

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

DEJARLO TODO PARA ÚLTIMO MOMENTO: PROCRASTINACIÓN
ACADÉMICA Y TIPOS DE MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta la bachiller:

MARIELLA MARCELA ARENAS WONG

Asesora:

MG. CAROL RIVERO PANAQUÉ

LIMA-PERÚ

2020

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios, quien ha sido mi fuente de amor y motivación para aventurarme en un entendimiento más profundo de las personas y así servirles mejor.

Quiero agradecer a Carol Rivero, quien, con su asesoría constante, tanto durante el seminario de tesis como posteriormente, me apoyó con su experiencia y cariño.

A la facultad de Estudios Generales de Letras de la universidad donde realicé la aplicación de los instrumentos, por otorgarme las facilidades para realizar la investigación.

A mis padres Augusto y Julia, quienes con su amor incondicional me motivan a seguir creciendo en todas las áreas de mi vida, gracias a ellos fue posible estudiar en esta universidad.

A mi hermana Fernanda y sus amigos, porque las mejores ideas surgen cuando estás en confianza, sin ellos no hubiera llegado hasta aquí.

A Alejandra, por su constante apoyo moral y estadístico en mi proyecto, gracias por compartir conmigo cada etapa.

A mi familia, amigos, hermanos de comunidad y compañeras de trabajo, por su interés y cariño en el desarrollo de esta tesis.

Finalmente, quiero agradecer a los participantes de este estudio, quienes brindaron su tiempo desinteresadamente, gracias por hacer posible esta investigación.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la Procrastinación académica y los tipos de Motivación académica. Asimismo, se tuvo como objetivos específicos identificar la relación entre procrastinación y tipos de motivación con el rendimiento académico; relacionar la procrastinación y tipos de motivación, según el sexo del participante y comparar los niveles de procrastinación y tipos de motivación de acuerdo al sexo. Para ello, se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Motivación Educativa (EME) a una muestra de 139 jóvenes estudiantes de 18 a 26 años ($M=19.68$; $DE=1.98$) de una universidad privada de Lima, donde 81 fueron mujeres (58.3%) y 58 fueron hombres (41.7%). Los resultados evidencian correlaciones significativas e inversas entre los puntajes de Procrastinación académica y los puntajes de Motivación intrínseca (al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes), regulación identificada e introyectada; así como una correlación significativa y positiva con Amotivación. En cuanto al primer objetivo específico, se encontraron correlaciones significativas e inversas entre el rendimiento académico y Procrastinación académica, así como correlaciones directas con los tipos de Motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada. En relación al segundo y tercer objetivo específico, se encontró una correlación entre procrastinación y amotivación con un tamaño mayor en los hombres, además presentan mayores puntajes en estas variables de manera significativa, en comparación con las mujeres. Se discuten los resultados tomando en cuenta la Teoría de la autodeterminación, el concepto de autorregulación, factores asociados a la amotivación y las medidas del rendimiento académico, todo esto a la luz de los hallazgos encontrados y de la literatura revisada.

Palabras clave: procrastinación académica, motivación académica, educación superior, sexo, rendimiento académico.

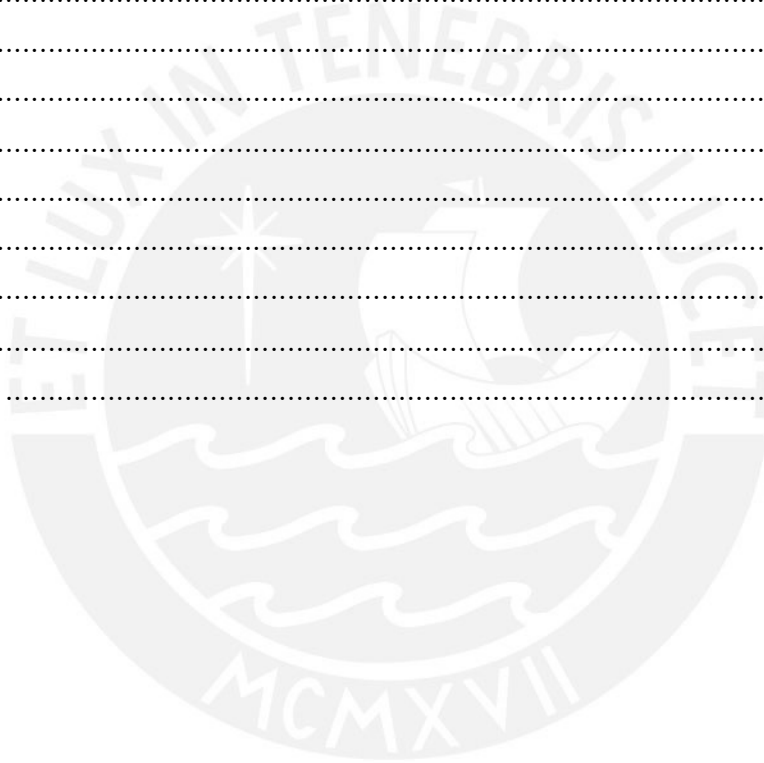
Abstract

The main objective of this research was to analyze the relationship between Academic procrastination and types of Academic motivation. Therefore, the *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) and the *Escala de Motivación Educativa* (EME) were applied to a sample of 139 young students aged 18 to 28 ($M=19.68$; $DE=1.98$) from a private university in Lima, where 81 were women (58.3%) and 58 were men (41.7%). Likewise, the specific objectives were to compare the levels of Academic procrastination and types of Academic motivation according to the sex variable; as well as identifying the relationship between academic performance and both variables mentioned before. The results show significant and inverse correlations between Academic procrastination scores and the intrinsic motivation scores (to knowledge, achievement and stimulating experiences), Identified and Introjected regulation; as well as a significant and positive correlation with Amotivation. Regarding the first specific objective, significant and inverse correlations were found between academic performance and academic procrastination, as well as direct correlations with the types of Intrinsic motivation, Identified and Introjected regulation. In relation to the second and third specific objective, a correlation was found between procrastination and amotivation with a larger size in men, and they also have significantly higher scores in these variables, compared to women. The results are discussed taking into account the Theory of Self-Determination, the concept of self-regulation, factors associated with amotivation and measures of academic performance, all this considering the findings of this research and the revised literature.

Key words: academic procrastination, types of academic motivation, higher education, sex, academic performance.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	13
Participantes	13
Medición	13
Procedimiento	17
Análisis de datos	17
Resultados	19
Discusión	25
Referencias	35
Apéndices	43
Apéndice A	43
Apéndice C	44
Apéndice D	44
Apéndice E	45
Apéndice F	46
Apéndice G	47



Introducción

Actualmente, los estudiantes universitarios se enfrentan a exigencias académicas tanto dentro, como fuera del aula, desde buscar información hasta reunirse grupalmente, lo cual demanda tiempo y organización. Sin embargo, en el proceso educativo, algunos pueden posponer sus responsabilidades, lo cual genera que estas se acumulen y no se lleguen a culminar (Domínguez-Lara, 2017). Esta conducta de postergación o también llamada procrastinación presenta cifras preocupantes. En Estados Unidos, por ejemplo, los estudiantes de educación superior son los que más padecen de dicha postergación, pues alrededor de un 40% de la población universitaria norteamericana se determina procrastinadora crónica (Sánchez, 2010).

Esta realidad no es ajena a nuestro contexto, pues en un estudio llevado a cabo en una universidad de Lima, se encontró que la mayoría de los estudiantes de la muestra (87.12%) refiere realizar sus tareas justo antes de ser entregadas (Marquina-Luján, Gómez-Vargas, Salas-Herrera, Santibañez-Gihua & Rumiche-Prieto, 2016). En otro estudio, en la misma ciudad mencionada, se encontró que más de la mitad de los estudiantes universitarios (62.3%) se ha ubicado en un nivel alto y promedio alto en las subescalas de procrastinación al realizar actividades académicas universitarias en general (Vallejos, 2015).

Estos hallazgos evidencian que en las actividades académicas realizadas existe un alto grado de procrastinación en estudiantes universitarios peruanos. De este modo, tratándose de un fenómeno motivacional (Akpur, 2017) que afecta a dicha población, se procederá a explicarlo con más detalle, así como sus factores asociados.

La procrastinación se trata de posponer o retrasar la culminación de una tarea que usualmente resulta en un estado de insatisfacción o malestar subjetivo (Ferrari, Johnson & McCown, 1995 citado en Álvarez, 2010; Alva & Zapata, 2017). Esta demora puede darse en diversos ámbitos, por ejemplo, en la toma de decisiones, personalidad y en el ámbito académico (Ghadampour, Veiskarami & Vejdanparast, 2017). Este último será de particular interés para el presente estudio. En ese sentido, la procrastinación académica es la demora intencional e innecesaria en el inicio o la finalización de estudios académicos importantes, que representa un fenómeno generalizado en la universidad (Clariana, Cladellas, Badía & Gotzens, 2011; Chan, 2011; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011).

También, es importante mencionar que la procrastinación académica se diferencia de la postergación estratégica. Esta última consiste en aplazar una tarea con el fin de darle

prioridad a otra más productiva en ese momento, lo cual no significa un perjuicio para la persona (Marquina-Luján et al., 2016). Además, Stewart, Stott y Nuttall (2015) explican que, del mismo modo, existe la postergación adaptativa, que se refiere a la demora intencional de las tareas. Este concepto está asociado con variables psicológicas positivas y buenos resultados académicos.

Por su parte, la procrastinación académica puede ser caracterizada por la postergación de actividades, no saber organizarse para la actividad de estudio (Domínguez-Lara, 2017), aplicar la ley del menor esfuerzo en la tarea académica y solo “salir del paso” (Alva & Zapata, 2017). Asimismo, los procrastinadores se caracterizan por tener habilidades reducidas para resistir tentaciones sociales, actividades placenteras y refuerzos inmediatos cuando los beneficios de la preparación académica son distantes en el tiempo (Rabin et al., 2011).

Algunos autores clasifican a los procrastinadores según la frecuencia de la conducta: los **ocasionales** y los **cotidianos** (Marquina-Luján et al., 2016; Chan, 2011); siendo estos últimos los que presentan mayores problemas en el ámbito personal, académico, laboral, social y hasta familiar. Otros autores plantean que existen los procrastinadores **activos** y **pasivos**. Mientras que los procrastinadores pasivos permiten que sus conductas negativas e indecisas los paralicen, los procrastinadores activos hacen decisiones deliberadas para procrastinar porque ellos prefieren trabajar bajo presión. Estos últimos, perciben el uso de la procrastinación como estrategia académica (Chu & Choi, 2005 citado en Rakes & Dunn, 2010).

Cabe mencionar que existe la procrastinación **crónica**, la cual hace referencia a un patrón no adaptativo para la vida de la persona que trasciende a todas las situaciones, y la **situacional**, que describe el hábito de procrastinar solamente en determinados contextos, como, por ejemplo, el académico (Ferrari et al., 1995 citado en Furlan, Heredia, Piemontesi & Tuckman, 2012).

En cuanto a las causas de la procrastinación académica, se han ofrecido varias explicaciones para entenderlas. Estas serán agrupadas en componentes de la procrastinación que interactúan entre sí: cognitivos, conductuales y afectivo-motivacionales (Pychyl & Flett, 2012). En relación al primer componente, la procrastinación académica podría deberse a que la persona posee creencias de aplazamiento como “después es mejor” o pensamientos irracionales relacionados con no poder satisfacer las expectativas de los otros (Alegre, 2013) o los propios estándares de perfección (Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler, 2014). Además, se comienza a tener

pensamientos negativos sobre uno mismo, relacionados con el progreso de la actividad y con la incapacidad de planificarla o realizarla, por lo cual se presentan pensamientos automáticos negativos relacionados con la baja autoeficacia (Quant & Sánchez, 2012; Klassen & Kuzucu, 2009). Otra causa de la procrastinación académica es el miedo al fracaso (Rakes & Dunn, 2010; Domínguez-Lara, 2016), que está muy ligado al perfeccionismo (Barraza & Barraza, 2018). En otras palabras, los estudiantes quedan insatisfechos con lo que están realizando o con la nota que se les coloca (Alva & Zapata, 2017).

Con respecto al componente conductual, este se refiere a la falta de diligencia para iniciar, desarrollar y culminar la tarea (Ferrari et al., 1995 citado en Furlan et al., 2012). Asimismo, la presencia de pensamientos negativos sobre uno mismo ocasionaría que los estudiantes evadan la realización de las tareas para no enfrentarse a situaciones de ansiedad (Vallejos, 2015). Por su parte, algunos autores entienden el bajo autocontrol como una de las causas más importantes de la procrastinación. Dicho de otra manera, las personas que procrastinan usualmente prefieren realizar una acción que traerá consecuencias positivas a corto plazo, sin tomar en cuenta las repercusiones a largo plazo (Quant & Sánchez, 2012; Alva & Zapata, 2017). Del mismo modo, las fallas en los procesos de autorregulación impiden una adecuada organización y manejo del tiempo (Dominguez-Lara, 2016), habilidades necesarias para conseguir los objetivos académicos.

En cuanto a lo afectivo-motivacional, se encuentra la aversión a la tarea, pues cuando esta es atractiva, la tendencia a dejarla es reducida (Stewart et al., 2015; Rakes & Dunn, 2010). Además, se ha reportado que la procrastinación mantiene una correlación negativa y significativa con el estado de ánimo (Clariana et al., 2011), pues es posible que se generen emociones negativas (Marquina-Luján et al., 2016). En adición, otros autores proponen que algunos factores causales de la procrastinación son los déficits motivacionales y la presencia de distintos tipos de motivación para estudiar en una universidad (Burnam et al., 2014; Rebetz, Rochat & Linden, 2015). En esa misma línea, Stewart et al. (2015) encontraron que aquellos estudiantes que procrastinan están menos involucrados motivacionalmente y que la motivación significa una gran influencia como predictor de la procrastinación.

Además de estas causas mencionadas, se sostiene que los estudiantes mantendrían sus conductas de procrastinación debido a que dichas acciones han sido reforzadas por el ambiente, como las buenas calificaciones (Álvarez, 2010).

Todo lo explicado con anterioridad puede tener graves consecuencias en el ámbito académico, laboral, social e incluso físico (Marquina-Luján et al., 2016; Rodríguez & Clariana, 2017). Para empezar, la procrastinación académica impacta negativamente sobre la vida **académica** (Alva & Zapata, 2017; Cao, 2012; Chan, 2011; Grunschel, Patrzek & Fries, 2012), por ejemplo, el contar con estrategias de aprendizaje poco efectivas (Domínguez-Lara, 2017) y un aprendizaje, progreso y rendimiento disminuidos (Rabin et al., 2011). Las repercusiones no solo se refieren a las bajas calificaciones, sino también al abandono de cursos (Álvarez, 2010; Chan, 2011; Burnam et al., 2014), lo cual, a su vez, genera mayores costos financieros e interferencias en los planes de la carrera (Steel & Klingsieck, 2016). En cuanto a las relaciones **interpersonales**, se encontró que la procrastinación afecta perjudicialmente las redes de soporte social, genera relaciones tensas (Rabin et al., 2011) y reacciones negativas por parte de otros (Steel & Klingsieck, 2016).

En adición, la procrastinación trae consecuencias perjudiciales a mediano y largo plazo a nivel de **salud**: se identifica un aumento en los riesgos de salud en aquellos que ejercen conductas de procrastinación (Rabin et al., 2011), así como estrés mental, reacciones físicas del estrés, fatiga y problemas de sueño (Steel & Klingsieck, 2016).

En cuanto a las consecuencias **afectivas**, se encuentra la ansiedad, la cual puede ser tanto un factor impulsador como consecuencia de la procrastinación, debido a la disminución del tiempo de entrega de responsabilidades (Marquina-Luján et al., 2016). Asimismo, dicho fenómeno trae consigo sentimientos de desesperanza debido a la evaluación negativa que hacen de su desempeño para el cumplimiento de la tarea (Quant & Sánchez, 2012) y emociones como enojo, culpa, tristeza o vergüenza (Marquina-Luján et al., 2016). Finalmente, se ve afectado el bienestar subjetivo del individuo, lo que genera un sentimiento de insatisfacción (Steel & Klingsieck, 2016).

En cuanto a las diferencias de la procrastinación según el sexo, se encontraron diversos resultados. En tal sentido, en la investigación de Balkis y Duru (2009) se encontró que los estudiantes de la Facultad de Educación en una universidad en Turquía, el nivel de procrastinación en estudiantes varones era mayor que el de estudiantes mujeres. Dichos autores atribuyen estos resultados a los roles que la sociedad atribuye a las mujeres, por ejemplo, los de éxito y motivación. Así, los resultados refuerzan la concepción de que las mujeres que usualmente se encuentran más interesadas, logren sus objetivos y procrastinan menos que los varones. Además, un estudio que tomó en cuenta varias comunidades locales concluyó que el prototipo de una persona procrastinadora era

un hombre joven que proviene de culturas donde no se les exige mucho (Steel & Ferrari, 2012). Sin embargo, una investigación en Turquía reportó que no se encontraron diferencias en la procrastinación según el sexo (Özer, 2011).

Sobre las diferencias de la procrastinación considerando la edad, Balkis y Duru (2009) encontraron que, mientras que la edad incrementa, los niveles de procrastinación académica disminuyen. Dichos autores explican que una persona va siendo más consciente de sus responsabilidades a medida que va madurando y, puede evaluarse por sí misma y a su ambiente de manera más sensible. Estos resultados son confirmados por un estudio que posteriormente realiza Domínguez-Lara (2017) quien encuentra una relación inversa y estadísticamente significativa entre la edad y procrastinación.

Cabe mencionar que, dentro del pregrado, Stewart et al. (2015) encuentran que los niveles de procrastinación se elevan en el segundo año de universidad, lo cual se podría explicar porque en esa institución, el 75% de la nota final se determinaba en el tercer año, por ende, los esfuerzos se dejaban todavía para dicho año. Además, las comparaciones de las medias entre los estudiantes de primero y cuarto año en un estudio en Chile (Rico, 2015) indican que los niveles de procrastinación académica en primer año de la universidad son mayores que en los cursos superiores. Similares resultados fueron encontrados en el estudio llevado a cabo por Tarazona, Romero, Aliaga y Veliz (2016), donde los estudiantes del segundo semestre académico de una universidad nacional peruana tuvieron el más alto grado de procrastinación, en comparación de todos los otros semestres. Dichos autores explican que posiblemente, según se va avanzando en los estudios, adquieren mayor responsabilidad. Estos resultados podrían indicar una mayor tendencia a procrastinar en los primeros años de la universidad.

Ahora bien, teniendo en cuenta que se ha explicado que la procrastinación consiste en un proceso que implica una compleja interacción entre componentes cognitivos, conductuales y afectivo-motivacionales (Furlan et al., 2012; Rakes & Dunn, 2010), donde el aspecto motivacional cumple un rol vital (Alegre, 2013), a continuación, se procederá a profundizar sobre la motivación.

En ese sentido, otra variable importante para este estudio es la motivación, la cual, según Reeve (2010), se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento. Una de las perspectivas que ha tratado de estudiar la motivación es la Teoría de la autodeterminación (TAD), la cual propone diversos tipos de motivación sobre la base de la interacción entre las necesidades psicológicas del individuo (autonomía, competencia y relación) y el ambiente: motivación autónoma, motivación

controlada y amotivación. Estos tipos se sitúan a lo largo de un continuo que refleja el grado de autodeterminación de la conducta desde la amotivación, pasando por la regulación controlada hasta la regulación autónoma (Deci & Ryan, 2000).

Cabe mencionar que esta teoría es útil para explicar muchos ámbitos, entre ellos, el laboral, de crianza, deportivo, sostenibilidad, cuidado de la salud, psicoterapia y educativo (Deci & Ryan, 2008), siendo este último de especial interés en el presente estudio.

Con respecto a las necesidades psicológicas básicas, estas son las que orientan las acciones de los seres humanos (Deci & Vansteenkiste, 2004). La primera es la autonomía, que se refiere a la necesidad de ser agentes causales, con voluntad y sentir autodeterminación al actuar. Así, por ejemplo, cuando los estudiantes son motivados de manera autónoma reportan un locus interno de causalidad, se sienten libres y con una sensación de elección sobre sus propias acciones (Reeve & Jang, 2006).

La segunda necesidad psicológica básica, competencia, se refiere a querer ser efectivos y sentirse capaces de realizar una acción (Deci & Vansteenkiste, 2004). Además, cabe mencionar que es difícil que los estudiantes se muestren motivados con los trabajos o tareas académicas cuando se consideran incapaces de hacerlos medianamente o totalmente bien, si esa actividad no resulta en absoluto interesante, y si, además, enfrentarse a ella les provoca ansiedad y tristeza (Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002).

La necesidad psicológica básica de relación tiene que ver con la tendencia a interactuar, conectarse con otros y tener un sentido de pertenencia (Deci & Vansteenkiste, 2004). De este modo, Reeve y Jang (2006) señalan que la motivación es interpersonal en el sentido que la calidad de la motivación del estudiante depende, en parte, de la calidad de la relación provista por el profesor.

Entonces, cuando se da un ambiente que favorece la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas, se facilita el primer tipo de motivación: la **intrínseca** (Deci & Ryan, 2000). Esta tiene una regulación interna y autónoma, donde el premio es la satisfacción espontánea asociada a la actividad en sí misma, según Deci y Vansteenkiste (2004). En segundo lugar, se encuentra la regulación **identificada** y se da cuando se da cierto valor o importancia a la acción, que la persona puede integrar en su sentido de sí mismo. Del mismo modo, estos autores plantean los siguientes tipos de regulación controlada, de acuerdo a la TAD. Se encuentra la regulación **introyectada**, que se refiere a actuar por vergüenza, culpa o ansiedad. En otras palabras, la presión surge

del interior de la persona. Además, se encuentra la regulación **externa**, la cual se da cuando se hace algo para obtener un premio o un castigo, este tipo es la menos autónoma. Finalmente, en el extremo del continuo de la autodeterminación se encuentra la falta de intención para realizar cierta actividad, lo cual se conoce como amotivación, según la TAD. De acuerdo a Deci y Ryan (2000), las personas tienen tendencia a estar desmotivadas cuando hay un déficit de sentido de autoeficacia o sentido de control con respecto a un resultado deseado.

Por su parte, autores como Valle et al. (2002) se dedicaron a explicar la motivación en términos académicos teniendo como base tres dimensiones o componentes básicos que la integran (de valor, de expectativa y afectivo). Dichos autores definen la motivación académica como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia en la conducta académica. En esa misma línea, Trolian, Jach, Hanson y Pascarella (2016), la definen como el conjunto de los deseos y esfuerzos que hacen los estudiantes para alcanzar el éxito académico.

Es importante mencionar que, en la presente investigación, se considerará tanto lo planteado por la TAD, como por Valle et al. (2002), pues son modelos que explican de manera amplia aquellos procesos detrás de las conductas académicas. En ese sentido, se detallarán las dimensiones de la motivación académica según Valle et al. (2002) así como la relación con lo que propone la TAD. La primera que se plantea es el componente de **valor**, que tiene que ver con la mayor o menor relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad, lo cual determina que la lleve a cabo o no. Este punto tiene que ver con la motivación identificada de la TAD, pues se trata de la importancia atribuida a una acción. La segunda es la dimensión de **expectativa**, que engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea, lo cual guarda sentido con el concepto de necesidad psicológica básica de competencia de la TAD. La tercera dimensión es la **afectiva**, la cual abarca los sentimientos, emociones y reacciones afectivas que produce la realización de una actividad. Si estos afectos resultan positivos y generan placer al realizar la acción por sí misma, se estaría haciendo referencia al tipo de motivación intrínseca de la TAD.

Otros autores que también se han dedicado a estudiar la motivación ahondaron el concepto de motivación intrínseca, pues sustentan que se trata de un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992 citado en Trolian et al., 2016). En primer lugar, la motivación intrínseca (MI) hacia el **conocimiento** hace referencia a llevar

a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende algo nuevo. La MI hacia el **logro** puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la MI hacia las **experiencias estimulantes** tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas intelectuales o físicas (Vallerand et al., 1992 citado en Núñez, Martín-Albo, Navarro & Grijalvo, 2006).

En suma, para la presente investigación se tomarán en cuenta los siguientes tipos de motivación: tres tipos de motivación intrínseca (MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes), regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y la amotivación.

En cuanto a las diferencias de la motivación académica según el sexo, se encontró que, en un estudio de una universidad canadiense, la motivación académica tendía a ser mayor en la población femenina (Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight & Lei, 2010). En el contexto latinoamericano, en una universidad de Paraguay, los resultados indicaron, por un lado, que las mujeres presentaron niveles de motivación intrínseca al conocimiento significativamente mayores que los varones. Por otro lado, los varones puntuaron más alto y de manera significativa en amotivación y regulación externa en comparación con las mujeres (Núñez et al., 2006). Si bien se encontraron diferencias según el sexo, en un estudio en una universidad de Estados Unidos llevado a cabo por Trolan et al. (2016), no se encontraron diferencias significativas en la motivación académica tomando en cuenta la variable sexo.

Luego de reconocer que existen diferencias en la motivación considerando variables como el sexo, es relevante identificar las consecuencias que puede tener la motivación académica en los estudiantes. En primer lugar, cuando los individuos realizan tareas o actividades que ellos valoran intrínsecamente, su compromiso y su actuación en las tareas mejoran considerablemente. Además, los procesos de motivación y emoción mantienen relaciones importantes con otros procesos psicológicos relevantes, como percepción, atención y memoria (Valle et al., 2002). Asimismo, se entiende que los componentes motivacionales pueden moldear e influenciar la cognición, el aprendizaje y otros resultados importantes en la educación (Pintrich, 2003). Por ejemplo, en una Universidad de Artes de Estados Unidos, se encontró que la motivación académica está positivamente relacionada con resultados académicos, como las notas y el compromiso durante todos los años de la universidad (Wu, 2019).

Del mismo modo, el tipo de motivación que los alumnos adoptan hacia el aprendizaje predice emociones y comportamientos relacionados con la experiencia académica de los estudiantes, por ejemplo, sentido de competencia, concentración, notas y persistencia (Katz, Eliot & Nevo, 2014). Esta predicción se evidencia en un estudio realizado por Goodman et al. (2011) en estudiantes universitarios, donde se buscaba determinar la relación de dos tipos de motivación (autónoma y regulada) y desempeño académico, mediados por el esfuerzo. Se encontró que, si bien la motivación extrínseca tiene un efecto positivo en el esfuerzo y en el desempeño académico, la motivación intrínseca es un predictor más fuerte que el esfuerzo en el desempeño académico. En otras palabras, aquellos estudiantes motivados intrínsecamente tendrían mayor tendencia a aplicar más esfuerzo y desempeñarse académicamente mejor.

Asimismo, en Estados Unidos, los resultados de un modelo de ecuación estructural indicaron que los estudiantes que iban a la universidad motivados por necesidades intrínsecas de autonomía y competencia tenían tendencia a obtener mejores notas y mayores intenciones de persistir que los estudiantes que no estaban motivados para ir a la universidad por razones como satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (Guiffrida, Lunch, Wall & Abel, 2013). Incluso en un contexto latinoamericano, Trevino y DeFreitas (2014) encontraron un rol positivo de motivación intrínseca en los logros académicos, en específico, en los estudiantes que son la primera generación en su familia que logran ir a una universidad.

En segundo lugar, la motivación no solo impacta a nivel académico, sino que, al trabajar la motivación, se estará desarrollando una mejora en la calidad de desempeño y bienestar psicológico en los estudiantes (Reeve, 2010; Wu, 2019). Asimismo, como mencionan Chen y Lu (2015), la motivación para el logro en el ámbito académico, no solo está ligado al éxito educativo, sino también a lo emocional y bienestar.

Como se ha explicado, la motivación académica es sumamente importante para el aprendizaje de los estudiantes y tiene una serie de repercusiones en la vida académica de esta población; es por ello que la falta de motivación representa un problema frecuente en todos los niveles académicos (Rakes & Dunn, 2010). Por esta razón, es pertinente mencionar algunas investigaciones que analizan la relación entre la motivación y la procrastinación académica.

Por un lado, se encontró que la amotivación o falta de motivación de los estudiantes universitarios en Turquía está asociada de manera significativa y positiva con la procrastinación (Akpur & Yurtseven, 2019). Estos resultados son congruentes con los

encontrados en institutos técnicos de la India: la falta de motivación académica intrínseca puede aumentar la posibilidad de incrementar los niveles de procrastinación académica (Vij & Lomash, 2014). Además, se reportó que estudiantes universitarios de un estudio en Canadá que expresaron insatisfacción con la vida académica eran más propensos a postergar sus actividades. Esto puede deberse a la falta de motivación e interés en su programa de estudio (Chow, 2011).

Por otro lado, se encontró que tanto el nivel de procrastinación académica como el nivel de procrastinación general se relacionan de forma negativa con el nivel de motivación presente en una muestra de estudiantes universitarios chilenos (Rico, 2015), lo cual es reafirmado por el estudio de Akpur (2017). De forma similar, un estudio que considera dicha relación en Canadá y Singapur encontró, en ambos contextos culturales, una relación negativa entre procrastinación y motivación. Cabe mencionar que los estudiantes de los dos contextos eran más propensos a procrastinar tareas que involucraban escritura, por ser una tarea que se percibe como más retadora y menos interesante (Klassen, Ang, Chong, Krawchuck, Huan, Wong & Yeo, 2010). Igualmente, en Israel (Katz et al., 2014), se encontró una relación negativa entre motivación autónoma y procrastinación hacia las tareas académicas para la casa. Además, los resultados indican que aquellos con alta motivación autónoma pero baja autoeficacia, tienden a procrastinar más que aquellos con mayor autoeficacia. Esto se explica porque, si bien la motivación autónoma es necesaria, no es suficiente para promover una conducta positiva o prevenir una conducta negativa. Los estudios de Burnam et al. (2014) corroboran los resultados anteriores, pues identificaron que aquellos estudiantes que eran más organizados y con una motivación auto-determinada eran menos propensos a procrastinar y más propensos a obtener más altas calificaciones porque buscan alcanzar metas personales.

Es importante mencionar que la procrastinación ha sido vinculada con los tipos de motivación que se trabajan en el presente estudio. En el caso de la motivación intrínseca, existe evidencia que, en Estados Unidos, en una muestra de estudiantes universitarios que llevan cursos virtuales, mientras la motivación intrínseca para el aprendizaje y regulación del esfuerzo disminuyen, la procrastinación incrementa (Rakes & Dunn, 2010). Estos resultados son similares a los encontrados por Fatimah, Lukman, Khairudin, Wan y Halim (2011), quienes hallaron que, en un instituto de educación superior en Malasia, los altos niveles de procrastinación están relacionados con una baja motivación intrínseca y bajas expectativas de competencia.

En otro lado del mundo, en Korea (Seo, 2013) se sustenta que, a mayor motivación identificada y baja regulación externa, se incrementa la procrastinación activa. Asimismo, se encontró que, a mayores niveles de regulación externa y bajos niveles de motivación intrínseca, se incrementa la procrastinación pasiva. Esto da a entender que la procrastinación activa podría estar relacionada con una relativa motivación autónoma.

Por su parte, en una universidad de Malasia, Kok (2016) encontró que la procrastinación académica, por un lado, se relacionó de manera positiva con las regulaciones externa e introyectada; por otro, se relacionó negativamente con la regulación identificada e intrínseca. Este autor explicó que, mientras más autonomía experimenten los estudiantes al realizar sus actividades académicas, más se sienten en control y procrastinan en menor medida.

Ahora, si bien por un lado se ha encontrado evidencia que apoya la relación entre la procrastinación académica y la motivación, existe, por otro lado, evidencia que muestra lo contrario (Harrison, 2014). Sin embargo, este último resultado se discute debido a la literatura empírica encontrada y porque, recientemente, en un estudio experimental llevado a cabo en Irán se buscó determinar la efectividad de enseñar estrategias que promuevan la motivación y autoestima para disminuir los niveles de procrastinación. Luego del programa instructivo de 10 sesiones con dichas estrategias para el grupo experimental, se observó una disminución significativa en la procrastinación académica a comparación del grupo control (Ghadampour et al., 2017).

Por lo tanto, luego de revisar diversos estudios que muestran la relación entre la procrastinación académica y la motivación, cabe mencionar cuán relevante es analizar dicha relación en el presente estudio.

En primer lugar, debido a las consecuencias que traen ambos constructos a nivel educativo (Alva & Zapata, 2017; Cao, 2012; Wu, 2019; Goodman et al., 2011). Esto puede reflejarse un poco más en el estudio que realiza Akpur (2017), donde se encuentra que tanto la procrastinación como la motivación predicen significativamente el rendimiento académico. Los resultados de la investigación sustentan que la procrastinación y motivación se relacionan negativamente. Además, se identifica que, mientras la motivación influye en el desempeño académico de manera positiva, la procrastinación lo hace de manera negativa.

En segundo lugar, ambas variables afectan otros ámbitos importantes en la vida de los estudiantes como las relaciones interpersonales, ya sea de manera negativa, en el caso de la procrastinación (Rabin et al., 2011) como de manera positiva, en el caso de la

motivación (Reeve & Jang, 2006). Asimismo, el bienestar subjetivo se ve afectado, a su vez, por la motivación (Reeve, 2010) y la procrastinación académica (Steel & Klingsieck, 2016).

En tercer lugar, se considera a la procrastinación como un asunto motivacional (Akpur, 2017). En otras palabras, no se puede entender a la procrastinación sin la motivación, ya que esta constituye uno de los componentes principales de este fenómeno (Alegre, 2013).

Es importante mencionar que, si bien actualmente se sabe que la procrastinación es una problemática (Akpur, 2017), que cada día es más creciente entre los estudiantes, no es por ello mejor comprendido ni abordado profesionalmente, según Alva y Zapata (2017). Acorde a estos autores, la falta de comprensión y abordaje se debe a que dicho constructo no ha recibido suficiente atención en la investigación ni en la intervención psicopedagógica en entornos universitarios y en nuestro contexto cultural.

Considerando lo expuesto anteriormente, la presente investigación tiene como objetivo general analizar la relación entre la procrastinación académica y los tipos de motivación en jóvenes estudiantes de una universidad privada de Lima. Según la literatura revisada, se tiene como hipótesis que la procrastinación académica se relacione de manera negativa con motivación intrínseca y regulación identificada; y de manera positiva con los tipos de motivación regulada (introyectada, externa) y amotivación.

Asimismo, se tiene como primer objetivo específico identificar la relación entre procrastinación y tipos de motivación con la variable rendimiento académico. El segundo objetivo específico busca identificar la relación entre procrastinación y tipos de motivación según el sexo del participante. El tercer objetivo específico de este estudio es comparar los niveles de procrastinación y tipos de motivación de acuerdo a la variable sexo. Para ello, se evaluó en un único momento y de manera grupal a universitarios de 18 a 28 años, a través de la aplicación de dos pruebas de auto reporte que miden ambas variables con el fin de realizar un estudio correlacional en base a los puntajes obtenidos, con un enfoque cuantitativo.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 139 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, de los cuales 81 fueron mujeres (58.3%) y 58 hombres (41.7%). Las edades oscilaron entre los 18 y 28 años, cuya edad promedio resultó de 19.68 años ($DE = 1.98$ años). El 71.2 % ($N = 99$) de la muestra se encontró en la facultad de Estudios Generales Letras; el 8.6% ($N = 12$), en la facultad de Ciencias e Ingenierías, el 7.2% ($N = 10$) en la facultad de Psicología y el 13% pertenecía a otras facultades de la universidad (Estudios Generales Ciencias, Gestión y Alta Dirección, Derecho, etc). De la muestra, el 36% se encontraba en cuarto ciclo; el 13.7% en tercer ciclo, el 11.5% en el segundo ciclo, el 9.4% en quinto ciclo y el 29.4% pertenecía a otros ciclos universitarios. En relación al desempeño académico, se encontró que la media del coeficiente de rendimiento académico estándar de los estudiantes (Craest), fue de 52.71 ($DE = 5.40$) y la media del Promedio Ponderado fue de 14.30 ($DE = 1.79$).

Cabe mencionar que la selección de los participantes fue de tipo dirigida (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) y determinada por la accesibilidad a los mismos, pues estos fueron estudiantes cuyos profesores permitieron el ingreso a las aulas. Además, dicha cantidad de muestra ha sido utilizada por otras investigaciones en el mundo que también han analizado la relación entre la procrastinación y motivación, donde toman en cuenta, como mínimo, de 100 a 120 participantes (Cao, 2012; Cerino, 2014; Fatimah et al., 2011). Es importante resaltar que los criterios de selección que se consideraron fueron, primero, haber culminado, por lo menos, un ciclo en la universidad; y segundo, haber firmado el consentimiento informado donde se aseguraba el anonimato y confidencialidad (Apéndice A).

Medición

La Ficha de datos sociodemográficos constó de 5 ítems, los cuales fueron sexo, edad, ciclo académico, Craest y nota de promedio ponderado. Estas dos últimas variables dieron cuenta del rendimiento académico del estudiante (Apéndice B).

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue desarrollada por Busko (1998 citado en Álvarez, 2010) y adaptada al español por Álvarez (2010) para evaluar la tendencia hacia la procrastinación académica. La escala original estaba conformada por 16 ítems agrupados en una sola dimensión y valorados con una escala Likert de cinco

puntos (1=Nunca, 2=Pocas veces, 3= A veces, 4= Casi siempre, 5=Siempre), donde el puntaje mínimo es 16 y el máximo es 80.

Además, la escala ha sido validada en una serie de países, tales como México (Barraza & Barraza, 2018), Chile (Rico, 2015) y Perú (Alegre, 2013; Chan, 2011; Domínguez-Lara, Villegas & Centeno, 2014). Para este estudio se utilizó la versión en español de la EPA validada en estudiantes universitarios limeños por Domínguez-Lara et al. (2014). Estos autores obtuvieron, a diferencia de la versión original, 12 ítems en la escala agrupados en dos dimensiones: Autorregulación Académica (ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 y 12) y Postergación de Actividades (ítems 1, 6 y 7).

Esta escala presenta adecuadas propiedades psicométricas. En primer lugar, como evidencia de validez basada en la estructura interna, la prueba presentó un buen índice de KMO (.81) y la prueba de esfericidad de Barlett resultó significativa ($p < .01$). El modelo resultante constó de dos factores, los cuales explicaron el 49.55% de la varianza compartida. Así, la Autorregulación Académica explica el 34.41% de la varianza y la Postergación de Actividades explica el 15.14% de la varianza (Domínguez-Lara et al., 2014).

Cabe resaltar que, a pesar de que la EPA fue diseñada como un instrumento unidimensional, algunos de los estudios psicométricos confirman una naturaleza unifactorial de la escala (Álvarez, 2010; Chan, 2011) y otros describen una estructura bifactorial (Domínguez-Lara et al., 2014; Barraza & Barraza, 2018).

En segundo lugar, la prueba total presenta un coeficiente Alfa de Cronbach de .82, con correlaciones ítem-test que oscilan entre .30 y .61, lo cual muestra una elevada confiabilidad de la consistencia interna. Del mismo modo, las dimensiones de la prueba presentan una adecuada confiabilidad. En tal sentido, los Alfa de Cronbach fueron de .82 para Autorregulación Académica y .75 para Postergación de Actividades (Domínguez-Lara et al., 2014). En una aplicación posterior de la versión validada con 12 ítems, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .78 (Barraza & Barraza, 2018), lo cual confirma la buena confiabilidad del instrumento revisado.

En el presente estudio, se analizó la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento. Así, la prueba total presentó un coeficiente Alfa de Cronbach de .84. Asimismo, las correlaciones ítem-test oscilaron entre .28 y .65. Con respecto a los factores de la EPA, el área Autorregulación Académica presentó una adecuada confiabilidad, ya que se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .78 y correlaciones ítem-test que

oscilaron entre .26 y .65. Del mismo modo, Postergación de Actividades presentó una adecuada confiabilidad, por tener un Alfa de Cronbach de .76 y correlaciones ítem-test que puntuaban entre .42 y .71.

Por otro lado, la Academic Motivation Scale (AMS) fue desarrollada por Vallerand y Bissonnette (1992 en Nuñez et al., 2006) y adaptada al español por Nuñez et al. (2006) para evaluar el nivel y el tipo de motivación que un individuo tiene hacia su vida académica universitaria.

La escala consta de 28 ítems distribuidos en 7 dimensiones de 4 ítems cada una que evalúan los tipos de motivación. Primero, tres tipos de motivación intrínseca (MI): hacia el conocimiento (ítems 2, 9, 16 y 23), hacia el logro (ítems 6, 13, 20 y 27) y hacia las experiencias estimulantes (ítems 4, 11, 18 y 25). También se miden la Regulación Identificada (ítems 3, 10, 17 y 24), Regulación Introyectada (ítems 7, 14, 21 y 28), Regulación externa (ítems 1, 8, 15 y 22) y Amotivación (ítems 5, 12, 19 y 26). Cada uno de los ítems responde a la pregunta “¿Por qué vas a la universidad?” y se puntúan de acuerdo a una escala tipo Likert de 7 puntos que van desde el 1 = No se corresponde en absoluto, hasta el 7 = Se corresponde exactamente (Nuñez et al., 2006).

Además, esta prueba ha sido utilizada en diversos idiomas: en inglés (Brouse et al., 2010; Cerino, 2014), en turco (Akpur, 2017; Akpur & Yurtseven, 2019) y en portugués (Lopes et al., 2018), así como en diferentes países como India (Vij & Lomash, 2014) y España (Nuñez, Martín-Albo, Navarro & Suárez, 2010). En el presente estudio, se utilizó la versión en español de la EME validada en estudiantes universitarios paraguayos por Nuñez et al. (2006), la cual presentó evidencia de adecuadas propiedades psicométricas.

Sobre la validez convergente interna, se realizaron correlaciones entre las dimensiones de la EME. Entre los tres tipos de motivación intrínseca, las correlaciones fueron fuertes y positivas (entre .60 y .64). Asimismo, las correlaciones entre dimensiones adyacentes, como MI al logro y MI al conocimiento ($r=.60$), fueron más altas que entre aquellas subescalas más alejadas, como MI al logro y Regulación Externa ($r=.40$). De la misma forma, aquellas escalas más opuestas en el continuo, como Amotivación y MI al logro ($r= -.09$) presentaron correlaciones más negativas que las intermedias, por ejemplo, regulación introyectada y regulación externa ($r=.62$) (Nuñez, et al., 2006).

Sobre la validez convergente externa de la AMS, se realizó una correlación de la escala con autoconcepto académico. Los resultados manifiestan que el autoconcepto

académico correlacionó de manera positiva y significativa con las dimensiones de regulación identificada, MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes y de forma negativa y significativa con Amotivación. Además, las correlaciones con regulación externa y con regulación introyectada fueron próximas a cero (Núñez et al., 2006).

Sobre la **confiabilidad**, esta fue evaluada a través del Alfa de Cronbach. Los valores obtenidos fueron de .76 para MI al conocimiento, .73 para MI al logro, .78 para MI a las experiencias estimulantes, .68 para Regulación Identificada, .79 para Regulación Introyectada, .74 para Regulación externa, y .72 para Amotivación. Estos datos indican que las dimensiones de la EME cuentan con una adecuada confiabilidad (Nuñez et al., 2006).

En el presente estudio, también se analizó la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento. Con respecto a las dimensiones de la prueba, Motivación intrínseca al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes presentaron un coeficiente alfa de Cronbach de .84, .79 y .80 respectivamente, con correlaciones ítem-test que van desde .66 y .70, .59 y .68 y finalmente .43 y .62, que indican adecuada confiabilidad. Por su parte, Regulación Identificada, de igual manera, presentó una adecuada confiabilidad, con un coeficiente Alfa de Cronbach de .70 y correlaciones ítem-test que oscilaron entre .46 y .59. La dimensión Regulación Introyectada presentó un coeficiente Alfa de Cronbach de .85 con correlaciones ítem-test que oscilaron entre .58 y .78, lo que significa una adecuada confiabilidad. Regulación externa presentó un coeficiente Alfa de Cronbach de .70, que indica una adecuada confiabilidad. Este factor presentaba correlaciones ítem-test que fluctuaron entre .42 y .71. Por su lado, Amotivación presentó un coeficiente Alfa de Cronbach de .84 con correlaciones ítem test que van de .58 a .79, de esta manera se muestra, de la misma manera, una adecuada confiabilidad.

En cuanto a la validez interna del instrumento en el presente estudio, se realizó un análisis de validez confirmatorio, ya que actualmente esta escala no ha sido validada en contexto peruano. Como resultado del análisis realizado a través del programa Jamovi, se determinó que los ítems 8, 10 y 13 debían ser retirados para obtener unos adecuados índices de ajuste (Apéndice C). Por ello se procedió a eliminar dichos ítems. De este modo, el CFI arrojó un resultado de .89, lo cual, según Rosario, Núñez, Cerezo, Fernández, Solano y Amieiro (2019) sería adecuado por ser cercano a .90.

Procedimiento

Primero, se realizó una prueba piloto para la EME, con el fin de verificar que los ítems fuesen claros. Para ello, se contó con la participación voluntaria de 10 estudiantes con características similares a la muestra final de la universidad seleccionada. Cabe mencionar que se entregó el consentimiento informado, asegurando el anonimato y confidencialidad. Luego de constatar que las consignas y los ítems fuesen comprendidos, se procedió a realizar el recojo de información en un aula del campus de manera grupal y de manera virtual a través de una versión online de la prueba.

La investigadora les explicó a los estudiantes asistentes el objetivo del estudio y, luego de ello, se entregó un consentimiento informado a cada participante, el cual contemplaba el anonimato y la confidencialidad de los datos. Por último, a los estudiantes que aceptaron firmar dicho consentimiento, haciendo hincapié en los aspectos éticos, se les hizo entrega del protocolo de aplicación. Este constó de una ficha de datos sociodemográficos, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Motivación Educativa (EME). Posteriormente, se realizó la devolución de resultados a través de un resumen ejecutivo al decano de la Facultad de Estudios Generales Letras debido a las facilidades que brindaron para aplicar las pruebas respectivas. Además, se reportó dicho documento a la Comisión de Registro y Aprobación de Proyectos de Investigación, perteneciente a la especialidad de Psicología de la universidad.

Análisis de datos

Se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 25 para los análisis de la investigación. En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de la data. Luego, se utilizó el estadístico Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de la distribución de los puntajes según cada variable. Realizando dicho procedimiento, los puntajes de algunas variables presentaban tendencia a una distribución no normal. Sin embargo, en seguida se procedió a analizar la distribución de los datos en la muestra considerando los coeficientes de asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|10|$) de las variables para verificar que no existieran casos extremos de ausencia de normalidad. Tomando en cuenta que las distribuciones de los datos fueron normales, se realizaron análisis de correlaciones con el coeficiente de Pearson para estudiar la relación entre las variables mencionadas, tanto en el objetivo general, como en los dos primeros objetivos específicos.

Por otro lado, para cumplir con el tercer objetivo específico, se realizó un análisis de diferencias de medias de los puntajes de las variables, empleando el estadístico T-

student. Este fue elegido debido a que los índices de asimetría y curtosis determinaron una distribución con tendencia a la normalidad de los puntajes de ambas variables, tanto para los hombres como para las mujeres. Cabe mencionar que, para calcular el tamaño del efecto en los casos donde se encuentran diferencias significativas entre medias o medianas, se procedió a utilizar el coeficiente d de Cohen.



Resultados

A continuación, se presentarán los resultados encontrados que corresponden a los objetivos del presente estudio. Se obtuvieron los hallazgos descriptivos de las escalas EPA y EME, que evaluaron procrastinación académica (Apéndice D) y los tipos de motivación académica respectivamente (Apéndice E). Posteriormente, se analizó la distribución de las variables considerando los coeficientes de asimetría y curtosis para verificar la tendencia a la normalidad de los datos (Apéndice F). A partir de estos resultados, se procedió a utilizar estadísticos paramétricos, como Pearson y T de Student, para cumplir con los objetivos de la investigación.

En primer lugar, para responder el objetivo general de la investigación, se expondrán los resultados de la relación hallada entre la procrastinación académica y los tipos de motivación. Luego de ello, para responder el primer objetivo específico se presentarán los resultados obtenidos de la relación entre los puntajes de procrastinación y los tipos de motivación con la variable rendimiento académico. Posteriormente, para responder al segundo objetivo específico, se mostrarán los resultados de las correlaciones entre procrastinación y tipos de motivación según el sexo del participante. Por último, se evidenciará lo hallado al comparar los niveles de procrastinación académica y los tipos de motivación de los hombres y mujeres.

En primer lugar, el análisis reveló asociaciones significativas, negativas y con tamaño de efecto mediano entre el puntaje de procrastinación total y los tipos de motivación intrínseca (excepto con MI a las Experiencias Estimulantes, que tuvo un tamaño de efecto pequeño). Del mismo modo, se encontraron relaciones significativas y negativas entre procrastinación y regulación identificada (tamaño de efecto mediano) e introyectada (tamaño de efecto pequeño). Por su parte, se encontró una asociación significativa, positiva y de tamaño mediano, entre procrastinación y amotivación (ver Tabla 1).

Cuando se relaciona las dimensiones Autorregulación Académica y Postergación de Actividades con los diversos tipos de motivación, se hallan los mismos resultados que con el puntaje total de Procrastinación. Se da una excepción cuando se relaciona Postergación de Actividades con MI al Conocimiento y MI a las Experiencias Estimulantes, donde no se hallaron correlaciones significativas. Cabe mencionar que no

se halló correlación significativa entre regulación externa y procrastinación, ni considerando el puntaje total de esta ni sus dimensiones (ver Tabla 1).

Tabla 1
Correlaciones entre las escalas de EPA y EME

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Procrastinación Total (EPA)	-									
2. Autorregulación Académica	.96**	-								
3. Postergación de Actividades	.80**	.61**	-							
4. MI al Conocimiento	-.33**	-.38**	-.13	-						
5. MI al Logro	-.47**	-.48*	-.31**	.54**	-					
6. MI a las Experiencias Estimulantes	-.20*	-.21*	-.12	.69**	.62**	-				
7. Regulación Identificada	-.40**	-.43**	-.21*	.49**	.64**	.36**	-			
8. Regulación Introyectada	-.28**	-.29**	-.18*	.31**	.76**	.43**	.59**	-		
9. Regulación Externa	-.01	-.05	.06	-.10	.25**	.01	.42**	.47**	-	
10. Amotivación	.43**	.42**	.31**	-.37**	-.28**	-.17*	-.35**	-.15	.05	-

Nota. EPA=Escala de Procrastinación Académica; EME= Escala de Motivación Educativa.

**Los coeficientes presentan una significación de $p < .01$.

*Los coeficientes presentan una significación de $p < .05$.

Con el fin de responder al primer objetivo, se relacionaron los puntajes del Craest (rendimiento académico) con el puntaje de Procrastinación total y las subescalas. Se obtuvo correlaciones significativas y negativas entre el Craest y el puntaje total de Procrastinación (tamaño de efecto pequeño), del mismo modo con la subescala Autorregulación académica (tamaño de efecto mediano). No se hallaron correlaciones significativas entre Craest y la subescala Postergación de actividades. Por su parte, no se encontraron correlaciones significativas entre las puntuaciones del Promedio ponderado y Procrastinación académica, ni considerando el puntaje total ni sus áreas (ver Tabla 2).

Procrastinación académica y tipos de motivación en universitarios

Tabla 2
Correlaciones entre CRAEST, Promedio Ponderado y EPA

Escala	1	2	3	4	5
1. CRAEST	-				
2. Promedio Ponderado	.80**	-			
3. Procrastinación Total (EPA)	-.27**	-.14	-		
4. Autorregulación Académica	-.30**	-.14	.96**	-	
5. Postergación de Actividades	-.15	-.09	.80**	.61**	-

Nota CRAEST= Rendimiento Académico; EPA=Escala de Procrastinación Académica. **Los coeficientes presentan una significación de $p < .01$. *Los coeficientes presentan una significación de $p < .05$.

A su vez, se hallaron correlaciones significativas, positivas y con un tamaño de efecto pequeño entre el coeficiente de rendimiento académico y los tipos de motivación intrínseca (excepto MI a las Experiencias Estimulantes), regulación identificada y regulación introyectada. Por su parte, no se encontraron relaciones entre Craest con regulación externa ni con Amotivación (ver tabla 3).

Tabla 3
Correlaciones entre CRAEST, Promedio Ponderado y EME

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. CRAEST	-								
2. Promedio Ponderado	.80**	-							
3. MI al Conocimiento	.17*	.13	-						
4. MI al Logro	.27**	.20*	.54**	-					
5. MI a las Experiencias Estimulantes	.10	.15	.69**	.62**	-				
6. Regulación Identificada	.17*	.12	.49**	.64**	.36**	-			
7. Regulación Introyectada	.21*	.16	.31**	.76**	.43**	.59**	-		
8. Regulación Externa	.05	.10	-.10	.25**	.01	.42**	.47**	-	
9. Amotivación	-.01	-.00	-.37**	-.29**	-.17*	-.35**	-.15	.05	-

Nota. CRAEST= Rendimiento Académico; EME= Escala de Motivación Educativa. **Los coeficientes presentan una significación de $p < .01$. *Los coeficientes presentan una significación de $p < .05$.

Sobre la relación entre el Promedio ponderado y los tipos de motivación, se halló una correlación significativa, positiva y pequeña con MI al Logro, Sin embargo, no se hallaron correlaciones significativas con los otros tipos de motivación (Tabla 3).

Para el segundo objetivo específico se realizó la segmentación de la muestra según el sexo del participante y se analizaron las correlaciones entre procrastinación y los tipos de motivación. Considerando el puntaje total de procrastinación, se encontraron, para ambos casos, resultados similares a los del objetivo general: relaciones significativas y negativas con los tipos de motivación intrínseca (excepto con MI a las Experiencias Estimulantes), con regulación identificada e introyectada, y, finalmente, relaciones significativas y positivas con amotivación (ver Apéndice G).

Las diferencias que se encontraron entre hombres y mujeres fueron las siguientes: Primero, la correlación entre el puntaje total de procrastinación y MI al Conocimiento tiene un tamaño de efecto mayor en los hombres ($r = -.41$; $p < .01$) que en las mujeres ($r = -.25$; $p < .05$). Segundo, en las mujeres, sí se presenta una correlación significativa y negativa entre procrastinación y regulación introyectada ($r = -.33$; $p < .01$), mientras que no se halla tal relación en los hombres. Por último, las correlaciones entre procrastinación y amotivación tienen un tamaño de efecto mayor en los hombres ($r = .45$; $p < .01$) que en las mujeres ($r = .30$; $p < .01$) (ver Apéndice G).

Al tomar en cuenta las relaciones entre la subescala Autorregulación Académica con los tipos de motivación, se encuentran los mismos resultados que los hallados en los análisis con la Procrastinación Total, para ambos sexos. Sin embargo, cuando se utiliza Postergación de Actividades, solamente se encuentran correlaciones significativas y negativas entre esta variable y MI al Logro, tanto para hombres ($r = -.31$; $p < .05$) como para mujeres ($r = -.23$; $p < .05$), así como una relación significativa, positiva y pequeña con amotivación en el caso de los hombres ($r = .28$; $p < .05$) (ver Apéndice G).

Con el fin de responder al tercer objetivo específico, se compararon los puntajes de Procrastinación y los tipos de motivación de acuerdo a la variable sexo. En primer lugar, al comparar el puntaje total de procrastinación entre hombres y mujeres, se demostró que existen diferencias significativas entre los niveles de procrastinación reportados, donde los hombres presentan mayores niveles en los puntajes de procrastinación total. Cabe mencionar que esta diferencia es de tamaño moderado, según la d de Cohen. Del mismo modo, al considerar la subescala Autorregulación Académica y Postergación de Actividades, se obtienen los mismos resultados que con el puntaje total (ver Tabla 4).

En cuanto a la comparación de cada tipo de motivación tomando en cuenta el sexo, se encontraron diferencias significativas en MI al Logro y Regulación Identificada, donde las mujeres son las que tienen mayores niveles, siendo estas diferencias de tamaño

mediano, considerando la d de Cohen. Del mismo modo, existen diferencias significativas en los niveles de Amotivación entre hombres y mujeres, donde los hombres son los que predominan en esta variable, esta diferencia es de tamaño grande, tomando en cuenta la d de Cohen. Sin embargo, no se hallaron diferencias en los puntajes de MI al conocimiento, MI a las experiencias estimulantes, regulación introyectada ni regulación externa, considerando la variable sexo (ver Tabla 4).

Tabla 4

Comparaciones de medias de las escalas EPA y EME según la variable sexo

Variable	Mujeres (N=81)		Hombres (N=58)		$t(137)$	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
1. Procrastinación Total (EPA)	30.00	6.43	33.95	5.90	-3.69	.00	.64
2. Autorregulación Académica	21.02	4.99	23.84	4.23	-3.50	.00	.61
3. Postergación de Actividades	8.98	2.14	10.10	2.26	-2.99	.00	.51
4. MI al Conocimiento	22.70	3.80	21.76	4.39	1.36	.18	-
5. MI al Logro	15.77	3.43	14.21	4.44	2.23	.03	.40
6. MI a las Experiencias Estimulantes	17.58	4.66	17.15	5.35	.50	.62	-
7. Regulación Identificada	17.80	2.64	16.43	3.65	2.44	.02	.43
8. Regulación Introyectada	19.99	5.22	18.47	6.76	1.44	.15	-
9. Regulación Externa	15.75	4.18	15.31	4.87	.58	.57	-
10. Amotivación	6.25	2.87	9.41	5.36	-4.10	.00	.77

Nota. EPA=Escala de Procrastinación Académica; EME=Escala de Motivación Educativa; M = Media; DE = Desviación Estándar.

A partir de los resultados encontrados, se procederá a analizarlos a la luz de la literatura encontrada al respecto.



Discusión

En esta sección se discuten los hallazgos principales en torno a los objetivos de la investigación. En cuanto al objetivo general de la investigación, se encontraron relaciones significativas e inversas entre el puntaje total Procrastinación Académica y los tres tipos de motivación intrínseca (hacia el conocimiento, hacia el logro y experiencias estimulantes), lo cual confirma las hipótesis planteadas. Estos resultados son consistentes con lo encontrado en otras investigaciones en el mundo, como en Chile (Rico, 2015), Pakistán (Akpur, 2017), Israel (Katz et al., 2014), Turquía (Akpur, 2017), Estados Unidos (Rakes & Dunn, 2010), Malasia (Fatimah et al., 2011), Korea (Seo, 2013), Canadá y Singapur (Klassen et al., 2010).

Una explicación para lo hallado consiste en que los individuos con mayor motivación autodeterminada muestran mayor compromiso, control y habilidad para autorregularse de manera más efectiva (Vansteenkiste et al., 2006 en Burnam et al., 2014), por lo que lograrían los objetivos sin postergar sus tareas académicas.

De manera más específica, se encontró que la Procrastinación se relacionó de manera significativa y negativa con MI al conocimiento. Rakes y Dunn (2010), encontraron resultados similares en su estudio en universitarios que tomaban clases virtuales: mientras este tipo de motivación disminuye, la procrastinación incrementa. Una posible explicación es que, como indican Kaur y Lomash (2016) dichos estudiantes no postergarían sus tareas académicas porque están inherentemente interesados en hacer las actividades que expandan sus conocimientos y se sienten satisfechos con sus logros.

En cuanto a relación entre la procrastinación y MI al logro, se encontró una relación significativa e inversa, lo cual puede deberse a que, los que tienen altos niveles de este tipo de motivación usualmente quieren buscar mejorar su aprendizaje y tener metas de superación, por lo que adoptan estrategias que autorregulen su aprendizaje y tengan bajos niveles de negligencia académica (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015; Fatimah et al., 2011).

Sobre el tercer tipo de motivación intrínseca, a las experiencias estimulantes, se encontró una relación significativa y negativa con la procrastinación académica, que es acorde a lo esperado. Al respecto, el hecho de que los estudiantes que están motivados intrínsecamente hacia las experiencias estimulantes procrastinen menos

puede deberse a que aquellos se encuentran involucrados y comprometidos en una actividad académica por el placer y valoran la experiencia como fin y no como medio (Fatimah et al, 2011). De este modo, se estaría buscando la satisfacción espontánea asociada a la actividad en sí misma (Deci & Vansteenkiste, 2004), en este caso el realizar las actividades académicas universitarias.

En cuanto a la relación entre procrastinación y regulación identificada, se demostró que existe una relación significativa y negativa en la muestra. Este resultado apoya la hipótesis planteada y confirma lo que encontró Kok (2016) en su investigación con estudiantes universitarios. Dicho autor explica que la regulación identificada, a pesar de que está clasificada dentro de una motivación regulada o extrínseca, es la más autónoma de este grupo y forman parte del grupo que menos procrastina. Además, Mouratidis, Michou, Aelterman, Haerens y Vansteenkiste (2017) plantean que el valorar una actividad y darle importancia conducen a estudiar con más empeño y procrastinar en menor cantidad a largo plazo.

Por su parte, se encontró que la procrastinación se relaciona con la regulación introyectada de manera significativa y negativa, por lo que no se cumple la hipótesis planteada previamente. Sin embargo, este resultado es consistente con lo que encontraron Kaur y Lomash (2016) en una muestra de estudiantes universitarios de la India: los que tenían altos niveles de procrastinación académica presentaban menor regulación introyectada que los que tenían bajos niveles de procrastinación académica. Estos autores explican que las personas con este tipo de regulación, solo cumplirían con hacer las tareas académicas por las contingencias externas impuestas por ellos mismos. Esto quiere decir que la actividad es hecha a través de una motivación controlada.

Es importante tomar en cuenta que, los estudiantes en la universidad, se encuentran en una etapa que abarca una serie de cambios a nivel biológico y psicológico, donde el hecho de ser “mayor de edad” y de sentirse con mayor libertad para vivir experiencias y placeres propuestos por la sociedad es mucho más atractivo que aquello que no le brinda satisfacciones inmediatas, sino tensiones o preocupaciones (Chan, 2011; Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017). Ello podría dar explicación a un factor que llevaría a los jóvenes universitarios del presente estudio a realizar conductas de aplazamiento.

En cuanto a la relación entre Procrastinación académica y Amotivación, se encontró que tanto el puntaje total como el de las subáreas correlacionan de manera positiva y significativa con la amotivación, lo cual coincide con la hipótesis esperada en este aspecto. Cabe mencionar que este es un resultado compartido por investigaciones anteriores como las de Akpur y Yurtseven (2019) y Chow (2011). Una manera de explicar lo anterior, es que la falta de motivación hace que uno no esté interesado en la tarea o no la valore (Deci & Ryan, 2000), y, por ende, no emplee los medios para alcanzar los objetivos, lo cual representa una causa de la procrastinación (Rakes & Dunn, 2010). Asimismo, la procrastinación tiene como una de sus consecuencias la aversión a la tarea, pues cuando esta es atractiva, la tendencia a dejarla es reducida (Stewart et al., 2015; Rakes & Dunn, 2010).

Otro modo de entender el hallazgo consiste en considerar que las conductas de amotivación emergen cuando las personas sienten que no van a poder cumplir una tarea o cuando sienten que no van a alcanzar un resultado satisfactorio (Ryan & Deci, 2000). Así, ese sentir y pensar coinciden con una causa de la procrastinación académica, que es el miedo al fracaso (Rakes & Dunn, 2010; Domínguez-Lara, 2016; Alva & Zapata, 2017; Fatimah et al., 2011). A partir de ello, se entiende que la autopercepción negativa que tenga el estudiante de su futuro éxito podría repercutir en conductas de procrastinación (Hagbin, McCaffrey & Pychyl, 2012). Además, cabe mencionar que los estudiantes con amotivación presentarían mayores niveles de procrastinación porque muestran menor necesidad de controlar su proceso de aprendizaje (Ghadampour et al., 2017).

Por su parte, si bien se esperaba una relación positiva entre procrastinación y regulación externa, esta no fue hallada en el presente estudio. Esto podría interpretarse según la realidad actual, pues usualmente ya no se habla tanto de realizar las tareas por un control externo, ya sea un premio o un castigo. Si bien sigue habiendo una motivación controlada, posiblemente ocurra más por motivos internos y de presión hacia uno mismo, que se estaría refiriendo a una regulación introyectada (Mouratidis et al., 2018).

Es importante mencionar que, al considerar la subescala Autorregulación académica, se dan los mismos resultados que con el puntaje total, es decir, correlaciones significativas y negativas con los tres tipos de motivación intrínseca. Sin embargo, con la subescala Postergación de Actividades, no se encuentran relaciones con MI al conocimiento y MI a las experiencias estimulantes, esto puede deberse a que

los argumentos que se dan para sostener dichas correlaciones están orientadas a la autorregulación, más que al acto de postergar. En tal sentido, Domínguez-Lara (2016) explican que, cuando uno no está motivado de manera autónoma, usualmente no logra autorregularse tan efectivamente como los que están motivados intrínsecamente, siendo el bajo autocontrol como una de las causas más importantes de la procrastinación (Quant & Sánchez, 2012; Alva & Zapata, 2017). Por lo tanto, se podría decir que aquella persona que presente mayor motivación intrínseca, controlaría mejor su proceso de aprendizaje y procrastinaría en menor magnitud.

En cuanto al primer objetivo específico, se encontró que el Craest (Coeficiente de Rendimiento Académico Estándar) correlaciona negativamente con el puntaje total de procrastinación y autorregulación académica, lo cual confirma lo encontrado en la investigación de Lakshminarayan, Potdar y Reddy (2013). En esta se evidencia que, en una muestra de universitarios en India, los que tienen un rendimiento académico superior al promedio, tenían menores puntuaciones de procrastinación. Esto puede deberse a que, cuando los estudiantes procrastinan, adoptan estrategias de aprendizaje poco efectivas, como, por ejemplo, el no tener una adecuada organización y manejo del tiempo (Domínguez-Lara, 2016; 2017; Akpur, 2017) o no mantenerse enfocado en una tarea que demanda control atencional (Rebetez et al., 2015), que son habilidades necesarias para conseguir los objetivos académicos. Ello genera un rendimiento y progreso disminuidos (Rabin et al., 2011) y, por ende, impactarían negativamente sobre la vida académica (Alva & Zapata, 2017; Cao, 2012; Chan, 2011; Grunschel, Patrzek & Fries, 2012).

Por su parte, la evidencia muestra una correlación significativa y positiva entre la medida de rendimiento académico (el Craest) y los tipos de Motivación intrínseca (excepto con MI a las experiencias estimulantes), resultados consistentes con los estudios de Trevino y DeFreitas (2014), Burnam et al. (2014), Wu (2019) y Guiffrida et al. (2013). Esto podría darse porque los estudiantes que se encuentran motivados intrínsecamente tendrían mayor tendencia a aplicar más esfuerzo y, por lo tanto, desempeñarse académicamente mejor (Goodman et al., 2011). De este modo, se afirma que el tipo de motivación que el estudiante tiene hacia el aprendizaje podría predecir las notas académicas (Katz, Eliot & Nevo, 2014) y que los componentes motivacionales van moldeando el aprendizaje y la cognición (Pintrich, 2003).

También se han encontrado relaciones significativas y positivas con regulación identificada e introyectada. Al respecto, mientras las actividades académicas sean inherentemente divertidas e interesantes, incluso las actividades que no son motivadoras intrínsecamente, pueden tener un sentido de autonomía y voluntad si han sido internalizados. Del mismo modo, si la actividad tiene un valor personalmente importante, por ejemplo, el tener un buen rendimiento académico, lograrán realizar las actividades (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Esto podría llevarlos a continuar con dichas tareas y tener como resultado unas buenas calificaciones.

Cabe mencionar que, para relacionar los puntajes de procrastinación y motivación con el rendimiento académico, se utilizaron tanto el Craest como el promedio ponderado con el fin de identificar cuál medida sería la más adecuada. Tras realizar los análisis, se observó que el Craest ha sido la variable con la que fue posible obtener correlaciones significativas, por lo que puede que este sea una mejor medida de correlación que el promedio ponderado.

En cuanto al segundo y tercer objetivo específico, que implican análisis de correlación y comparación de las variables procrastinación académica y tipos de motivación utilizando la variable sexo, se procederá a discutir los hallazgos más relevantes.

En primer lugar, el resultado más resaltante es que, en los hombres, la correlación significativa entre procrastinación y amotivación tiene un tamaño de efecto mayor que en las mujeres. Además, que, al comparar los niveles de procrastinación, los hombres son los que predominan en los puntajes de manera significativa, al igual que en los puntajes de amotivación. Por un lado, el hecho de que los hombres hayan puntuado más en procrastinación que las mujeres, también fue hallado en anteriores investigaciones (Balkis & Duru, 2009; Steel & Ferrari, 2012; Ebadi & Shakoorzadeg, 2015). Al respecto, autores como Balkis y Duru (2009) dan como explicación a dichos resultados, los roles de éxito y motivación que la sociedad atribuye a las mujeres. De ese modo, los resultados comprueban la concepción de que las mujeres que usualmente se encuentran más interesadas, logren sus objetivos y procrastinen menos que los varones.

Además, Ebadi y Shakoorzadeg (2015) recabaron de otros estudios, que los hombres procrastinarían más porque, en tendencia, ellos serían más relajados que las

mujeres en cuestiones académicas. Al respecto, Steel y Ferrari (2012) sostendrían que los hombres procrastinadores se caracterizan por presentar mayores niveles de impulsividad y menor autocontrol.

Por otro lado, las mujeres muestran menores niveles de procrastinación que los hombres pues, según Elvira-Valdéz y Pujol (2012), ellas presentarían un mayor uso de estrategias autorregulatorias de planificación, en otras palabras, una mejor programación en lo que respecta al tiempo, supervisión, regulación de su propia cognición y esfuerzo en función de las tareas.

Además, se hallaron mayores niveles de amotivación en los hombres, en comparación con las mujeres, que es consistente con la investigación de Núñez et al. (2006). Esto podría significar que los hombres de esta muestra podrían no estar percibiendo congruencia entre sus acciones y los resultados, experimentando falta de habilidad y organización. Asimismo, ya que posiblemente no reconocen la existencia algún premio, ya sea interno o externo, la iniciación de las tareas académicas es postergada (Kaur & Lomash, 2016).

En segundo lugar, se encontró que la correlación entre procrastinación y MI al logro es más fuerte en las mujeres que en los hombres. Asimismo, en los análisis de comparaciones, las mujeres presentan mayor MI al logro que los hombres de manera significativa. Esto confirma lo encontrado en un estudio sobre aprendizaje autorregulado en España, donde se encontró que las chicas difieren de los chicos en que ellas manifiestan participar en las tareas académicas por razones como el reto y establecer sus propias metas (Martín, Bueno & Ramírez, 2010).

En tercer lugar, se encontró que las mujeres presentan mayores niveles de regulación identificada que los hombres, lo cual coincide con lo encontrado por Brouse et al. en Canadá (2010). Esto podría significar que las mujeres en el presente estudio estarían motivadas a iniciar sus tareas académicas porque de ese modo estarían contribuyendo a su propio beneficio (Kaur & Lomash, 2016). Cabe mencionar que no sería un tipo de regulación del todo autónomo pues el trabajo está orientado a una meta con un valor, en el caso de las mujeres en específico, podría ser la obtención de buenas notas (Martín, Bueno & Ramírez, 2010).

En cuarto lugar, en las mujeres sí se presenta una correlación significativa y negativa entre procrastinación y regulación introyectada, mientras que no se halla tal relación en los hombres. Esto podría interpretarse en base a lo que encontraron Martín,

Bueno y Ramírez (2010) en su investigación: las chicas difieren de los chicos en que ellas participan en una tarea académica por razones orientadas a la opinión de los otros o recompensas externas.

Finalmente, no se encontraron diferencias significativas según sexo en los puntajes de MI al conocimiento, MI a las experiencias estimulantes, regulación introyectada y externa. Esto coincidiría con el estudio llevado a cabo en una universidad de Estados Unidos, donde no se encontraron diferencias significativas en la motivación académica tomando en cuenta la variable sexo (Trolan et al., 2016).

Es importante no perder de vista el componente contextual que también influye en que los hombres y mujeres se comporten de tal manera que confirme lo que se espera de cada sexo. Esto considerando que la persona no es un ser aislado, sino que, como propone Bronfenbrenner (1993), las personas están insertas en sistemas interdependientes e interactivos, y, es en los sistemas más cercanos donde se encuentran los padres y docentes fundamentales para la guía e influencia en el desarrollo de los estudiantes. Inclusive Kok (2016) demostró, a través de los resultados cualitativos de su estudio, que las interacciones sociales dentro del medio inmediato contribuyen a la motivación para aprender, sobre todo el rol que tienen los padres y la escuela, por lo que sería provechoso realizar estudios más exhaustivos acerca de estas diferencias tomando en cuenta el sexo.

Luego de revisar los resultados a la luz de lo encontrado en la literatura, es posible realizar algunas conclusiones. En primer lugar, los resultados de la presente investigación evidencian que existen relaciones inversas y significativas entre Procrastinación y los tipos de motivación intrínseca, identificada e introyectada. Esto podría deberse a que una persona con mayores niveles de motivación intrínseca, controlaría mejor su proceso de aprendizaje y procrastinaría en menor magnitud. Además, porque valoraría la actividad académica por el placer asociado a la tarea en sí misma y no la considerarían como un medio para llegar a un objetivo. En adición, se encontró que la procrastinación y la amotivación se correlacionan de manera significativa y positiva, lo cual puede ser explicado por la aversión o desinterés hacia la tarea y menor necesidad de controlar su proceso educativo.

En segundo lugar, este trabajo muestra que la procrastinación y motivación son variables que están relacionadas de manera significativa con el desempeño académico. Por un lado, se encuentran relaciones inversas entre rendimiento académico y Procrastinación, que podrían deberse al inadecuado uso de habilidades necesarias para el estudio, como tener baja organización y control atencional, asociados a aquellos

estudiantes sin motivación para el estudio. Luego, ello podría impactar negativamente en su proceso de aprendizaje, rendimiento y vida académica.

Por otro lado, se hallaron relaciones directas con los tipos de motivación intrínseca (a excepción de la MI a las experiencias estimulantes), pues los estudiantes que presentan estos tipos tendrían mayor tendencia a utilizar mayor esfuerzo y desempeñarse académicamente mejor. Es decir, los estudiantes que están motivados podrían obtener mejores logros académicos.

En tercer lugar, se concluye que existe una correlación significativa entre procrastinación y amotivación más grande en los hombres que en las mujeres. Asimismo, que existen diferencias significativas en los niveles de procrastinación académica según el sexo, donde los hombres tendrían mayor tendencia a procrastinar que las mujeres. Esto podría explicarse por los roles de éxito, esfuerzo y motivación asociados a las mujeres. Así también, el presente estudio mostró que existe una correlación entre procrastinación y MI al logro más fuerte en las mujeres. Asimismo, que las mujeres presentan mayores puntajes de MI al logro de manera significativa, posiblemente debido a que las mujeres buscan iniciar las tareas académicas por el reto y buscar orientarse a metas.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, en primer lugar, es importante recalcar que, al realizar un muestreo de tipo intencional, no se pueden generalizar los resultados. Además, el número de estudiantes por facultad no fue equitativo, puesto que un gran porcentaje de la muestra era de Estudios Generales Letras. Por lo tanto, se sugiere, para futuras investigaciones que tomen en cuenta los constructos trabajados y considerar una muestra más homogénea donde se pueda tener información de las otras facultades.

En segundo lugar, se ha utilizado la Escala de Motivación Académica para responder los objetivos, sin embargo, solo se realizaron análisis de validez y confiabilidad de manera general, por lo que se recomienda realizar una validación más detallada de dicha escala. Esta podría incluir análisis con herramientas como Amós o Jamovi, establecer puntos de corte más rigurosos y analizarlos en base a una literatura propia del proceso de un estudio psicométrico.

En tercer lugar, esta investigación es de tipo correlacional, lo que no permite establecer causalidad. Por esa razón se sugiere que, con la información obtenida, se podría realizar futuros estudios utilizando el análisis de regresión, con el objetivo de analizar si ocurre algún tipo de predicción.

Cabe mencionar que el tema de procrastinación debe ser abordado en su conjunto por los que asumen la responsabilidad de formar al estudiante en el ámbito de la

Educación. Por lo tanto, al dedicar este trabajo a estudiar la procrastinación y factores asociados en el estudiante peruano permitirá realizar caracterizaciones y correlaciones que permitan un diseño de programas de promoción e intervención que incluya herramientas necesarias para lograr un oportuno y eficaz desempeño, de acuerdo con Alva y Zapata (2017). Además, se recalca la importancia de identificar a este tipo de estudiante a tiempo, de modo que puedan recibir apoyo a través de estrategias que busquen cómo promover una motivación autónoma que pueda perdurar a lo largo de los ciclos académicos.





Referencias

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Akpur, U. (2017). Predictive and Explanatory Relationship Model between Procrastination, Motivation, Anxiety and Academic Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 221-240. doi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.12>
- Akpur, U., & Yurtseven, N. (2019). Structural Relationships Among Academic Motivation, Procrastination and Perfectionism: A Modelling Study. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 95-112. doi: <http://dx.doi.org/10.30703/cije.452633>
- Alva, C., & Zapata, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, 9, 23-33. Recuperado de <http://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/30>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159-177.
- Barraza, A., & Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564047>
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32. Recuperado de <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63213>
- Bronfenbrenner, U. (1993) Ecological Systems Theory. En: Wozniak, Robert y Kurt FISHER (Eds.). *Specific Environments: Thinking in Contexts* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brouse, C., Basch, C., LeBlanc, M., McKnight, K., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13, 1-10. Recuperado de <http://www.collegequarterly.ca/2010-vol13-num01-winter/brouse-basch-leblanc-mcknight-lei.html>
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009>

- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ978906>
- Cerino, E. (2014). Relationships between academic motivation, self-efficacy and procrastination. *The International Honor Society in Psychology*, 9(4), 156-163. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273736858_Relationships_Between_Academic_Motivation_Self-Efficacy_and_Academic_Procrastination
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62. Recuperado de <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/807>
- Chen, S., & Lu, L. (2015). The role of achievement motivations and achievement goals in Taiwanese college students' cognitive and psychological outcomes. *Journal of College Student Development*, 56(4), 397-412. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/582175/summary>
- Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American psychologist*, 55, 68-78. Recuperado de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology* 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 23-40. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2004-19493-002>
- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272014000200010&script=sci_arttext

- Domínguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1), 20-30. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Domínguez-Lara, S. (2017). Prevalencia de Procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95. Recuperado de <http://ucsp.edu.pe/investigacion/psicologia/wp-content/uploads/2017/09/Rev-psicol-UCSP-2017-1.pdf#page=81>
- Ebadi, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran City. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
- Elvira-Valdés, M. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- Fatimah, O., Lukman, Z., Khairudin, R., Wan Shahrazad, W., & Halim, F. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 19, 123-127. Recuperado de [http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2019%20\(S\)%20Oct.%202011/22%20Pg%20123-127.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2019%20(S)%20Oct.%202011/22%20Pg%20123-127.pdf)
- 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*, 9, 142-149. Recuperado de <http://seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/viewFile/111/57>
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Propiedades psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assesment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, RIDEP*, 43(1), 149-163. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313090399_Propiedades_Psicometricas_de_la_Version_en_Espanol_de_la_Prueba_Procrastination_Assessment_Scale-Students_PASS
- Ghadampour, E., Veiskarami, H., & Vejdanparast, H. (2017). The Effects of Teaching Motivation and Self-Esteem Strategies on Reducing Academic Procrastination: Evidence from Universities in Iran. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 489-498. Recuperado de <http://lu.ac.ir/usersfiles/350510.996091.3730993.378439.pdf>
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41, 373-385. doi: 10.1177/008124631104100311

- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2012). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 841–861. doi:10.1007/s10212-012-0143-4
- Guiffrida, D., Lynch, M., Wall, A., & Abel, D. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes?: A test of a motivational model from a Self-Determination Theory perspective. *Journal of College Student Development, 54*(2), 121-139. doi: 10.1353/csd.2013.0019
- Haghbin, 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. doi: 10.1007/s10942-012-0153-9
- Harrison, J. (2014). Academic procrastination: The roles of self-efficacy, perfectionism, motivation, performance, age and gender (Unpublished master's thesis). *Dublin Business School, School of Arts, Dublin*. Recuperado de <https://esource.dbs.ie/handle/10788/2130>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México D. F.: Mc Graw-Hill.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*(1), 111-119. doi: 10.1007/s11031-013-9366-1
- Kaur, J., & Lomash, H. (2016). *A comparative study of motivational factors and personality traits in academic and non-academic procrastinators* (Tesis Doctoral). School of Humanities and Social Sciences Thapar University, Punjab, India. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10603/260019>
- Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology, 59*(3), 361-379. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x
- Klassen, R., & Kuzucu, L. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology, 29*(1), 69-81. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Kok, J. (2016). The relationships between procrastination and motivational aspects of self-regulation. *Jurnal Psikologi Malaysia, 30*(1), 30-39. Recuperado de <http://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/view/204>
- Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of dental education, 77*(4), 524-528. Recuperado de <http://www.jdentaled.org/content/77/4/524.short>

- Lopes, P., Silva, R., Oliveira, J., Ambrósio, I., Ferreira, D., Crespo, C., & Rosa, P. (2018). Rasch Analysis on the Academic Motivation Scale in Portuguese University Students. *NeuroQuiantology*, 16(3), 41-46. doi: 10.14704/nq.2018.16.3.1062
- Marquina-Luján, R., Gomez-Vargas, L., Salas-Herrera, C., Santibañez-Gihua, S., & Rumiche-Prieto, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1). Recuperado de <http://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/rpoe/article/view/747>
- Martín, M., Bueno, J. & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2018). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435-450.
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902006000200006&script=sci_abstract&tlng=es
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100. doi: <https://doi.org/10.1174/021093910790744590>
- Özer, B. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/50fc/3cbc75c77de3e103e1c912014958e97df131.pdf>
- Pintrich, P. (2003). Motivation and classroom learning. En W. Reynolds, G. Miller, & I. Weiner, *Handbook of Psychology*. Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons. doi: <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0706>
- Pychyl, T., & Flett, G. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 30, 203–212. <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>.
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Rabin, L., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and*

- experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Rakes, G., & Dunn, K. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1). Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.611.2177&rep=rep1&type=pdf>
- Rebetez, M, Rochat, L., & Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6. Recuperado de http://www.academicjournals.org/article/article1379690340_Sirin.pdf
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México: McGraw Hill.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Rico, C. (2015) Procrastinación y Motivación en una muestra de estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán (Tesis de Licenciatura). Universidad del Bío-Bío de Chile. Recuperado de <http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1422>
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v26n1.53572>.
- Rosário, P., Núñez, J., Cerezo, R., Fernández, E., Solano, P., & Amieiro, N. (2019). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en universitarios (CEA-U). *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 144-156. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.179>
- Sánchez, H. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5 (2), 87-94. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10983/604>
- Seo, E. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(5), 777-786. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.
- Steel, P., & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. doi: <https://doi.org/10.1002/per.1851>

- Steel, P., & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36-46. doi: 10.1111/ap.12173
- Stewart, M., Stott, T., & Nuttall, A. (2015). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education*, *41*(11), 2028-2043. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1005590>
- Tarazona, F., Romero, J., Aliaga I., & Veliz, M. (2016). Procrastinación académica en estudiantes de educación en Lenguas, Literatura y Comunicación: Características, modos y factores. *Horizonte de la Ciencia*, *6*(10), 185-194. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5612842>
- Trevino, N., & DeFreitas, S. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Social Psychology of Education*, *17*(2), 293-306. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-013-9245-3>
- Trolian, T., Jach, E., Hanson, J., & Pascarella, E. (2016). Influencing academic motivation: The effects of student-faculty interaction. *Journal of College Student Development*, *57*(7), 810-826. doi: 10.1353/csd.2016.0080
- Valle, A., Núñez, J., Rodríguez, S., & Gonzáles-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez, y A. Valle (Ed.). *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vallejos, S. (2015). Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6029>
- Vij, J., & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, *5*(8), 1065-1070.
- Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. *College Student Journal*, *53*(1), 99-112. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=136193466&lang=es&site=ehost-live>



Apéndices

Apéndice A



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria participar en la investigación realizada por la alumna Mariella Arenas de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación se realiza como parte de la tesis para la licenciatura como parte de su formación académica y se encuentra bajo la supervisión de la Mag. Carol Rivero (C.Ps.P. 8700). El objetivo de la investigación es analizar los hábitos de estudio y los motivos para asistir a la universidad en jóvenes universitarios de una universidad privada de Lima.

- Esta investigación implica la aplicación de unos cuestionarios breves los cuales no resultarán perjudiciales a la integridad del participante.
- La alumna se compromete a no revelar la identidad del evaluado en ningún momento de la investigación ni después de ella.
- La alumna no podrá brindar ningún tipo de resultados al participante por tratarse de un proceso de aprendizaje.
- El participante podrá retirarse del proceso aún comenzada la aplicación si lo desea.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, el participante puede contactarse con la Mag. Carol Rivero, asesora de tesis al siguiente correo: crivero@pucp.pe

Firma del participante

Firma del alumno(a)

Yo, _____ de _____ años de edad he sido informado(a) de las condiciones bajo las cuales acepto participar en la investigación realizada por la alumna de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Firma del participante

Lima, ___ de _____ del 2019

Apéndice B

Ficha de datos

1. Sexo: () Femenino () Masculino
2. Edad: _____
3. Ciclo universitario: (Si está llevando cursos en más de un ciclo, indicar aquel en donde se encuentra llevando mayor número de créditos) _____
4. ¿Cuál es su último CRAEST? _____

Apéndice C

Índices de ajuste de la Escala de Motivación Educativa

χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	SRMR	RMSEA
477	254	1.88	.89	.07	.08

Apéndice D

Estadísticos Descriptivos y de homogeneidad de los ítems de la EPA

Ítem	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>As.</i>	<i>Cu.</i>	<i>ritc</i>
EPA1	1	5	3.12	.89	-.29	.26	.58
EPA2	1	5	2.82	.93	-.02	-.21	.47
EPA3	1	4	2.64	.85	-.16	-.55	.33
EPA4	1	4	1.56	.68	1.10	1.08	.28
EPA5	1	5	2.57	.92	.22	-.37	.60
EPA6	1	5	3.17	.92	-.17	-.24	.60
EPA7	1	5	3.17	.95	-.13	-.37	.52
EPA8	1	5	2.37	.86	.32	-.15	.50
EPA9	1	5	2.65	.91	.11	-.17	.59
EPA10	1	5	2.26	.89	.41	-.17	.55
EPA11	1	5	2.76	.93	.07	-.45	.65
EPA12	1	5	2.58	1.06	.30	-.61	.34

Nota. EPA=Escala de Procrastinación Académica; *M*= Media; *DE*= Desviación Estándar; *As.*=Asimetría; *C.*= Curtosis; *ritc*= Rango Intercuartil

Apéndice E*Estadísticos Descriptivos y de homogeneidad de los ítems de la EME*

Ítem	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>As.</i>	<i>Cu.</i>
EME1	1	7	4.39	2,39	-.28	-1.53
EME2	1	7	5.46	1,18	-.45	.30
EME3	1	7	6.22	1,10	-2.23	6.65
EME4	1	7	4.40	1,55	-.11	-.57
EME5	1	7	1.83	1.12	1.63	3.41
EME6	1	7	5.32	1.40	-.85	.71
EME7	1	7	4.87	1.91	-.67	-.54
EME9	2	7	5.60	1.32	-.80	.01
EME11	1	7	4.22	1.56	-.09	-.55
EME12	1	7	2.43	1.68	1.06	.13
EME14	1	7	4.58	1.78	-.32	-.74
EME15	1	7	5.66	1.49	-1.28	1.32
EME16	2	7	5.44	1.31	-.60	-.11
EME17	1	7	5.31	1.45	-.88	.70
EME18	1	7	4.19	1.62	-.02	-.67
EME19	1	7	1.64	1.16	2.29	5.42
EME20	1	7	5.02	1.60	-.65	-.29
EME21	1	7	4.61	1.82	-.46	-.78
EME22	1	7	5.52	1.63	-1.16	.71
EME23	2	7	5.81	1.12	-.97	.84
EME24	1	7	5.70	1.43	-1.42	1.80
EME25	1	7	4.59	1.55	-.41	-.31
EME26	1	7	1.67	1.28	2.41	5.96
EME27	1	7	4.77	1.68	-.49	-.54
EME28	1	7	5.29	1.66	-1.02	.43

Nota. EME=Escala Motivación Educativa; *M*= Media; *DE*= Desviación Estándar; *As.*=Asimetría; *Cu.*= Curtosis; *ritc*= Rango Intercuartil

Apéndice F*Asimetría, curtosis, media y desviación estándar de las variables estudiadas*

Medidas	As.	Cu.	M	DE
Procrastinación Total	.14	.13	31.65	6.49
Mujeres	.41	.42	30.00	6.43
Hombres	-.07	.79	33.95	5.90
Autorregulación Académica	.11	.10	22.20	4.87
Mujeres	.47	.58	21.02	4.99
Hombres	-.23	.50	23.84	4.23
Postergación de Actividades	-.04	.08	9.45	2.26
Mujeres	-.02	.52	8.98	2.14
Hombres	-.17	-.12	10.10	2.26
MI al Conocimiento	-.71	.60	22.31	4.07
Mujeres	-.53	.22	22.70	3.80
Hombres	-.81	.68	21.76	4.39
MI al Logro	-.58	-.13	15.12	3.94
Mujeres	-.38	-.62	15.77	3.43
Hombres	-.50	-.42	14.20	4.44
MI a las Experiencias Estimulantes	-.21	-.03	17.40	4.95
Mujeres	-.15	.28	17.58	4.67
Hombres	-.23	-.33	17.16	5.35
Regulación Identificada	-1.37	2.69	17.23	3.17
Mujeres	-1.28	3.57	17.80	2.64
Hombres	-1.19	1.45	16.43	3.65
Regulación Introyectada	-.60	-.23	19.35	5.94
Mujeres	-.56	.19	19.99	5.23
Hombres	-.47	-.80	18.47	6.76
Regulación Externa	-.71	-.09	15.57	4.47
Mujeres	-.61	-.09	15.75	4.18
Hombres	-.76	-.23	15.31	4.87
Amotivación	1.71	3.73	7.57	4.37
Mujeres	1.40	1.61	6.25	2.87
Hombres	1.21	1.58	9.41	5.36
Rendimiento Académico	.44	-.03	52.71	5,40
Promedio Ponderado	.20	-.62	14.30	1,79

Nota. As.=Asimetría; Cu.=Curtosis; M= Media; DE= Desviación Estándar

Apéndice G

Correlaciones entre las escalas de EPA y EME según la variable sexo

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Procrastinación										
Total (EPA)										
Mujeres	-									
Hombres	-									
2. Autorregulación										
Académica										
Mujeres	.96**	-								
Hombres	.95**	-								
3. Postergación de										
Actividades										
Mujeres	.76**	.55**	-							
Hombres	.83**	.62**	-							
4. MI al										
Conocimiento										
Mujeres	-.25*	-.32**	-.00	-						
Hombres	-.41**	-.45**	-.23	-						
5. MI al Logro										
Mujeres	-.49**	-.53**	-.23*	.57**	-					
Hombres	-.39**	-.38**	-.31*	.50**	-					
6. MI a las										
Experiencias										
Estimulantes										
Mujeres	-.16	-.19	-.05	.69**	.57**	-				
Hombres	-.25	-.24	-.19	.68**	.69**	-				
7. Regulación										
Identificada										
Mujeres	-.39**	-.47**	-.09	.37**	.53**	.21	-			
Hombres	-.33*	-.34*	-.24	.57**	.69**	.48**	-			
8. Regulación										
Introyectada										
Mujeres	-.33**	-.36**	-.15	.25*	.67**	.27*	.43**	-		
Hombres	-.18	-.17	-.16	.36**	.82**	.59**	.70**	-		
9. Regulación										
Externa										
Mujeres	-.13	-.16	-.01	-.15	.06	-.15	.31**	.29**	-	
Hombres	.17	.15	.16	-.06	.42**	.18	.52**	.63**	-	
10. Amotivación										
Mujeres	.30**	.29**	.22	-.28*	-.22*	-.19	-.31**	-.07	.11	-
Hombres	.45**	.47**	.28*	-.43**	-.24	-.15	-.30*	-.14	.05	-

Nota. EPA=Escala de Procrastinación Académica; EME= Escala de Motivación Educativa.

**Los coeficientes presentan una significación de $p < .01$.

*Los coeficientes presentan una significación de $p < .05$.