfuerzo. Cuatro ítems reflejan: dedicado, persistente, esfuerzo y laboriosidad.
- ψ **Paz:** el rasgo positivo del equilibrio, expresado en pensar en la calma, creyendo que hay solución para todo, o que las cosas sucedan a su debido tiempo. Cuatro ítems reflejan: paciente, tolerante, tranquilidad y serenidad.
- ψ **Erudición:** el rasgo positivo del conocimiento, expresado al pensar en soluciones, crear cosas, deseos de aprender. Seis ítems reflejan: inteligente, sabio, visionario, culto, genio e ingenioso.

¡Se le agradece su valioso aporte!

High Five Inventory (ICA)

Juzgue el entendimiento de la consigna

Consigna	Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la consigna?
INSTRUCCIONES Abajo aparece una serie de afirmaciones que las personas utilizan para describirse a sí mismas. Leé cada afirmación y elegí la respuesta apropiada para indicar cómo vos te sentís generalmente utilizando la escala que aparece abajo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No pases mucho tiempo con cada afirmación, pero da la respuesta que te parece que describe cómo te sentís generalmente			

Juzgue la redacción de las opciones de respuesta

Nunca

Siempre

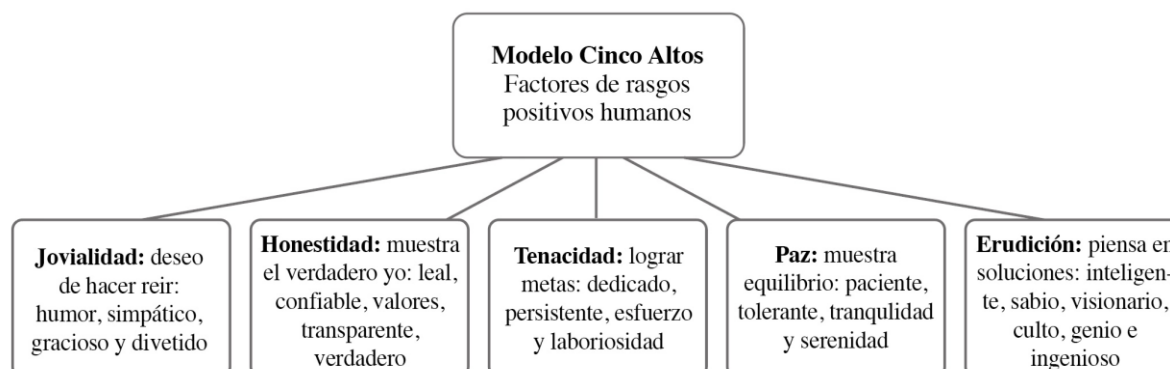
(1)

(2)

(3) (4) (5) (6) (7)

Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la redacción de la opción de respuesta?

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de los cinco factores positivos o dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Factor o dimensión “erudición”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “erudición”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “erudición” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 1. Soy inteligente			
Ítem 3. Tengo sabiduría			
Ítem 9. Soy visionario/a			
Ítem 11. Soy culto			
Ítem 16. Tengo genio			
Ítem 20. Tengo ingenio			

Factor o dimensión “paz”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “paz”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “paz” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 23. Tengo paciencia			
Ítem 10. Soy tolerante			
Ítem 12. Tengo tranquilidad			
Ítem 17. Tengo serenidad			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de los cinco factores positivos o dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.

Modelo Cinco Altos
 Factores de rasgos positivos humanos

Jovialidad: deseo de hacer reír: humor, simpático, gracioso y divertido

Honestidad: muestra el verdadero yo: leal, confiable, valores, transparente, verdadero

Tenacidad: lograr metas: dedicado, persistente, esfuerzo y laboriosidad

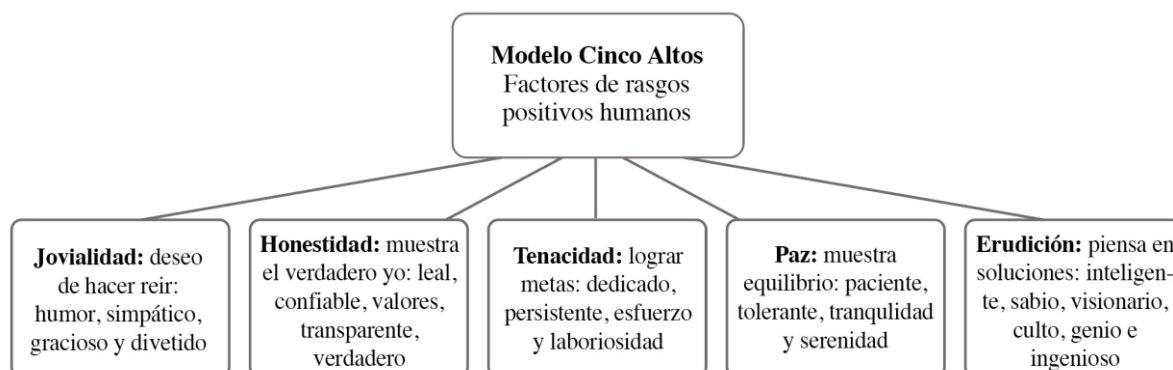
Paz: muestra equilibrio: paciente, tolerante, tranquilidad y serenidad

Erudición: piensa en soluciones: inteligente, sabio, visionario, culto, genio e ingenioso

Factor o dimensión “jovialidad”	Nota al juez experto: <u>experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “jovialidad”	Nota al juez experto: Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “jovialidad” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	Nota al juez experto: Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 2. Tengo humor			
Ítem 5. Soy simpático/a			
Ítem 14. Soy gracioso/a			
Ítem 6. Soy divertido/a			

Factor o dimensión “honestidad”	Nota al juez experto: <u>experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “honestidad”	Nota al juez experto: Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “honestidad” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	Nota al juez experto: Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 4. Tengo lealtad			
Ítem 8. Soy confiable			
Ítem 15. Tengo valores			
Ítem 18. Soy transparente			
Ítem 22. Soy verdadero			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de los cinco factores positivos o dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Factor o dimensión “tenacidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “tenacidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “tenacidad” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 7. Tengo dedicación			
Ítem 13. Soy persistente			
Ítem 19. Tengo esfuerzo			
Ítem 21. Tengo laboriosidad			

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia:

Nombres y apellidos del/a juez experto	
Profesión del/a juez experto	
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	
Años de experiencia en docencia/investigación	

.....

Firma:

Carta juicio experto

Evaluación por juez experto de la Escala de Motivación Académica (EMA) (Stover et al., 2012)

Consigna

Usted ha sido convocado como juez experto para juzgar el diseño de una prueba destinada a evaluar la motivación extrínseca, motivación intrínseca y la amotivación: “Escala de motivación académica (EMA)”. Este instrumento está destinado a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En primer lugar, le pedimos que juzgue el entendimiento de la consigna y la redacción de las opciones de respuesta. Luego, le pedimos que evalúe la claridad de cada uno de los ítems. Por último, se le solicita que, al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera pertenece cada ítem en virtud de su contenido. Cuenta con espacios destinados a realizar dichas valoraciones. A continuación, se presenta una breve definición del constructo y las dimensiones que lo conforman.

Motivación académica: “La motivación académica es un estado interno que empuja a las personas a realizar acciones dirigidas a objetivos de tal manera que esta motivación influya tanto en el tipo de estrategia que utilizamos para llevar a cabo la acción, así como el tiempo y la perseverancia que invertimos en su logro. En general, la motivación intrínseca se refiere a la iniciación de una actividad por sí misma, debido a que es interesante y satisfactoria en sí misma, en lugar de realizar una actividad para alcanzar un objetivo externo, que refiere a la motivación extrínseca. Finalmente, la amotivación refiere a la ausencia de impulso o motivación para realizar una actividad” (De Caso Fuertes et al., 2020). Las dimensiones del constructo son:

- ψ **Motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes (MIoee):** se trata de actividades desarrolladas para percibir sensaciones estéticas reconfortantes, intelectuales o sensoriales.
- ψ **Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo):** surge la satisfacción cuando se generan productos o cuando superamos nuestros propios límites.
- ψ **Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIoco):** la tarea se realiza por el placer de aprender.
- ψ **Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid):** el individuo elige las actividades por motivos extrínsecos (p. ej., valores de la sociedad que influyen en los estudios superiores).
- ψ **Motivación extrínseca de regulación introyectada (MErin):** los comportamientos se ejecutan para mejorar la autoestima o para evitar la ansiedad y la culpa que pueda surgir.
- ψ **Motivación extrínseca de regulación externa (MErex):** los comportamientos son reforzados por otros y se llevan a cabo para evitar castigo o para obtener recompensa.
- ψ **Amotivación (A):** se caracteriza por la percepción del individuo de la falta de control sobre los eventos, la incompetencia y la ausencia de propósito.

¡Se le agradece su valioso aporte!

Escala de Motivación Académica (EMA)

Juzgue el entendimiento de la consigna

Consigna	Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la consigna?
Queremos saber por qué vas a la facultad. Por favor, lee cada ítem y luego anota la respuesta apropiada para indicar <i>tu grado de acuerdo con la afirmación</i>. No existen respuestas correctas o incorrectas. No pases mucho tiempo con cada ítem, pero da la respuesta que mejor describe <i>tu acuerdo con la afirmación</i>. Por favor, anota el número de respuesta para cada ítem en la columna “Respuesta”. Importante: Si has sido estudiante universitario o no lo fuiste nunca, responde a este cuestionario como si fueses actualmente un estudiante universitario. Tus respuestas pueden basarse en tu experiencia real o en cómo te imaginas que serías como estudiante universitario.			

Juzgue la redacción de las opciones de respuesta

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la redacción de la opción de respuesta?

Evalúe en la columna de la derecha la claridad de cada uno de los ítems

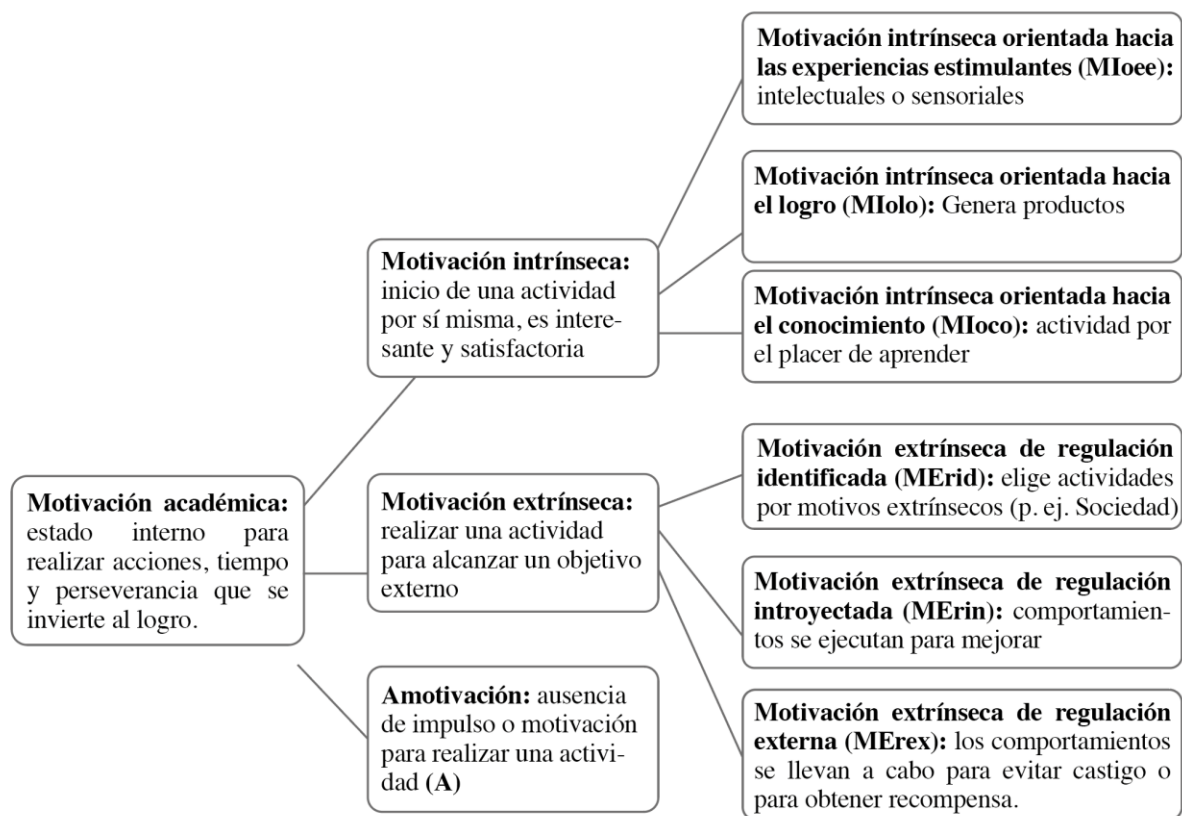
1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

ÍTEM	AFIRMACIÓN	RESPUESTA	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
1	Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.			
2	Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.			
3	Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.			
4	Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto.			
5	Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante.			
6	Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro			
7	Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad			
8	Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.			

ÍTEM	AFIRMACIÓN	RESPUESTA	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
9	Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.			
10	Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto			
11	Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta.			
12	Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.			
13	Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.			
14	Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.			
15	Por el placer de leer sobre temas que me interesan.			
16	Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.			
17	Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.			
18	Porque en nuestra sociedad es importante ir a la facultad.			
19	Porque no quiero ser un/a fracasado/a.			
20	Para tener un mejor sueldo en el futuro.			
21	No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco.			

ÍTEM	AFIRMACIÓN	RESPUESTA	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
22	Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.).			
23	Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios.			
24	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.			
25	Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a.			
26	Porque no quiero decepcionar a mi familia.			
27	No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad.			

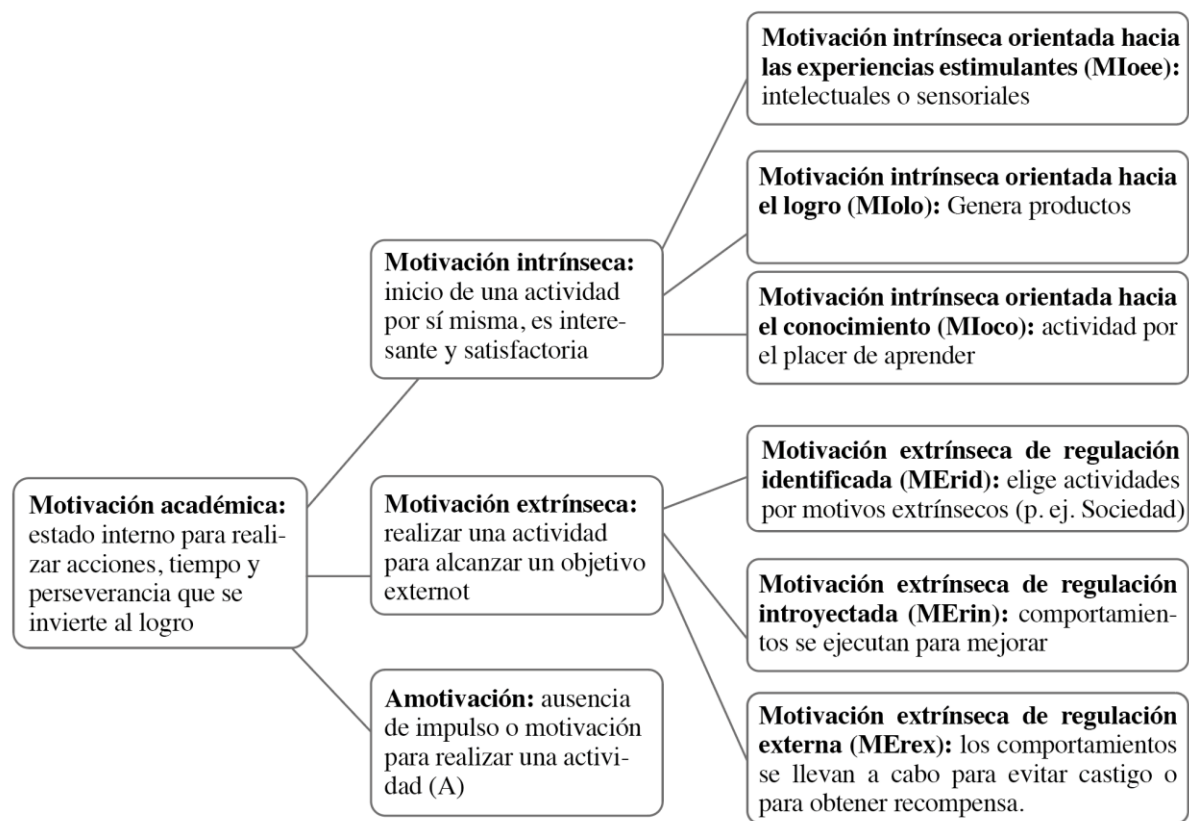
Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIOee)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIOee)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIOee)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.			
Ítem 8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.			

Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIoee)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIoee)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIoee)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan.			
Ítem 22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.).			

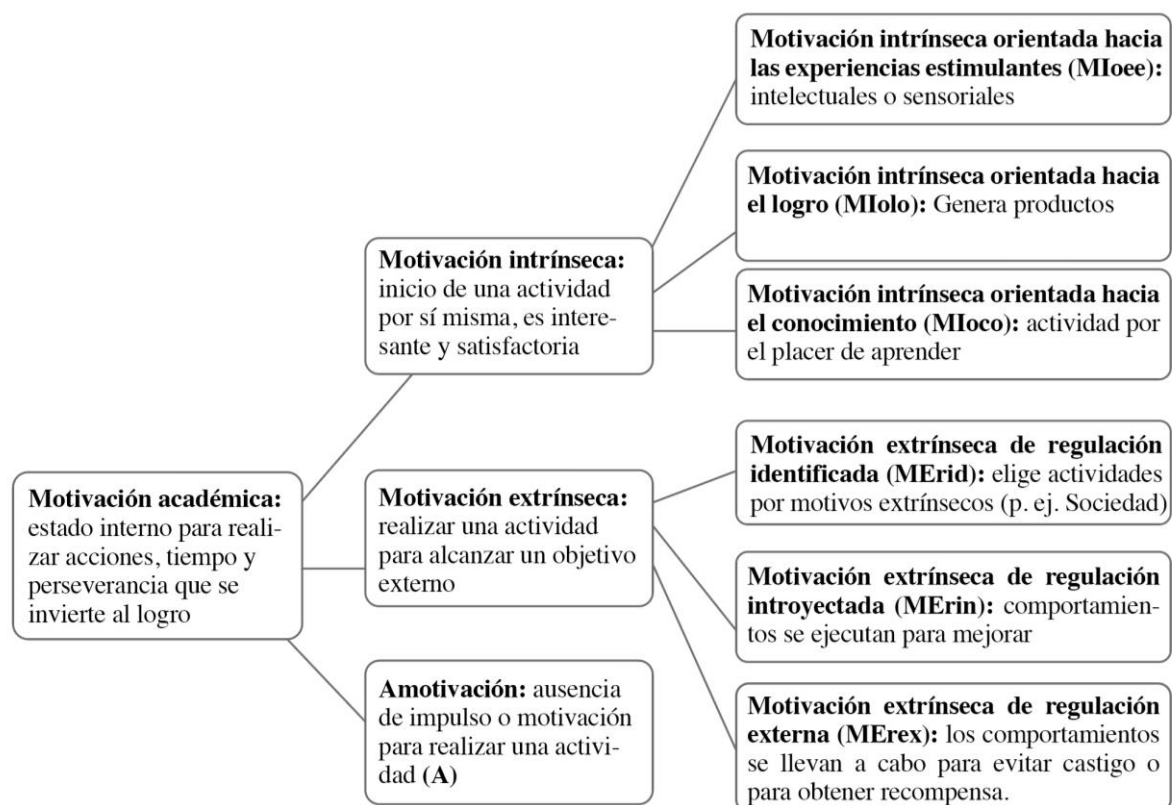
Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.			
Ítem 9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.			

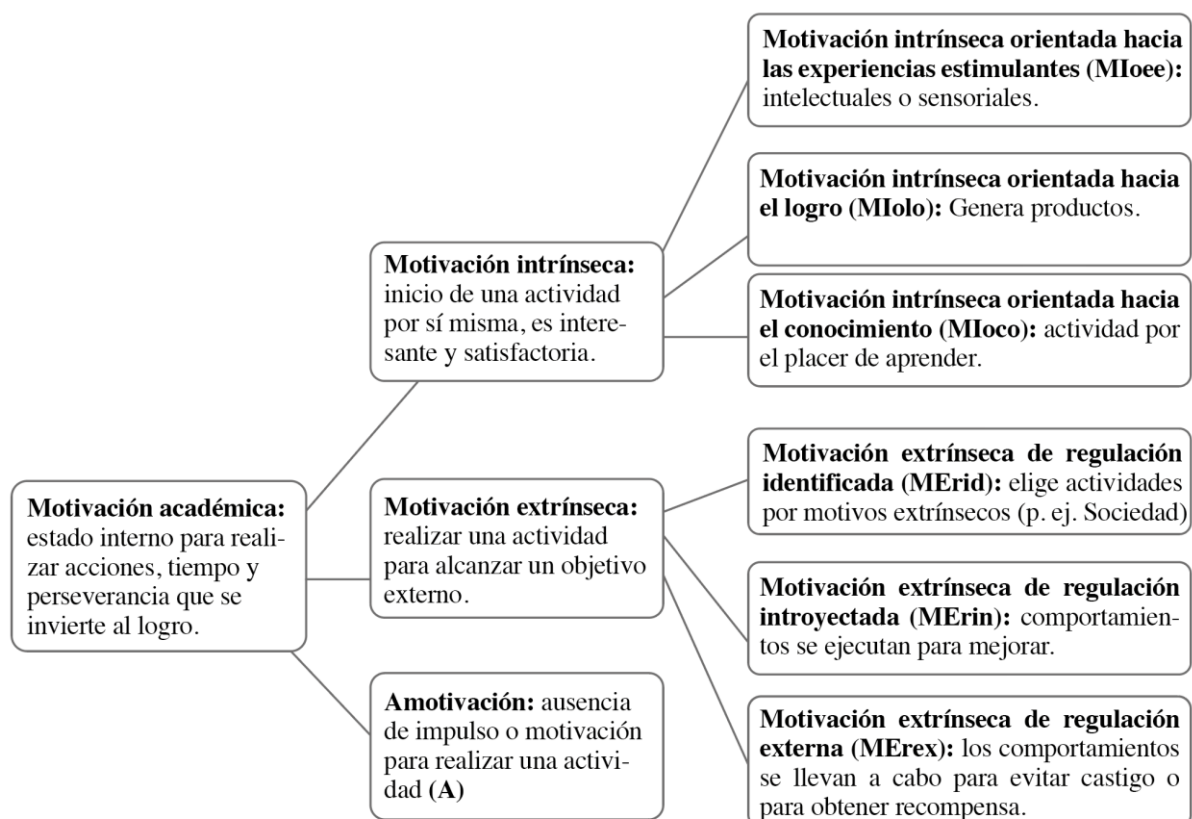
Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.			
Ítem 23. Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



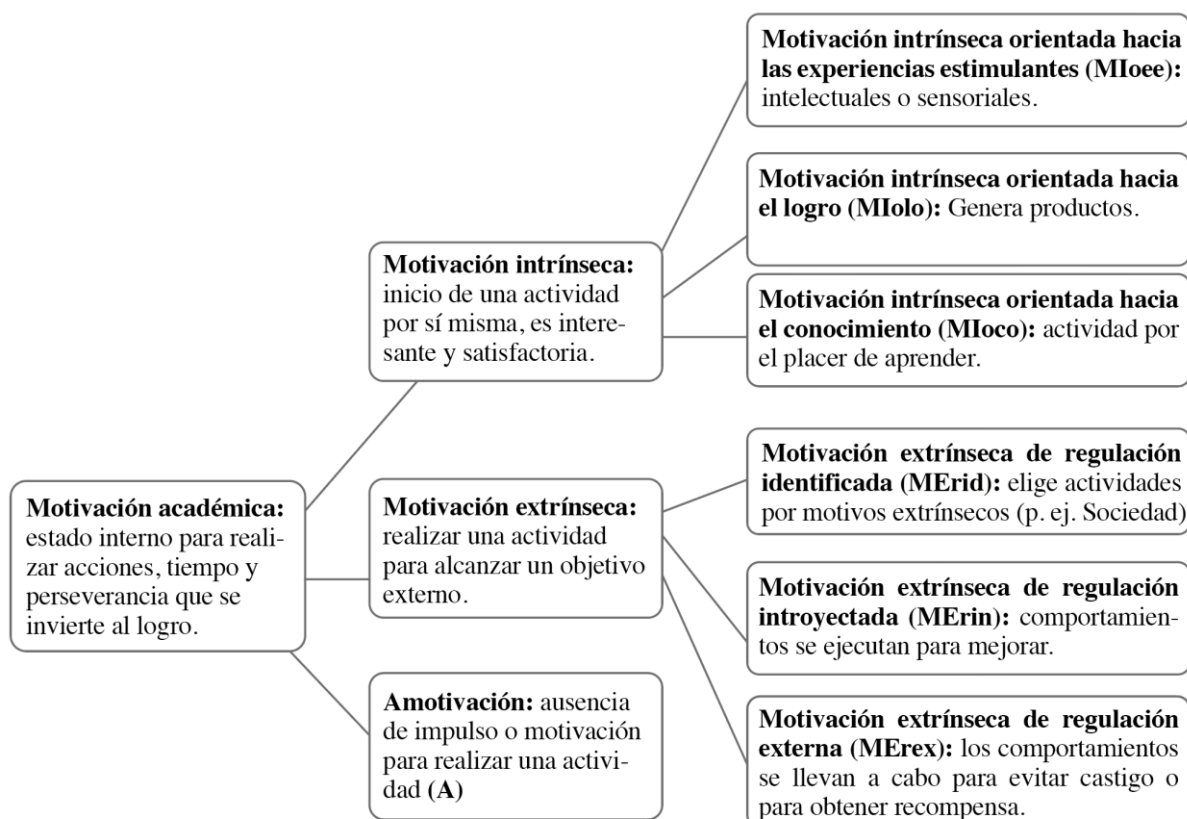
Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIoco)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIoco)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIoco)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.			
Ítem 10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto			
Ítem 17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.			
Ítem 24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



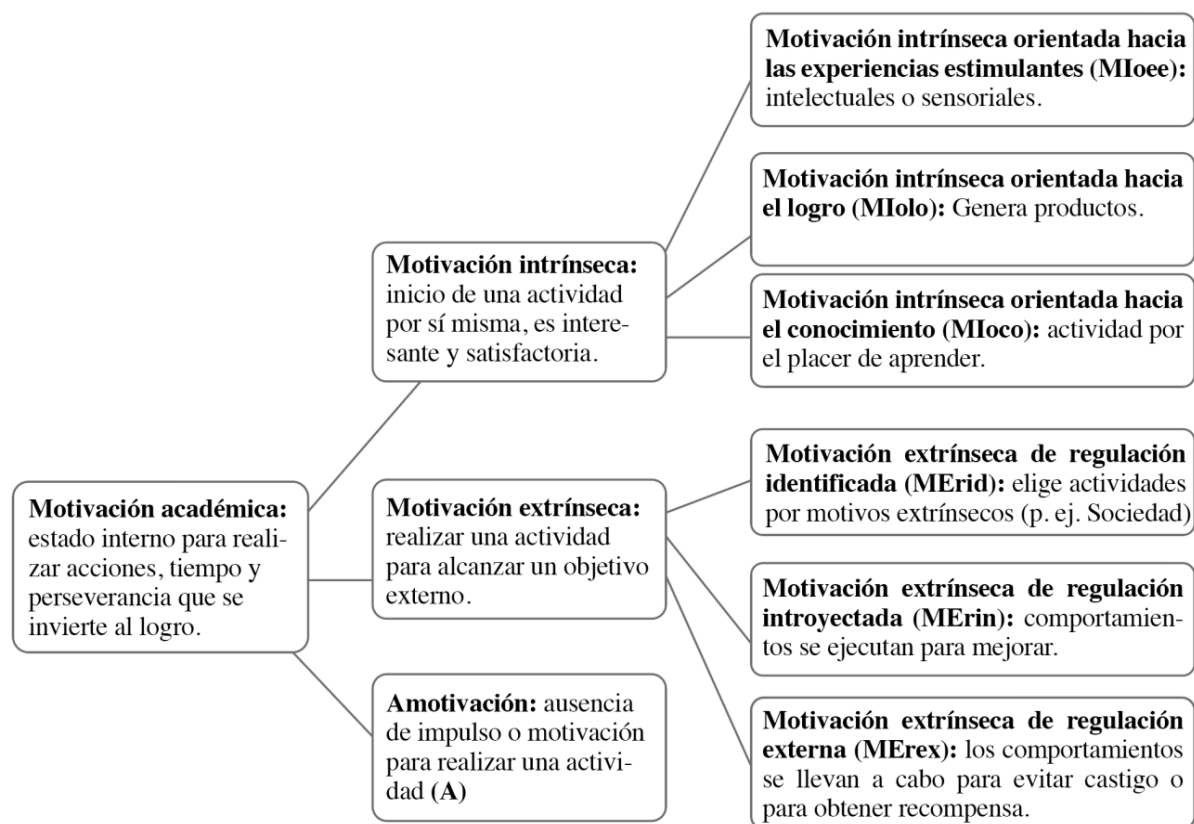
Dimensión “Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto.			
Ítem 11. Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta.			
Ítem 18. Porque en nuestra sociedad es importante ir a la facultad.			
Ítem 25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



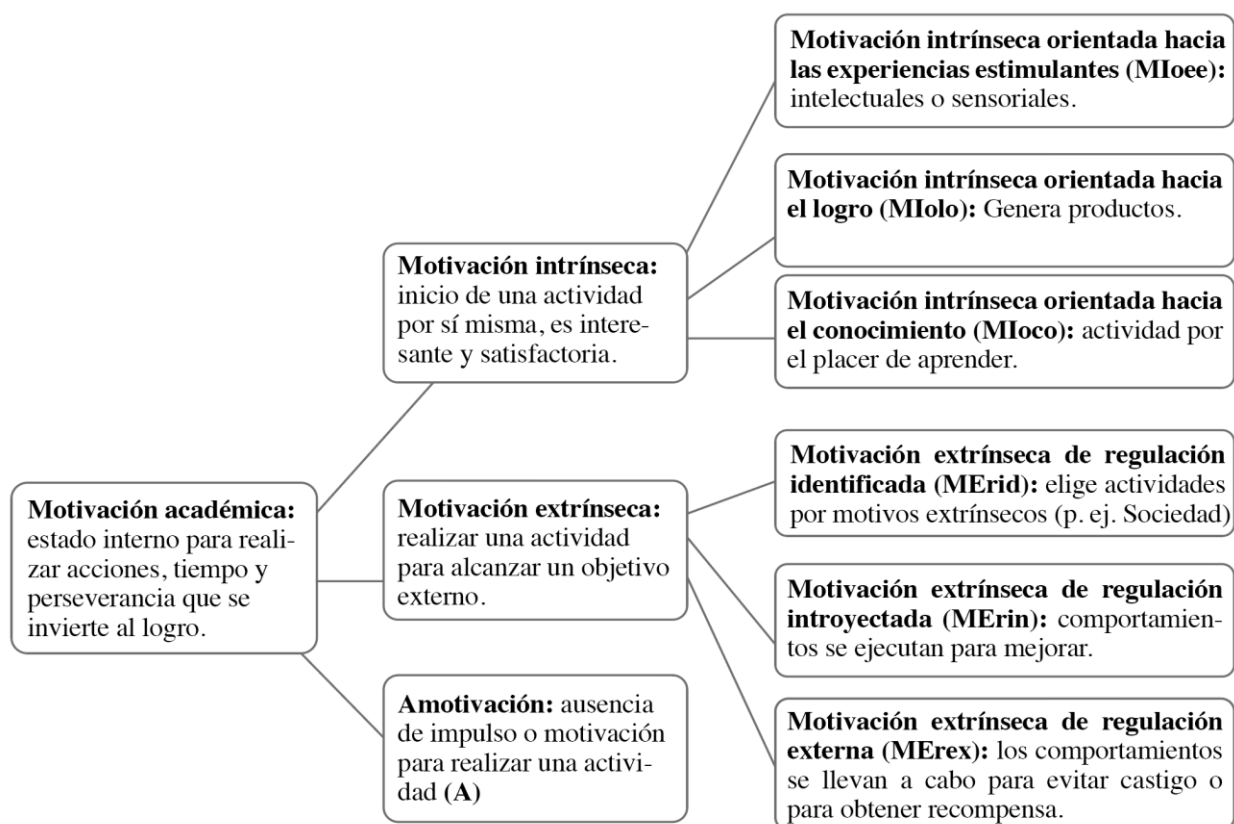
Dimensión “Motivación extrínseca de regulación introyectada (MERin)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación introyectada (MERin)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación introyectada (MERin)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 5. Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante.			
Ítem 12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.			
Ítem 19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a.			
Ítem 26. Porque no quiero decepcionar a mi familia.			

A l lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Motivación extrínseca de regulación externa (MERex)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación externa (MERex)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación externa (MERex)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro			
Ítem 13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.			
Ítem 20. Para tener un mejor sueldo en el futuro.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Amotivación (A)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Amotivación (A)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Amotivación (A)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad			
Ítem 14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.			
Ítem 21. No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco.			
Ítem 27. No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad.			

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia:

Nombres y apellidos del/a juez experto	
Profesión del/a juez experto	
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	
Años de experiencia en docencia/investigación	

.....

Firma:

Carta juicio experto

Evaluación por juez experto del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-A) (Heredia et al., 2008)

Consigna

Usted ha sido convocado como juez experto para juzgar el diseño de una prueba destinada a evaluar la ansiedad frente a los exámenes: “Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-A)”. Este instrumento está destinado a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En primer lugar, le pedimos que juzgue el entendimiento de la consigna y la redacción de las opciones de respuesta. Luego, le pedimos que evalúe la claridad de cada uno de los ítems. Por último, se le solicita que, al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera pertenece cada ítem en virtud de su contenido. Cuenta con espacios destinados a realizar dichas valoraciones. A continuación, se presenta una breve definición del constructo y las dimensiones que lo conforman.

Ansiedad frente a los exámenes: “La ansiedad frente a los exámenes, a nivel afectivo, está asociada con sentimientos desagradables de agitación, inseguridad e impotencia, que puede evocar ciertas consecuencias motivacionales, como tendencias de evitación en contextos relacionados con el rendimiento (Thomas et al., 2018). El estudiante experimenta malestar generado por un estímulo ansioso, lo que hace que sea proclive a evitar esta situación, por lo que tiende a no presentarse al examen debido a la ansiedad que a nivel comportamental puede experimentar” (Furlan, 2012). Las dimensiones del constructo son:

- ψ **Componente afectivo: la emocionalidad:** que es la percepción de activación afectiva o fisiológica que el estudiante experimenta durante la evaluación.
- ψ **Componente cognitivo: la preocupación:** que consiste en pensamientos recurrentes sobre las consecuencias, personales o sociales, de un potencial mal desempeño en un examen o al fracaso.
- ψ **Componente cognitivo: La falta de confianza:** que son las creencias negativas de la propia capacidad de rendir adecuadamente el examen.
- ψ **Componente cognitivo: la interferencia:** que son pensamientos que producen distracción y bloqueo cognitivo.

¡Se le agradece su valioso aporte!

Evaluación por juez experto del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-A)

Juzgue el entendimiento de la consigna

Consigna	Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la consigna?
Durante la carrera universitaria un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas prepararse para rendir exámenes. Las siguientes frases describen algunas repuestas que experimentan los estudiantes cuando deben enfrentarse a los exámenes. Indique con qué frecuencia esto le ocurre, empleando la escala de 1="Nunca" a 5="Siempre".			

Juzgue la redacción de las opciones de respuesta

1	2	3	4
Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre

Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la redacción de la opción de respuesta?

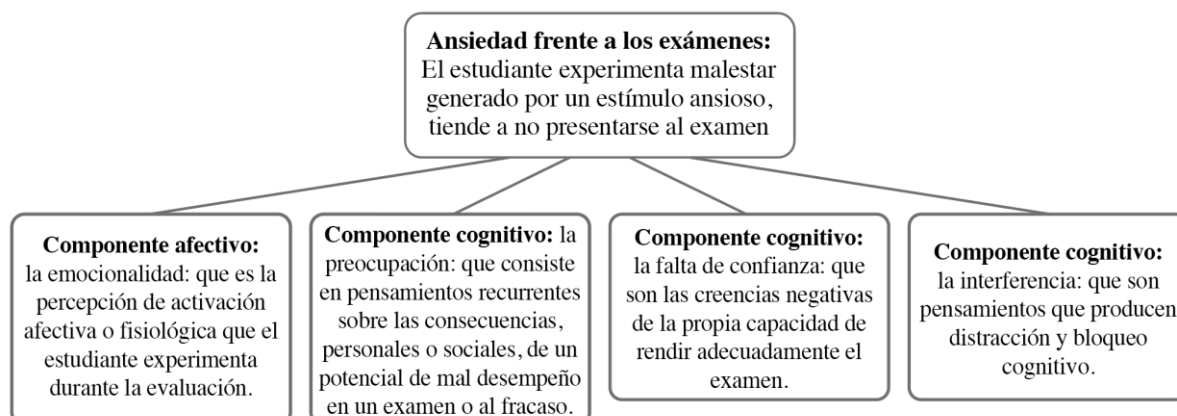
Evalúe en la columna de la derecha la claridad de cada uno de los ítems

PREGUNTAS	Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
1. Pienso en lo importante que el examen es para mí.						
2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado.						
2. Me preocupo por mis resultados						
3. Estoy preocupado por alcanzar mis logros						
4. Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien.						
6. Mi corazón late						
7. Me siento ansiosa (o)						
8. Tiemblo de miedo						
9. Me siento un poco abrumada (o)						

PREGUNTAS	Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre	<u>Nota al juez</u> <u>experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez</u> <u>experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
10. Me siento molesta (o)						
11. Los pensamientos que me distraen siguen "apareciendo" en mi cabeza.						
12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen						
13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.						
14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales.						
15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos.						
16. Tengo confianza en mi rendimiento.						
17. Tengo fe en mi propio rendimiento.						
18. Estoy satisfecha (o) conmigo misma (o).						
19. Creo que tendré éxito.						
20. Estoy convencida (o) de que lograré hacer						

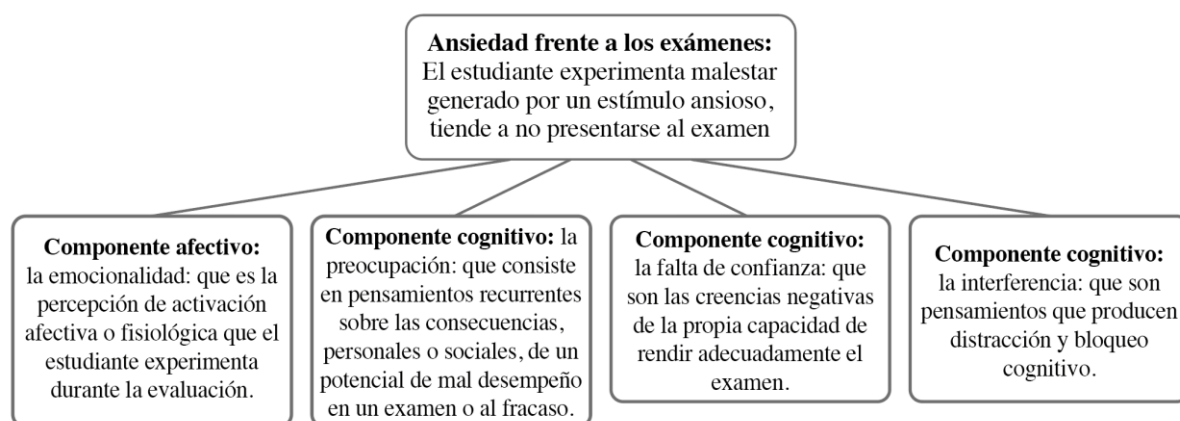
bien.						
-------	--	--	--	--	--	--

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las cuatro dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



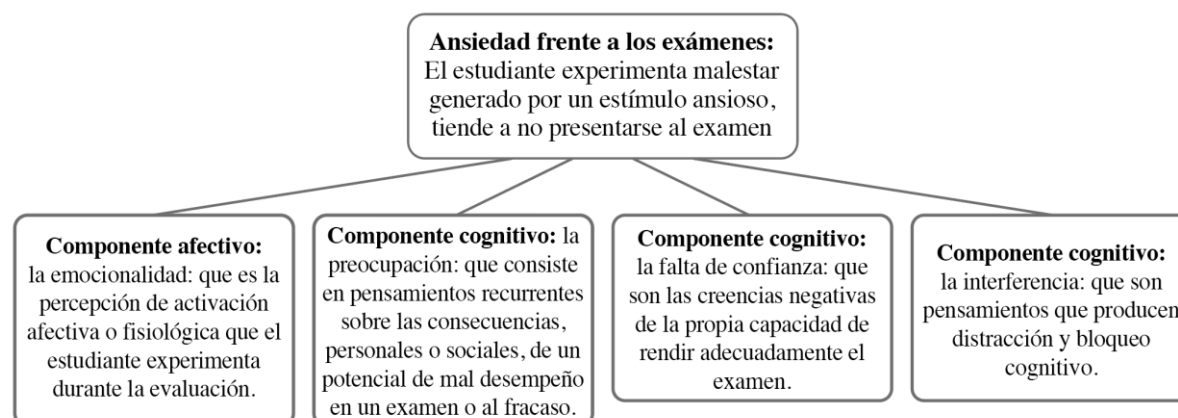
Dimensión “Componente afectivo: la emocionalidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente afectivo: la emocionalidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente afectivo: la emocionalidad” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 6. Mi corazón late			
Ítem 7. Me siento ansiosa (o)			
Ítem 8. Tiemblo de miedo			
Ítem 9. Me siento un poco abrumada (o)			
Ítem 10: Me siento molesta (o)			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las cuatro dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



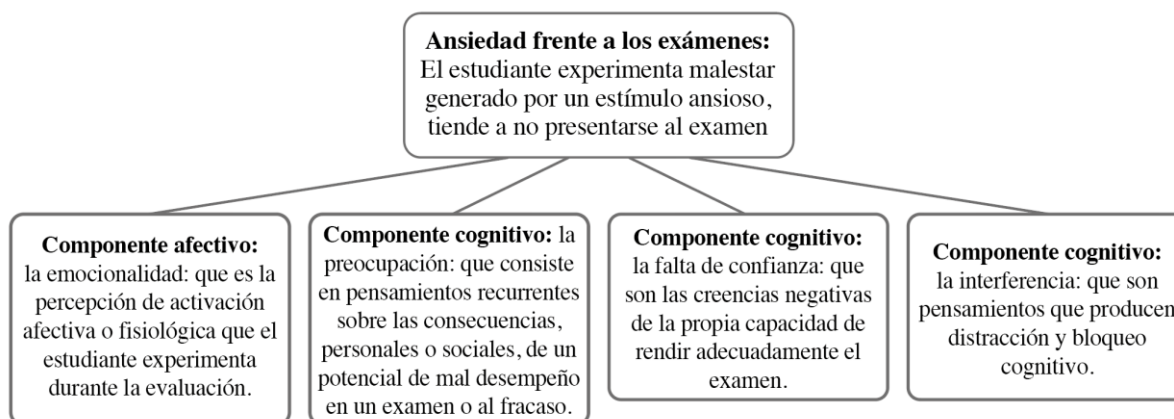
Dimensión “Componente cognitivo: la preocupación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la preocupación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la preocupación” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 1. Pienso en lo importante que el examen es para mí			
Ítem 2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado			
Ítem 3. Me preocupo por mis resultados			
Ítem 4. Estoy preocupado por alcanzar mis logros			
Ítem 5. Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las cuatro dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Componente cognitivo: la falta de confianza”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la falta de confianza”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la falta de confianza” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 16. Tengo confianza en mi rendimiento			
Ítem 17. Tengo fe en mi propio rendimiento			
Ítem 18. Estoy satisfecha (o) conmigo misma (o).			
Ítem 19. Creo que tendré éxito			
Ítem 20. Estoy convencida (o) de que lograré hacer bien			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las cuatro dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “ Componente cognitivo: la interferencia ”	Nota al juez experto: Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la interferencia”	Nota al juez experto: Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la interferencia” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	Nota al juez experto: Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 11. Los pensamientos que me distraen siguen "apareciendo" en mi cabeza			
Ítem 12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen			
Ítem 13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos			
Ítem 14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales			
Ítem 15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos			

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia:

Nombres y apellidos del/a juez experto	
Profesión del/a juez experto	
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	
Años de experiencia en docencia/investigación	

.....

Firma:

Carta juicio experto

Evaluación por juez experto de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-A) Furlan et al. (2012)

Consigna

Usted ha sido convocado como juez experto para juzgar el diseño de una prueba destinada a evaluar las tendencias de procrastinación: “Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-A)”. Este instrumento está destinado a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En primer lugar, le pedimos que juzgue el entendimiento de la consigna y la redacción de las opciones de respuesta. Luego, le pedimos que evalúe la claridad de cada uno de los ítems. Por último, se le solicita que, al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera pertenece cada ítem en virtud de su contenido. Cuenta con espacios destinados a realizar dichas valoraciones. A continuación, se presenta una breve definición del constructo y las dimensiones que lo conforman.

Procrastinación académica: “es la tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad. Es un fenómeno relativamente común y está presente entre los estudiantes universitarios (Moonaghi & Beydokhti, 2020) como un comportamiento que le lleva a retrasar una tarea, realizando en su lugar, otra menos importante, evadiendo situaciones que implican responsabilidad y compromiso, lo que repercute en su rendimiento académico” (Estremadoiro Parada & Schulmeyer, 2020). La dimensión del constructo es:

ψ **Tendencia de procrastinación:** la falta o ausencia de desempeño autorregulado ha sido etiquetado como procrastinación, es decir, como la tendencia a posponer o evitar completamente una actividad bajo el control de uno mismo.

¡Se le agradece su valioso aporte!

Evaluación por juez experto de la Escala de Procrastinación Académica (ATPS)

Juzgue el entendimiento de la consigna

Consigna	Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la consigna?
Durante tu carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararte para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando la escala de 1=“Nunca me ocurre” a 5=“Siempre me ocurre”.			

Juzgue la redacción de las opciones de respuesta

1	2	3	4
Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Siempre me ocurre

Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la redacción de la opción de respuesta?

Evalúe en la columna de la derecha la claridad de cada uno de los ítems

PREGUNTAS	Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Casi siempre me ocurre	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.						
2- Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer.						
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.						
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.						
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.						
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.						
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.						
8- Soy un perdedor de tiempo incorregible.						
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.						
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.						

					<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
11- Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas.						
12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.						
13- Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante.						
14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra.						
15- Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar.						
16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar.						

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.

Procrastinación académica:

tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad

Tendencia de procrastinación:

La falta o ausencia de desempeño autorregulado ha sido etiquetado como procrastinación, es decir, como la tendencia a posponer o evitar completamente una actividad bajo el control de uno mismo.

Dimensión “ Tendencia de procrastinación ”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a esta dimensión.
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.			
2- Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer.			
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.			
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.			
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.			
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.			
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.

Procrastinación académica:

tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad

Tendencia de procrastinación:

La falta o ausencia de desempeño autorregulado ha sido etiquetado como procrastinación, es decir, como la tendencia a posponer o evitar completamente una actividad bajo el control de uno mismo.

Dimensión “ Tendencia de procrastinación ”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a esta dimensión.
8- Soy un perdedor de tiempo incorregible.			
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.			
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.			
11- Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas.			
12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.			
13- Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.

Procrastinación académica:
tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad

Tendencia de procrastinación:
La falta o ausencia de desempeño autorregulado ha sido etiquetado como procrastinación, es decir, como la tendencia a posponer o evitar completamente una actividad bajo el control de uno mismo.

Dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a esta dimensión.
14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra.			
15- Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar.			
16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar.			

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia:

Nombres y apellidos del/a juez experto	
Profesión del/a juez experto	
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	
Años de experiencia en docencia/investigación	

.....

Firma:

Apéndice G.

Selección de 10 estudiantes para el estudio piloto con respecto a la comprensión lingüística

Universidad	Área de conocimiento	Carrera	Criterios de inclusión y exclusión	Nombre y apellido del/a estudiante	Número de celular
Politécnica Salesiana sede Cuenca	Administración y economía	Administración de empresas	Criterios de inclusión. - Continuidad en las asignaturas - Matriculados en la sección diurna	María Victoria Orellana Peralta	0962682052
		Contabilidad y auditoría		Rodas Tacuri Walter Eduardo	0981589351
	Ciencia y tecnología	Electrónica y automatización	Criterios de exclusión. - Menores de 18 años - Matriculados en la sección nocturna - Pérdida de asignatura en algún periodo académico - Presente trastornos mentales - Problemas de aprendizaje - Discapacidad intelectual	Pedro Alejandro Cordero Jara	0984767643
		Ingeniería eléctrica		Víctor Felipe Neira Banegas	0988254495
	Ciencias de la vida	Biomedicina		Natalia Alejandra Morocho Verdugo	0986682686
		Gestión de Riesgos y Desastres		Iván Santiago Romero Bermeo	0987972333
	Ciencias sociales y del comportamiento humano-humanidades	Psicología		Mercedes Catalina Tigsi Asmal	0981799353
		Derecho		Delia Margarita Tigre Guachun	0984304622
		Comunicación		Camila Elizabeth Vilacis Mendoza	0978846049
	Educación	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte		Anthony Josué Marín Vásquez	0968600936

Apéndice H.

Carta a estudiantes universitarios

Evaluación por estudiantes universitarios de los Cinco Altos (ICA) (Cosentino & Castro Solano, 2012)

Consigna

Usted ha sido convocado para juzgar el diseño de una prueba destinada a evaluar los factores del modelo cinco altos: “Inventario de los cinco altos (ICA)”. Este instrumento está destinado a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En primer lugar, le pedimos que juzgue el entendimiento de la consigna y la redacción de las opciones de respuesta. Luego, le pedimos que evalúe la claridad de cada uno de los ítems. Por último, se le solicita que, al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera pertenece cada ítem en virtud de su contenido. Cuenta con espacios destinados a realizar dichas valoraciones. A continuación, se presenta una breve definición del constructo y las dimensiones que lo conforman.

Modelo Cinco Altos: “El modelo Cinco Altos (MCA), o High Five Model (HFM) en inglés, fue establecido por Cosentino y Castro Solano (2017) con base en un enfoque profundamente psicológico inductivo, para el estudio de los factores de rasgos positivos humanos. Los factores del MCA son diferentes de los factores del modelo Cinco Grandes de la personalidad (extraversión, amabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia) pese a que están relacionados con ellos, aunque no de modo unívoco ni tautológico, los factores altos pueden llegarse a considerar como los polos positivos de los factores del

modelo Cinco Grandes” (Cosentino & Castro Solano, 2017). Efectivamente, el modelo replicó los cinco factores positivos del MCA o dimensiones como son jovialidad, honestidad, tenacidad, paz y erudición,

- ψ **Jovialidad:** el rasgo positivo de la emoción, expresado en deseos de hacer reír a la gente y ser divertido. Ayuda a los demás a divertirse o a tener ideas divertidas. Cuatro ítems reflejan: humor, simpático, gracioso y divertido.
- ψ **Honestidad:** rasgo moral positivo, expresado en deseos de mostrar su verdadero yo, de decir la verdad, o ser una buena persona. Cinco ítems reflejan: leal, confiable, valores, transparente, verdadero.
- ψ **Tenacidad:** el rasgo positivo de la voluntad, expresado al pensar en metas, lograr metas, o creer que las metas requieren esfuerzo. Cuatro ítems reflejan: dedicado, persistente, esfuerzo y laboriosidad.
- ψ **Paz:** el rasgo positivo del equilibrio, expresado en pensar en la calma, creyendo que hay solución para todo, o que las cosas sucedan a su debido tiempo. Cuatro ítems reflejan: paciente, tolerante, tranquilidad y serenidad.
- ψ **Erudición:** el rasgo positivo del conocimiento, expresado al pensar en soluciones, crear cosas, deseos de aprender. Seis ítems reflejan: inteligente, sabio, visionario, culto, genio e ingenioso.

¡Se le agradece su valioso aporte!

High Five Inventory (ICA)

Juzgue el entendimiento de la consigna

Consigna	Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la consigna?
INSTRUCCIONES Abajo aparece una serie de afirmaciones que las personas utilizan para describirse a sí mismas. Lee cada afirmación y elige la respuesta apropiada para indicar cómo se siente generalmente utilizando la escala que aparece abajo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No pases mucho tiempo con cada afirmación, pero da la respuesta que te parece que describe cómo te sientes generalmente.			

Juzgue la redacción de las opciones de respuesta

Nunca

Siempre

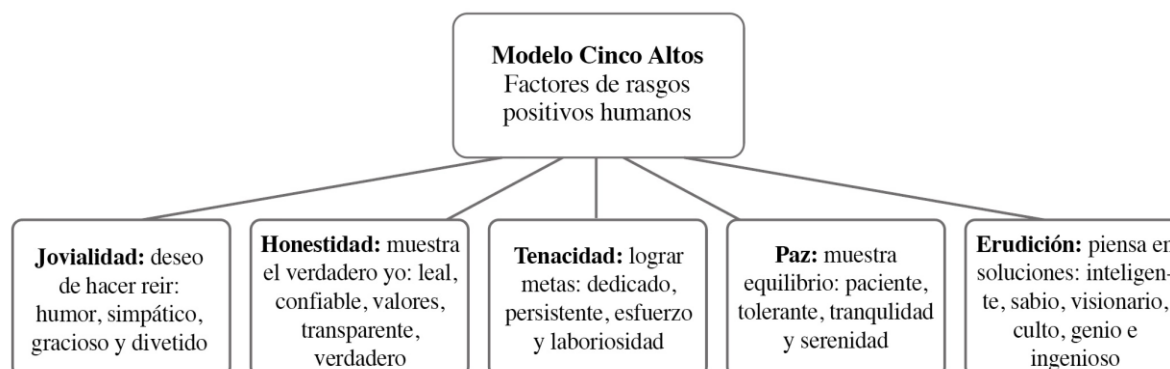
(1)

(2)

(3) (4) (5) (6) (7)

Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la redacción de la opción de respuesta?

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de los cinco factores positivos o dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Factor o dimensión “erudición”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “erudición”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “erudición” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 1. Soy inteligente			
Ítem 3. Tengo sabiduría			
Ítem 9. Soy visionario/a			
Ítem 11. Soy culto			
Ítem 16. Tengo genio			
Ítem 20. Tengo ingenio			

Factor o dimensión “paz”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “paz”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “paz” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 23. Tengo paciencia			
Ítem 10. Soy tolerante			
Ítem 12. Tengo tranquilidad			
Ítem 17. Tengo serenidad			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de los cinco factores positivos o dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.

Modelo Cinco Altos
 Factores de rasgos positivos humanos

Jovialidad: deseo de hacer reír: humor, simpático, gracioso y divertido

Honestidad: muestra el verdadero yo: leal, confiable, valores, transparente, verdadero

Tenacidad: lograr metas: dedicado, persistente, esfuerzo y laboriosidad

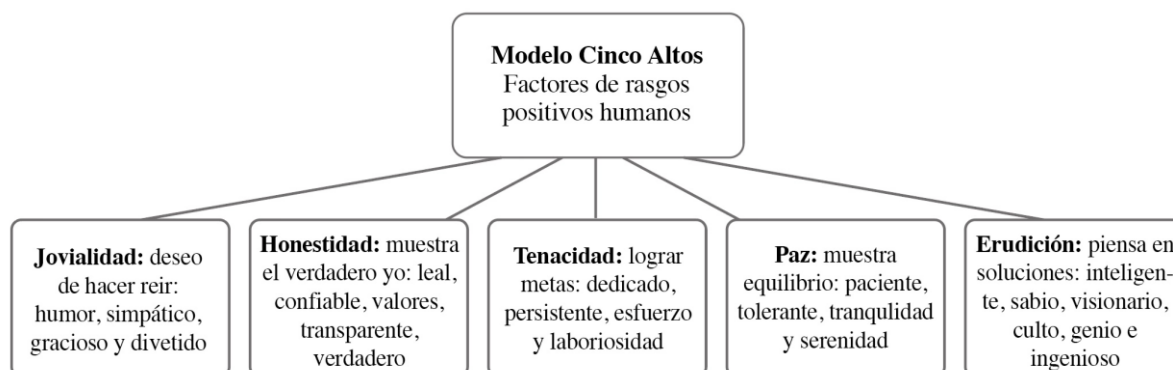
Paz: muestra equilibrio: paciente, tolerante, tranquilidad y serenidad

Erudición: piensa en soluciones: inteligente, sabio, visionario, culto, genio e ingenioso

Factor o dimensión “jovialidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “jovialidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “jovialidad” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 2. Tengo buen sentido del humor			
Ítem 5. Soy simpático/a			
Ítem 14. Soy gracioso/a			
Ítem 6. Soy divertido/a			

Factor o dimensión “honestidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “honestidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “honestidad” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 4. Tengo lealtad			
Ítem 8. Soy confiable			
Ítem 15. Tengo valores			
Ítem 18. Soy transparente			
Ítem 22. Soy verdadero			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de los cinco factores positivos o dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Factor o dimensión “tenacidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “tenacidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca al factor o dimensión “tenacidad” ¿A cuál factor o dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ningún factor o dimensión
Ítem 7. Tengo dedicación			
Ítem 13. Soy persistente			
Ítem 19. Tengo esfuerzo			
Ítem 21. Tengo laboriosidad			

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia:

Nombres y apellidos del/a juez experto	
Profesión del/a juez experto	
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	
Años de experiencia en docencia/investigación	

.....

Firma:

Carta juicio experto

Evaluación por estudiante universitario de la Escala de Motivación Académica (EMA) (Stover et al., 2012)

Consigna

Usted ha sido convocado para juzgar el diseño de una prueba destinada a evaluar la motivación extrínseca, motivación intrínseca y la amotivación: “Escala de motivación académica (EMA)”. Este instrumento está destinado a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En primer lugar, le pedimos que juzgue el entendimiento de la consigna y la redacción de las opciones de respuesta. Luego, le pedimos que evalúe la claridad de cada uno de los ítems. Por último, se le solicita que, al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera pertenece cada ítem en virtud de su contenido. Cuenta con espacios destinados a realizar dichas valoraciones. A continuación, se presenta una breve definición del constructo y las dimensiones que lo conforman.

Motivación académica: “La motivación académica es un estado interno que empuja a las personas a realizar acciones dirigidas a objetivos de tal manera que esta motivación influya tanto en el tipo de estrategia que utilizamos para llevar a cabo la acción, así como el tiempo y la perseverancia que invertimos en su logro. En general, la motivación intrínseca se refiere a la iniciación de una actividad por sí misma, debido a que es interesante y satisfactoria en sí misma, en lugar de realizar una actividad para alcanzar un objetivo externo, que refiere a la motivación extrínseca. Finalmente, la amotivación refiere a la ausencia de impulso o motivación para realizar una actividad” (De Caso Fuertes et al., 2020). Las dimensiones del constructo son:

- ψ **Motivación intrínseca orientada hacia experiencias estimulantes (MIoee):** se trata de actividades desarrolladas para percibir sensaciones estéticas reconfortantes, intelectuales o sensoriales.
- ψ **Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo):** surge la satisfacción cuando se generan productos o cuando superamos nuestros propios límites.
- ψ **Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIoco):** la tarea se realiza por el placer de aprender.
- ψ **Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid):** el individuo elige las actividades por motivos extrínsecos (p. ej., valores de la sociedad que influyen en los estudios superiores).
- ψ **Motivación extrínseca de regulación introyectada (MErin):** los comportamientos se ejecutan para mejorar la autoestima o para evitar la ansiedad y la culpa que pueda surgir.
- ψ **Motivación extrínseca de regulación externa (MErex):** los comportamientos son reforzados por otros y se llevan a cabo para evitar castigo o para obtener recompensa.
- ψ **Amotivación (A):** se caracteriza por la percepción del individuo de la falta de control sobre los eventos, la incompetencia y la ausencia de propósito.

¡Se le agradece su valioso aporte!

Escala de Motivación Académica (EMA)

Juzgue el entendimiento de la consigna

Consigna	Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la consigna?
Queremos saber por qué vas a la facultad. Por favor, lee cada ítem y luego anota la respuesta apropiada para indicar <i>tu grado de acuerdo con la afirmación</i> . No existen respuestas correctas o incorrectas. No pases mucho tiempo con cada ítem, pero da la respuesta que mejor describe <i>tu acuerdo con la afirmación</i> . Por favor, anota el número de respuesta para cada ítem en la columna "Respuesta".			

Juzgue la redacción de las opciones de respuesta

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la redacción de la opción de respuesta?

Evalúe en la columna de la derecha la claridad de cada uno de los ítems

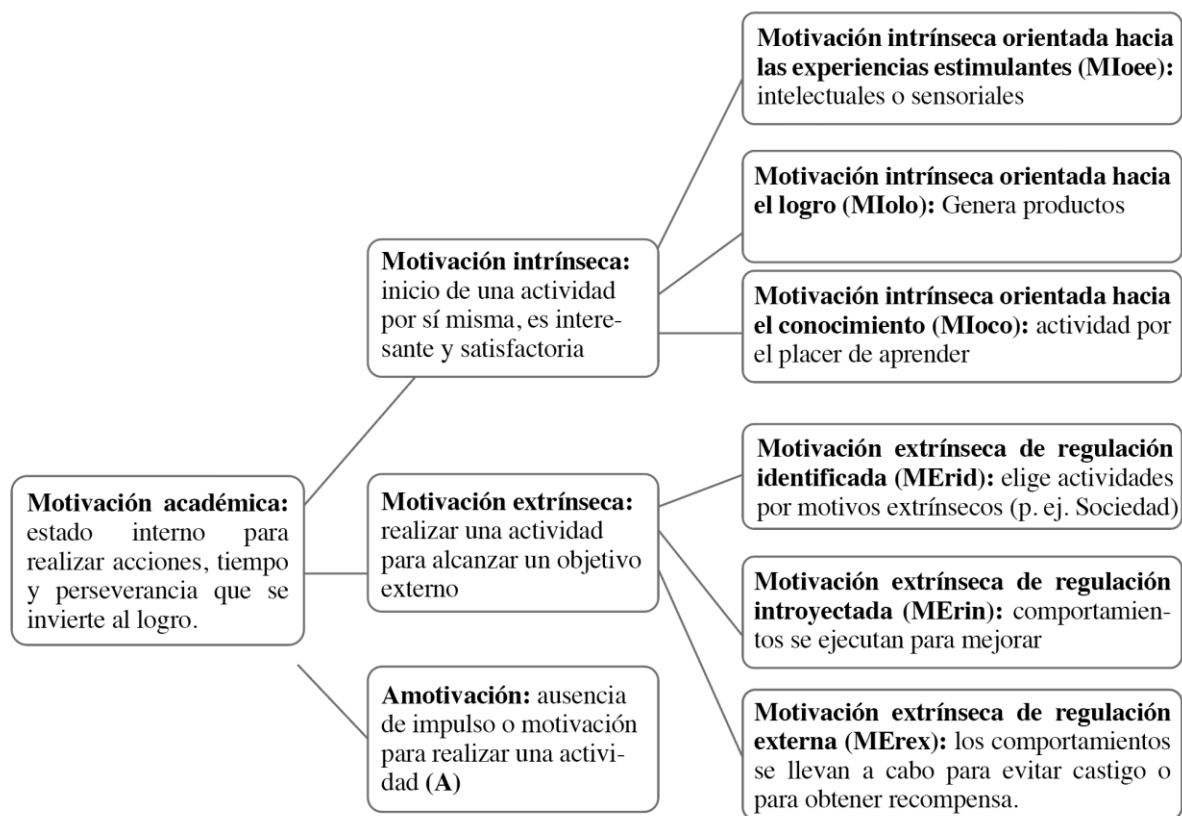
1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

ÍTEM	AFIRMACIÓN	RESPUESTA	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
1	Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.			
2	Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.			
3	Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.			
4	Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un tecnólogo.			
5	Porque cuando tengo éxito en la universidad me siento importante.			
6	Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro.			
7	Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la universidad.			
8	Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.			

ÍTEM	AFIRMACIÓN	RESPUESTA	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
9	Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.			
10	Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto			
11	Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta.			
12	Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.			
13	Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.			
14	Hace un tiempo tenía razones para ir a la universidad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.			
15	Por el placer de leer sobre temas que me interesan.			
16	Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.			
17	Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.			
18	Porque en nuestra sociedad es importante ir a la universidad.			
19	Porque no quiero ser un/a fracasado/a.			
20	Para tener un mejor sueldo en el futuro.			
21	No puedo entender por qué voy a la universidad y, francamente, me importa muy poco.			

ÍTEM	AFIRMACIÓN	RESPUESTA	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
22	Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.).			
23	Porque la universidad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios.			
24	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.			
25	Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a.			
26	Porque no quiero decepcionar a mi familia.			
27	No lo sé; no puedo entender qué hago en la universidad.			

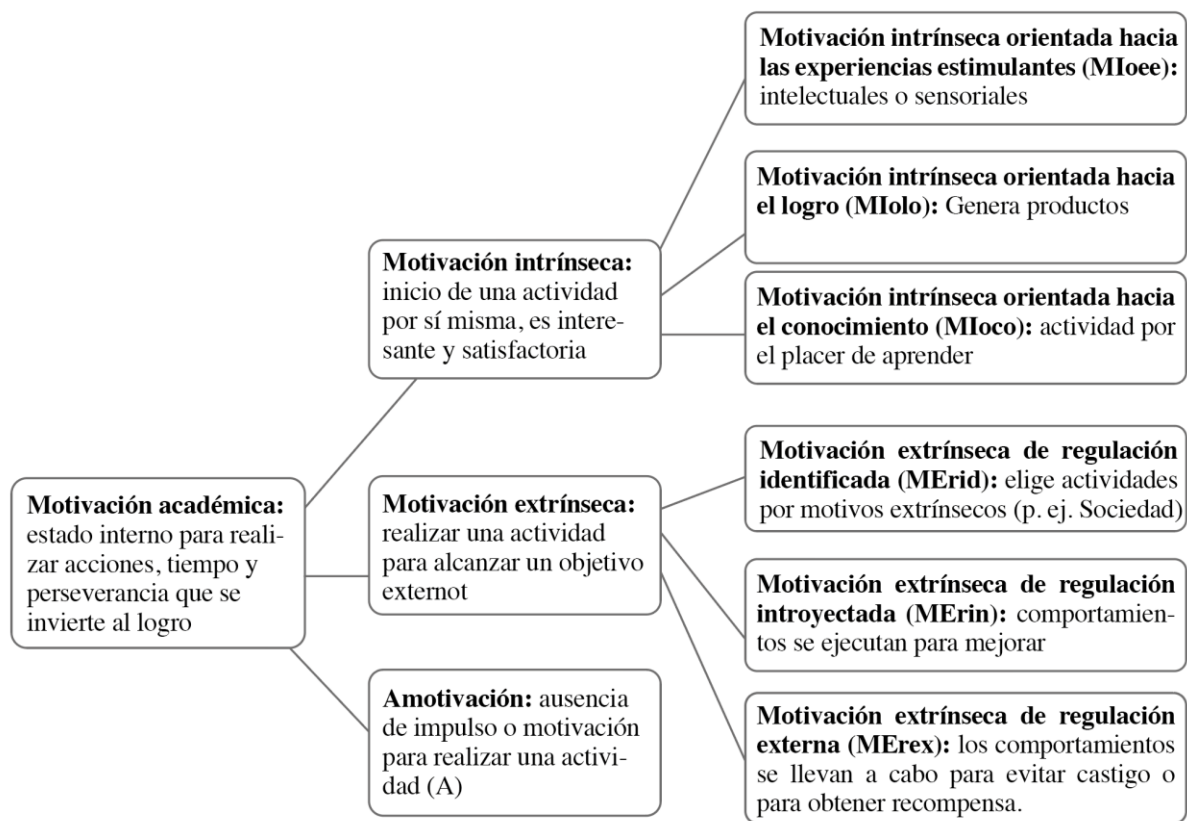
Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIOee)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIOee)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIOee)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.			
Ítem 8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.			

Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIoee)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIoee)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia las experiencias estimulantes (MIoee)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan.			
Ítem 22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.).			

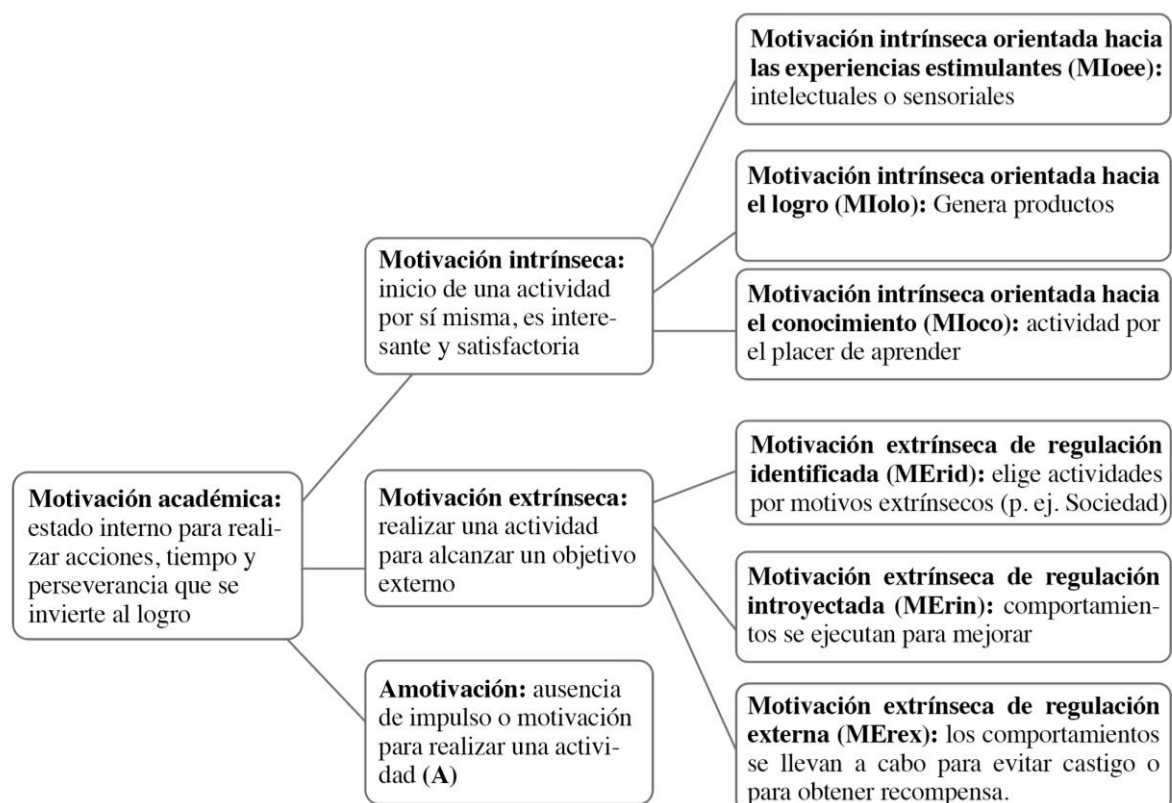
Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.			
Ítem 9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.			

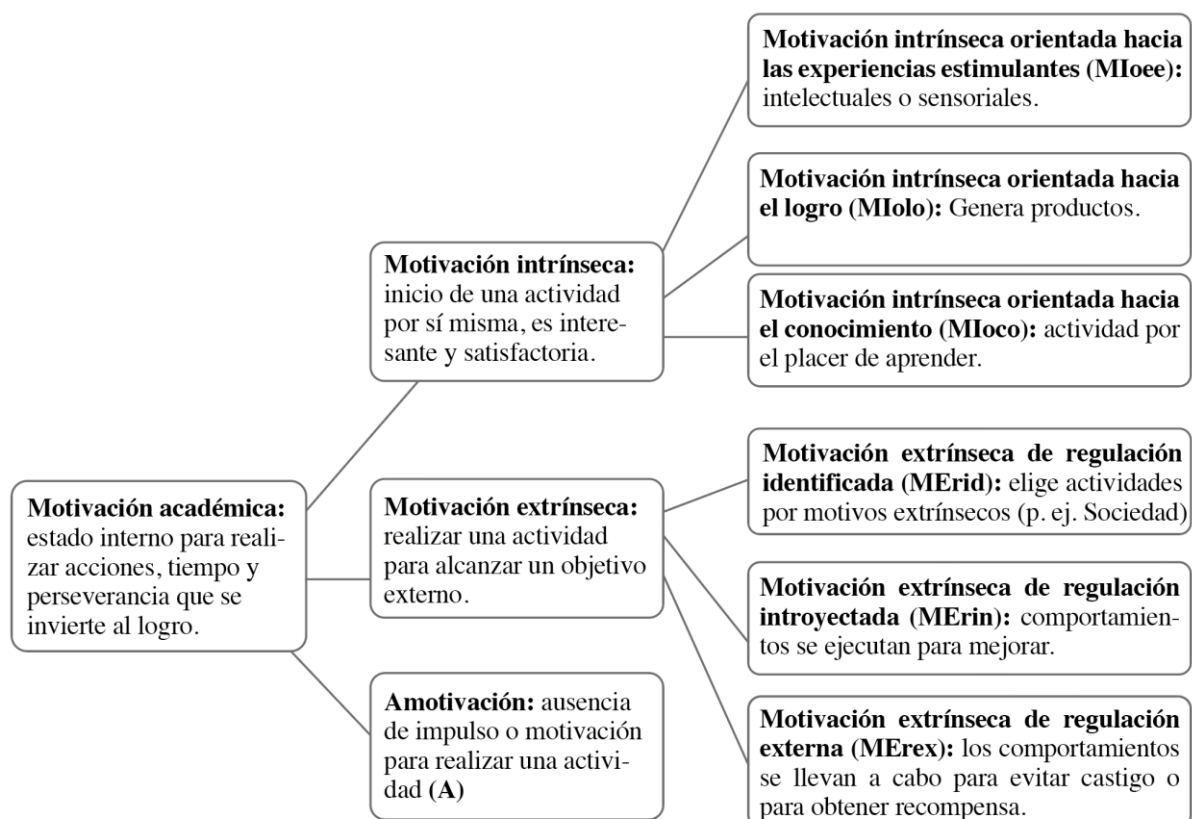
Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el logro (MIolo)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.			
Ítem 23. Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



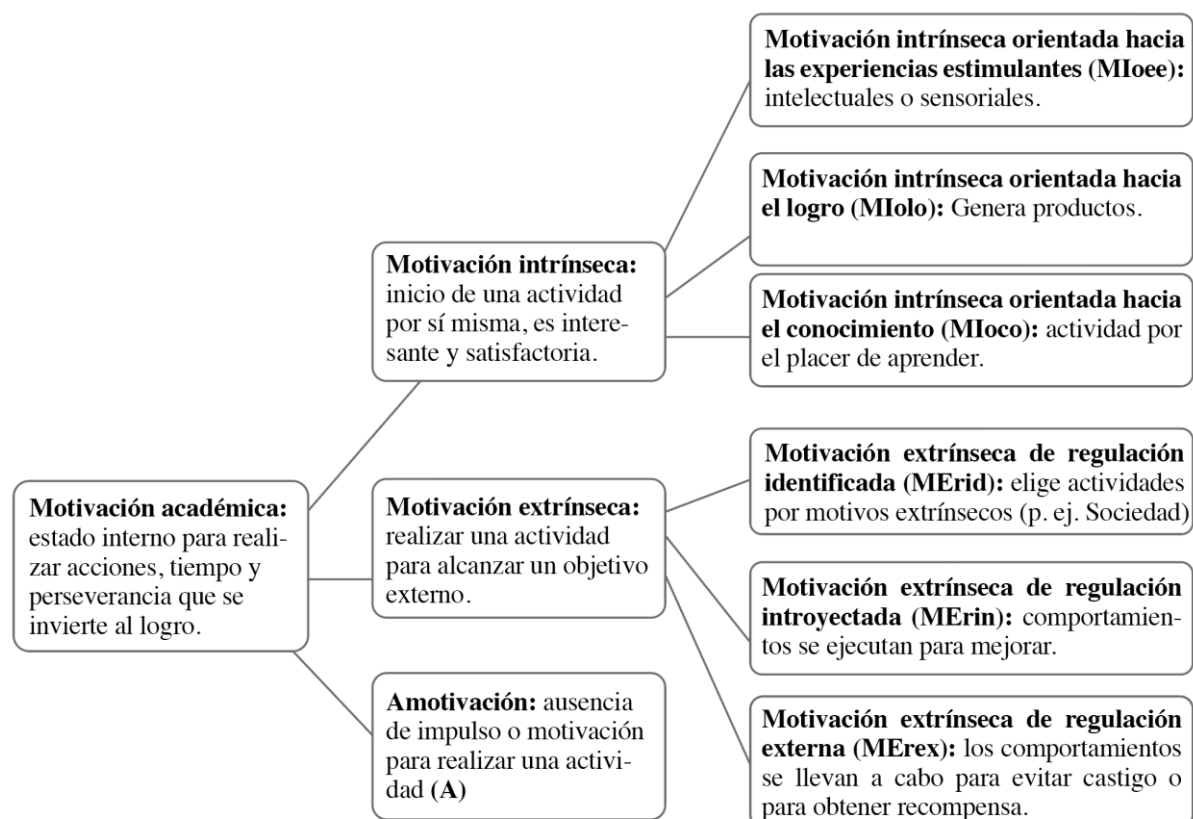
Dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIloco)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIloco)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación intrínseca orientada hacia el conocimiento (MIloco)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.			
Ítem 10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto			
Ítem 17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.			
Ítem 24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



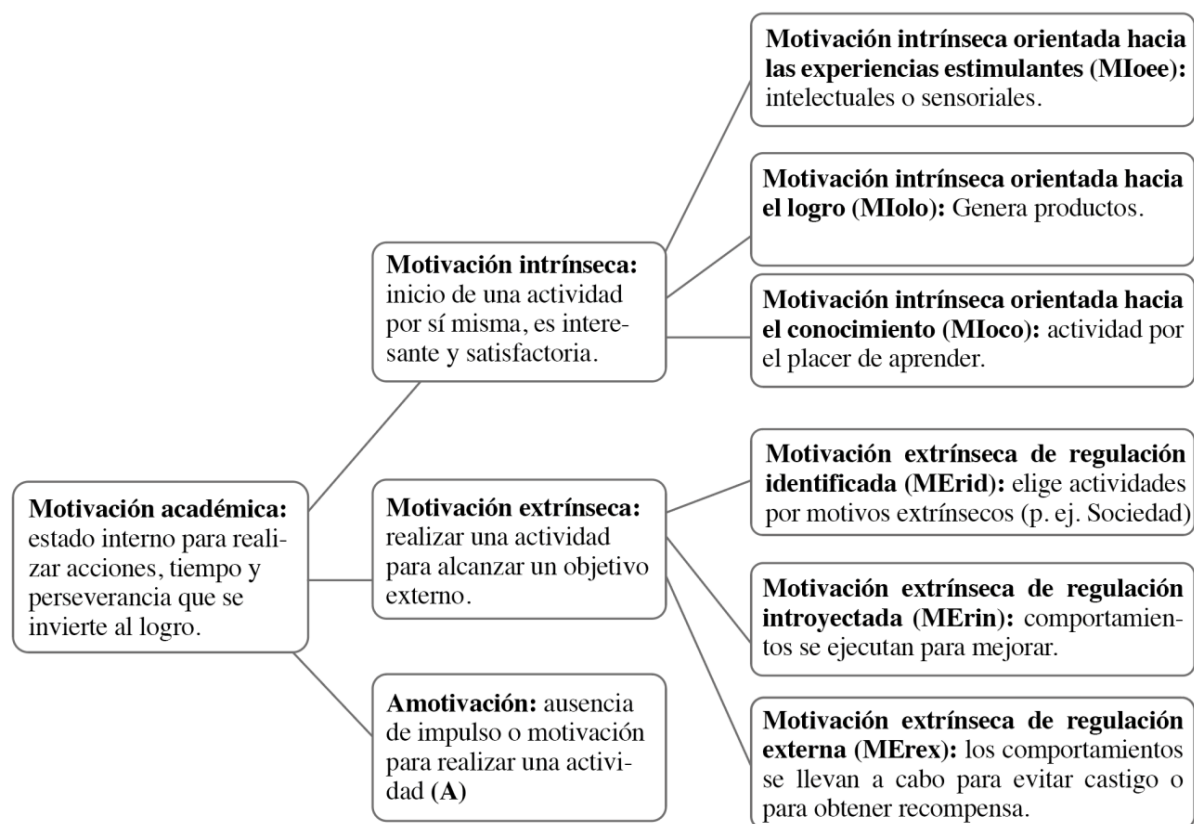
Dimensión “Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación identificada (MErid)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un tecnólogo.			
Ítem 11. Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta.			
Ítem 18. Porque en nuestra sociedad es importante ir a la universidad.			
Ítem 25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



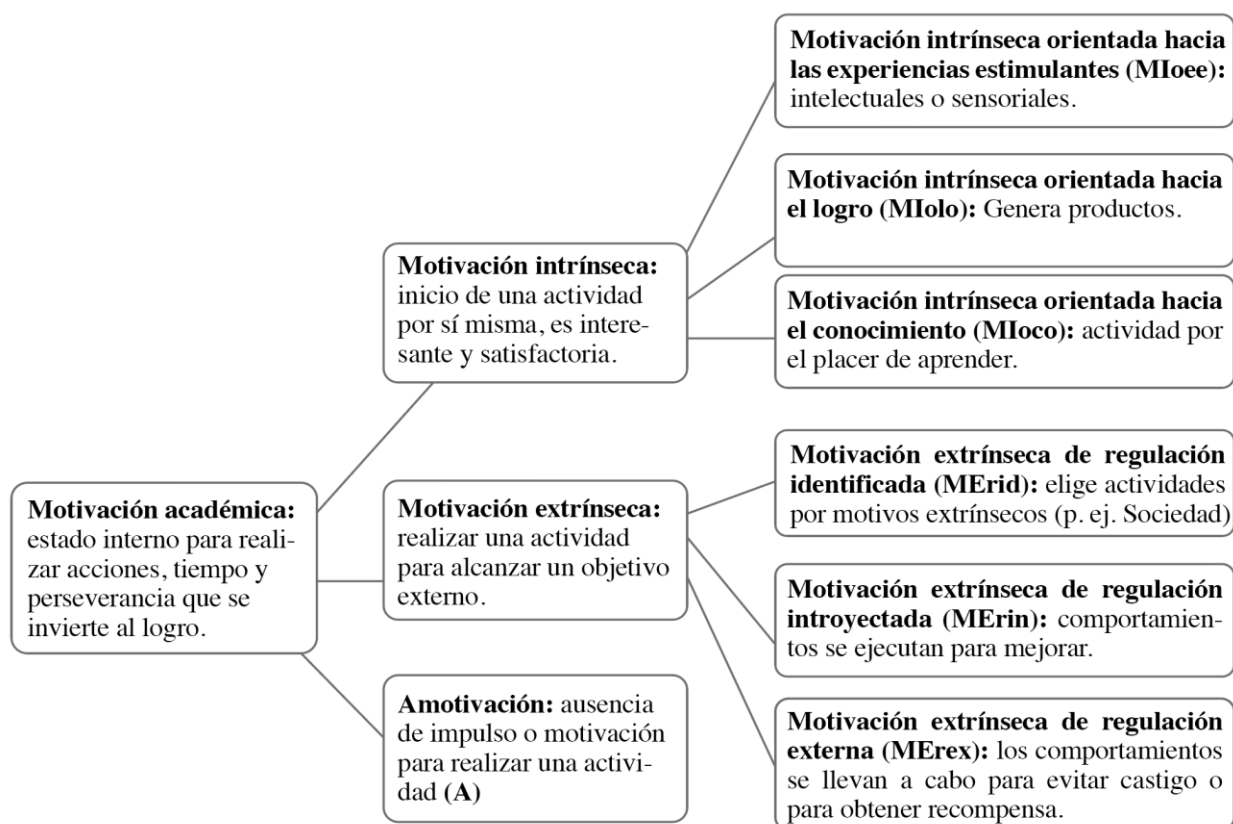
Dimensión “Motivación extrínseca de regulación introyectada (MERin)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación introyectada (MERin)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación introyectada (MERin)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 5. Porque cuando tengo éxito en la universidad me siento importante.			
Ítem 12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.			
Ítem 19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a.			
Ítem 26. Porque no quiero decepcionar a mi familia.			

A l lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Motivación extrínseca de regulación externa (MERex)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación externa (MERex)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Motivación extrínseca de regulación externa (MERex)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro			
Ítem 13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.			
Ítem 20. Para tener un mejor sueldo en el futuro.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las siete dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Amotivación (A)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Amotivación (A)”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Amotivación (A)” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la universidad.			
Ítem 14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la universidad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.			
Ítem 21. No puedo entender por qué voy a la universidad y, francamente, me importa muy poco.			
Ítem 27. No lo sé; no puedo entender qué hago en la universidad.			

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia:

Nombres y apellidos del/a juez experto	
Profesión del/a juez experto	
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	
Años de experiencia en docencia/investigación	

.....

Firma:

Carta juicio experto

Evaluación por juez experto del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-A) (Heredia et al., 2008)

Consigna

Usted ha sido convocado para juzgar el diseño de una prueba destinada a evaluar la ansiedad frente a los exámenes: “Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-A)”. Este instrumento está destinado a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En primer lugar, le pedimos que juzgue el entendimiento de la consigna y la redacción de las opciones de respuesta. Luego, le pedimos que evalúe la claridad de cada uno de los ítems. Por último, se le solicita que, al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera pertenece cada ítem en virtud de su contenido. Cuenta con espacios destinados a realizar dichas valoraciones. A continuación, se presenta una breve definición del constructo y las dimensiones que lo conforman.

Ansiedad frente a los exámenes: “La ansiedad frente a los exámenes, a nivel afectivo, está asociada con sentimientos desagradables de agitación, inseguridad e impotencia, que puede evocar ciertas consecuencias motivacionales, como tendencias de evitación en contextos relacionados con el rendimiento (Thomas et al., 2018). El estudiante experimenta malestar generado por un estímulo ansioso, lo que hace que sea proclive a evitar esta situación, por lo que tiende a no presentarse al examen debido a la ansiedad que a nivel comportamental puede experimentar” (Furlan, 2012). Las dimensiones del constructo son:

- ψ **Componente afectivo: la emocionalidad:** que es la percepción de activación afectiva o fisiológica que el estudiante experimenta durante la evaluación.
- ψ **Componente cognitivo: la preocupación:** que consiste en pensamientos recurrentes sobre las consecuencias, personales o sociales, de un potencial mal desempeño en un examen o al fracaso.
- ψ **Componente cognitivo: La falta de confianza:** que son las creencias negativas de la propia capacidad de rendir adecuadamente el examen.
- ψ **Componente cognitivo: la interferencia:** que son pensamientos que producen distracción y bloqueo cognitivo.

¡Se le agradece su valioso aporte!

Evaluación por juez experto del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-A)

Juzgue el entendimiento de la consigna

Consigna	Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la consigna?
Durante la carrera universitaria un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas prepararse para rendir exámenes. Las siguientes frases describen algunas repuestas que experimentan los estudiantes cuando deben enfrentarse a los exámenes. Indique con qué frecuencia esto le ocurre, empleando la escala de 1="Nunca" a 5="Siempre".			

Juzgue la redacción de las opciones de respuesta

1	2	3	4
Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre

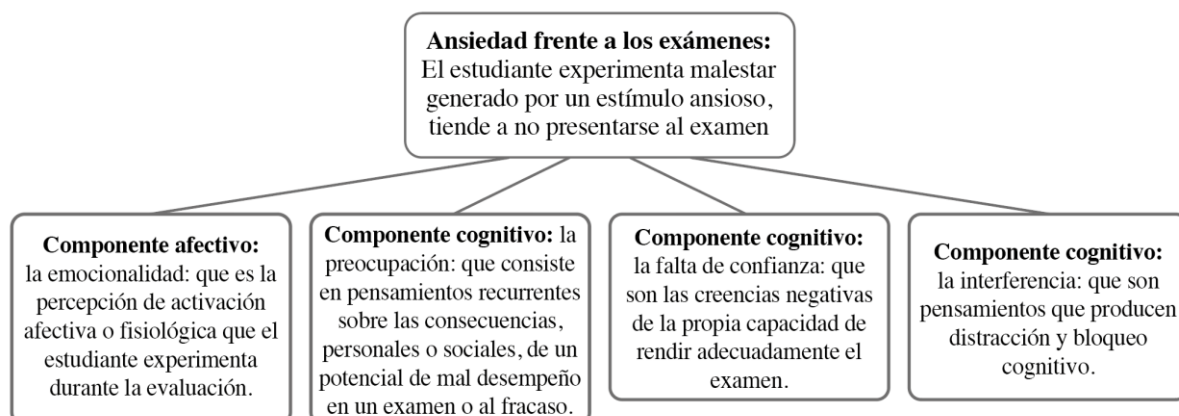
Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la redacción de la opción de respuesta?

Evalúe en la columna de la derecha la claridad de cada uno de los ítems

PREGUNTAS	Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
1. Pienso en lo importante que el examen es para mí.						
2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado.						
3. Me preocupo por mis resultados						
4. Estoy preocupado por alcanzar mis logros						
5. Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien.						
6. Mi corazón late						
7. Me siento ansiosa (o)						
8. Tiemblo de miedo						
9. Me siento un poco abrumada (o)						

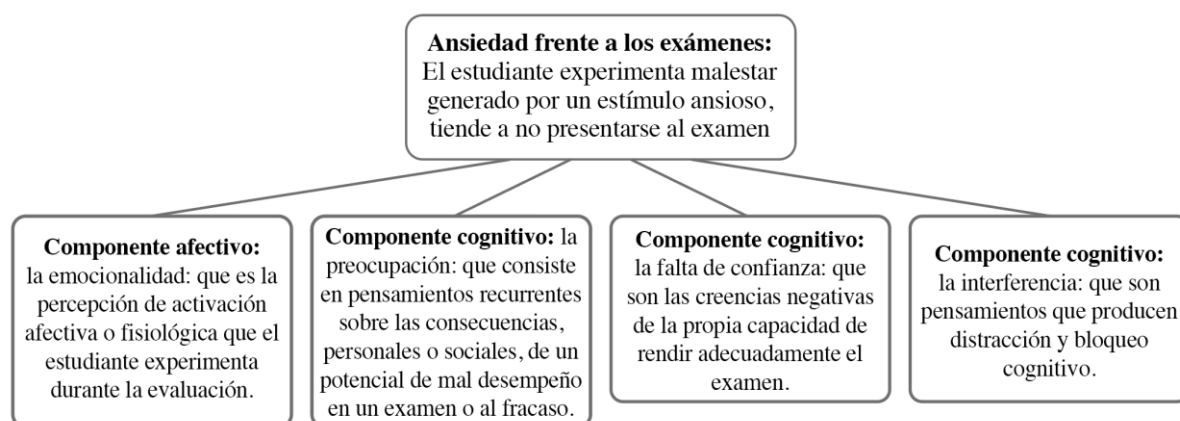
PREGUNTAS	Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre	<u>Nota al juez</u> <u>experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez</u> <u>experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
10. Me siento molesta (o)						
11. Los pensamientos que me distraen siguen "apareciendo" en mi cabeza.						
12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen						
13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.						
14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales.						
15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos.						
16. Tengo confianza en mi rendimiento.						
17. Tengo fe en mi propio rendimiento.						
18. Estoy satisfecha (o) conmigo misma (o).						
19. Creo que tendré éxito.						
20. Estoy convencida (o) de que lograré hacer bien.						

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las cuatro dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



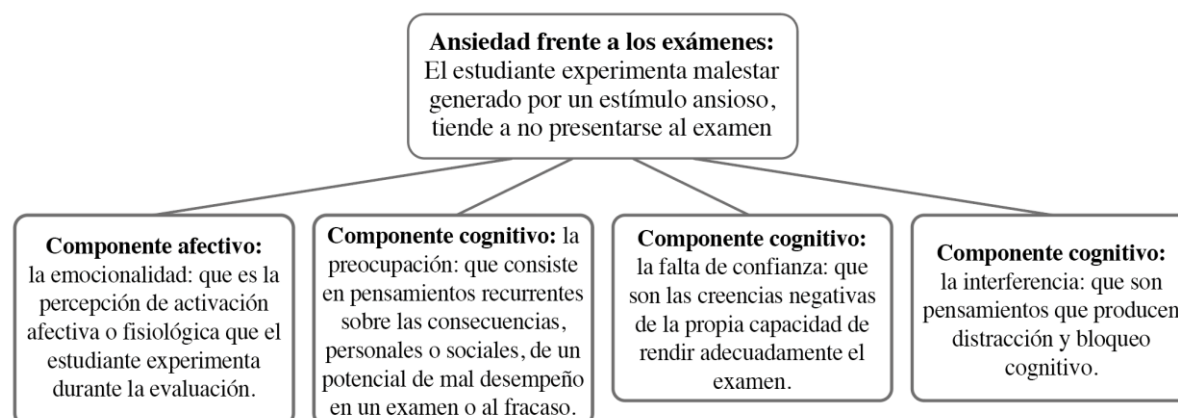
Dimensión “Componente afectivo: la emocionalidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente afectivo: la emocionalidad”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente afectivo: la emocionalidad” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 6. Mi corazón late			
Ítem 7. Me siento ansiosa (o)			
Ítem 8. Tiemblo de miedo			
Ítem 9. Me siento un poco abrumada (o)			
Ítem 10: Me siento molesta (o)			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las cuatro dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



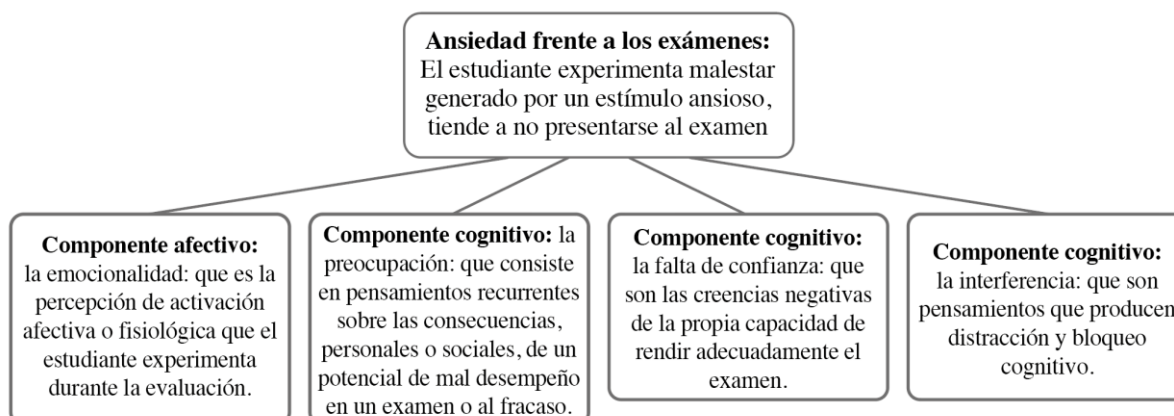
Dimensión “Componente cognitivo: la preocupación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la preocupación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la preocupación” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 1. Pienso en lo importante que el examen es para mí			
Ítem 2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado			
Ítem 3. Me preocupo por mis resultados			
Ítem 4. Estoy preocupado por alcanzar mis logros			
Ítem 5. Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las cuatro dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “Componente cognitivo: la falta de confianza”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la falta de confianza”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la falta de confianza” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 16. Tengo confianza en mi rendimiento			
Ítem 17. Tengo fe en mi propio rendimiento			
Ítem 18. Estoy satisfecha (o) conmigo misma (o).			
Ítem 19. Creo que tendré éxito			
Ítem 20. Estoy convencida (o) de que lograré hacer bien			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de las cuatro dimensiones que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.



Dimensión “ Componente cognitivo: la interferencia ”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la interferencia”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Componente cognitivo: la interferencia” ¿A cuál dimensión debería corresponder?	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a ninguna dimensión
Ítem 11. Los pensamientos que me distraen siguen "apareciendo" en mi cabeza			
Ítem 12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen			
Ítem 13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos			
Ítem 14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales			
Ítem 15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos			

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia:

Nombres y apellidos del/a juez experto	
Profesión del/a juez experto	
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	
Años de experiencia en docencia/investigación	

.....

Firma:

Carta juicio experto

Evaluación por juez experto de la Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T) Furlan et al. (2012)

Consigna

Usted ha sido convocado para juzgar el diseño de una prueba destinada a evaluar las tendencias de procrastinación: “Escala de Procrastinación Académica (EPA-T)”. Este instrumento está destinado a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En primer lugar, le pedimos que juzgue el entendimiento de la consigna y la redacción de las opciones de respuesta. Luego, le pedimos que evalúe la claridad de cada uno de los ítems. Por último, se le solicita que, al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera pertenece cada ítem en virtud de su contenido. Cuenta con espacios destinados a realizar dichas valoraciones. A continuación, se presenta una breve definición del constructo y las dimensiones que lo conforman.

Procrastinación académica: “es la tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad. Es un fenómeno relativamente común y está presente entre los estudiantes universitarios (Moonaghi & Beydokhti, 2020) como un comportamiento que le lleva a retrasar una tarea, realizando en su lugar, otra menos importante, evadiendo situaciones que implican responsabilidad y compromiso, lo que repercute en su rendimiento académico” (Estremadoiro Parada & Schulmeyer, 2020). La dimensión del constructo es:

ψ **Tendencia de procrastinación:** la falta o ausencia de desempeño autorregulado ha sido etiquetado como procrastinación, es decir, como la tendencia a posponer o evitar completamente una actividad bajo el control de uno mismo.

¡Se le agradece su valioso aporte!

Evaluación por juez experto de la Escala de Procrastinación Académica (ATPS)

Juzgue el entendimiento de la consigna

Consigna	Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la consigna?
Durante tu carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararte para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indica con qué frecuencia esto te ocurre, empleando la escala de 1=“Nunca me ocurre” a 5=“Siempre me ocurre”.			

Juzgue la redacción de las opciones de respuesta

1	2	3	4
Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Siempre me ocurre

Está de acuerdo	Está en desacuerdo	Si está en desacuerdo, ¿Cuál debería ser la redacción de la opción de respuesta?

Evalúe en la columna de la derecha la claridad de cada uno de los ítems

PREGUNTAS	Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Casi siempre me ocurre	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.						
2- Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer.						
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.						
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.						
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.						
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.						
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.						
8- Soy un perdedor de tiempo incorregible.						
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.						
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.						

					<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	<u>Nota al juez experto:</u> en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
11- Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas.						
12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.						
13- Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante.						
14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra.						
15- Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar.						
16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar.						

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.

Procrastinación académica:

tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad

Tendencia de procrastinación:

La falta o ausencia de desempeño autorregulado ha sido etiquetado como procrastinación, es decir, como la tendencia a posponer o evitar completamente una actividad bajo el control de uno mismo.

Dimensión “ Tendencia de procrastinación ”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a esta dimensión.
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.			
2- Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer.			
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.			
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.			
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.			
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.			
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.

Procrastinación académica:

tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad

Tendencia de procrastinación:

La falta o ausencia de desempeño autorregulado ha sido etiquetado como procrastinación, es decir, como la tendencia a posponer o evitar completamente una actividad bajo el control de uno mismo.

Dimensión “ Tendencia de procrastinación ”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a esta dimensión.
8- Soy un perdedor de tiempo incorregible.			
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.			
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.			
11- Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas.			
12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.			
13- Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante.			

Al lado de cada ítem, consigne el nombre de la dimensión que usted considera que pertenece cada ítem en virtud de su contenido.

Procrastinación académica:

tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad

Tendencia de procrastinación:

La falta o ausencia de desempeño autorregulado ha sido etiquetado como procrastinación, es decir, como la tendencia a posponer o evitar completamente una actividad bajo el control de uno mismo.

Dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está de acuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Está en desacuerdo que el ítem pertenezca a la dimensión “Tendencia de procrastinación”	<u>Nota al juez experto:</u> Este ítem no debería corresponder a esta dimensión.
14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra.			
15- Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar.			
16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar.			

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia:

Nombres y apellidos del/a juez experto	
Profesión del/a juez experto	
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	
Años de experiencia en docencia/investigación	

.....

Firma:

Apéndice I.

Carta a juez experto en redacción y comprensión lectora

Con un atento y cordial saludo me permito solicitarle como juez experto, a que juzgue lo siguiente:

1. Redacción del consentimiento informado
2. **Inventario de los cinco altos (ICA):** redacción de la consigna, claridad de los ítems y pertinencia de los ítems con sus dimensiones.
3. **Escala de Motivación Académica (EMA):** redacción de la consigna, claridad de los ítems y pertinencia de los ítems con sus dimensiones.
4. **Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-A):** redacción de la consigna, claridad de los ítems y pertinencia de los ítems con sus dimensiones
5. **Escala de Procrastinación Académica de Tuckman (EPA-T-A):** redacción de la consigna, claridad de los ítems y pertinencia de los ítems con sus dimensiones.

Los instrumentos están destinados a población universitaria que cumpla con los siguientes criterios: a) Criterios de inclusión: continuidad en las asignaturas y estén matriculados en la sección diurna de las ciudades de Cuenca, Guayaquil y Quito, y b) Criterios de exclusión: menores de 18 años, matriculados en la sección nocturna, hayan perdido asignatura(s) en algún periodo académico, presente trastornos mentales, problemas de aprendizaje y discapacidad intelectual.

En anexos encontrará las consignas, las opciones de respuesta y los ítems de los test en inglés.

¡Se le agradece su valioso aporte!

Rasgos positivos de la personalidad

Distinguido participante:

A continuación, encontrará unas preguntas con las cuáles se desea conocer los rasgos positivos de la personalidad y su efecto sobre la motivación académica, ansiedad frente a los exámenes, procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes universitarios.

La información recogida será de manera anónima y se mantendrá la confidencialidad. Los resultados servirán para el análisis general sobre los rasgos positivos de la personalidad.

Consentimiento informado

El objetivo del presente inventario es examinar los efectos directos e indirectos de los factores del modelo Cinco Altos (erudición, paz, jovialidad, honestidad y tenacidad) sobre la motivación (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación), la ansiedad frente a los exámenes (emocionalidad, preocupación, interferencia cognitiva y falta de confianza), la procrastinación académica (tendencias de procrastinación) y al rendimiento académico en estudiantes universitarios.

La información recogida se mantendrá confidencial y servirá para publicaciones científicas. De ninguna manera se publicará los resultados de manera individual o que se vea reflejada la identidad del participante. Este estudio, está dirigido por Vanessa Quito Calle, Docente de la Carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana sede Cuenca. Si tiene dudas sobre la investigación, puede consultar a través del correo electrónico jquito@ups.edu.ec

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado sobre el objeto de estudio y sobre la persona responsable del mismo. También me han informado que mis datos personales serán protegidos y sometidos a las garantías dispuestas en la ley y que jamás serán transmitidos a terceras personas o instituciones. Por lo tanto, **CONSIENTO VOLUNTARIAMENTE** la utilización de las respuestas dadas al inventario.

SI _____ **NO** _____

Inventario de los Cinco Altos (ICA)

El Inventario de los Cinco Altos es un instrumento de medición de los cinco factores del Modelo Cinco Altos (Cosentino & Castro Solano, 2017).

Instrucciones

Abajo aparece una serie de afirmaciones que las personas utilizan para describirse a sí mismas. Lee cada afirmación y elige la respuesta apropiada para indicar cómo tú te sientes generalmente, utilizando la escala que aparece abajo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No pases mucho tiempo con cada afirmación, pero da la respuesta que te parece que describe cómo te sientes generalmente. Utiliza la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi nunca	A veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre

PREGUNTAS DEL TEST ORIGINAL ARGENTINO	Nota al juez experto: en esta columna indique SI está de acuerdo con la claridad del ítem	Nota al juez experto: en esta columna indique NO estar de acuerdo con la claridad del ítem y coloque como debería quedar
1- Soy inteligente	De acuerdo	
2- Tengo humor		2- Tengo sentido del humor
3- Tengo sabiduría	De acuerdo	
4- Tengo lealtad	De acuerdo	
5- Soy simpático/a	De acuerdo	
6- Soy divertida/o	De acuerdo	
7- Tengo dedicación	De acuerdo	
8- Soy confiable	De acuerdo	
9- Soy visionario/a	De acuerdo	
10- Soy tolerante	De acuerdo	
11- Soy culto/a	De acuerdo	
12- Tengo tranquilidad	De acuerdo	
13- Soy persistente	De acuerdo	
14- Soy gracioso/a	De acuerdo	
15- Tengo valores	De acuerdo	
16- Tengo genio		16- Tengo talento
17- Tengo serenidad	De acuerdo	
18- Soy transparente	De acuerdo	
19- Tengo esfuerzo	De acuerdo	
20- Tengo ingenio		20- Soy ingenioso/a
21- Tengo laboriosidad		21- Soy empeñoso/a
22- Soy verdadero/a	De acuerdo	
23- Tengo paciencia	De acuerdo	

Escala de Motivación Académica (EMA)

La escala de Motivación Académica es un instrumento que detecta tres posiciones fundamentales: amotivación (ausencia de propósito), extrínseca (actividad para alcanzar un objetivo externo) e intrínseca (iniciación de una actividad por sí misma) (Stover et al., 2012).

Instrucciones

¿Por qué vas a la Universidad?

Usando la escala que se encuentra a continuación, indica en qué medida cada uno de los siguientes elementos, corresponde actualmente a una de las razones por las que vas a la universidad.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

¿Por qué vas a la Universidad?

PREGUNTAS	Nota al juez experto: en esta columna indique SI está de acuerdo con la traducción del ítem al español	Nota al juez experto: en esta columna indique NO estar de acuerdo con la traducción del ítem y coloque como debería quedar
1. Porque disfruto debatiendo/comunicando/escribiendo mis ideas a otros.		1. Por los fuertes sentimientos que experimento cuando estoy comunicando mis propias ideas a otros.
2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.	De acuerdo	
3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.	De acuerdo	
4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un terciario corto.		4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un tecnologado.
5. Porque cuando tengo éxito en la facultad me siento importante.	De acuerdo	

6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pago en el futuro	De acuerdo	
7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la facultad		7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la universidad
8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.	De acuerdo	
9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.	De acuerdo	
10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto	De acuerdo	
11. Porque me permitirá entrar en el mercado laboral en el campo que me gusta.		11. Porque con el tiempo me permitirá entrar en el mercado laboral en un campo que me gusta.
12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.	De acuerdo	
13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.	De acuerdo	
14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la facultad; sin embargo, ahora me pregunto si continuar o no.		14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la universidad; sin embargo, ahora me pregunto si debería continuar o no
15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan.	De acuerdo	
16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles.	De acuerdo	
17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen.	De acuerdo	
18. Porque en nuestra sociedad es importante ir a la facultad.		18. Porque en nuestra sociedad es importante ir a la Universidad
19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a.	De acuerdo	
20. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	De acuerdo	
21. No puedo entender por qué voy a la facultad y, francamente, me importa muy poco.		21. No puedo entender por qué voy a la universidad y,

		francamente, me importa muy poco
22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, un experimento, etc.).	De acuerdo	
23. Porque la facultad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios.		23. Porque la universidad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios.
24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	De acuerdo	
25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a.	De acuerdo	
26. Porque no quiero decepcionar a mi familia.	De acuerdo	
27. No lo sé; no puedo entender qué hago en la facultad.		27. No sé; no puedo entender qué hago en la universidad

Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (TAI-G)

El inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes es un instrumento que mide la emocionalidad, preocupación, interferencia cognitiva y falta de confianza (Heredia et al., 2008).

Instrucciones

Durante la carrera universitaria un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas prepararse para rendir exámenes. Las siguientes frases describen algunas repuestas que experimentan los estudiantes cuando deben enfrentarse a los exámenes. Indique con qué frecuencia esto le ocurre. Utilice la siguiente escala:

1	2	3	4
Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre

PREGUNTAS	Nota al juez experto: en esta columna indique SI está de acuerdo con la traducción del ítem al español	Nota al juez experto: en esta columna indique NO estar de acuerdo con la traducción del ítem al español y coloque como debería quedar.
Preocupación		
1. Pienso en lo importante que el examen es para mí.	De acuerdo	
2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado.	De acuerdo	
3. Me preocupo por mis resultados.	De acuerdo	
4. Estoy preocupado por alcanzar mis logros	De acuerdo	
5. Pienso en lo que será pasar si no lo hago bien.		5. Pienso en lo que pasará si no lo hago bien.
Emocionalidad		
6. Mi corazón late	De acuerdo	6. Mi corazón se acelera.
7. Me siento ansiosa (o)	De acuerdo	
8. Tiemblo de miedo	De acuerdo	
9. Me siento un poco abrumada (o)	De acuerdo	
10. Me siento molesta (o)	De acuerdo	
Interferencia		
11. Los pensamientos que me distraen siguen "apareciendo" en mi cabeza.	De acuerdo	
12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen	De acuerdo	
13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.	De acuerdo	
14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales.	De acuerdo	
15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos.	De acuerdo	

Falta de confianza		
16. Tengo confianza en mi rendimiento.	De acuerdo	
17. Tengo fe en mi propio rendimiento.	De acuerdo	
18. Estoy satisfecha (o) conmigo misma (o).	De acuerdo	
19. Creo que tendré éxito.	De acuerdo	
20. Estoy convencida (o) de que lograré hacer bien.		20. Estoy convencida (o) de que lo haré bien

Escala de Procrastinación Académica (ATPS)

La escala de procrastinación académica es un instrumento que sirve para evaluar las tendencias de procrastinación. La procrastinación es la tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad (Furlan et al., 2012).

Instrucciones

Durante la carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararte para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indique la tendencia con que esto le ocurre. Utilice la siguiente escala:

1	2	3	4
Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Casi siempre me ocurre

PREGUNTAS	Nota al juez experto: en esta columna indique SI está de acuerdo con la traducción del ítem al español	Nota al juez experto: en esta columna indique NO estar de acuerdo con la traducción del ítem al español y coloque como debería quedar.
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.	De acuerdo	
2- Pospongo comenzar con cosas que no me gustan hacer.		2- Pospongo el inicio de cosas que no me gustan hacer.
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.	De acuerdo	
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.	De acuerdo	
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.	De acuerdo	
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.	De acuerdo	
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.	De acuerdo	
8- Soy un perdedor de tiempo incorregible.		8- Pierdo el tiempo de manera incorregible.
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.	De acuerdo	
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.	De acuerdo	

PREGUNTAS TRADUCIDAS AL ESPAÑOL	Nota al juez experto: en esta columna indique SI está de acuerdo con la traducción del ítem al español	Nota al juez experto: en esta columna indique NO estar de acuerdo con la traducción del ítem al español y coloque como debería quedar.
11- Me prometo a mí mismo que haré algo y luego no quiero hacer las cosas.		11- Me comprometo en hacer algo y luego demoro en hacerlo.
12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.	De acuerdo	
13- Aunque me odie a mí mismo si no empiezo, igual no me hace seguir adelante.		13- Aunque me odie por no empezar, no me nace hacerlo.
14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra.	De acuerdo	
15- Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar.	De acuerdo	
16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar.	De acuerdo	

Nota al juez experto: mencione cualquier observación que pueda resultar de importancia

- Existen observaciones en el **Inventario de los Cinco Altos (ICA)**, sobre todo en la comprensión de ciertos ítems para la comprensión de la lingüística ecuatoriana.
- En cuanto al cuadro **Escala de Motivación Académica (EMA)**, se han hecho ligeros cambios en las preguntas 1, 4, 7, 8, 11, 14, 18, 21, 23 y 27. Cabe recalcar que no se trata de errores que alteran el significado de los enunciados, dichos cambios obedecen a una más clara traducción e interpretación de estos según la realidad del grupo encuestado.
- En cuanto al cuadro **Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE)**, solo fueron necesarios cambios en los enunciados 5, 6 y 20.
- En cuanto al cuadro **Escala de Procrastinación Académica (EPA-T)**, se han hecho observaciones en los enunciados 2, 8, 11 y 13. De igual manera, los cambios no fueron realizados a razón de un error, más bien se fue necesario hacerla más precisa.
- Las consignas han sido adecuadas al léxico ecuatoriano.

- Es cuanto he podido observar a la vez que las sugerencias han sido anotadas en el espacio adecuado.

Nombres y apellidos del/a juez experto	Magno Alejandro Vivar Hurtado
Profesión del/a juez experto	Docente Universitario
Universidad a la que pertenece el/a juez experto	Universidad Politécnica Salesiana
Años de experiencia en docencia/investigación	22 años de docencia

.....
Firma:

Correo electrónico: mvivar@ups.edu.ec

Apéndice J.

Inventario de los Cinco Altos (ICA-E)

El Inventario de los Cinco Altos es un instrumento de medición de los cinco factores del Modelo de los Cinco Altos (Cosentino & Castro Solano, 2017).

Instrucciones:

Abajo aparece una serie de afirmaciones que las personas utilizan para describirse a sí mismas. Lee cada afirmación y elige la respuesta apropiada para indicar cómo tú te sientes generalmente, utilizando la escala que aparece abajo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No pases mucho tiempo con cada afirmación, pero da la respuesta que te parece que describe cómo te sientes generalmente. Utiliza la siguiente escala:

1 Nunca

2 Casi Nunca

3 A veces

4 Algunas veces

5 Muy pocas veces

6 Casi siempre

7 Siempre

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi nunca	A veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre

PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Casi siempre	Siempre
1- Soy inteligente							

2- Tengo sentido del humor							
3- Tengo sabiduría							
4- Tengo lealtad							
5- Soy simpático/a							
6- Soy divertida/o							
7- Tengo dedicación							
8- Soy confiable							
9- Soy visionario/a							
10- Soy tolerante							
11- Soy culto/a							
12- Tengo tranquilidad							
13- Soy persistente							
14- Soy gracioso/a							
15- Tengo valores							
16- Tengo talento							
17- Tengo serenidad							
18- Soy transparente							
19- Tengo esfuerzo							
20- Soy ingenioso/a							
21- Soy empeñoso/a							
22- Soy verdadero/a							
23- Tengo paciencia							

Apéndice K.

Escala de Motivación Académica (EMA-E)

La escala de Motivación Académica es un instrumento que detecta tres posiciones fundamentales: amotivación (ausencia de propósito), extrínseca (actividad para alcanzar un objetivo externo) e intrínseca (iniciación de una actividad por sí misma) (Stover et al., 2012).

Instrucciones:

¿Por qué vas a la Universidad?

Indica en qué medida cada uno de los siguientes elementos, corresponde actualmente a una de las razones por las que vas a la universidad. Utiliza la escala que se encuentra a continuación:

1 Totalmente en desacuerdo

2 Un poco de acuerdo

3 Bastante de acuerdo

4 Totalmente de acuerdo

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Por los fuertes sentimientos que experimento cuando estoy comunicando mis propias ideas a otros.	1	2	3	4
2. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis estudios.	1	2	3	4
3. Porque disfruto aprendiendo cosas nuevas.	1	2	3	4
4. Porque creo que sin educación universitaria estaré poco preparada/o para trabajar en el área que me gusta, ya que no es lo mismo hacer una carrera universitaria que un curso o un tecnólogo.	1	2	3	4
5. Porque cuando tengo éxito en la universidad me siento importante.	1	2	3	4

6. Porque se necesita algo más que un título secundario para encontrar un trabajo bien pagado en el futuro.	1	2	3	4
7. Honestamente, no lo sé; realmente siento que estoy perdiendo el tiempo en la universidad.	1	2	3	4
8. Por el placer que experimento cuando participo en debates interesante con algunos profesores.	1	2	3	4
9. Por la satisfacción que experimento mientras me supero a mí misma/o en mis metas personales.	1	2	3	4
10. Porque me gusta descubrir nuevos temas, relacionados con mis intereses, que nunca antes había visto	1	2	3	4
11. Porque con el tiempo me permitirá entrar en el mercado laboral en un campo que me gusta.	1	2	3	4
12. Porque me gusta tener buenas notas y que me feliciten por eso.	1	2	3	4
13. Para obtener un trabajo más prestigioso en el futuro.	1	2	3	4
14. Hace un tiempo tenía razones para ir a la universidad; sin embargo, ahora me pregunto si debería continuar o no.	1	2	3	4
15. Por el placer de leer sobre temas que me interesan.	1	2	3	4
16. Por la satisfacción que siento cuando logro llevar a cabo actividades académicas difíciles	1	2	3	4
17. Porque disfruto cuando aumento mi conocimiento sobre temas que me atraen	1	2	3	4
18. Porque en nuestra sociedad es importante ir a la Universidad.	1	2	3	4
19. Porque no quiero ser un/a fracasado/a.	1	2	3	4
20. Para tener un mejor sueldo a futuro.	1	2	3	4
21. No puedo entender por qué voy a la universidad y, francamente, me importa muy poco	1	2	3	4
22. Por la satisfacción de hacer algo que me gusta relacionado con mi futura profesión (como, por ejemplo, escribir un buen análisis de un tema/caso, hacer una maqueta, etc.)	1	2	3	4
23. Porque la universidad me permite experimentar un logro personal en la búsqueda de la excelencia en mis estudios.	1	2	3	4
24. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4

25. Porque creo que estos estudios mejorarán mis capacidades como trabajador/a.	1	2	3	4
26. Porque no quiero decepcionar a mi familia.	1	2	3	4
27. No sé; no puedo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4

Apéndice L.

Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes (IAAE-E)

El inventario alemán de ansiedad frente a los exámenes es un instrumento que mide la emocionalidad, preocupación, interferencia cognitiva y falta de confianza (Heredia et al., 2008).

Instrucciones

Durante la carrera universitaria un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, entre ellas prepararse para rendir exámenes. Las siguientes frases describen algunas repuestas que experimentan los estudiantes cuando deben enfrentarse a los exámenes.

Indique con qué frecuencia esto le ocurre. Utilice la siguiente escala:

1 Casi nunca

2 En ocasiones

3 Con frecuencia

4 Casi siempre

1	2	3	4
Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre

PREGUNTAS	Casi nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Casi siempre
Preocupación				
1. Pienso en lo importante que el examen es para mí.				
2. Pienso en lo importante que es para mí recibir un buen resultado.				
3. Me preocupo por mis resultados.				
4. Estoy preocupado por alcanzar mis logros.				
5. Pienso en lo que pasará si no lo hago bien.				

Emocionalidad				
6. Mi corazón se acelera.				
7. Me siento ansiosa (o).				
8. Tiemblo de miedo.				
9. Me siento un poco abrumada (o).				
10. Me siento molesta (o).				
Interferencia				
11. Los pensamientos que me distraen siguen “apareciendo” en mi cabeza.				
12. Estoy preocupado por otros pensamientos que me distraen.				
13. Fácilmente pierdo el hilo de mis pensamientos.				
14. Me olvido de las cosas porque estoy demasiado preocupado por mis problemas personales.				
15. Mi concentración es interrumpida por la interferencia de pensamientos.				
Falta de confianza				
16. Tengo confianza en mi rendimiento.				
17. Tengo fe en mi propio rendimiento.				
18. Estoy satisfecha (o) conmigo misma (o).				
19. Creo que tendré éxito.				
20. Estoy convencida (o) de que lo haré bien.				

Apéndice M.

Escala de Procrastinación Académica (EPA-T-E) con 16 ítems

La escala de procrastinación académica es un instrumento que sirve para evaluar las tendencias de procrastinación. La procrastinación es la tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad (Furlan et al., 2012).

Instrucciones

Durante la carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indique la tendencia con que esto le ocurre. Utilice la siguiente escala:

- 1 Nunca me ocurre
- 2 Casi me ocurre
- 3 A veces me ocurre
- 4 Casi siempre me ocurre

1	2	3	4
Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Casi siempre me ocurre

PREGUNTAS	Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Casi siempre me ocurre
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.				
2- Pospongo el inicio de cosas que no me gustan hacer.				
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.				
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.				
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.				
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.				
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.				
8- Pierdo el tiempo de manera incorregible.				
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.				
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.				
11- Me comprometo en hacer algo y luego demoro en hacerlo.				
12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.				
13- Aunque me odie por no empezar, no me nace hacerlo.				
14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra.				
15- - Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar.				
16- Dejar algo para mañana no es mi forma de actuar				

Apéndice N.

Escala de Procrastinación Académica (EPA-T-E) con 15 ítems

La escala de procrastinación académica es un instrumento que sirve para evaluar las tendencias de procrastinación. La procrastinación es la tendencia predominante a posponer el proceso académico, las actividades relacionadas con ella y casi siempre está asociada con ansiedad (Furlan et al., 2012).

Instrucciones

Durante la carrera un estudiante debe cumplir diferentes actividades de aprendizaje, como leer textos, resolver ejercicios, prepararse para rendir, redactar y presentar trabajos, etc.; y las siguientes frases describen algunas cosas que les pasan a los estudiantes cuando deben realizarlas. Indique la tendencia con que esto le ocurre. Utilice la siguiente escala:

- 5 Nunca me ocurre
- 6 Casi me ocurre
- 7 A veces me ocurre
- 8 Casi siempre me ocurre

1	2	3	4
Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Casi siempre me ocurre

PREGUNTAS	Nunca me ocurre	Casi me ocurre	A veces me ocurre	Casi siempre me ocurre
1- Retraso innecesariamente la finalización de los trabajos, incluso cuando son importantes.				
2- Pospongo el inicio de cosas que no me gustan hacer.				
3- Cuando tengo una fecha límite, espero hasta el último minuto.				
4- Retraso la toma de decisiones difíciles.				
5- Sigo postergando mejorar mis hábitos de trabajo.				
6- Logro encontrar una excusa para no hacer algo.				
7- Dedico el tiempo necesario incluso a tareas aburridas, como estudiar.				
8- Pierdo el tiempo de manera incorregible.				
9- Yo suelo perder el tiempo, pero parece que no puedo hacer nada al respecto.				
10- Cuando algo es demasiado difícil de abordar, considero que es mejor posponerlo.				
11- Me comprometo en hacer algo y luego demoro en hacerlo.				
12- Siempre que hago un plan de acción, lo sigo.				
13- Aunque me odie por no empezar, no me nace hacerlo.				
14- Siempre termino los trabajos importantes con tiempo de sobra.				
15- - Me quedo estancado como bloqueado, aunque sé lo importante que es empezar.				

Apéndice O.

Sintaxis Rstudio

```

```{r}

library(tidyverse)

library(skimr)

library(lavaan)

library(janitor)

library(semPlot)

library(semTools)

```

ESTUDIO DOS VALIDEZ Y FIABILIDAD

#ESCALA DE PROCASTINACIÓN ACADÉMICA EPA

#MODELO BASE 16 ÍTEMS```

```{r}

cincoaltos <-'

Erudicion=~inteligente+sabiduría+visionario+culto+talento+ingenioso

Paz=~tolerante+tranquilo+sereno+paciente

Jovialidad=~humor+simpático+divertido+gracioso

Honestidad=~lealtad+confiable+valores+transparente+verdadero

Tenacidad=~dedicado+persistente+esfuerzo+empeñoso

'

fith<-cfa(cincoaltos, data=MATRIZ_26, ordered=names(data), estimator="wlsmv")

summary(fith,standardized=TRUE,fit.measures=TRUE,modindices=TRUE)

reliability(fith)

```

#Escala de Motivación Académica EMA

MODELO DE CUATRO OPCIONES DE RESPUESTA

```

```

```{r}

EMA02 <-'

MIoe=~UNO+OCH+QUINC+VEINTID
MIolo=~DOS+NUEV+DIECISEIS+VEINTITRE
MIoco=~TRES+DIEZ+DIECIS+VEINTIC
MErid=~CUATRO+ONCE+DIECIO+VEINTICI
MErin=~CINC+DOCE+DIECIN+VINTIS
MErex=~SEIS+TRECE+VEINTE
A=~SIETE+CATORC+VEINTIU+VEINTISIE
'

fitf<- cfa(EMA02, data=MATRIZ_26, ordered=names(data), estimator="wlsmv")
summary(fitf,standardized=TRUE,fit.measures=TRUE)
reliability(fitf)

```

#Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes IAAE

#MODELO BASE

```{r}

IAAE00<-'

PREO=~Item__1+Item__2+Item__3+Item__4+Item__5
EMOC=~Item__6+Item__7+Item__8+Item__9+Item__10
INTE=~Item__11+Item__12+Item__13+Item__14+Item__15
CONF=~Item__16+Item__17+Item__18+Item__19+Item__20
'

fitd<- cfa(IAAE00, data=MATRIZ_26, ordered=names(data),estimator="wlsmv")
summary(fitd,standardized=TRUE,fit.measures=TRUE)
reliability(fitd)

```

```

```
#ESCALA DE PROCASTINACIÓN ACADÉMICA EPA
```

```
#MODELO UNO EPA
```

```
```{r}
```

```
epa00<-'
```

```
EPA=~Item__1+Item__2+Item__3+Item__4+Item__5+Item__6+Item__7+Item__8+Item__
_9+Item__10+Item__11+Item__12+Item__13+Item__14+Item__15+Item__16
```

```
,
```

```
fita <- cfa(epa00, data=MATRIZ_26, ordered=names(data),estimator="wlsmv")
```

```
summary(fita, standardized=TRUE,fit.measures=TRUE,modindices=TRUE)
```

```
reliability(fita)
```

```
```
```

```
#MODELO DOS EPA
```

```
```{r}
```

```
epa00<-'
```

```
EPA=~Item__1+Item__2+Item__3+Item__4+Item__5+Item__6+Item__7+Item__8+Item__
_9+Item__10+Item__11+Item__12+Item__13+Item__14+Item__15
```

```
,
```

```
fita <- cfa(epa00, data=MATRIZ_26, ordered=names(data),estimator="wlsmv")
```

```
summary(fita, standardized=TRUE,fit.measures=TRUE,modindices=TRUE)
```

```
reliability(fita)
```

```
```
```