



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**La relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación académica  
en estudiantes de secundaria**

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

**MARIA CRISTINA FIESTAS NUREÑA (20120393)**

**ASESORA: LENNIA MATOS FERNANDEZ**

LIMA - PERÚ

2019



## **Agradecimientos**

Quiero agradecer breve y enormemente a mis padres, quienes me dieron la oportunidad de estudiar esta maravillosa carrera y me motivaron durante todos mis años universitarios. A mis tías Cony y Mary, quienes me ayudaron a solventar parte de los gastos de mi carrera junto con mis padres. A mi enamorado Andrew, quien me mantuvo motivada en la recta final. Y a Lennia, por haberme guiado de la mejor manera y darme las herramientas y claridad que necesité durante todo el proceso. Gracias a todos.





## Resumen

El propósito de la presente investigación fue el de estudiar, tomando en cuenta los tipos de motivación (desde la Teoría de la Autodeterminación) y la autoeficacia, cuál es el mejor predictor de la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de secundaria. Participaron 301 estudiantes de secundaria de dos instituciones privadas de Lima Metropolitana, quienes en su mayoría fueron mujeres (57.5%). A su vez, se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, hallándose buenas evidencias de validez y confiabilidad en esta muestra. Se encontró que la motivación controlada predijo de manera significativa y positiva a la procrastinación académica ( $\beta = .15^{**}$ ,  $t = 2.78$ ), mientras que la motivación autónoma la predijo de manera significativa y negativa ( $\beta = -.41^{***}$ ,  $t = -7.59$ ). Contrario a lo que se esperaba, la autoeficacia no fue un predictor significativo de la procrastinación académica ( $\beta = -.06$ ,  $t = -1.10$ , n.s.).

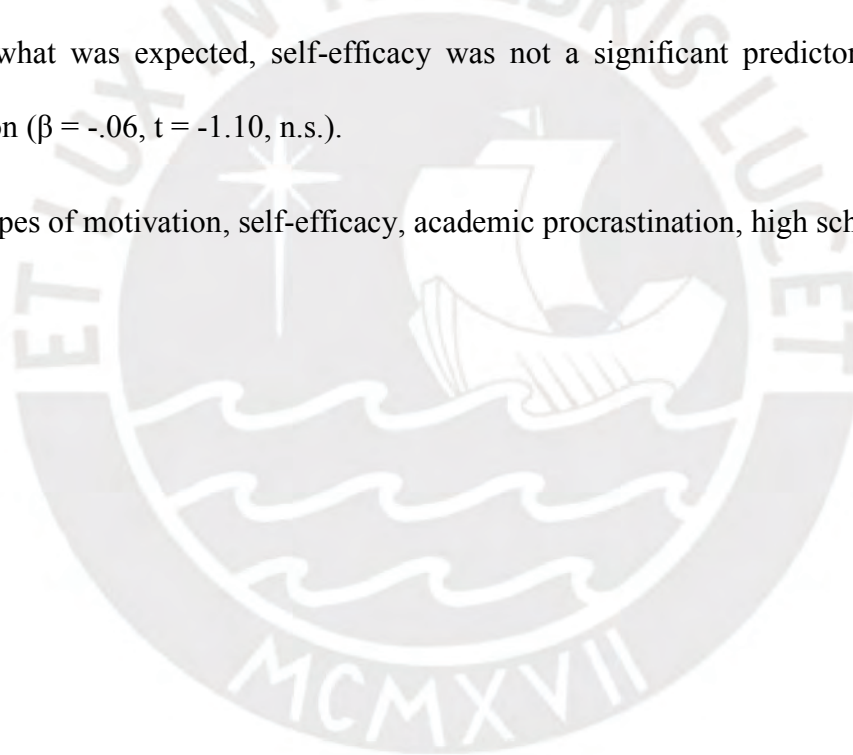
*Palabras clave:* tipos de motivación, autoeficacia, procrastinación académica, secundaria.



## Abstract

The purpose of this research was to study, considering the types of motivation (described in the Self-Determination Theory) and self-efficacy, the best predictor of academic procrastination in a group of high school students. 301 high school students from two private institutions of Metropolitan Lima participated, who were mostly women (57.5%). Also, the psychometric properties of the instruments used were analyzed, and evidence of validity and reliability of the instruments used was found on the sample used. It was found that controlled motivation predicted academic procrastination significantly and positively ( $\beta = .15^{**}$ ,  $t = 2.78$ ), while autonomous motivation predicted it significantly and negatively ( $\beta = -.41^{***}$ ,  $t = -7.59$ ). Contrary to what was expected, self-efficacy was not a significant predictor of academic procrastination ( $\beta = -.06$ ,  $t = -1.10$ , n.s.).

*Keywords:* types of motivation, self-efficacy, academic procrastination, high school.







## Tabla de contenidos

Introducción .....	1
Consecuencias de la procrastinación.....	2
Procrastinación y autoeficacia .....	3
Procrastinación y motivación.....	6
Autoeficacia, tipos de motivación y procrastinación .....	9
Estudios sobre procrastinación en el Perú.....	10
Método .....	12
Participantes .....	12
Medición .....	13
Tipos de motivación académica .....	13
Procrastinación.....	14
Autoeficacia.....	15
Ficha de datos sociodemográficos.....	17
Procedimiento .....	17
Análisis de Datos .....	19
Resultados .....	20
Análisis preliminares.....	20
Validez y confiabilidad .....	20
Análisis descriptivos .....	22
Correlaciones .....	23
Regresiones .....	24
Discusión.....	27
Referencias .....	39
Apéndices .....	49
Apéndice A: Asentimiento informado .....	49
Apéndice B.....	50



## Introducción

Para Ferrari (1995), la procrastinación refiere a la conducta de posponer la realización o culminación de actividades por otras menos importantes, lo que trae como resultado insatisfacción y ansiedad. Asimismo, de acuerdo con Steel (2007), se entiende por ella a la demora voluntaria de un curso previsto de acción a pesar de conocer sus consecuencias negativas. Por lo general, la presión de las evaluaciones y notas produce que los estudiantes pospongan el cumplimiento de sus deberes, lo que les supone una sobrecarga de trabajos los días próximos a las fechas de entrega (Katz, Eilot & Nevo, 2014; Vij & Lomash, 2014). Sumado a ello, hoy en día muchos estudiantes se enfrentan con la dificultad de resistirse a las actividades de ocio, las redes sociales y otras recompensas inmediatas que los rodean (Gaete, 2015; Siddiqui & Singh, 2016). Esto en muchas ocasiones los aleja de sus responsabilidades académicas, sintiendo que los beneficios de la preparación académica son distantes y poco satisfactorios (Meena, Mittal & Solanki, 2012).

Esta conducta de postergación es muy común en el ámbito académico (Vij & Lomash, 2014). De este modo, aplazar el estudio de un examen a la noche anterior del mismo y la ansiedad y prisa que la acompañan pueden describirse como uno de sus ejemplos más frecuentes (Badri, Sabouri & Norzad, 2011). Es así que se define a la procrastinación académica como la demora voluntaria en tareas académicas como escribir un ensayo, estudiar para los exámenes, finalizar proyectos o realizar las lecturas semanales, a pesar de conocer sus consecuencias (Jiano, DaRos-Voseles, Collins & Onwuegbuzie, 2011; Steel & Kingsieck, 2016). Asimismo, de acuerdo con Senécal, Julien y Guay (2003), los estudiantes pueden tener la intención de cumplir con los plazos establecidos, pero aun así fallan en motivarse para hacerlo.

Por lo general, los procrastinadores tienen un problema planteando metas para sí mismos y, en consecuencia, perciben que tienen un menor control de su tiempo en un periodo dado. Estos problemas se manifiestan en conductas disruptivas como el estudiar menos horas de las planeadas para los exámenes y comenzar las actividades de clase luego de lo que deberían

(Brownlow & Reasinger, 2003). Entre algunas de las razones que los procrastinadores proporcionan ante la realización de esta conducta, algunos indican que postergan sus trabajos porque disfrutan de ser espontáneos, para evitar la tarea o situación, y otros por el miedo al fracaso (Brownlow & Reasinger, 2003).

Asimismo, es frecuente que los estudiantes argumenten que la presión resultante de aquella conducta los ayude a concentrarse más y les brinde el impulso necesario para producir un buen trabajo de manera consistente (Abdullah, 2017). Por lo tanto, no extraña que se vea reforzada por el éxito obtenido tras haber realizado los trabajos en el último momento, a pesar de que los resultados sean de una menor calidad (Ariely & Wertenbroch, 2002; Vij & Lomash, 2014). A continuación, se presentarán las consecuencias que trae consigo la procrastinación.

### **Consecuencias de la procrastinación**

Este comportamiento frecuente no solo trae como consecuencia el incumplimiento de ciertas metas o tareas a tiempo, sino que esto, a su vez, acarrea un bajo rendimiento (Senécal et al., 2003; Steel, 2007). En un metaanálisis realizado por Steel (2007), dentro de los estudios revisados se encontró que el rendimiento académico y la procrastinación tienen una relación negativa. Específicamente, se pudo observar esta relación con el promedio general de calificaciones, las notas en los exámenes finales y las notas del curso finales (Goroshit, 2018; Lakshminarayan, Pordar & Goud, 2011; Steel, 2007; Vij & Lomash, 2014). En particular, las notas relacionadas a los trabajos realizados durante los cursos son las más comprometidas en comparación con las de los exámenes finales (Morris & Fritz, 2015).

Además de generar un bajo rendimiento académico, investigaciones en Australia, Perú, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos han hallado que, de los grupos estudiados, entre el 13,5 % y el 14,6% consideran la procrastinación como un problema serio, que a su vez conlleva otras consecuencias como sentimientos de minusvalía e insatisfacción de vida (Argumedo, Díaz, Calderón & Díaz-Morales, 2009). Así, la procrastinación también produce consecuencias

relacionadas con la salud, como reacciones de estrés físicas y mentales, problemas relacionados al sueño, malestar general y pobre salud mental (Sirois, 2015; Sirois & Pychyl, 2016).

En relación con ello, las consecuencias afectivas incluyen ansiedad (tanto social como ante los exámenes), depresión, vergüenza, culpa y un sentimiento de presión (Abdullah, 2017; Grunschel, Patrzek & Fries, 2013; Klassen & Kuzucu, 2009; Patrzek, Grunschel & Fries, 2012; Sirois & Pychyl, 2016; Steel & Kingsieck, 2016). Esto genera tanto una disminución en la calidad de vida general como un impacto en el bienestar de los estudiantes (Duru & Balkis, 2017). En seguida, se explicarán algunos de los factores asociados con la procrastinación.

### **Procrastinación y autoeficacia**

Las causas de la procrastinación son complejas y todavía no han sido totalmente entendidas (Abdullah, 2017). Según los hallazgos de Steel (2007), la investigación empírica sobre este tema se ha centrado en estudiar principalmente factores como la naturaleza de la tarea (e.g. su aversión y proximidad temporal) y otros asociados a determinadas características y su configuración particular en los procrastinadores (Argumedo et al., 2009; Komarraju, Karau & Schmeck, 2009; Lubbers, Van Der Werf, Kuyper, & Hendricks, 2010; Ziegler et al. 2010).

En este sentido, según Klassen et al. (2008, 2009), los estudios en los últimos 10 años se han enfocado en la autoeficacia como una variable clave asociada a la procrastinación académica. Esto debido a que, según Alegre (2013), cuando los estudiantes juzgan cuán competentes son para realizar de manera exitosa una tarea, es en función de estas evaluaciones que dependerá su elección de la actividad, el esfuerzo que invierten en ella e incluso su persistencia ante dificultades que se presenten en el cumplimiento de esta. Esto podría evitar que se postergue o sea dejada hasta último momento (Alegre, 2013).

Para comprender mejor esta relación, debemos recordar que Bandura (1995, 1997) definió la autoeficacia como el estado psicológico por el cual la persona evalúa su propia capacidad al ejecutar determinadas conductas en situaciones específicas, la cual influye e interviene sobre las actuaciones (Velásquez, 2012). Por lo tanto, las creencias de los estudiantes

respecto a su eficacia para regular su aprendizaje y dominar las diversas tareas académicas repercuten en su actuación en tanto los llevan a actuar de manera consistente con estas creencias (Bandura, 1995; Gonzáles, Gonzáles, Núñez & Valle, 2002).

Son estos juicios acerca de las propias capacidades en base a los cuales se organizan y ejecutan los actos de modo que permitan alcanzar el rendimiento deseado (Rojas, 2007). En relación con ello, en un estudio realizado por Jibaja (2016) en alumnos de una institución educativa privada de Lima se encontró que la autoeficacia se mostró como un predictor significativo de su desempeño académico.

Adicionalmente, los alumnos que se consideran autoeficaces muestran una curiosidad natural por instruirse y afrontar nuevos retos, así como mayor seguridad ante tareas académicas acorde con sus habilidades (Contreras et al., 2005). Asimismo, se ha encontrado que alumnos con altos niveles de autoeficacia poseen una mayor motivación hacia las tareas escolares, por lo que se plantean metas más desafiantes (Bandura, 1995). Además, como ya se ha mencionado anteriormente, se relaciona con un mayor rendimiento académico y habilidad para regular su propio aprendizaje (Bandura, 1995; Elahi, Amrai, Javad, Abderahim & Souri, 2011).

Adicionalmente, estudios han resaltado que la autoeficacia actúa como variable amortiguadora frente al estrés y malestar psicológico. Así, en diversos grupos etarios se pone de manifiesto el papel de la autoeficacia como promotora del bienestar de las personas (Gonzáles, Valle, Freire & Ferradás, 2012). Mientras que una baja autoeficacia se relaciona con más síntomas de ansiedad, depresión, y bajos niveles de bienestar subjetivo (Bandura, 1995; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Barlow, Wright, & Cullen, 2002).

Adicionalmente, un alumno que no se considera eficaz puede llegar a creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, generando tensión y una visión estrecha para resolver problemas (Sewell & St George, 2000). Un bajo nivel de autoeficacia, entonces, puede llegar a disminuir el interés hacia el estudio y el rendimiento académico, e influir en la adopción de conductas inadaptadas por parte de los jóvenes (Sewell & St George, 2000). Mientras que un

estudiante con altas expectativas de autoeficacia suele implicarse más en su educación, por lo que valora y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Contreras et al., 2005).

Muchas de las tareas de aprendizaje tienden a ser evadidas por aquellos con baja autoeficacia, pero se enfrentan de manera positiva cuando se tienen altos niveles de esta, persistiendo también más en ellas (Schunk & Pajares, 2009). Es así como la autoeficacia juega un rol importante, como ya se mencionó anteriormente, para iniciar las tareas y afecta también su persistencia en ellas (Cao, 2012).

De esta manera, en una investigación realizada en estudiantes universitarios de Canadá se halló que la autoeficacia y la procrastinación se asociaron fuertemente de manera negativa (Kahn, 2011). Asimismo, otro estudio realizado en escolares adolescentes en Arabia Saudita encontró que la autoeficacia fue un fuerte predictor de la procrastinación (Klassen & Kuzucu, 2009). Otras investigaciones han reportado la misma relación negativa entre estas dos variables (AlQudah, Alsubhien & Heilar, 2014; Harrison, 2014; Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani, 2008; Klassen & Kuzucu, 2009; Steel, 2007).

Esto debido a que la autoeficacia, además de tener una estrecha relación con la elección de las actividades, el esfuerzo y la persistencia dedicada a ellas, también tiene un cercano vínculo con las aspiraciones y las metas académicas. De este modo, estudiantes que poseen una alta autoeficacia poseen mejores aspiraciones y metas académicas, por lo que pasan mayor tiempo realizando sus tareas y tienen mejores oportunidades de conectar las actividades de aprendizaje con experiencias apropiadas (Bassi, Steca, Della & Caprara, 2007).

Adicionalmente, también se ha encontrado que los estudiantes con una alta autoeficacia para la lectura y la escritura eran los que tenían más probabilidades de adoptar un enfoque de estudio exhaustivo y bien administrado, mientras que aquellos con baja autoeficacia adoptaron un enfoque más superficial (Wolters & Corkin, 2012). A continuación, se explicará otra variable de gran importancia para el estudio de la procrastinación: la motivación.

## Procrastinación y motivación

Adicionalmente, según Argumedo et al. (2009), el entendimiento de la procrastinación podría ser ampliado de incluirse en su análisis el factor motivacional. Desde la perspectiva de Schouwenburg (2005), la procrastinación es el resultado de enfrentarse a escoger entre diversas alternativas de acción. En consecuencia, la discordancia entre el deseo, la elección y realización de una actividad sobre otra se debe a la motivación de cada individuo (Schouwenburg, 2005).

Son numerosos los estudios que han evaluado el rol de la motivación entre las auto percepciones de habilidad y los resultados escolares (Katz et al., 2014; Sekhar, Patwardhan & Singh, 2013). No obstante, a pesar de que se ha encontrado en diversos estudios que el tipo o calidad de motivación que los estudiantes adoptan hacia las tareas académicas ayuda a protegerlos de algunas consecuencias negativas, son pocos los estudios que han explorado el efecto de aspectos motivacionales en la procrastinación académica desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 2008; Katz et al., 2014).

De acuerdo con la TAD, la motivación se ha entendido generalmente como un concepto unitario, de la cual se tiene cierta cantidad de acuerdo con particulares cursos de acción. Sin embargo, esta teoría considera que el tipo o la calidad de la motivación importa más que su cantidad para predecir resultados, como la salud psicológica, el bienestar, el desempeño, la resolución creativa de problemas y el aprendizaje profundo. Dentro de esta teoría, la distinción más central se hace entre la motivación autónoma y la controlada (Deci & Ryan, 2008). Así, existe un continuo en las orientaciones motivacionales, que van desde la regulación controlada a la autónoma, lo que refleja el *locus* de causalidad de la acción (Deci & Ryan, 2000).

Por un lado, la motivación autónoma implica que los estudiantes se involucren en las actividades de aprendizaje por deseo propio. Es decir, el origen de los actos del individuo se encuentra en sí mismo. Y esta comprende dos regulaciones: la intrínseca y la identificada (E. L. Deci, comunicación personal, 2018; Núñez & León, 2015). La primera refiere a realizar una actividad porque es interesante y se disfruta de realizarla, siendo la actividad en sí misma la



recompensa. Mientras que la segunda refiere a la persona que se ha identificado con el valor de una actividad e idealmente lo habrá integrado en su sentido de sí mismo. Según la TAD, cuando las personas se encuentran motivadas autónomamente, experimentan voluntad o autoaprobación de sus acciones (Deci, 2018; Deci & Ryan, 2008).

En contraste, la motivación controlada refiere a la persona que se siente coaccionada a pensar, sentir o actuar de una determinada manera, lo que lleva a experimentar presión y demanda. Este segundo tipo de motivación comprende a las regulaciones externa e introyectada. En la primera, la conducta de la persona se realiza en función de contingencias externas de refuerzos y castigos. En la segunda, la regulación de una acción ha sido parcialmente internalizada y es energizada por factores como la búsqueda de aprobación, evitar la vergüenza, la autoestima contingente, y la implicación del ego (Deci & Ryan, 2008). De acuerdo con Deci y Ryan (2008), ambas motivaciones (autónoma y controlada) energizan y dirigen la conducta.

No obstante, ambos tipos de motivación llevan a distintos resultados. Por un lado, la motivación autónoma conlleva a un desempeño más efectivo en actividades del tipo heurísticas y un cambio sostenido hacia conductas más sanas (Deci & Ryan, 2008). A su vez, también se ha visto asociada con un mayor bienestar subjetivo y salud psicológica (Levesque, Zuehlke, Reeve, 2005; Sisley, 2010). Asimismo, estudiantes motivados de forma autónoma poseen un mayor recuerdo de la información (Ryan, Connell & Plant, 1990), una mayor persistencia a largo plazo (Deci & Ryan, 2008; Hardre & Reeve, 2003), un mayor aprendizaje conceptual y mejores resultados de aprendizaje en diversos niveles de educación (Grolnick & Ryan, 1987). Por su parte, la motivación controlada conlleva a un pensamiento rígido, un aprendizaje superficial, emociones como la alienación y la desafección, la elección del camino más corto hacia un resultado y una salud física y psicológica disminuida (Deci, 2018).

Dentro de los estudios que relacionan a la motivación con la procrastinación, la mayoría de ellos se han centrado en el análisis del rol de la orientación hacia la meta (Katz et al., 2014). Así, se ha encontrado que la procrastinación se correlaciona de forma negativa con las metas

orientadas hacia el dominio (Ariani & Susilo, 2018; Wolters, 2003), las cuales refieren a la preocupación por incrementar la comprensión de un material, por mejorar su conocimiento y desarrollar una nueva habilidad o aprender algo nuevo (Matos & Lens, 2006). Esto debido a que las personas con una fuerte orientación hacia el dominio se esfuerzan más por encontrar estrategias para realizar las tareas y perseveran más en ellas (Ariani & Susilo, 2018). Mientras que se correlaciona de forma positiva con las metas orientadas hacia la aproximación al rendimiento (Ariani & Susilo, 2018; Wolters, 2003), las cuales refieren a la preocupación por verse capaces y demostrar habilidad ante los demás (Matos & Lens, 2006).

No obstante, son pocas las investigaciones que han evaluado la procrastinación desde la TAD (Senécal et al., 2003). Lo cual es sorprendente ya que esta teoría se relaciona con consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales (Katz et al., 2014). En un estudio realizado por Jasmine y Lomash (2014) en universitarios de la India se encontró que los que procrastinaban menos académicamente eran los que poseían mayores niveles de regulación intrínseca. Lo que refleja que no retrasan el inicio de una tarea debido al puro placer que deriva de participar en ella.

Por el contrario, los altos procrastinadores académicos, al no encontrarse interesados de manera intrínseca en las actividades académicas, se enganchan con otras actividades más atractivas. Adicionalmente, también se hallaron diferencias en la regulación identificada, por lo que los estudiantes que procrastinaban menos mostraban mayores niveles de esta regulación, ya que valoran la actividad y la consideran como importante. No se encontró diferencias entre los altos y bajos procrastinadores en las regulaciones introyectada ni externa (Jasmine & Lomash, 2014).

Similar hallazgo obtuvo Kok (2016), quien encontró que la procrastinación académica se relacionó positivamente con las regulaciones externa e introyectada, y de modo negativo con la identificada e intrínseca. En este sentido, confirmaron que a más autónomas sean experimentadas las actividades académicas, estos estudiantes se sienten más en control de las

situaciones y procrastinan menos (Fatimah, Lukman, Khairudin, Shahrazad & Halim, 2011). Otros autores han hallado los mismos resultados, demostrando que, cuando los alumnos perciben que su autonomía personal es amenazada, se esfuerzan menos y tienden a procrastinar más que cuando las actividades académicas son intrínsecamente disfrutadas (Brownlow & Reasinger, 2003; Cerino, 2014; Fatimah et al., 2011; Lee, 2005). En la siguiente sección, se explicará la relación existente entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación.

### **Autoeficacia, tipos de motivación y procrastinación**

De acuerdo con Katz et al. (2014), si bien la autoeficacia tiene un rol central en la procrastinación, no puede explicar por sí misma por qué los estudiantes procrastinan en sus actividades académicas. En este sentido, son pocos los estudios que han examinado cómo se relacionan la autoeficacia, la motivación y la procrastinación (Al-Attiyah, 2010; Cerino, 2014).

Un estudio realizado en estudiantes de primaria israelíes exploró la relación entre estas variables a través de un modelo de moderación. Específicamente, evaluó cómo la motivación y la autoeficacia interactuaban para influenciar a la procrastinación respecto a realizar sus tareas escolares. Se encontró que la relación entre la autoeficacia y la procrastinación de las tareas escolares se maximizó cuando los estudiantes estuvieron motivados autónomamente respecto a sus tareas escolares. De este modo, estudiantes que se encontraban más motivados autónomamente procrastinaban más cuando se sentían menos autoeficaces (Katz et al., 2014).

Por otro lado, distintas estrategias han sido exitosas en reducir la procrastinación. Por ejemplo, las técnicas de manejo del tiempo y la terapia cognitiva (e.g., plantear metas realistas) pueden ayudar en su reducción. A su vez, algunas de estas estrategias se han enfocado en incrementar la autoeficacia, para a su vez reducir la procrastinación. No obstante, pocas intervenciones se han enfocado en la motivación académica. Por ello, es importante clarificar la contribución relativa de ambas variables a la procrastinación, lo cual ayudaría a identificar la relevancia de focos específicos de acción para futuras intervenciones (Cerino, 2014).

Seguidamente, se hablará de manera específica sobre los estudios de la procrastinación en el Perú.

### **Estudios sobre procrastinación en el Perú**

Alrededor del mundo, la mayoría de las investigaciones sobre la procrastinación han sido realizadas en universitarios de países occidentales, siendo pocas aquellas realizadas en escolares (Kahn, 2011; Katz et al., 2014; Klassen & Kuzucu, 2009); tendencia que se repite en el caso del Perú. No obstante, aun tomando en cuenta todos los estudios asociados a la procrastinación académica, son pocas las investigaciones que se han realizado en este país acerca del tema. Entre ellas, algunas han evaluado los niveles de procrastinación en universitarios y adultos, buscando diferencias de acuerdo con algunas características demográficas como el género, la edad, el nivel socioeconómico, entre otros (Argumedo et al., 2009; Carranza & Ramírez, 2013; Román, Gomez, Salas, Santibañez & Rumiche, 2016).

Asimismo, se han descrito los estilos de personalidad asociados a la procrastinación crónica (Argumedo et al., 2009). También, se ha estudiado la relación de la procrastinación con la adicción al Facebook y al internet (Castro & Mahamud, 2017; Huanca, Mamani & Mamani, 2015), la ansiedad frente a las evaluaciones (Maldonado & Zenteno, 2018; Vallejos, 2015) y con las funciones ejecutivas y el rendimiento académico (Valencia, 2017). Adicionalmente, también se ha investigado la asociación entre la procrastinación crónica y la ansiedad estado-rasgo (Chávez, 2015; Mamani, 2017).

Cabe resaltar que estos estudios, a excepción de uno que evaluó la procrastinación general y académica en estudiantes de secundaria, han sido realizados en muestras de universitarios (Álvarez, 2010). Finalmente, solo uno de los estudios examinó la relación entre la autoeficacia y la procrastinación académica en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana (Alegre, 2013). Esta investigación encontró que la autoeficacia y la procrastinación correlacionaron de manera negativa, por lo que mayores niveles de autoeficacia se asociaron con menores niveles de procrastinación académica y viceversa (Alegre, 2013). Sin

embargo, ninguno ha evaluado la procrastinación desde la TAD. Así, la información acerca de los niveles de procrastinación de estudiantes en edad escolar es muy escasa. Además, la importancia de este estudio radica también en que, como ya se ha mencionado, es uno de los problemas que actúa en contra del buen aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes (Álvarez, 2010).

Asimismo, los alumnos de secundaria atraviesan por una etapa de transición escolar, en donde comienzan a percibir a los docentes como más estrictos y con un control más firme (Chedzoy & Burden, 2005). Adicionalmente, en este nivel de educación se les exige a los estudiantes ser más competitivos, comparándolos con los más altos estándares de calidad mundial, los cuales por lo general son ajenos a las condiciones del proceso de aprendizaje particular de cada grupo. Esto conlleva a que en muchas ocasiones se ponga en evidencia su bajo rendimiento comparado con estos altos estándares, lo que les puede producir un sentimiento de ineficacia (Zamora, 2013). Por ello, no extrañaría hallar que estos estudiantes no se encuentren autónomamente motivados, y que esto, sumado a una baja autoeficacia, conlleve a mayores niveles de procrastinación y a las diversas consecuencias que trae consigo.

En este sentido, el objetivo general de la presente investigación es estudiar la relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación (autónoma y controlada) y la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. Principalmente, se busca estudiar, tomando en consideración los tipos de motivación y la autoeficacia, cuál es el mejor predictor de la procrastinación académica. De acuerdo con la literatura revisada, se espera que la motivación autónoma y la autoeficacia predigan de manera negativa a la procrastinación académica, mientras que se espera que la motivación controlada sea un predictor positivo de la misma. Como objetivo específico, se estudiarán las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados en esta muestra.

## Método

### Participantes

Los participantes del presente estudio fueron 301 estudiantes de dos instituciones educativas privadas de Educación Básica Regular en Lima Metropolitana, los que se encuentran en un rango de edad entre los 11 y 18 años ( $M = 13.79$ ,  $DE = 1.43$ ). De esta muestra, la mayoría fueron mujeres (57.5%,  $N = 173$ ), cuya edad promedio es de 13.73 años ( $DE = 1.40$ ). Mientras que los varones (42.5%,  $N = 128$ ) poseen una edad promedio de 13.88 años ( $DE = 1.46$ ).

Los estudiantes se seleccionaron de manera intencional por facilidad de acceso a la muestra. Además, los colegios expresaron preocupación por saber qué motiva a sus estudiantes a seguir sus estudios escolares, cómo se encuentran sus niveles de autoeficacia e identificar si tienen dificultades con las conductas de procrastinación. Esto debido a que han notado que muchos postergan para el último momento sus actividades escolares, dando más importancia a las amistades y/o a las redes sociales, dejando de lado sus obligaciones. Por otro lado, el único requisito que debían cumplir para participar del estudio era cursar entre 1ro y 5to de secundaria.

Respecto al grado al que pertenecen, 21.3% de alumnos pertenecen a 1ro de secundaria ( $N = 64$ ), 23.9% a 2do grado ( $N = 72$ ), 19.3% a 3ro ( $N = 58$ ), 16.6% a 4to ( $N = 50$ ) y el resto son estudiantes de 5to de secundaria (18.9%,  $N = 57$ ). Finalmente, en promedio, estos estudiantes dedican 2 horas y 38 minutos ( $DE = 1$  hora y 19 minutos) diarios a las actividades escolares en el hogar.

Su participación fue libre, voluntaria y anónima. En ambos colegios se señaló que no era necesario pedir el consentimiento de los padres de los estudiantes debido a que contaban con su debida autorización para realizarles evaluaciones que consideren importantes para su formación estudiantil. Antes de comenzar la aplicación, se les presentó a los estudiantes un asentimiento informado (ver Apéndice A), en donde se les explicó acerca de los objetivos del estudio, que podían retirarse de él en cualquier momento, que sus datos serían anónimos, su participación sería voluntaria y que no representaría ningún perjuicio para ellos.

## Medición

**Tipos de motivación académica.** Se utilizó la Escala de Autorregulación Académica – Revisada, una versión adaptada de la escala con el mismo nombre de Ryan y Connell (1989), para medir el tipo de motivación de los estudiantes para seguir sus estudios escolares (*The Academic Self-Regulation Scale*; Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx & Lens, 2009). Esta escala ha sido traducida por Mixan (2015) al español en un estudio realizado en 221 estudiantes de una universidad privada de Lima. Es un instrumento de auto reporte conformado por 16 ítems con distintas razones para seguir los estudios académicos. Para la presente investigación, se usó una escala de respuesta que va del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo).

Este instrumento está compuesto por 4 tipos de regulaciones (de 4 ítems cada una), las cuales se agrupan en los dos tipos de motivación. Por un lado, la motivación autónoma comprende: a) Regulación intrínseca, que refiere a involucrarse en actividades académicas porque se encuentran interesantes en sí mismas (e.g. “Porque es algo apasionante”); y la b) Regulación identificada, donde el estudiante se involucra en ellas porque las considera significativas para su vida (e.g. “Porque es una meta de mi vida importante para mí”). Por el otro, la motivación controlada se encuentra compuesta por: a) Regulación introyectada, que se evidencia cuando el estudiante participa en las actividades académicas en función a presiones internas como el orgullo o la culpa (e.g. “Porque me sentiría avergonzado si no estudiara”); y la b) Regulación externa, la cual refiere a implicarse en estas actividades para obtener un resultado externo (e.g. “Porque se supone que debo hacerlo”; Vanteeskiste et al., 2009).

Respecto a su validez factorial, la versión de Vanteeskiste et al. (2009) aplicada en estudiantes de secundaria de Bélgica, utilizó un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación PROMAX dado que ambos factores (motivación controlada y autónoma) se relacionan de manera inversa. Se obtuvo como resultado dos factores con autovalores mayores a 1, los cuales explicaron el 48% de la varianza. Adicionalmente,

todos los ítems mostraron cargas factoriales mayores a .40 en el área que les correspondía, y cada ítem cargó en un solo factor. Respecto a su confiabilidad, se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .87 para el factor de motivación autónoma y de .72 para la motivación controlada, ambos valores adecuados (Vanteeskiste et al., 2009).

En la adaptación al español realizada por Mixan (2015) en estudiantes universitarios también se mostraron buenas evidencias de validez, por lo que el análisis factorial exploratorio arrojó dos factores con autovalores mayores a 1. Por un lado, la motivación autónoma explicó el 27.9% de la varianza; mientras que la motivación controlada explicó el 18% de la misma. Asimismo, se encontraron buenas evidencias de confiabilidad, hallándose un alfa de Cronbach de .83 para el factor de motivación autónoma y de .80 para la motivación controlada.

Si bien este cuestionario fue adaptado en universitarios, también ha mostrado buenas evidencias de validez y confiabilidad en una muestra de 1027 estudiantes que cursaban el cuarto grado de secundaria de un colegio peruano. De la misma manera, fueron hallados dos componentes: el primero, la motivación autónoma, explicó el 29.4% de la varianza; mientras que el segundo, la motivación controlada, explicó el 18.7% de la misma. Además, ambos componentes explicaron el 48.1% de la varianza total. Las cargas factoriales de los ítems oscilaron entre .51 y .79. Adicionalmente, se halló un coeficiente de consistencia interna de .75 para la motivación controlada mientras que para la motivación autónoma fue de .87. Finalmente, las correlaciones ítem-total corregidas oscilaron entre .36 y .72 (Pérez-León, 2016). Por tanto, es pertinente utilizar también el siguiente cuestionario en alumnos de secundaria.

Las propiedades psicométricas de este instrumento en la presente investigación serán presentadas en la sección de resultados.

**Procrastinación.** Para la evaluación de la procrastinación se utilizó la forma abreviada de la Escala de Procrastinación Académica (*Academic Procrastination Scale-Short Form*; Yockey, 2016), la cual es una versión corta del cuestionario *Academic Procrastination Scale* (APS; McCloskey, 2011). La escala original consta de 25 ítems y fue diseñada para enfocarse



en la medición general de la procrastinación académica, dándole un menor énfasis a tareas específicas. Este instrumento de auto reporte mostró una adecuada consistencia interna, hallándose un alfa de Cronbach de .94. Asimismo, obtuvo una buena validez convergente, con correlaciones desde moderadas hasta altas con otras medidas de procrastinación como la Escala de Procrastinación Académica-Estudiantes (*Procrastination Assesment Scale-Students*; PASS; Solomon & Rothblum, 1984) y la Escala de Procrastinación de Tuckman (1991). Esta escala está constituida por un solo factor que da cuenta de un 43% de la varianza.

Para la versión abreviada, McCloskey (2011) seleccionó los 5 ítems que tuvieron las mejores propiedades psicométricas, como correlaciones ítem-test mayores a .70. Se valora en una escala Likert que va desde el 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta el 5 (Totalmente de acuerdo). Mayores puntajes en la escala indican mayor tendencia a procrastinar en tareas académicas. Este instrumento mostró adecuadas evidencias de confiabilidad y validez. Por un lado, el análisis de componentes principales indicó una solución unidimensional que dio cuenta de un 65% de la varianza. Asimismo, las cargas factoriales variaron entre .73 y .86, siendo estas altas. Por el otro lado, se halló un coeficiente de consistencia interna de .87. Adicionalmente, esta escala también mostró una buena validez convergente, con correlaciones significativas tanto con el PASS ( $r(96) = .54, p < .001$ ) como con la Escala de Procrastinación de Tuckman (1991;  $r(69) = .79, p < .001$ ; Yockey, 2016).

Esta versión se tradujo al español, la cual pasó por validación de jueces (proceso que será detallado en la sección de procedimiento) y se analizaron las propiedades psicométricas en la muestra utilizada para este estudio, las cuales serán presentadas en la sección de resultados.

**Autoeficacia.** Para la evaluación de la autoeficacia académica de los estudiantes se usó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). Este instrumento tiene por objetivo medir las expectativas de autoeficacia en el contexto educativo en estudiantes adolescentes y universitarios. Esta escala consta de 10

ítems que son calificados en una escala Likert del 0 al 9. Una mayor puntuación indica una mayor autoeficacia académica percibida.

Respecto a su validez, los ítems fueron sometidos a un análisis factorial a través del método de máxima verosimilitud. En un primer factor extraído antes de la rotación todos los ítems obtuvieron cargas factoriales por encima de .63, a excepción del ítem 9 que mostró una carga de .53. Asimismo, se evaluó su validez concurrente, encontrándose que la escala se correlacionó de manera positiva con la escala de motivación de logro de Ray ( $r = .17, p < .01$ ), con la escala de autoestima de Rosenberg ( $r = .48, p < .01$ ) y con la subescala de motivación de competencia ( $r = .38, p < .01$ ). Por su parte, respecto a su validez discriminante, la escala correlacionó de manera negativa con los componentes “worry” ( $r = -.25, p < .01$ ) y “emotionality” ( $r = -.28, p < .01$ ) del inventario de ansiedad evaluativa de Spielberg y con la motivación intrínseca ( $r = -.17, p < .01$ ; Palenzuela, 1983).

Respecto a su confiabilidad, el estudio realizado por Palenzuela (1983) sobre población adolescente y adulta española halló correlaciones ítem-test que oscilaron entre .29 y .71, las cuales aumentaban al eliminar el ítem 9 debido a que este obtuvo la correlación más baja. Asimismo, se halló un coeficiente alfa de Cronbach de .91 para la escala total. Además, se obtuvo una confiabilidad test-retest de .92 con 129 sujetos en un intervalo de 10 semanas.

Adicionalmente, se han analizado sus propiedades psicométricas en una muestra de estudiantes de secundaria chilenos. En este caso se utilizó una versión abreviada de 4 puntos de la escala Likert (1 = nunca al 4 = siempre) debido a su mejor interpretación para estas edades. Respecto a su validez, se emplearon el análisis factorial de componentes principales y el factorial confirmatorio. Se determinó que los ítems se agruparon en un solo factor que explicó el 51.47% de la varianza. Las cargas factoriales fueron mayores a .30 para todos los ítems. En relación con su confiabilidad, el coeficiente de consistencia interna de la escala fue de .89. Las correlaciones ítem-test fueron elevadas, oscilando entre .37 y .71. Finalmente, la confiabilidad test-retest para un intervalo de 3 semanas fue de .87 (García-Fernández et al., 2010).

Para la presente investigación, se ha contemplado utilizar una escala menor a la del estudio original para evitar confusiones en los estudiantes de estas edades. Se ha decidido usar una escala Likert de 5 puntos que va desde el 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo) debido a que escalas Likert menores a 5 puntos muestran validez y poder discriminativos menos adecuados. Asimismo, escalas con pocas categorías de respuesta tienden a generar puntajes con poca varianza (Colman & Preston, 2000). En este sentido, se ha hallado que una escala de Likert de 5 puntos cuenta con el debido poder discriminativo, la debida validez y genera una varianza adecuada (Colman & Preston, 2000). Por el otro lado, si bien escalas mayores a 5 puntos pueden ser más sensibles, se vuelven más difíciles de interpretar. En este sentido, una escala Likert de 5 puntos es menos confusa e incrementa la tasa de respuestas (Bouranta & Paravantis, 2009).

Este instrumento requirió algunos cambios en el tipo de fraseo, por lo que también pasó por validación de jueces (proceso que también será detallado en el procedimiento). Las propiedades psicométricas de la escala en la presente investigación serán presentadas en la sección de resultados.

**Ficha de datos sociodemográficos.** Finalmente, para el recojo de cierta información relevante al estudio se utilizó una ficha de datos sociodemográficos. En ella, se recogió información como la edad, el sexo y el grado. Por último, también se les preguntó a los estudiantes cuántas horas diarias dedican en promedio a las actividades escolares en el hogar.

### **Procedimiento**

Primero, se conversó con las autoridades correspondientes de las instituciones con el fin de explicar los objetivos del estudio, el uso de la información recolectada, obtener su autorización para la realización de la investigación y coordinar en qué momento se realizaría la aplicación a cada aula de secundaria. Los colegios señalaron no requerir la autorización de los padres, debido a que para los mismos era importante recolectar esta información acerca de sus estudiantes ya que contaban con la disposición para realizarles evaluaciones de esta índole.

Luego, se revisó la pertinencia de uso de los instrumentos en alumnos de secundaria. De este modo, si bien el instrumento de autoeficacia estaba elaborado en español, se requirió cambiar el tipo de fraseo para que sea más claro para los estudiantes de secundaria, así como cambiar algunas palabras que se utilizan con más frecuencia en España, pero no en Perú. Mientras que se tradujo el de procrastinación académica. Ambos instrumentos, la forma abreviada de la Escala de Procrastinación Académica y la EAPESA, fueron enviados en un formato estándar por correo electrónico a siete jueces, quienes evaluaron su calidad y pertinencia. Los jueces fueron psicólogos especialistas en psicología educativa y del desarrollo, psicopedagogía y motivación. En este formato, debían indicar si estaban de acuerdo con la traducción o adaptación propuesta de cada ítem e indicar sugerencias. A continuación, los ítems que presentaron un bajo Índice de Acuerdo (IA; ver Apéndice B) se modificaron en base a las sugerencias señaladas por los jueces. De acuerdo con Ecurra (1988), se toman como válidos los ítems con un IA igual o mayor a .80.

Es importante recalcar que, si bien para la escala de procrastinación académica ninguno de los ítems llegó al 80% de acuerdo entre jueces requerido, los cambios en los ítems fueron mínimos (tales como reemplazar “proyectos” por “tareas/trabajos” o “divertidas” por “entretenidas”, etc.). Asimismo, si bien el ítem 5 de la misma prueba tuvo un 0% de acuerdo, los cambios recomendados iban en torno a reemplazar “De manera frecuente” por “Frecuentemente” y en ordenar de manera diferente las palabras para dar mayor claridad, por lo que se mantuvo el sentido del ítem. Igualmente, sucedió algo similar con los ítems de la escala de autoeficacia académica, en la que los cambios eran mínimos, como reemplazar “materia” por “curso”. En este instrumento, el ítem 7 solo obtuvo un 14% de índice de acuerdo, pero los cambios solo apuntaban a buscar un mejor equivalente para “expediente académico”. De este modo, los ítems fueron reformulados siguiendo las indicaciones de los jueces.

Adicionalmente, luego de reformular los ítems éstos fueron discutidos con dos investigadores para llegar a un consenso sobre la mejor versión del ítem y pudieran ser fácilmente comprendidos por los estudiantes en el piloto.

Luego, se realizó un piloto con un grupo de 4 estudiantes varones de entre los 12-14 años. En él, se les explicó el objetivo de aquel piloto y luego se les entregó los cuestionarios. Al finalizar la aplicación, se pidió a los participantes que dieran su apreciación acerca de la redacción y claridad de los instrumentos. Por último, se realizaron los cambios respectivos de acuerdo con las apreciaciones de los estudiantes.

Antes de realizar la aplicación, se les explicó a los estudiantes los objetivos del estudio y se pidió su asentimiento escrito (ver Apéndice A). Luego, se les informó sobre los aspectos éticos de la investigación. A continuación, se les brindó instrucciones escritas y orales, y se les preguntó si tenían alguna duda sobre ellas. La información fue recolectada de manera presencial en sus propias aulas de clase hacia mitades del 1er bimestre del año escolar 2019. La aplicación de los instrumentos duró unos 20 minutos aproximadamente.

### **Análisis de Datos**

Para realizar los análisis estadísticos de los datos, se utilizó el paquete SPSS versión 24 (IBM). Primero, se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados. Para obtener evidencias de validez de dimensionalidad, se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios con el método de factorización de ejes principales; mientras que se determinó la confiabilidad por consistencia interna mediante el alfa de Cronbach. A continuación, se analizaron descriptivamente los datos con los estadísticos media y desviación estándar. Luego, se determinó la normalidad de las distribuciones de la información recogida usando los indicadores de asimetría ( $< |3|$ ) y curtosis ( $< |10|$ ) (ver sección de Resultados). Para el estudio de la relación entre las variables se usaron análisis de correlación de Pearson debido a que las distribuciones de los datos fueron normales. Finalmente, para evaluar los predictores de la procrastinación se utilizó la regresión lineal múltiple.

## Resultados

A continuación, se presentarán las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para la medición de los tipos de motivación, la autoeficacia y la procrastinación académica. Luego, se expondrán los análisis descriptivos y las correlaciones entre las variables de estudio. Finalmente, se presentarán los resultados de los análisis de regresión entre los tipos de motivación (autónoma y controlada), la autoeficacia y la procrastinación académica.

Respecto a las evidencias de validez, para cada una de las escalas se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de factorización de ejes principales. De acuerdo con Field (2013), en este análisis hay que verificar, en primer lugar, que la medida de adecuación de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sea mayor a .50 y la prueba de esfericidad de Barlett sea significativa ( $p < .05$ ). Luego, el número de factores se determina con el gráfico de sedimentación de Cattell y el número de factores con autovalores mayores a 1 (Field, 2013). Luego, se debe comprobar que los factores en su conjunto expliquen aproximadamente el 50% de la varianza (Field, 2013). Finalmente, se consideran como aceptables las cargas factoriales de los ítems iguales o mayores de .30 debido a que la muestra de sujetos fue mayor a 300 de acuerdo con Stevens (2009), y con cargas iguales o mayores a .40 de acuerdo con Field (2013).

En relación con las evidencias de confiabilidad, esta se estimó con el método de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach. Para ello, el coeficiente alfa de Cronbach debe ser mayor o igual a .70 para ser considerado como aceptable (Field, 2013; Kline, 1999); así como las correlaciones ítem-test corregidas deben ser mayores o iguales a .30 (Field, 2013).

### Análisis preliminares

**Validez y confiabilidad.** En el caso de la Escala de Autorregulación Académica – Revisada, se halló un KMO de .85, valor meritorio de acuerdo con Hutcheson y Sofroniou (1999, citado en Field, 2013). Asimismo, la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ( $\chi^2(120) = 2583.20, p < .001$ ). Estos resultados indicaron que era pertinente continuar con la

interpretación de los análisis realizados. Luego, se utilizó el método de factorización de ejes principales con rotación PROMAX, en donde se solicitó extraer dos factores de acuerdo con lo esperado por la teoría. Eso coincidió con que hubo solo dos factores con autovalores mayores a 1. Asimismo, el gráfico de sedimentación de Cattell señaló también la existencia de dos factores que explicaron el 46.90% de la varianza. El primer factor, la motivación autónoma, explicó el 32.43% de la varianza; mientras que el segundo, la motivación controlada, explicó el 14.47% de la misma. Además, los ítems presentaron cargas factoriales adecuadas que oscilaron entre .68 y .81 para el primer factor y entre .30 y .71 para el segundo.

Respecto a su confiabilidad, se encontró un alfa de Cronbach de .91 para el factor de motivación autónoma. Asimismo, las correlaciones ítem-test corregidas de este factor oscilaron entre .66 y .78. Para el factor de motivación controlada, se halló un alfa de Cronbach de .77, y las correlaciones ítem-test corregidas oscilaron entre .39 y .58.

Por otro lado, el análisis factorial exploratorio para la forma abreviada de la Escala de Procrastinación Académica halló también una adecuación muestral meritoria ( $KMO = .84$ ) y una prueba de esfericidad de Barlett significativa ( $\chi^2(10) = 542.69, p < .001$ ). En consecuencia, se decidió proceder con la interpretación de los resultados. El método de factorización de ejes principales con rotación Varimax dio como resultado un solo componente con un autovalor mayor a 1. Igualmente, el gráfico de sedimentación de Cattell mostró la existencia de un solo factor, el cual explicó el 50.25% de la varianza. Adicionalmente, los ítems presentaron cargas factoriales adecuadas entre .38 y .82. En relación con su confiabilidad, se halló un alfa de Cronbach de .81, y las correlaciones ítem-test corregidas oscilaron entre .35 y .72.

Finalmente, respecto a la EAPESA, el análisis factorial exploratorio mostró un KMO de .94, valor maravilloso según Hutcheson y Sofroniou (1999, citado en Field, 2013) y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ( $\chi^2(45) = 1385.44, p < .001$ ). Por tanto, se pudo continuar con la interpretación de los análisis estadísticos. El método de factorización de ejes

principales con rotación Varimax arrojó un solo componente con un autovalor mayor a 1. De la misma manera, el gráfico de sedimentación de Cattell reveló un solo factor que explicó el 47.70% de la varianza. Además, las cargas factoriales de los ítems fueron adecuadas y oscilaron entre .32 y .82. Por último, respecto a su confiabilidad, el alfa de Cronbach fue de .89 y las correlaciones ítem-test corregidas se ubicaron entre .31 y .76.

En suma, lo expuesto indica que las tres escalas mostraron adecuadas evidencias de validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima. En seguida, se presentan los análisis descriptivos de las variables medidas en la presente investigación.

### Análisis descriptivos

En primer lugar, se analizó el tipo de distribución de las variables utilizando los coeficientes de asimetría ( $< | 3 |$ ) y curtosis ( $< | 10 |$ ) para verificar que las variables tuviesen una distribución normal (Kline, 2010). Como puede observarse en la Tabla 1, las variables no presentaron caso alguno de anormalidad extrema por lo cual se procedió a trabajar con estadística paramétrica. Adicionalmente, la Tabla 1 también presenta las medias y desviaciones estándar de las mismas variables.

Tabla 1  
*Asimetría, curtosis, media y desviación estándar de las variables estudiadas (N = 301)*

Medidas	Asimetría	Curtosis	M	DE
Motivación Controlada	.02	-.21	2.91	.77
Motivación Autónoma	-.57	-.15	3.22	.86
Autoeficacia	-.45	.18	3.56	.73
Procrastinación	.37	-.62	2.81	.92
Promedio de horas diarias que se dedican en casa a las actividades escolares	.74	.65	2.41	1.30

A continuación, se presentan los análisis de correlaciones de Pearson entre las variables estudiadas.



## Correlaciones

Para el análisis de las relaciones entre las variables de estudio se utilizaron análisis de correlaciones bivariadas, y se examinaron los coeficientes de correlación de Pearson ya que las distribuciones de las variables fueron normales (Kline, 2010). La magnitud de los coeficientes de correlación se evaluó con los criterios propuestos por Cohen (1992), donde  $r = .10$  implica un tamaño de efecto pequeño, a partir de  $r = .30$  mediano y a partir de  $r = .50$  o más, fuerte.

Para comenzar, se estudió la relación intra-escala con respecto a los tipos de motivación, en donde se halló una asociación significativa, negativa y con un tamaño de efecto pequeño entre la motivación autónoma y controlada (ver Tabla 2).

Con respecto a las asociaciones inter-escalas, se encontró una asociación significativa, positiva y con tamaño de efecto pequeño entre la motivación controlada y la procrastinación (ver Tabla 2). Sin embargo, la asociación entre la motivación controlada y la autoeficacia no fue significativa (ver Tabla 2). Además, se encontró una correlación significativa, positiva y mediana entre la motivación autónoma y la autoeficacia (ver Tabla 2). También, se halló una correlación significativa, negativa y mediana entre la motivación autónoma y la procrastinación (ver Tabla 2). Adicionalmente, se encontró una correlación significativa, negativa y pequeña entre la autoeficacia y la procrastinación (ver Tabla 2).

A su vez, se indagó la correlación entre los tipos de motivación, la procrastinación y otras variables, como el grado y el promedio de horas diarias que dedican los estudiantes a las actividades escolares fuera del colegio. En este sentido, la correlación entre la motivación autónoma y dicho promedio de horas fue significativa, positiva y pequeña (ver Tabla 2). Asimismo, se observó una asociación significativa, negativa y pequeña entre la motivación autónoma y el grado de los estudiantes (ver Tabla 2).

Sin embargo, no se halló correlación alguna entre la motivación controlada y el promedio de horas diarias que dedican en casa los estudiantes a las actividades escolares ni con

su grado (ver Tabla 2). De la misma manera, tampoco se halló correlación alguna entre la autoeficacia y dicho promedio de horas, ni con su grado (ver Tabla 2). Por otro lado, se encontró una correlación significativa, negativa y pequeña entre la procrastinación y el promedio de horas que se dedican en casa a las actividades escolares (ver Tabla 2). Por su parte, la asociación entre la procrastinación y el grado fue significativa, positiva y pequeña (ver Tabla 2). Por último, no se halló relación alguna entre el promedio de horas diarias que se dedican en casa a las actividades escolares y el grado de los alumnos (ver Tabla 2).

Tabla 2  
*Correlaciones entre las variables estudiadas*

Variables	1	2	3	4	5
1. Motivación Controlada	–				
2. Motivación Autónoma	-.24***				
3. Autoeficacia	-.11	.24***			
4. Procrastinación	.24***	-.48***	-.14*		
5. Promedio de horas diarias que se dedican en casa a las actividades escolares	.11	.16**	-.02	-.19**	
6. Grado	.09	-.17**	.07	.21***	.03

*Nota.* \* $p < 0.05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

A continuación, se presentarán los resultados de los modelos las regresiones realizados.

## Regresiones

Con el propósito de estudiar las relaciones predictivas entre las variables de estudio, se realizaron 3 análisis de regresión múltiple. En el caso de los 3 modelos, los resultados fueron controlados por sexo y grado. Asimismo, se realizó un análisis diagnóstico de multicolinealidad entre las variables independientes de cada modelo. De acuerdo con Field (2013), para pasar esta prueba el indicador VIF debe ser menor a 10, mientras que una Tolerancia por debajo de .20 indicaría un problema potencial, y un problema serio si se encuentra por debajo de .10.

En el primer modelo, se predijo la autoeficacia a partir de la motivación controlada y la motivación autónoma. En el segundo, se predijo la procrastinación a partir de la motivación

controlada y la autónoma. En el tercero, se predijo la procrastinación a partir de ambos tipos de motivación (controlada y autónoma) y de la autoeficacia.

Respecto al primer modelo, en el que se predijo la autoeficacia a partir de ambas motivaciones, se encontró que este fue significativo y predijo el 11.1% de la varianza ( $R^2 = .11$ ,  $F(4, 296) = 9.23$ ,  $p < .001$ ). El diagnóstico de multicolinealidad indicó que no había excesiva correlación entre las variables del modelo (ver Tabla 3). En consecuencia, se pudo seguir con la interpretación de los análisis de regresión. De las variables predictoras, se encontró que la motivación autónoma predijo de manera significativa y positiva a la autoeficacia ( $\beta = .26^{***}$ ,  $t = 4.46$ ), mientras que la controlada no fue un predictor significativo de la autoeficacia ( $\beta = -.01$ ,  $t = -.20$ , n.s.). De las variables de control, el sexo fue un predictor significativo y positivo de la autoeficacia ( $\beta = .20^{***}$ ,  $t = 3.63$ ), siendo los varones quienes poseen mayor autoeficacia; mientras que el grado de los estudiantes no fue un predictor significativo ( $\beta = .10$ ,  $t = 1.85$ , n.s.).

En relación con el segundo modelo, en el que los tipos de motivación predijeron la procrastinación, este también fue significativo y explicó un 27.3% de la varianza ( $R^2 = .27$ ,  $F(4, 296) = 27.76$ ,  $p < .001$ ). El diagnóstico de multicolinealidad de este segundo modelo indicó que tampoco había excesiva correlación entre sus variables, por lo que se pudo seguir con la interpretación de los análisis de regresión (ver Tabla 3).

De las variables predictoras, como se esperaba, la motivación controlada predijo de manera significativa y positiva a la procrastinación ( $\beta = .15^{**}$ ,  $t = 2.79$ ), mientras que la motivación autónoma también la predijo de manera significativa, pero de forma negativa ( $\beta = -.42^{***}$ ,  $t = -8.13$ ). En cuanto a las variables de control, se encontró una relación significativa y positiva entre el sexo y la procrastinación de los estudiantes, siendo los hombres los que procrastinan más ( $\beta = .11^*$ ,  $t = 2.12$ ). Por su parte, el grado también fue un predictor significativo y positivo de la procrastinación, por lo que, a mayor grado, mayores son sus niveles de procrastinación ( $\beta = .13^*$ ,  $t = 2.47$ ).

Por último, el tercer modelo, en el que se presentaba los tipos de motivación y la autoeficacia como los predictores de la procrastinación, este también fue significativo y explicó un 27.6% de la varianza ( $R^2 = .28$ ,  $F(5, 295) = 22.46$ ,  $p < .001$ ). El diagnóstico de multicolinealidad indicó que tampoco había excesiva correlación entre las variables de este modelo, por lo que se pudo seguir con la interpretación de los análisis de regresión (ver Tabla 3).

Como se esperaba, la motivación controlada predijo de manera significativa y positiva a la procrastinación ( $\beta = .15^{**}$ ,  $t = 2.78$ ), mientras que la motivación autónoma la predijo de manera significativa y negativa ( $\beta = -.41^{***}$ ,  $t = -7.59$ ). Sin embargo, contrario a lo que se esperaba, la autoeficacia no fue un predictor significativo de la procrastinación ( $\beta = -.06$ ,  $t = -1.10$ , n.s.). De las variables de control, los hombres reportaron procrastinar más que las mujeres ( $\beta = .12^*$ ,  $t = 2.30$ ), mientras que se encontró que a mayor grado es mayor también su procrastinación ( $\beta = .13^*$ ,  $t = 2.58$ ).

Tabla 3

*Diagnóstico de multicolinealidad en los modelos de regresión*

Variables	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Tolerancia	VIF	Tolerancia	VIF	Tolerancia	VIF
Sexo	.95	1.05	.95	1.05	.91	1.10
Grado	.97	1.03	.97	1.03	.96	1.05
Motivación Controlada	.89	1.12	.89	1.12	.89	1.12
Motivación Autónoma	.92	1.09	.92	1.09	.86	1.17
Autoeficacia	-	-	-	-	.89	1.13

## Discusión

El propósito de la presente investigación fue estudiar, tomando en cuenta el tipo de motivación (autónoma y controlada) y la autoeficacia, cuál es el mejor predictor de la procrastinación académica en un grupo de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. Para ello, se estudiaron 3 modelos de regresión. En el primero, se predijo la autoeficacia a partir de ambos tipos de motivación. En el segundo, se utilizaron las mismas variables que en el primero para predecir la procrastinación. En el tercero, se predijo la procrastinación a partir de los tipos de motivación y la autoeficacia. Además, como objetivo específico, se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados. A continuación, se discutirán los resultados hallados en los análisis psicométricos y en los modelos de regresión revisados.

Respecto al objetivo específico, los resultados permitieron dar evidencias sobre la validez y confiabilidad de la Escala de Autorregulación Académica – Revisada, la forma abreviada de la Escala de Procrastinación Académica y de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en estudiantes de secundaria en el contexto peruano. Esto permite su uso para el presente estudio y en futuras investigaciones con muestras similares.

Otros estudios han utilizado la Escala de Autorregulación Académica – Revisada en diferentes muestras y analizado su validez y confiabilidad. Pérez-León (2016), por ejemplo, halló evidencias de validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes de 4° grado de secundaria en Lima Metropolitana. Por su parte, Ferreyra (2017) y Mixan (2015) también encontraron dichas evidencias en dos muestras de universitarios de administración y contabilidad, respectivamente, de dos universidades privadas de Lima Metropolitana. Adicionalmente, también se han hallado evidencias de validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes de 7mo-12mo grado en Bélgica (Vansteenkiste et al., 2009).

En relación con el objetivo general, de manera consistente con otros estudios, se encontró que el factor motivacional contribuye al problema de la procrastinación académica.

La motivación autónoma fue un predictor significativo y negativo de la procrastinación, mientras que la motivación controlada la predijo de manera significativa y positiva. A su vez, no se encontró que la autoeficacia fuera un predictor significativo de la procrastinación.

Estos resultados fueron similares a los de Senécal, Koestner y Vallerand (1995), quienes encontraron en una muestra de universitarios en Canadá que aquellos con razones intrínsecas<sup>1</sup> para seguir sus estudios fueron los que procrastinaron menos; mientras que los que manifestaban razones extrínsecas tenían mayor tendencia a procrastinar. Esto fue consistente con estudios anteriores que mostraron que formas menos autónomas de motivación académica se asociaron con menor persistencia, emociones negativas e inconsistencia entre actitudes y conductas. Estos tres factores parecen llevar hacia la procrastinación (Senécal et al., 1995).

Distintas investigaciones han sugerido que la manera en la que los estudiantes regulan su conducta tiene efectos importantes en aspectos académicos como la curiosidad, persistencia, aprendizaje, desempeño y autoestima (Feri, Soemantri & Jusuf, 2016; Ratelle, Guay, Vallerand & Larose, 2007; Senécal et al., 1995; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004). De ahí que, como ya se ha visto, el tipo de motivación que los estudiantes poseen hacia las tareas académicas los protege contra algunas consecuencias negativas (Deci & Ryan, 2008).

En este sentido, la TAD propone que, cuando las personas tienen razones autónomas para involucrarse en una actividad, muestran mayor iniciativa y persistencia que cuando se sienten controladas (Deci & Ryan, 2008). En consecuencia, estudiantes que se ven motivados de manera autónoma no retrasan el inicio de las actividades académicas y persisten más en ellas debido al puro placer que deriva de participar en ellas (Jasmine & Lomash, 2014).

Similares resultados fueron hallados por Cerino (2014), quien investigó la relación entre la motivación académica, la autoeficacia, y la frecuencia y razones para procrastinar en universitarios estadounidenses. En este estudio se encontró que las subescalas de motivación

---

<sup>1</sup> Se debe recordar que la motivación autónoma se compone de dos tipos de regulaciones (también referidas como razones o motivaciones): la regulación intrínseca y la identificada. Mientras que la motivación controlada se compone de las regulaciones introyectada e intrínseca.

autónoma (motivación identificada e intrínseca) tuvieron mayor influencia en la procrastinación que la autoeficacia (la cual no fue predictora de la procrastinación; Cerino, 2014).

A su vez, Kok (2016) estudió la relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en una muestra universitarios en Malasia. En ella, se obtuvo como resultado que la procrastinación tuvo una correlación significativa y positiva con las regulaciones externa e introyectada, y una correlación negativa con las regulaciones identificada e intrínseca. Es decir, a más autónomas se experimentaban las actividades académicas, se mostró un mayor control de las situaciones y menor tendencia a procrastinar (Fatimah et al., 2011).

Igualmente, Jasmine y Lomash (2014) hallaron en universitarios de la India que aquellos con mayores niveles de regulación intrínseca eran los que manifestaban procrastinar menos académicamente. Los autores afirman que los altos procrastinadores, al no encontrarse motivados de manera intrínseca en las actividades académicas, son más propensos a engancharse con otras actividades más atractivas. Además, se encontraron diferencias en cuanto a la regulación identificada, por lo que los estudiantes que valoraban y daban importancia a las actividades académicas mostraban a su vez menores niveles de procrastinación. No se encontró diferencias en relación con las regulaciones introyectada ni externa (Jasmine & Lomash, 2014).

Asimismo, Cavusoglu y Karatas (2015) estudiaron la relación entre la motivación académica, las necesidades psicológicas básicas y la procrastinación académica desde el marco de la TAD en universitarios de Turquía. Los autores encontraron que la motivación intrínseca predijo a la procrastinación de manera negativa, mientras que la extrínseca lo hizo de forma positiva. Dado que la motivación es un factor efectivo para estimular a una persona a involucrarse en una conducta de forma voluntaria, no es de extrañarse que mayores niveles de motivación intrínseca lleven a una menor procrastinación (Cavusoglu & Karatas, 2015).

En suma, los procrastinadores presentan cierta dificultad para autorregularse, y en consecuencia necesitan ser motivados de manera externa para poder terminar sus proyectos

escolares. Mientras la mayoría de las personas (particularmente profesores y padres) perciben que mejores notas son motivadores extrínsecos salientes, estas no son lo suficientemente fuertes o significativas para servir como motivadores, particularmente cuando los estudiantes no están motivados de manera intrínseca hacia sus estudios escolares (Brownlow & Reasinger, 2003).

Adicionalmente, Mouratidis, Michou, Aelterman, Haerens y Vansteenkiste (2018) estudiaron, entre otras variables, los cambios en el esfuerzo hacia el estudio y la procrastinación en una muestra de escolares adolescentes de Bélgica. Se encontró que la motivación autónoma predijo un aumento del esfuerzo hacia el estudio al final del año escolar y disminuyó la procrastinación. Estos resultados sugirieron que valorar una actividad y darle importancia conducen a estudiar con más empeño y procrastinar aún menos a largo plazo. Por el contrario, aquellos que se sentían presionados de manera psicológica a estudiar (motivados de forma controlada) tendían a procrastinar más con el tiempo (Mouratidis et al., 2018).

Si bien en el Perú no hay estudios sobre la procrastinación desde el marco de la TAD, una tesis realizada por Pérez-León (2016) explicó, desde la mencionada teoría, los mecanismos motivacionales que predicen el compromiso académico y las estrategias de evitación hacia el área de matemática en un grupo de estudiantes de 4to de secundaria en Lima Metropolitana.

Por un lado, los compromisos académicos refieren a un grupo de resultados adaptativos que permiten al estudiante aproximarse a las actividades escolares de manera conductual, cognitiva, activa y emocional para alcanzar sus metas de aprendizaje. En este caso, se encontró que su motivación autónoma predijo positivamente los cuatro tipos de compromisos académicos (comportamental, cognitivo, agencial y emocional). Esto implica, entre otros resultados, que los estudiantes con mayor motivación autónoma son los que se involucran en tareas académicas con mayor esfuerzo, persistencia, concentración, atención, formulan más preguntas y contribuyen más a la discusión en la clase (Pérez-León, 2016). Por lo que es de esperarse que también sean ellos los que, al persistir y esforzarse más, procrastinen menos.



Por otro lado, las estrategias de evitación refieren a estrategias no adaptativas que los estudiantes utilizan para no enfrentarse a los desafíos emocionales del aprendizaje. Estas son: 1) Autosabotaje (escatimar esfuerzos para tener una excusa en caso de un pobre desempeño), 2) Evitación de la búsqueda de ayuda, y 3) Evitación de la novedad (resistir a realizar tareas retadoras ante la posibilidad de fallar en ellas). El autor halló que la motivación controlada predijo de manera positiva a las 3 estrategias (Pérez-León, 2016). Al ser la procrastinación una forma de autosabotaje es entendible que una mayor motivación controlada prediga una mayor procrastinación.

Contrario a lo que se esperaba, la autoeficacia no fue un predictor de la procrastinación. En una investigación realizada por Pintrich y De Groot (1990) en estudiantes de 7mo año en Estados Unidos, se encontró que el valor intrínseco que se le asignaba a un examen se relacionó fuertemente al uso de estrategias cognitivas, de manera independiente a sus niveles de autoeficacia y ansiedad. Es decir, los estudiantes que estaban motivados a aprender un material de manera intrínseca (que no lo hacían solo por sacar buenas notas) y mostraban interés por sus tareas se involucraban más cognitivamente en tratar de comprender el material. A su vez, ellos reportaron mayor persistencia en sus trabajos académicos (Pintrich & De Groot, 1990).

Por otra parte, se encontró que el sexo fue un predictor significativo de la procrastinación, siendo los hombres los que procrastinan más que las mujeres. Estos resultados son consistentes con la investigación realizada por Senécal et al. (1995) en universitarios canadienses, en donde los hombres reportaron tener niveles significativamente mayores de procrastinación que las mujeres. Los autores explican que estos resultados pueden deberse a que las mujeres han reportado generalmente estar más intrínsecamente motivadas y menos reguladas externamente respecto a las actividades académicas que los hombres (Senécal et al., 1995).

Asimismo, los resultados pueden deberse a una diferencia en las estrategias autorregulatorias de Planificación entre hombres y mujeres. Un estudio realizado en universitarios de Venezuela encontró que las mujeres presentan un mayor uso de este tipo de estrategia autorregulatoria, por lo que poseen una mejor programación en lo que respecta al tiempo y esfuerzo dedicados a las tareas (Elvira-Valdéz & Pujol, 2012).

Sin embargo, no hay un consenso respecto a quienes procrastinan más, por lo que otras investigaciones no han encontrado diferencias significativas en la procrastinación académica entre hombres y mujeres (Álvarez, 2010; Ramos, Jadán, Paredes, Bolaños & Gómez, 2017). Mientras que otros estudios afirman que son las mujeres las que procrastinan de manera más frecuente (Rodarte-Luna & Sherry, 2008; Washington, 2004), por lo que se requiere un estudio más exhaustivo acerca de estas diferencias.

De la misma manera, se encontró que el sexo fue un predictor de la autoeficacia académica de los estudiantes, siendo los varones los que manifestaron mayores niveles de ella. Si bien algunos estudios muestran resultados similares (Lloyd, Walsh & Shehni, 2005; Opare, 2008; Pintrich & De Groot, 1990), en un metaanálisis realizado por Huang (2013) se encontró que los resultados entre investigaciones (como lo fue en el caso de las diferencias entre sexos en la procrastinación académica) han sido inconsistentes. En consecuencia, otros estudios han hallado que las mujeres manifiestan una mayor autoeficacia académica (Aguirre, Muñoz, Chavez, Zuech & Jasso, 2014; Sachitra & Bandara, 2017; Stephen, 2008).

Asimismo, Pajares (2005) resalta que la diferencia entre sexos en la autoeficacia académica depende del área de estudios. De este modo, este autor encontró que los estudiantes varones mostraron mayor autoeficacia en las áreas de matemáticas, ciencias y tecnología; y las mujeres lo hicieron en la escritura (Pajares, 2003, 2005). Debido a los estereotipos de género asociados a hombres y mujeres, los varones suelen reportar mayores niveles de autoeficacia en áreas consideradas masculinas (como las matemáticas o las ciencias), mientras que al género

femenino suele asociarse más con las áreas de comunicación y las artes (Huang, 2013; Pajares, 2005). Por su parte, otros estudios afirman que no hay relación entre el género y los niveles de autoeficacia académica (Kumar & Lal, 2006; Sawari & Mansor, 2013; Yangin, 2015).

En relación con el grado de los estudiantes, se encontró que predijo de manera significativa y positiva a su procrastinación, y se correlacionó de forma negativa a su motivación autónoma. Como ya se explicó, una mayor motivación autónoma predijo una menor procrastinación, por lo que no es de extrañarse que los estudiantes de mayores grados sean los que procrastinen más y los que manifiesten a su vez una menor motivación autónoma. Este hallazgo podría explicarse desde el desarrollo dentro de la adolescencia, la cual se caracteriza por un patrón progresivo de 3 fases: a) Temprana (10 a 13-14 años) b) Media: (14-15 a los 16-17 años) y c) Tardía: (17-18 años en adelante; Gaete, 2015).

Durante la adolescencia, una de las características es que el joven se va dotando con habilidades de razonamiento más avanzadas, lo que lo faculta a ser más analítico y crítico en relación con las ideas de los adultos (Gaete, 2015). Esto se da de forma gradual, por lo que no es de extrañar que esto se manifieste más en la adolescencia media a comparación de los que atraviesan la fase temprana, siendo los primeros los que comienzan a cuestionar a la autoridad con mayor intensidad que los segundos (Gaete, 2015; Papalia, Feldman & Martorell, 2012).

Esto podría explicar por qué los alumnos, a medida que van pasando de grado, podrían estar sintiendo que sus acciones respecto a la elección de estudiar en un colegio se vean más influenciadas de manera externa, cuestionando probablemente una “elección” que sienten como impuesta, pues “es su obligación estudiar”. Asimismo, considerando que en esta fase media aumentan las demandas y expectativas académicas, no sería extraño que la motivación autónoma de estos estudiantes comience a decaer al progresar en la secundaria (Gaete, 2015).

Adicionalmente, es en la fase media en donde se depende más del grupo de pares, ya que se busca la independencia de la familia. A su vez, también se manifiesta en ella un mayor

sentimiento de invulnerabilidad. Así como también se incrementa su inclinación hacia la búsqueda de recompensas (Gaete, 2015; Papalia et al., 2012), producto de la maduración más temprana del sistema cerebral socioemocional que la del sistema de control cognitivo. Así, en situaciones cargadas emocionalmente (e.g., en presencia de otros jóvenes o ante la posibilidad de una recompensa), aumenta la probabilidad de que recibir la recompensa influya en sus conductas más que su razón. También, en esta fase persiste mayor tendencia a la impulsividad (Gaete, 2015). Es en este contexto que, para el adolescente, es difícil resistir el impulso de usar tecnología (videojuegos, celulares, etc.). Más aún si está ligada a fortalecer los lazos con sus pares (Chóliz, Villanueva & Chóliz, 2009; Jun, 2016; Sabbagh, 2007).

De este modo, sobre todos para los adolescentes medios, el encontrar un refuerzo inmediato en el uso de la tecnología para comunicarse con sus amistades, quienes son importantes en su proceso de individuación, podría estar interfiriendo en sus conductas dilatorias. Y esto se vería aún más reforzado de ser una norma entre ellos (Meena et al., 2012; Papalia et al., 2012). Así, las actividades de ocio, las redes sociales y toda recompensa inmediata podrían estar alejando a los jóvenes de sus responsabilidades académicas, sintiendo que los beneficios de asistir al colegio son distantes y poco satisfactorios (Meena et al., 2012).

Otro de los hallazgos de la presente investigación fue que la motivación autónoma predijo de manera significativa y positiva a la autoeficacia. Esto es entendible ya que la TAD se relaciona con consecuencias no solo afectivas y conductuales, sino también cognitivas (Katz et al., 2014). Para Bandura (1997), una de las fuentes a través de las cuales se construye la autoeficacia son las experiencias pasadas (Gallego & Mejía, 2017). Si estas experiencias son satisfactorias, aumentan el nivel de autoeficacia; lo que se debe a que actuaciones en las que el estudiante se ha sentido “sujeto agente” le ofrecen evidencias de lo que es capaz de hacer. Mientras que aquellas en las que se fracasa debilitan la autoeficacia (Drinot, 2012; Sewell & St George, 2000).

Tomando en consideración que la motivación autónoma se ha visto asociada con un mejor rendimiento en distintos niveles de educación (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Soenens & Vansteenkiste, 2005), es posible que estas experiencias satisfactorias en el colegio estén ayudando también a estos estudiantes a construir un mayor sentido de autoeficacia académica.

En suma, cabe recalcar que los resultados del presente estudio ponen en relevancia la importancia de la promoción activa de la motivación autónoma en los estudiantes en edad escolar, ya que esta no solo es un protector frente a la procrastinación, sino que además promueve que los alumnos tengan un mayor sentido de autoeficacia.

Por último, como primera limitación del presente estudio debe considerarse que el tipo de muestreo empleado solo permite que los resultados sean usados en contextos muy similares a los de la muestra aquí utilizada. No obstante, estos no podrían ser generalizados a una población más grande. De este modo, la información recolectada es importante para la muestra en tanto podría ser usada para implementar estrategias para promover una mayor motivación autónoma en los estudiantes de secundaria, especialmente de aquellos que se encuentran en los grados más avanzados. Esto sería sustancial ya que no solo ayudaría a disminuir sus conductas de procrastinación, sino que también podría ayudar a mejorar su sentido de autoeficacia, entre otros beneficios que trae consigo este tipo de motivación. Asimismo, el colegio de estudiantes varones podría prestar mayor atención en por qué sus estudiantes presentan más niveles de procrastinación que el de su colegio asociado, e indagar qué prácticas educativas de su colegio asociado podrían ser útiles de ser aplicadas en el primero.

En segundo lugar, debe tomarse en cuenta que los colegios que participaron del presente estudio no fueron mixtos, sino que uno fue de mujeres y el otro de varones. Sin embargo, si bien eran colegios distintos, un aspecto a favor es que eran colegios asociados, por lo que comparten una manera común de entender la educación.

En tercer lugar, las variables fueron medidas hacia los estudios escolares de manera general, por lo que los resultados podrían variar si las variables fueran direccionadas hacia cursos específicos. Esto debido a que los estudiantes podrían sentirse motivados por algunos de ellos de manera controlada y por otros de forma autónoma. Además, si bien el instrumento de autoeficacia académica mostró buenas evidencias de validez y confiabilidad en el presente estudio y en otras muestras similares (García-Fernández et al., 2010; Navarro-Loli & Dominguez-Lara, 2019), debe tomarse en consideración que, si bien la autoeficacia académica se puede especificar hacia los estudios escolares, esta podría ser aún más específica si se direcciona hacia un curso específico. Esto debido a que las creencias de autoeficacia son multidimensionales más que una disposición central, por lo que la autoeficacia hacia las matemáticas podría variar de aquella hacia el curso de lenguaje (Bandura, 1995).

Para futuras líneas de investigación, sería interesante hallar si se reproducen los mismos resultados en muestras de colegios mixtos. Además, podría estudiarse cómo actúan los padres para promover ciertos tipos de motivación. También, podrían buscarse estrategias sobre cómo promover desde el contexto de los estudiantes una motivación autónoma que sea duradera. Adicionalmente, se podría investigar cómo se encuentra la motivación de los estudiantes al inicio del año escolar y si esta fluctúa a lo largo del mismo (especialmente cómo termina al final de éste).

Asimismo, se podría tomar en consideración otras variables que contribuyan a la explicación de la procrastinación, como la orientación hacia la meta y los estilos de enseñanza docente. Respecto a la primera variable, se ha encontrado que metas orientadas hacia el dominio (las que refieren a la preocupación por comprender un material, mejorar un conocimiento y aprender algo nuevo; Matos & Lens, 2006) se relacionan de manera negativa con la procrastinación (Ariani & Susilo, 2018; Wolters, 2003). Mientras que metas orientadas hacia la aproximación al rendimiento (las cuales refieren a una preocupación por verse capaces y

demostrar habilidad ante los demás; Matos & Lens, 2006) se correlacionan de forma positiva con la procrastinación (Ariani & Susilo, 2018; Wolters, 2003).

En relación con la segunda, se ha encontrado que un estilo de enseñanza controlador por parte del maestro se asocia de manera positiva con la procrastinación de los estudiantes. Mientras que estilos de enseñanza con soporte a la autonomía se asocian de manera negativa con las conductas de procrastinación de los estudiantes (Codina, Valenzuela, Pestana & Gonzales-Conde, 2018). Tomar en cuenta estas variables, así como otras asociadas a la procrastinación, ayudaría a construir un modelo con un mayor poder predictivo de ella.

Igualmente, sería importante direccionar las variables hacia cursos específicos, como las matemáticas o las ciencias, y hacer comparaciones entre ellos. Como ya se ha mencionado anteriormente, los resultados podrían variar según el curso por el cual se pregunte, ya que la motivación y la autoeficacia estarían mejor contextualizadas. También, sería relevante estudiar por qué la motivación autónoma de los estudiantes disminuye de 1ro a 5to de secundaria, así como si los mismos resultados se replican en otras muestras. Incluso, sería interesante realizar un estudio longitudinal sobre el tema.

En un estudio realizado por Lepper, Henderlong e Iyengar (2005) se encontró que la motivación intrínseca mostró un significativo descenso del 3er al 8vo grado en una muestra de estudiantes escolares estadounidenses. Esto como resultado de una constante imposición de restricciones y contingencias extrínsecas al aprendizaje en las escuelas. Según los autores, los colegios parecían aumentar los controles y reducir las opciones de los estudiantes a la vez que su necesidad de autonomía comenzaba a aumentar (Lepper et al., 2005).

Resultados similares se hallaron en una investigación en escolares de Canadá, en donde su motivación intrínseca mostró un descenso desde los 9 a los 15 años. Los autores explicaron que esto puede deberse a que, a medida que los estudiantes crecen, perciben que sus profesores y padres proveen un menor apoyo a la autonomía. Esto como resultado de que los profesores y

padres sienten que los estudiantes son más capaces de autorregular su propia motivación escolar sin ayuda a medida que van creciendo (Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2012).

Lo expuesto anteriormente indica que se ha encontrado una tendencia a que la motivación autónoma de los estudiantes disminuya de la primaria a la secundaria. En consecuencia, también habría de esperarse que de 1ro a 5to de secundaria suceda lo mismo debido a que, a medida que los estudiantes crecen, hay una mayor presión por tomar decisiones importantes (como la elección de una carrera), así como las demandas y expectativas académicas aumentan también (Gaete, 2015).





## Referencias

- Abdullah, M. (2017). Procrastination and its Relationship with Mental Health among Children and Adolescents. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 4(5), 1-8.
- Aguirre, J., Muñoz, F., Chavez, A., Zuech, M., & Jasso, J. (2014). A gender study on college students' academic self-efficacy. *Science Journal of Education*, 2(6), 180-184.
- Al-Attayah, A. (2010). Academic Procrastination and its Relation to Motivation and Self-efficacy: The Case of Qatari Primary School Students. *The International Journal of Learning*, 17(8), 173-186.
- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82.
- AlQudah, M., Alsubhien, A., & Heilar, M. (2014). The Relationship between the Academic Procrastination and Self-efficacy among Sample of King Saud University Students. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 101-111.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Argumedo, D., Díaz, K., Calderón, A., & Díaz-Morales, J. (2009). Procrastinación: una aproximación desde los estilos de personalidad. En D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada* (pp. 194-214). Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ariani, D. & Susilo, Y. (2018). Why Do It Later? Goal Orientation, Self-efficacy, Test Anxiety, on Procrastination. *ECPS Journal*, 17, 45-73.
- Ariely, D. & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224.
- Badri, R., Sabouri, H. & Norzad, F. (2011). Academic Procrastination: The Relationship Between Causal Attribution Styles and Behavioral Postponement. *Iran Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 72-76.
- Balkis, M. & Duru, E. (2017). Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. California: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Barlow, J., Wright, C. & Cullen, L. (2002). A job-seeking self-efficacy scale for people with physical disabilities: preliminary development and psychometric testing. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, 37-53.

- Bassi, M., Steca, P., Della, A., & Caprara, G. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience on learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301–312.
- Black, A. & Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomy motivation on learning organic chemistry: A SDT perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756
- Bouranta, N. & Paravantis, J. (2009). The relationship between internal and external service quality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 21(3), 275-293.
- Brownlow, S. & Reasinger, R. (2003). Putting off until Tomorrow What is Better Done Today: Academic Procrastination as a Function of Motivation Toward College Work. *Journal of social behavior and personality*, 15(5), 15-34.
- Cao L. (2012). Examining “active” procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 32(4), 515-545.
- Carranza, R. & Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista apuntes universitarios*, 3(2), 95-108.
- Castro, S. & Mahamud, K. (2017). Procrastinación académica y adicción a internet en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Avances en Psicología*, 25(2), 189-197.
- Cavusoglu, C. & Karatas, H. (2015). Academic Procrastination of Undergraduates: Self-determination Theory and Academic Motivation. *Anthropologist*, 20(3), 735-743.
- Cerino, E. (2014). Relationships Between Academic Motivation, Self-Efficacy, and Academic Procrastination. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.
- Chávez, E. (2015). *Procrastinación crónica y ansiedad estado-rasgo en una muestra de estudiantes universitarios*. (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chedzoy, S. & Burden, R. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in Education*, 74, 22-35.
- Chóliz, M., Villanueva, V., & Chóliz, M. (2009). Ellas, ellos y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(1), 74-88.
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J., & Gonzales-Conde, J. (2018). Relations Between Student Procrastination and Teaching Stylels: Autonomy-Supportive and Controlling. *Frontiers in Psychology*, 9(809), 1-7.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Colman, A. & Preston, C. (2000). Optimal Number of Response Categories in Rating Scales: Reliability, Validity, Discriminating Power, and Respondent Preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1-15.

- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 6(3), 59-99.
- Deci, E. (Octubre de 2018). Promoting Optimal Motivation Across Life's Domains: The Self-Determination Theory Perspective. *Conferencia Magistral en el Auditorio de Derecho de la PUCP*. Conferencia llevada a cabo en Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-75.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Drinot, M. (2012). *La autoeficacia docente en la práctica pedagógica* (Tesis de Bachillerato). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: [tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1700](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/1700)
- Duru, E. & Balkis, M. (2017). Procrastination, Self-Esteem, Academic Performance, and Well-Being: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97-119.
- Elahi, A., Amrai, K., Javad, M., Abderahim, H., & Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 15, 765-768.
- 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.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Fatimah, O., Lukman, Z., Khairudin, R., Shahrazad, W., & Halim, F. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 19, 123-127.
- Feri, R., Soemantri, D., & Jusuf, A. (2016). The relationship between autonomous motivation and autonomy support in medical students' academic achievement. *International Journal of Medical Education*, 7, 417-423.
- Ferrari, J. (1995). *Procrastination and Task Avoidance Theory, Research, and Treatment*. New York © Springer Science + Business Media, New York.
- Ferreya, A. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS STATISTICS* (4ta Ed.). Londres: Sage Publications.

- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gallego, J., & Mejía, G. (2017). Elementos de diseño que afectan la autoeficacia y la accesibilidad en las interfaces web para el adulto mayor. *KEPES*, 14(15), 219-248.
- García-Fernández, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-73.
- Gillet, N., Vallerand, R., & Lafrenière (2012). Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(1), 77-95.
- González, J., González, R., Núñez, J., & Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González, R., Valle, A., Freire, C., & Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48.
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131-142.
- Grolnick, W. & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 841-861. doi:10.1007/s10212-012-0143-4
- Hardre, P., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out, of high school. *Journal of Educational Psychology* 95(2), 347-356
- Harrison, J. (2014). *Academic Procrastination: The Roles of Self-Efficacy, Perfectionism, Motivation, Performance, Age and Gender* (Tesis de pregrado). Dublin Business School, Dublin, Irlanda.
- Haycock, L., McCarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of counseling & development*, 76, 317-324.
- Huanca, Y., Mamani, K., & Mamani, G. (2015). *Adicción a Facebook y procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Peruana Unión, Filial Juliaca*. Recuperado de: [www.repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/177](http://www.repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/177)
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Education*, 28, 1-35.

- Jasmine, V. & Lomash, H. (2014). Role of Motivation in Academic Procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.
- Jiano, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K., & Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119-138.
- Jibaja, F. (2016). *Atribuciones, autoeficacia y rendimiento académico en matemáticas en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Jun, S. (2016). The reciprocal longitudinal relationships between mobile phone addiction and depressive symptoms among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 58, 179-186. doi: 2048/10.1016/j.chb.2015.12.061.
- Kahn, A. (2011). Procrastination in relation to self-efficacy in graduate students writing a doctoral dissertation. *Theses, Dissertations, and Projects*, 555. Recuperado de: <https://scholarworks.smith.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1632&context=theses>
- Katz, I., Eilat, E. & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111-119.
- Klassen, R. & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (2009). A Cross-Cultural Study of Adolescent Procrastination. *Journal of research on adolescence*, 19(4), 799-811.
- Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S., & Rajani, S. (2008). Procrastination and Motivation of Undergraduates with Learning Disabilities: A Mixed-Methods Inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 137-147.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2da Ed.). Londres: Routledge.
- Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York: Guilford Press.
- Kok, J. (2016). The relationships between procrastination and motivational aspects of self-regulation. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 30(1), 30-39.
- Komaraju M., Karau S., & Schmeck R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Kumar, R. & Lal, R. (2006). The Role of Self-Efficacy and Gender Difference among the Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.
- Lakshminarayan, N, Potdar, S., & Goud, S. (2011). Relationship Between Procrastination and Academic Performance Among a Group of Undergraduate Dental Students in India. *Journal of Dental Education*, 77(4), 524-528.

- Lee, E. (2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- Lepper, M., Henderlong, J. & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Levesque, C., Zuehlke, A., Stanek, L., & Ryan, R. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on SDT. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Lloyd, J., Walsh, J. & Shehni, M. (2005). Sex Differences in Performance Attributions, Self-Efficacy, and Achievement in Mathematics: If I'm So Smart, Why Don't I Know It? *Canadian Journal of Education*, 28(3), 384-408.
- Lubbers, M., Van Der Werf, M., Kuyper, H., & Hendricks, A. (2010). Does homework behavior mediate the relation between personality and academic performance? *Learning and Individual Differences*, 20, 203-208. doi:10.1016/j.lindif.2010.01.005.
- Maldonado, C. & Zenteno, M. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de universidades privadas de Lima Este*. (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima.
- Mamani, S. (2017). *Relación entre la procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes universitarios pertenecientes al primer año de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis de Pregrado). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Matos, L. & Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 9, 11-30.
- McCloskey, J. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination (Tesis de Maestría)*. Universidad de Texas Arlington, Texas.
- Meena P., Mittal, P. & Solanki, R. (2012). Problematic use of social networking sites among urban school going teenagers. *Industrial Psychiatry Journal*, 21, 94-97.
- Mixan, N. (2015). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Morris, P. E., & Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, 39, 193-198. doi:10.1016/j.lindif.2015.03.007
- 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.

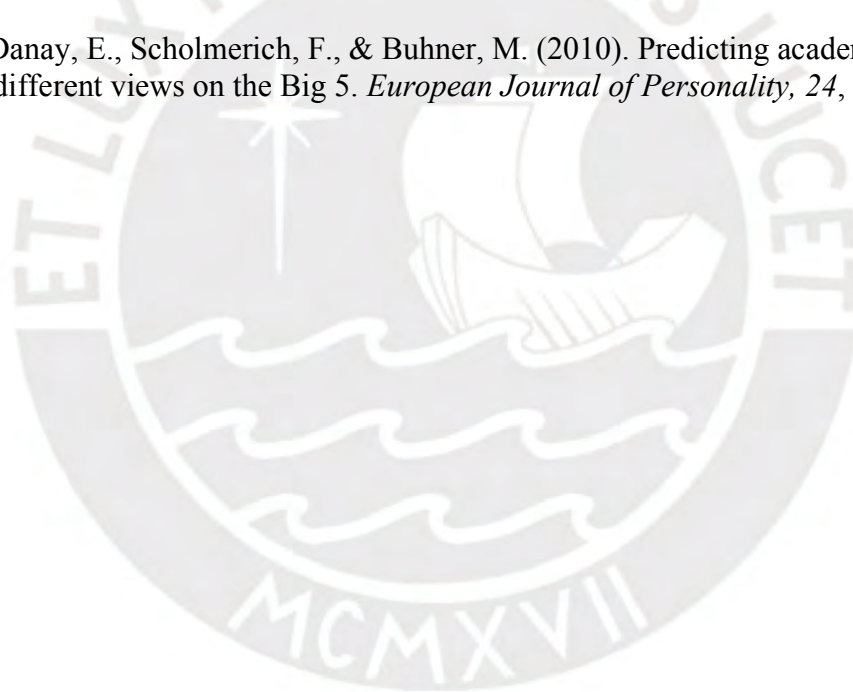
- Navarro-Loli, J. & Dominguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society & Education*, 11(), 53-68.
- Núñez, J. & León, J. (2015). Autonomy Support in the Classroom. *European Psychologist*, 20(4), 275-283.
- Opare, J. (2008). Gender Differences in Academic Self-Efficacy Beliefs and Perception Of The Internal Dynamics Of The Collaborative Learning Context. *Gender and Behaviour*, 6(1), 1617-1631.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing*, 19, 139–158. doi:10.1080/10573560308222.
- Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. En A. Gallagher & J. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (pp. 294–315). New York: Cambridge University Press.
- Palenzuela, D. (1982). *Variables moduladoras del rendimiento académico: Hacia un modelo de motivación cognitivo-social* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219.
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México D.F: McGraw-Hill.
- Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34, 185–201. doi:10.1007/s10447-012-9150-z
- Pérez-León, H. (2016). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M., & Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 275-289.
- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., & Larose, S. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Rodarte-Luna, B. & Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344.

- Román, M., Gomez, L., Salas, C., Santibañez, S., & Rumiche, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista peruana de obstetricia y enfermería*, 12(1).
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R., Connell, J., & Plant, W. (1990). Emotions in non-directed text learning. *Learning and Individual Differences*, 2(1), 1-17.
- Sabbagh, L. (2007). The teen brain, hard work. No, really. *Scientific American Mind*, 20-25. Recuperado de: <https://www.scientificamerican.com/article/the-teen-brain-hard-at-work/?redirect=1>
- Sachitra, V. & Bandara, U. (2017). Measuring the Academic Self-Efficacy on Undergraduates: The Role of Gender and Academic Year Experience. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11(11), 2608-2613.
- Sawari, S. & Mansor, N. (2013). A study of student's general self-efficacy related to gender differences. *International Journal of Informative and Futuristic Research*, 1(4), 62-67.
- Schouwenburg, H. (2005, julio). *Procrastination, motivation, and personality: towards a motivational theory of procrastination*. Documento presentado en la 4ta. conferencia internacional bianual "Researching and Counseling the Procrastinator-moving towards theoretical understanding", Londres, UK.
- Schunk, D. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 32-54). New York: Routledge.
- Sekhar, C., Patwardhan, M., & Singh, R. (2013). A literature review on motivation. *Glob Bus Perspect*, 1, 471-487.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Sewell, A. & St George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58-71.
- Siddiqui, S. & Singh, T. (2016). Social Media its Impact with Positive and Negative Aspects. *International Journal of Computer Applications, Technology and Research*, 5(2), 71-75.
- Sirois, F. (2015). Is procrastination related to sleep quality? Testing an application of the procrastination-health model. *Cogent Psychology*, 2(1), 1-11.
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2016). *Procrastination, health, and well-being*. Recuperado de: <https://www.elsevier.com/books/procrastination-health-and-well-being/sirois/978-0-12-802862-9>



- Sisley, R. (2010). Autonomous motivation and well-being: An alternative approach to workplace stress management. *New Zealand Journal of Employment Relations*, 35(2), 28-40.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The Nature of procrastination: A Meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi:10.1111/ap.12173
- Stephen, A. (2008). *Gender differences in subject-specific academic performance predicted by self-efficacy and interests of 12<sup>th</sup> grade Indian students*. (Tesis de Maestría). Iowa State University, Iowa.
- Stevens, J. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Tuckman, B. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. doi:10.1177/0013164491512022
- Valencia, Y. (2017). *Funciones ejecutivas, procrastinación académica y rendimiento académico en estudiantes de secundaria* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Vallejos, S. (2015). *Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K., & Deci, E. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-160.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles Form a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Velásquez, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148-160.
- Vij, J. & Lomash, H. (2014). Role of Motivation in Academic Procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.

- Washington, J.A. (2004). *The Relationship between Procrastination and Depression among Graduate and Professional Students across Academic Programs: Implications for Counseling* (Tesis doctoral). Texas Southern University, Texas.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Wolters, D. & Corkin, D. (2012). Procrastination and Learning. En P. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2697–2700). Springer US. Recuperado de: [http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_825](http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4419-1428-6_825)
- Yangin, C. (2015). The Relationship between Students' Academic Self-Efficacy and Language Learning Motivation: A Study of 8<sup>th</sup> Graders. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 472-478.
- Yockey, R. (2016). Validation of the Short Form of the Academic Procrastination Scale. *Psychological Reports*, 118(1), 171-179.
- Zamora, N. (2013). *Cómo motivar a los adolescentes en secundaria para mejorar su rendimiento académico*. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30125.pdf>
- Ziegler, M., Danay, E., Scholmerich, F., & Buhner, M. (2010). Predicting academic success from different views on the Big 5. *European Journal of Personality*, 24, 1- 15.



## Apéndices

### Apéndice A: Asentimiento Informado

La presente investigación es llevada a cabo por Maria Cristina Fiestas Nureña, estudiante del 12° ciclo de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Esta investigación forma parte de la tesis que realiza para obtener el grado de Licenciada en Psicología Educacional. El objetivo es conocer cómo se sienten los estudiantes en el colegio.

Tu participación es voluntaria. Si accedes a participar de esta investigación, te pediremos responder un cuestionario que tomará aproximadamente 20 minutos de tu tiempo. La información recogida no afectará de ninguna manera tus notas ni nada relacionado con tu colegio. Asimismo, tus respuestas son anónimas, por lo que no se te identificará con tus respuestas. Además, tus resultados no serán usados para otro propósito fuera de la presente investigación. Adicionalmente, no se informará a tus padres, compañeros, profesores ni directivos sobre la información que nos proporcionas. Los resultados obtenidos se presentarán de modo grupal (secundaria).

Por último, es importante que sepas que puedes hacer preguntas sobre este estudio en cualquier momento y retirarte de él cuando desees, sin que esto te perjudique de ninguna manera.

Marca con una X tu respuesta:

**Acepto participar.** Entiendo que es voluntario y anónimo y que puedo retirarme en cualquier momento si lo deseo.

**No acepto participar.** (Por favor, levanta la mano para que la evaluadora pueda recoger el cuestionario de tu sitio).

**Apéndice B**

Tabla 4

*Índice de acuerdo de ítems según criterio de jueces*

Ítem	Índice de acuerdo
Forma Abreviada de la Escala de Procrastinación Académica	
1	.57
2	.71
3	.71
4	.57
5	0
Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas	
1	.86
2	.43
3	.86
4	.43
5	.71
6	.71
7	.14
8	.29
9	.43
10	.86