

Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana

Mariella Marcela Arenas Wong

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7744-6586>
mariella.arenas@pucp.edu.pe

Carol Rivero Panaqué

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-0123-8999>
crivero@pucp.edu.pe

Ricardo Javier Navarro Fernández

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-7069-9780>
ricardo.navarro@pucp.pe

Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las variables de motivación académica que predicen la procrastinación académica en 139 estudiantes universitarios de 18 a 28 años de Lima. Asimismo, se buscó identificar la relación entre procrastinación y tipos de motivación, así como sus relaciones con las variables sociodemográficas edad, sexo, ciclo y rendimiento académicos. Para ello, se aplicaron la Escala de Procrastinación Académica y la Escala de Motivación Educativa. Los resultados evidenciaron que la motivación intrínseca de logro y la amotivación predicen la procrastinación. Además, se encontraron correlaciones significativas e inversas entre los puntajes de procrastinación académica, y los puntajes de motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada, así como una correlación positiva con amotivación y una correlación negativa entre el rendimiento académico y procrastinación académica.

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

Academic procrastination and types of motivation in students of a metropolitan Lima university

Abstract

The present research aimed to analyze the academic motivation variables that predict academic procrastination in 139 university students aged 18 to 28 from Lima. Likewise, we sought to identify the relationship between procrastination and types of motivation, as well as their relationships with the sociodemographic variables age, sex, academic semester and academic performance. For this, the Academic Procrastination Scale and the Educational Motivation Scale were applied. The results show that intrinsic achievement, motivation and amotivation predict procrastination. In addition, significant and inverse correlations were found between the academic procrastination scores and the intrinsic motivation, introjected and identified regulation, a positive correlation with amotivation and negative correlation between and negative academic performance and academic procrastination.

Key Words: *academic procrastination, academic motivation, higher education, academic performance.*

Introducción

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

Esta realidad no es ajena a nuestro contexto. En una muestra de estudiantes universitarios de 16 a 36 años de Lima, se encontró que 87,12 % de ellos realizaban sus tareas justo antes de ser entregadas (Marquina-Luján et al., 2016). En otro estudio, se encontró que más de la mitad de los universitarios (62,3 %), con una edad promedio de 20 años, presentaban niveles altos de procrastinación al realizar actividades académicas universitarias (Vallejos, 2015). Por ello, estos hallazgos evidencian que existe un alto grado de procrastinación en las actividades académicas realizadas por los discentes.

Procrastinación académica, causas y consecuencias

La procrastinación académica, según Steel (2007), es la demora voluntaria de una actividad prevista, aun conociendo las consecuencias negativas de hacerlo. En este sentido, Rabin, Fogel y Nutter-Upham (2011) señalaron que esta procrastinación representa un fenómeno generalizado en la universidad. Asimismo, Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens (2011) plantearon que la procrastinación es la tendencia a evadir responsabilidades y posponer tareas.

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

En cuanto a las causas, existen varias explicaciones. Entre ellas, se encuentran las creencias de aplazamiento como “después es mejor” o aquellas relacionadas con no poder satisfacer las expectativas de los otros (Alegre, 2013); el miedo al fracaso (Domínguez-Lara, 2016; Rakes & Dunn, 2010), que está muy ligado al perfeccionismo (Burnam et al., 2014); o la aversión a la tarea (Rakes & Dunn, 2010; Stewart et al., 2015;). Además, algunos autores entienden el bajo autocontrol como una de las causas más importantes de la procrastinación. Es decir, las personas que procrastinan usualmente prefieren realizar una acción

que traerá consecuencias positivas a corto plazo sin considerar las repercusiones a largo plazo (Alva & Zapata, 2017; Quant & Sánchez, 2012;). Del mismo modo, las fallas en los procesos de autorregulación impiden una adecuada organización y manejo del tiempo (Domínguez-Lara, 2016).

Lo explicado anteriormente puede implicar graves consecuencias. Por ejemplo, en el ámbito académico, el estudiante experimenta un aprendizaje poco significativo y bajo rendimiento (Rabin et al., 2011). Las repercusiones no solo llegan a la obtención de bajas notas, sino también al abandono de cursos (Álvarez, 2010; Burnam et al., 2014; Chan, 2011;). Asimismo, a nivel interpersonal, se encontró que se perjudican las redes de soporte social, pues se generan relaciones tensas (Rabin et al., 2011), y reacciones negativas por parte de otros pares (Steel & Klingsieck, 2016).

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

Diferencias en la procrastinación según el sexo, motivación y necesidades psicológicas básicas

En cuanto a las diferencias de la procrastinación según el sexo, se encontraron diversos resultados. En tal sentido, se identificó que, en una muestra de universitarios entre 19 y 28 años en Turquía, el nivel de procrastinación en estudiantes varones era mayor que el de estudiantes mujeres (Balkis & Duru, 2009). Estos resultados se explican a partir de los roles que la sociedad atribuye a las mujeres, por ejemplo, los de éxito y motivación. Se entiende, así, que las mujeres logran sus objetivos y procrastinan menos que los varones, ya que usualmente se encuentran más interesadas en los estudios. Sin embargo, otra investigación en Turquía reportó que no se encontraron diferencias en la procrastinación según el sexo (Özer, 2011).

Otra variable importante para este estudio es la motivación, la cual, según Reeve (2010), se refiere a aquellos procesos que otorgan energía y dirección al comportamiento. Una de las perspectivas que ha tratado de estudiar la motivación es la teoría de la autodeterminación (TAD), la cual propone diversos tipos de motivación sobre la base de la interacción entre las necesidades psicológicas del individuo (necesidad de competencia, de autonomía y de relación), y el ambiente (motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación). Estos tipos se sitúan a lo largo de un continuo que refleja el grado

de autodeterminación de la conducta desde la amotivación, pasando por la regulación controlada hasta la regulación autónoma (Deci & Ryan, 2000).

Las necesidades psicológicas básicas, de acuerdo con Deci y Vansteenkiste (2004), son las que orientan las acciones de los seres humanos. La primera es la autonomía, que se refiere a la necesidad de ser agentes causales, con voluntad y que sienten autodeterminación al actuar. Por ejemplo, cuando los estudiantes son motivados de manera autónoma, reportan un locus interno de causalidad, se sienten libres, y con una sensación de elección sobre sus propias acciones (Reeve & Jang, 2006). La segunda necesidad psicológica básica, la competencia, se refiere a querer ser efectivos y capaces de realizar una acción (Deci & Vansteenkiste, 2004). Cabe mencionar que es difícil que los estudiantes se muestren motivados con las tareas académicas si estos se consideran incapaces de realizarlas medianamente bien; si esa actividad no resulta en absoluto interesante; y si, además enfrentarse a ella, les provoca ansiedad y tristeza (Valle et al., 2002). La tercera necesidad psicológica básica, la de relación, está relacionada con la tendencia a interactuar, conectarse con otros, y tener un sentido de pertenencia (Deci & Vansteenkiste, 2004). De este modo, Reeve y Jang (2006) señalan que la motivación es interpersonal, en el sentido que la calidad de la motivación del estudiante depende (en parte) de la calidad de la relación provista por el profesor.

Tipos de motivación y diferencias según el sexo

Cuando se da un ambiente que favorece la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas, se facilita el primer tipo de motivación: la **regulación o motivación intrínseca** (Deci & Ryan, 2000). Esta es la más autónoma, y el premio es la satisfacción espontánea asociada a la actividad en sí misma (Deci & Vansteenkiste, 2004). Luego, se encuentran los siguientes tipos de motivación que tienen un mayor control en el continuo de la autodeterminación. El segundo tipo es la **regulación identificada**, la cual se da cuando se atribuye cierto valor o importancia a la acción que la persona puede integrar en sí misma. El tercer tipo es la **regulación introyectada**, que se refiere a actuar por vergüenza, culpa o ansiedad. En otras palabras, la presión surge del interior de la persona. El cuarto tipo es la **regulación externa**, la cual se da cuando se hace algo para obtener un premio o un castigo; esta es la menos autónoma. Por último, en el extremo del continuo de la autodeterminación, se encuentra el quinto tipo, que es la falta de intención para realizar cierta actividad, conocida como **amotivación**, según la TAD. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), las personas tienden a estar desmotivadas cuando hay un déficit de sentido de autoeficacia o sentido de control con respecto a un resultado deseado.

Otros autores que también se han dedicado a estudiar la motivación ahondaron en el concepto de motivación intrínseca y sustentaron que se trata de un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres orientaciones: motivación intrínseca dirigida hacia el conocimiento, la dirigida al logro y

la dirigida a las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992, citados en Trolan et al., 2016). En primer lugar, la motivación intrínseca (MI) hacia el conocimiento hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende algo nuevo. Por su parte, la MI hacia el logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimenta cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones positivas intelectuales o físicas (Vallerand et al., 1992, citados en Núñez et al., 2006).

Por otra parte, autores como Valle et al. (2002) se dedicaron a explicar la motivación académica basándose en tres dimensiones o componentes básicos que la integran (de valor, de expectativa y afectivo). Dichos autores definieron la motivación académica como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia en la conducta académica. En esa misma línea, Trolan et al. (2016), la consideraron como un conjunto de los deseos y esfuerzos que realizan los estudiantes para alcanzar el éxito académico. Es importante mencionar que, en la presente investigación, se considerará tanto lo planteado por la TAD como lo expuesto por Valle et al. (2002), pues son modelos que explican de manera amplia aquellos procesos detrás de las conductas académicas.

En cuanto a las diferencias en la motivación que consideran la variable sexo, se han encontrado estudios que han analizado dichas diferencias. Así, en una muestra de universitarios en Paraguay con una edad promedio de 22 años, los resultados indicaron que las mujeres presentaban niveles de motivación intrínseca hacia el conocimiento significativamente mayores que los varones, mientras que estos últimos puntuaron más alto y de manera significativa en amotivación y regulación externa en comparación con las mujeres (Núñez et al., 2006).

Otra investigación realizada por Llanes, Méndez y López (2021) con 13,939 estudiantes universitarios de Europa y Latinoamérica, y de una edad promedio de 24 años, identificó una mayor motivación intrínseca por parte de las mujeres. Así también, en un estudio llevado a cabo por Trolan et al. (2016) en una universidad de Estados Unidos, se encontraron diferencias en la motivación según el sexo, aunque estas no eran significativas.

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

Relación entre procrastinación académica y motivación académica

La motivación académica es sumamente importante para el aprendizaje de los estudiantes e implica una serie de repercusiones en su vida académica (Wu, 2019; Chen & Lu, 2015). Sin embargo, la falta de esta es un problema frecuente

en todos los niveles de estudio (Rakes & Dunn, 2010); por esta razón, es pertinente mencionar algunas investigaciones que analizan la relación entre la motivación y la procrastinación académica.

Por un lado, se encontró que la amotivación de los estudiantes universitarios en Turquía está asociada de manera significativa y positiva con la procrastinación (Akpur & Yurtseven, 2019). Estos resultados son congruentes con los encontrados en institutos técnicos de la India, donde la falta de motivación académica intrínseca puede aumentar la posibilidad de incrementar los niveles de procrastinación académica (Vij & Lomash, 2014). Además, se reportó, en un estudio en Canadá, que estudiantes universitarios (con una edad promedio de 22 años), además de expresar insatisfacción con la vida escolar, eran más propensos a postergar sus actividades académicas. Esto puede deberse a la falta de motivación e interés en su programa de estudio (Chow, 2011).

Por otro lado, en una muestra de estudiantes universitarios chilenos (Rico, 2015), se encontró que tanto el nivel de procrastinación académica como el nivel de procrastinación general se relacionan de forma negativa con el nivel de motivación presente; esto fue reafirmado por el estudio de Akpur (2017). De forma similar, un estudio que consideró dicha relación en una muestra de universitarios de Canadá y Singapur, de 23 y 21 años en promedio, obtuvo como resultado una relación negativa entre procrastinación y motivación en ambos contextos culturales. Cabe mencionar que los estudiantes de los dos contextos eran más propensos a procrastinar tareas que involucraban escritura, debido a que es una tarea que se percibe como retardadora y menos interesante (Klassen et al., 2010).

Igualmente, en estudiantes con una edad promedio de 10 años en Israel, Katz, Eilat y Nevo (2014) observaron una relación negativa entre motivación autónoma y procrastinación hacia las tareas académicas para la casa. Los resultados indicaron que aquellos con alta motivación autónoma, pero baja autoeficacia, tienden a procrastinar más que aquellos con mayor autoeficacia. Esto se explica porque, si bien la motivación autónoma es necesaria, no es suficiente para promover una conducta positiva o para prevenir una conducta negativa.

Los estudios de Burnam et al. (2014) corroboraron los resultados anteriores. En una muestra de estudiantes norteamericanos con una edad promedio de 21 años, se identificó que aquellos que eran más organizados y con una motivación autodeterminada eran menos propensos a procrastinar, y más propensos a obtener mejores calificaciones porque buscaban alcanzar metas personales. En Perú, se encontró, en estudiantes de secundaria entre 11 y 18 años, que la motivación controlada predijo de manera significativa y positiva la procrastinación académica, mientras que la motivación autónoma la predijo de manera negativa (Fiestas, 2020).

Es importante mencionar que la procrastinación ha sido vinculada con los diversos tipos de motivación. En el caso de la motivación intrínseca, se hizo un estudio en Estados Unidos con una muestra de estudiantes universitarios de aproximadamente 33 años que estudiaban en una modalidad virtual.

Se encontró que, mientras la motivación intrínseca para el aprendizaje y regulación del esfuerzo disminuían, la procrastinación incrementaba (Rakes & Dunn, 2010). Estos resultados son similares a los encontrados por Fatimah et al. (2011), quienes hallaron en un instituto de educación superior de Malasia que los altos niveles de procrastinación están relacionados con una baja motivación intrínseca y bajas expectativas de competencia.

En Corea, se encontró que, a mayor motivación identificada y baja regulación externa, se incrementa la procrastinación activa, mientras que altos niveles de regulación y bajos niveles de motivación intrínseca incrementan la procrastinación pasiva (Seo, 2013). Esto da a entender que la procrastinación activa podría estar relacionada con una relativa motivación autónoma. Por otra parte, en una muestra de universitarios de Malasia de 19 a 23 años, Kok (2016) encontró que la procrastinación académica se relaciona de manera positiva con las regulaciones externa e introyectada, y negativamente, con la regulación identificada e intrínseca. Este autor explicó que, mientras más autonomía experimenten los estudiantes al realizar sus actividades académicas, más se sienten en control y procrastinan en menor medida. Dichas relaciones esperadas pueden resumirse en la Figura 1.

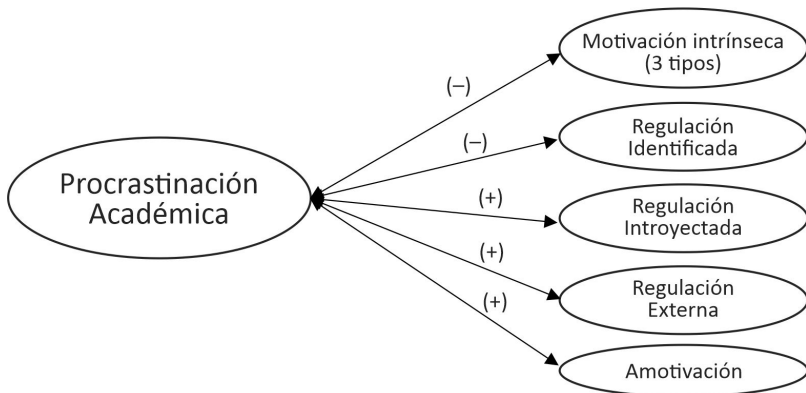


Figura 1. Relaciones entre procrastinación académica y tipos de motivación académica según la literatura

Considerando lo expuesto anteriormente, la presente investigación tiene como objetivo general analizar las variables de motivación que predicen la procrastinación en estudiantes de una universidad privada de Lima. El primer objetivo específico es identificar la relación entre la procrastinación académica y los tipos de motivación en los estudiantes universitarios. El segundo objetivo específico busca identificar la relación entre la procrastinación académica con las variables sociodemográficas y rendimiento académico. Por último, el tercer objetivo específico pretende identificar la relación entre los tipos de motivación y las variables sociodemográficas y rendimiento académico. Para ello, se

evaluó, en un único momento y de manera grupal, a universitarios de 18 a 28 años a través de la aplicación de dos pruebas de autorreporte que miden ambas variables con el fin de realizar un estudio correlacional con base en los puntajes obtenidos mediante un enfoque cuantitativo.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo conformada por 139 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana: 41.7 % fueron hombres y 58.3 % fueron mujeres. Las edades oscilaron entre los 18 y 28 años ($M= 19.68$; $DE = 1.98$ años). El 71,2 % de la muestra se encontró en la Facultad de Estudios Generales Letras; el 8.6 %, en la Facultad de Ciencias e Ingenierías; el 7.2 %, en la Facultad de Psicología; y el 13% pertenecía a otras facultades de la universidad (Estudios Generales Ciencias, Gestión y Alta Dirección, etc.). De la muestra, el 36 % se encontraba en cuarto ciclo; el 13.7 %, en tercer ciclo; el 11.5 %, en segundo ciclo; el 9.4 %, en quinto ciclo; y el 29.4 % pertenecía a otros ciclos universitarios. Con relación al desempeño académico, se encontró que la media del coeficiente de rendimiento académico estándar de los estudiantes (Craest) fue de 52.71 ($DE= 5.40$), y la media del Promedio Ponderado, de 14.30 ($DE= 1.79$).

Cabe mencionar que la selección de los participantes fue de tipo intencional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010); así, los criterios de selección que se consideraron fueron haber culminado por lo menos un ciclo en la universidad y haber alcanzado la mayoría de edad.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos. Constó de 5 ítems, los cuales fueron sexo, edad, ciclo académico, Craest y nota de promedio ponderado. Estas dos últimas variables dieron cuenta del rendimiento académico del estudiante. Para medirlo, también se tomó en cuenta un puntaje estandarizado asignado por la universidad analizada mediante la siguiente ecuación (Pease et al., 2017):

$$\text{Rendimiento Académico} = (\text{Nota final} - \text{promedio de notas finales del grupo}) / (\text{desviación estándar de notas finales del grupo}) * 10 + 50$$

Escala de Procrastinación Académica (EPA). Este instrumento, desarrollado por Busko (1998, citado en Álvarez, 2010) y adaptado al español por Álvarez (2010), evalúa la tendencia hacia la procrastinación académica. Para el presente estudio, se utilizó la versión en español validada en estudiantes universitarios limeños por Domínguez-Lara, Villegas y Centeno (2014), con una escala Likert de cinco puntos (1= Nunca; 5= Siempre), mediante 12 ítems agrupados en dos dimensiones: autorregulación académica y postergación de Actividades. Esta

escala presenta adecuadas propiedades psicométricas. Por un lado, como evidencia de validez basada en la estructura interna, la prueba presentó un buen índice de KMO (.81) y la prueba de esfericidad de Barlett resultó significativa ($p < .01$). El modelo resultante constó de dos factores, los cuales explicaron el 49,55 % de la varianza compartida. Asimismo, se reportaron cargas factoriales que iban entre .349 y .393 para la dimensión de postergación de actividades, y las cargas factoriales de autorregulación académica se encontraban entre .371 y .701.

Por otro lado, se identificaron valores de consistencia interna adecuados tanto para la dimensión general (α de Cronbach = .82), como para las subdimensiones (valores α de Cronbach de .82 y .75) (Domínguez-Lara et al., 2014). En el presente estudio, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) con el método de *maximum likelihood* para validar la estructura original del instrumento. Se tuvo en cuenta la covarianza de ítems de una misma dimensión para regular la influencia en el modelo. Así, los índices de ajuste reportados (CFI=.967, TLI=.954, RMSEA=.051, SRMR=.052) muestran que existe un buen ajuste del modelo. También, se analizó la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento; se encontraron valores α de Cronbach entre .76 y .84 para el área de postergación de actividades y autorregulación académica, respectivamente.

Escala de Motivación Educativa (EME). Esta prueba fue desarrollada por Vallerand y Bissonnette (1992, citados en Nuñez et al., 2006), y adaptada al español por Nuñez et al. (2006) para evaluar el nivel y el tipo de motivación que un individuo tiene hacia su vida académica universitaria. La EME consta de 28 ítems, distribuidos en 7 dimensiones de 4 ítems cada una, que evalúan los tipos de motivación. Primero, tres tipos de motivación intrínseca (MI): hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes. También, se miden la regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y amotivación, y se puntúan de acuerdo con una escala tipo Likert de siete puntos (1 = No se corresponde en absoluto; 7 = Se corresponde exactamente).

En el presente estudio, se utilizó la versión en español de la EME validada en estudiantes universitarios paraguayos por Nuñez et al. (2006), la cual presentó evidencia de adecuadas propiedades psicométricas. Por un lado, como evidencia de la validez convergente externa de la AMS, se realizó una correlación de la escala con autoconcepto académico, en la que el autoconcepto académico correlacionó de manera positiva y significativa con las dimensiones de regulación identificada, MI al conocimiento, MI al logro y MI a las experiencias estimulantes, y de forma negativa y significativa, con amotivación. Además, las correlaciones con regulación externa y con regulación introyectada fueron próximas a cero (Nuñez et al., 2006). Por otro lado, al analizar la confiabilidad, se obtuvieron valores de consistencia interna adecuados, con valores α de Cronbach entre .68 y .79 (Nuñez et al., 2006).

En el presente estudio, también se analizó la confiabilidad de la consistencia interna del instrumento, y se encontraron valores α de Cronbach entre .70 y .85. En cuanto a la validez interna del instrumento, se realizó un CFA con el método de *maximum likelihood*. Como resultado del análisis, se determinó que los ítems 8, 10 y 13 debían ser retirados para obtener unos adecuados índices de ajuste. Por ello, se procedió a eliminar dichos ítems. De este modo, el CFI y TLI arrojó un resultado de .89 y .86, respectivamente, lo cual, según Rosario et al. (2019), sería adecuado por ser cercano a .90.

Procedimiento

Para la presente investigación, se ha planteado un diseño de tipo transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), en el cual se recopiló la información en un solo momento. Primero, se realizó una prueba piloto para la EME, con el fin de verificar que los ítems eran claros. Para ello, se contó con la participación voluntaria de 10 estudiantes con características similares a la muestra final de la universidad seleccionada. Cabe destacar que se entregó el consentimiento informado para garantizar el anonimato y confidencialidad.

Por último, a los estudiantes que aceptaron firmar dicho consentimiento se les hizo entrega del protocolo de aplicación. Este constó de una ficha de datos sociodemográficos, la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Motivación Educativa (EME). Posteriormente, se realizó la devolución de resultados a través de un resumen ejecutivo al decano de la Facultad de Estudios Generales Letras debido a las facilidades que brindaron para aplicar las pruebas respectivas. Además, se reportó dicho documento a la Comisión de Registro y Aprobación de Proyectos de Investigación, perteneciente a la especialidad de Psicología de la universidad.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 25 para el análisis de los datos. Con el fin de determinar la normalidad de la distribución de los puntajes según cada variable, se utilizó el estadístico Kolmogorov-Smirnov; también, se analizaron los coeficientes de asimetría ($<|3|$) y curtosis ($<|10|$) de las variables para verificar que no existieran casos extremos de ausencia de normalidad. Luego de revisar los resultados de dichos análisis, se decidió utilizar pruebas paramétricas.

Tomando en cuenta que las distribuciones de los datos fueron normales, se realizaron análisis de correlaciones con el coeficiente de Pearson para estudiar la relación entre las variables mencionadas. Este fue elegido puesto que los índices de asimetría y curtosis determinaron una distribución con tendencia a la normalidad de los puntajes de las variables.

Asimismo, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con el método *stepwise*. Este método permite identificar las relaciones *a priori* entre las

variables independientes y dependientes que no han sido consideradas específicamente para esta muestra. En efecto, este tipo de análisis permite identificar los posibles predictores de la variable dependiente; de esta manera, la ecuación se va modificando para identificar el mejor modelo posible (Field, 2009).

Así, se realizaron tres modelos de regresión. El primero utilizó las dimensiones de la EME para predecir la autorregulación académica; el segundo utilizó las dimensiones de la EME para predecir la postergación académica; y el tercero utilizó las dimensiones de la EME para predecir el puntaje total de procrastinación. Se reportan los resultados de cada análisis en el siguiente apartado.

Resultados

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

Al relacionar las dimensiones autorregulación académica y postergación de actividades con los diversos tipos de motivación, se hallaron los mismos resultados que con el puntaje total de procrastinación. Se encontró una excepción al relacionar postergación de actividades con MI al conocimiento y MI a las experiencias estimulantes, pues no se hallaron correlaciones significativas. Cabe mencionar que tampoco se halló correlación significativa entre regulación externa y procrastinación (ver Tabla 1).

Tabla 1
Correlaciones entre las escalas de EPA y EME

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

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

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

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

En cuanto al segundo objetivo específico, se obtuvieron correlaciones significativas, positivas y pequeñas entre la variable **sexo** y los puntajes de procrastinación total, así como sus subescalas. Por su parte, se halló una correlación significativa, positiva y pequeña entre la variable **ciclo** y la subescala postergación de actividades (Tabla 2).

Además, se obtuvieron correlaciones significativas, negativas y pequeñas entre el **Craest** y el puntaje total de procrastinación, así como con la subescala autorregulación académica. Por otra parte, no se encontraron correlaciones significativas entre procrastinación académica y **promedio ponderado**; tampoco, con la variable **edad** (ver Tabla 2).

Tabla 2
Correlaciones entre sexo, edad, ciclo, Craest, Promedio Ponderado y EPA

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8
Sexo	-							
Edad	.08	-						
Ciclo	.01	.74**	-					
Craest	-.17*	-.00	.12	-				
Promedio Ponderado	-.17	.00	.14	.80**	-			
Procrastinación Total (EPA)	.30**	.04	.14	-.27**	-.14	-		
EPA: Autorregulación Académica	.29**	.01	.10	-.30**	-.14	.96**	-	
EPA: Postergación de Actividades	.25**	.09	.18*	-.15	-.09	.80**	.61**	-

Nota CRAEST= Rendimiento Académico; EPA=Escala de Procrastinación Académica.

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

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

Sobre el tercer objetivo específico, considerando la variable **sexo**, se obtuvieron relaciones significativas con algunos tipos de motivación. Por un lado, correlaciones pequeñas con MI al logro y regulación identificada; por otro lado, una correlación mediana con amotivación. A su vez, se hallaron correlaciones significativas, positivas y pequeñas entre el **Craest**, y MI al conocimiento, MI al logro, regulación identificada y regulación introyectada. Con respecto a la relación entre el **promedio ponderado** y los tipos de motivación, se halló una correlación significativa, positiva y pequeña con MI al logro. Sin embargo, no se hallaron correlaciones significativas con los otros tipos de motivación. Por otra parte, no se encontraron correlaciones significativas entre los tipos de motivación y edad, ni por ciclo (Tabla 3).

Luego, se realizó un modelo de regresión por pasos (*stepwise*), y se identificó el mejor modelo posible que podía explicar la procrastinación y sus dimensiones, según las variables independientes que se manejaban.

Así, se identificó que la motivación intrínseca de logro ($\beta = -.393$, $t = -5.343$, $p < .000$) y amotivación ($\beta = .314$, $t = 4.265$, $p < .000$) predecían el 31.2 % ($R^2 = .312$) de autorregulación académica. También, se identificó que la motivación intrínseca de logro ($\beta = -.236$, $t = -2.861$, $p = .005$) y amotivación ($\beta = .245$, $t = 2.972$, $p = .003$) predecían el 13.6 % ($R^2 = .136$) de la dimensión de postergación de actividades. Finalmente, tanto la motivación intrínseca de logro ($\beta = -.377$, $t = -5.092$, $p < .000$), y amotivación ($\beta = .321$, $t = 4.330$, $p < .000$) predecían el 30.3 % ($R^2 = .303$) del puntaje total de procrastinación. Como se puede observar, las variables de motivación intrínseca de logro y amotivación son las que tienen mayor influencia en las variables dependientes de procrastinación.

Tabla 3
Correlaciones entre sexo, edad, ciclo, Craest, Promedio Ponderado y subescalas EME

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Sexo	-											
Edad	.08	-										
Ciclo	.01	.74**	-									
Craest	-.17*	-.00	.12	-								
Promedio Ponderado	-.17	.00	.14	.80**	-							
EME: MI al Conocimiento	-.12	.09	.08	.17*	.13	-						
EME: MI al Logro	-.20*	-.07	-.08	.27**	.20*	.54**	-					
EME: MI a las Experiencias Estimulantes	-.04	.02	.05	.10	.15	.69**	.62**	-				
EME: Regulación Identificada	-.21*	-.03	-.06	.17*	.12	.49**	.64**	.36**	-			
EME: Regulación Introyectada	-.13	-.13	-.01	.21*	.16	.31**	.76**	.43**	.59**	-		
EME: Regulación Externa	-.05	-.03	.02	.05	.10	-.10	.25**	.01	.42**	.47**	-	
EME: Amotivación	.36**	-.09	-.01	-.01	-.00	-.37**	-.28**	-.17*	-.35**	-.15	.05	-

Nota. Craest= Rendimiento Académico; EME= Escala de Motivación Educativa.

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

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

Discusión

En esta sección, se discuten los hallazgos principales en torno a los objetivos de la investigación. En cuanto al primer objetivo específico, se encontraron relaciones significativas e inversas entre el puntaje total de procrastinación académica, y los tres tipos de motivación intrínseca (hacia el conocimiento, hacia el logro y experiencias estimulantes). Estos resultados son consistentes con lo encontrado en otras investigaciones en el mundo, como en Chile (Rico, 2015); Pakistán (Akpur, 2017); Israel (Katz et al., 2014); Turquía (Akpur, 2017); Estados Unidos (Rakes & Dunn, 2010); Malasia (Fatimah et al., 2011); Korea (Seo, 2013); Canadá y Singapur (Klassen et al., 2010). Una explicación para lo hallado consiste en que los individuos con mayor motivación autodeterminada muestran mayor compromiso, control y habilidad para autorregularse de manera más efectiva (Vansteenkiste et al., 2006, citados en Burnam et al., 2014), por lo que lograrían los objetivos sin postergar sus tareas académicas.

De manera más específica, se encontró que la procrastinación se relaciona de forma significativa y negativa con MI al conocimiento. En su estudio en universitarios que tomaban clases virtuales, Rakes y Dunn (2010) encontraron resultados similares: la procrastinación aumenta mientras que la MI al conocimiento disminuye. Una posible explicación es que, como indicaron Kaur y Lomash (2016), dichos estudiantes no postergarían sus tareas académicas porque están inherentemente interesados en hacer las actividades que expandan sus conocimientos y que los hagan sentirse satisfechos con sus logros.

En cuanto a la procrastinación y al MI al logro, se encontró una relación significativa e inversa, lo que puede deberse a que aquellos que presentan altos niveles de este tipo de motivación usualmente quieren mejorar su aprendizaje y cuentan con metas de superación, por lo que adoptan estrategias que autorregulan su aprendizaje (Ebadi & Shakoorzadeh, 2015; Fatimah et al., 2011).

Sobre el tercer tipo de motivación intrínseca, MI a las experiencias estimulantes, se encontró una relación significativa y negativa con la procrastinación académica. El hecho de que los estudiantes motivados intrínsecamente hacia las experiencias estimulantes procrastinen menos puede deberse a que se encuentran involucrados y comprometidos en una actividad académica por placer, y a que valoran la experiencia como fin y no como medio (Fatimah et al., 2011). De este modo, se estaría buscando la satisfacción espontánea asociada a la actividad en sí misma (Deci & Vansteenkiste, 2004), en este caso, a realizar las actividades académicas universitarias.

Con respecto a la relación entre procrastinación y regulación identificada, se demostró que existe una relación significativa y negativa en la muestra. Este resultado confirma lo que encontró Kok (2016) en su investigación con estudiantes universitarios. Dicho autor explicó que la regulación identificada, a pesar de que está clasificada dentro de una motivación regulada o extrínseca, es la más autónoma y forma parte del grupo que menos procrastina. Además, Mouratidis et al (2017) plantearon que valorar una actividad y darle importancia conduce a estudiar con más empeño y procrastinar en menor cantidad a largo plazo.

Por otra parte, se encontró que la procrastinación se relaciona con la regulación introyectada de manera significativa y negativa. Este resultado es consistente con lo que encontraron Kaur y Lomash (2016) en una muestra de estudiantes universitarios de la India. En efecto, los autores explicaron que las personas con este tipo de regulación solo cumplirían con hacer las tareas académicas por las contingencias externas impuestas por ellos mismos; es decir, la actividad es hecha a través de una motivación controlada.

En cuanto a la relación entre procrastinación académica y amotivación, se encontró que tanto el puntaje total como el de las subáreas correlaciona de manera positiva y significativa con la amotivación. Cabe mencionar que este es un resultado compartido por investigaciones anteriores, como las de Akpur y Yurtseven (2019), y Chow (2011). Una manera de explicar lo anterior es que la falta de motivación genera que uno no esté interesado en la tarea o no la

valore (Deci & Ryan, 2000). Por ende, no emplea los medios para alcanzar los objetivos, lo cual representa una causa de la procrastinación (Rakes & Dunn, 2010). Asimismo, la procrastinación presenta como una de sus consecuencias la aversión a la tarea, pues, cuando esta es atractiva, la tendencia a dejarla se reduce (Stewart et al., 2015; Rakes & Dunn, 2010).

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

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

Asimismo, es importante tomar en cuenta que los estudiantes en la universidad se encuentran en una etapa que abarca una serie de cambios a nivel biológico y psicológico; en efecto, el hecho de ser “mayor de edad” y de sentirse con mayor libertad es mucho más atrayente que aquello que no le brinda satisfacciones inmediatas, sino tensiones o preocupaciones (Chan, 2011; Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017).

En cuanto al segundo objetivo específico, se ha encontrado una correlación significativa entre el sexo con los niveles de procrastinación; de manera específica, con el sexo masculino. Esto podría indicar la existencia de factores asociados a los hombres que influyen en que procrastinen en mayor medida que las mujeres. Esto se corrobora con anteriores investigaciones (Balkis & Duru, 2009; Steel & Ferrari, 2012; Ebadi & Shakoorzadeg, 2015), que explican este resultado. Asimismo, se encontró correlación significativa, positiva y pequeña entre la variable ciclo y la subescala postergación de actividades. Ello podría indicar que, conforme los estudiantes estén en ciclos mayores, procrastinarían más. Sin embargo, como señalan Stewart et al. (2015), el avanzar a los siguientes ciclos no predice tanto la procrastinación como sí lo hace la motivación.

Por su parte, se encontró que el Craest (Coeficiente de Rendimiento Académico Estándar) correlaciona negativamente con el puntaje total de procrastinación y autorregulación académica, lo cual confirma lo encontrado en la

investigación de Lakshminarayan, Potdar y Reddy (2013). En esta se evidencia que los universitarios con un rendimiento académico superior al promedio presentaban menores puntuaciones de procrastinación. Esto puede deberse a que, cuando los estudiantes procrastinan, adoptan estrategias de aprendizaje poco efectivas, por ejemplo, no tener una adecuada organización y manejo del tiempo (Domínguez-Lara, 2016; 2017; Akpur, 2017), o no mantenerse enfocado en una tarea que demanda control atencional (Rebetez, Rochat & Linden, 2015). Todo ello generaría un rendimiento y progreso disminuidos (Rabin et al., 2011) y, por ende, impactaría negativamente sobre la vida académica (Alva & Zapata, 2017; Cao, 2012; Chan, 2011; Grunschel, Patrzek & Fries, 2012).

Con relación al tercer objetivo específico, se encontró una correlación significativa entre amotivación y sexo; de manera específica, con el sexo masculino, lo que es consistente con la investigación de Núñez et al. (2006). Esto podría significar que los hombres de esta muestra posiblemente no estarían percibiendo congruencia entre sus acciones y los resultados obtenidos, y que, más bien, experimentan falta de habilidad y organización (Kaur & Lomash, 2016). Asimismo, se identificó una correlación significativa entre sexo femenino y MI al logro. Este resultado va acorde a lo que Martín et al. (2010) encontraron en su estudio; concluyeron que las alumnas difieren de los alumnos en que ellas manifiestan participar en las tareas académicas por razones como el reto y establecer sus propias metas. En tercer lugar, se encontró una correlación significativa entre el sexo femenino con la regulación identificada, lo cual coincide con lo encontrado por Brouse et al. (2010) en Canadá. Esto podría significar que las mujeres en el presente estudio estarían motivadas a iniciar sus tareas académicas porque, de ese modo, contribuirían a su propio beneficio (Kaur & Lomash, 2016).

No se encontraron correlaciones significativas entre sexo con los puntajes de MI al conocimiento, de MI a las experiencias estimulantes, ni de regulación introyectada y externa. Esto coincidiría con el estudio llevado a cabo en una universidad de Estados Unidos, en el que tampoco se encontraron diferencias significativas en la motivación académica con la variable sexo (Trolan et al., 2016). En este sentido, es importante considerar el componente contextual que también influye en que los hombres y mujeres se comporten según lo que se espera de cada sexo. En efecto, la persona no es un ser aislado, sino que, como propuso Bronfenbrenner (1993), está inserta en sistemas interdependientes e interactivos, y es en los sistemas más cercanos donde se encuentran los padres y docentes como guías en el desarrollo de los estudiantes.

Por otra parte, los resultados muestran una correlación significativa y positiva entre la medida de rendimiento académico (el Craest), y los tipos de motivación intrínseca (excepto con MI a las experiencias estimulantes), resultados consistentes con los estudios de Trevino y DeFreitas (2014), Burnam et al. (2014), Wu (2019), y Guiffrida et al. (2013). Esto puede deberse a que los estudiantes motivados intrínsecamente tendrían mayor tendencia a aplicar más esfuerzo y, por lo tanto, a desempeñarse mejor académicamente (Goodman et

al., 2011). De este modo, se afirma que el tipo de motivación que el estudiante presenta hacia el aprendizaje podría predecir las notas académicas (Katz, Eliot & Nevo, 2014), y que los componentes motivacionales van moldeando el aprendizaje y la cognición (Pintrich, 2003).

También, se han encontrado relaciones significativas y positivas al correlacionar el Craest con regulación identificada e introyectada. Al respecto, mientras las actividades académicas sean inherentemente interesantes, incluso las actividades que no son motivadas intrínsecamente pueden mantener un sentido de autonomía y voluntad siempre y cuando hayan sido internalizados. Del mismo modo, si la actividad proyecta un valor personalmente importante, por ejemplo, el tener un buen rendimiento académico, se lograrán realizar las actividades (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

En cuanto al objetivo general, se ha podido identificar que la motivación intrínseca de logro y la amotivación predicen la autorregulación académica, la postergación de actividades y la procrastinación en general. Sin embargo, es importante mencionar que el impacto predictivo de la motivación intrínseca de logro es negativo, lo que implica que esta variable predice la falta de conductas de procrastinación. Por otro lado, la amotivación tiene un impacto positivo; es decir, predice la ocurrencia de conductas de procrastinación. En ese sentido, los resultados indican que un estudiante que se encuentra orientado a superarse a sí mismo o a alcanzar un nivel superior en su desarrollo académico, tiene más probabilidades de evitar conductas de procrastinación académica. Dicha probabilidad aumenta si es que sus niveles de amotivación son bajos. Estos resultados parecen ir acorde a la teoría, pues se espera que la manifestación de un interés académico del estudiante se traduzca en conductas por realizar labores académicas (Kaur & Lomash, 2016). En otras palabras, el estudiante interesado por aprender va a realizar conductas dirigidas a este fin, y evitará prolongar el tiempo para realizarlas.

Otros estudios han encontrado resultados similares (aunque con pequeñas variaciones) entre la motivación y la procrastinación. Mutlu (2018) identificaron que la motivación académica predice la procrastinación en contextos educativos. Asimismo, Steel et al. (2018) refirieron que, en el estudiante, puede existir la intención de realizar actividades académicas (estudiar, hacer tareas, etc.), y que esta puede ser mediada por su interés en lo que se está aprendiendo. Por otro lado, el estudio de Demir y Kutlu (2018) identificaron que la motivación académica influye negativamente en la procrastinación académica; así, señalaron que los estudiantes son más propensos a postergar actividades, debido a que no existe un interés por su aprendizaje ni por los contenidos que están aprendiendo.

Es importante mencionar que estudios relacionados con la amotivación señalan que no solo puede tener un efecto negativo en la procrastinación académica, sino que también podría generar diversas consecuencias negativas a nivel académico y social. En contraste, la motivación intrínseca de logro parece ser la única contraparte estadística que explica mejor la procrastinación, lo que, a nivel teórico, demuestra cierta concordancia conceptual.

Conclusiones y recomendaciones

En primer lugar, los resultados de la presente investigación evidencian que existen relaciones inversas y significativas entre procrastinación y los tipos de motivación (excepto la extrínseca). Esto podría deberse a que una persona con mayores niveles de motivación intrínseca controlaría mejor su proceso de aprendizaje y procrastinaría en menor magnitud. Además, se encontró que la procrastinación y la amotivación se correlacionan de manera significativa y positiva, lo cual puede ser explicado por el miedo al fracaso de los estudiantes, aversión o desinterés hacia la tarea, y menor necesidad de controlar su proceso educativo.

En segundo lugar, se hallaron relaciones directas con los tipos de motivación intrínseca (a excepción de la MI a las experiencias estimulantes), pues los estudiantes que presentan estos tipos de motivación tienden a utilizar mayor esfuerzo y a desempeñarse académicamente mejor. En otros términos, los estudiantes que están motivados intrínsecamente al logro y al conocimiento podrían obtener mejores resultados académicos. Debido a que la motivación intrínseca de logro es el predictor más importante identificado en este estudio, se recomienda que futuras intervenciones académicas prioricen fomentar dicho tipo de motivación a partir de actividades dentro y fuera del salón de clase. Asimismo, la motivación intrínseca debería ser integrada en la práctica docente para que los profesores puedan incentivar el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

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

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, en primer lugar, es importante recalcar que, como el muestreo es de tipo intencional, no se pueden generalizar los resultados. Además, el número de estudiantes por facultad no fue equitativo, puesto que un gran porcentaje de la muestra fue de Estudios Generales Letras. Por lo tanto, para futuras investigaciones, se recomienda que se consideren los constructos trabajados, así como una muestra más homogénea que pueda recabar información de las otras facultades. En segundo lugar, si bien se ha utilizado la Escala de Motivación Académica para responder los objetivos, solo se realizaron análisis de validez y confiabilidad de manera general, por lo que se sugiere realizar una validación más rigurosa de dicha escala.

Se recomienda que, en un futuro, se realicen análisis de ecuaciones estructurales con el fin de identificar cómo se darían los modelos al considerar muestras más grandes que la utilizada en este estudio. Asimismo, se recomienda utilizar otras variables sociodemográficas, como el nivel de pobreza de la familia, de modo que se logre un mejor entendimiento de la validez externa de los datos.

Por otra parte, es importante resaltar que el tema de procrastinación debe ser abordado en su conjunto por quienes asumen la responsabilidad de formar en el ámbito de la Educación. Cabe enfatizar que estudiar la procrastinación y factores asociados en el estudiante peruano permitirá generar programas de promoción e intervención que incluyan herramientas necesarias para lograr un oportuno y eficaz desempeño. Además, es importante identificar este tipo de estudiante a tiempo, de modo que pueda recibir apoyo a través de estrategias que busquen cómo promover una motivación autónoma capaz de perdurar a lo largo de los ciclos académicos. Incluso, se pueden realizar lineamientos que se consideren en el nivel de educación básica regular y superior, por ejemplo, llevar a cabo talleres o seminarios que permitan a los estudiantes manejar mejor sus tiempos y organizar adecuadamente sus trabajos académicos.

Referencias bibliográficas

- Alegre, A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 57-82. doi:10.20511/pyr2013.v1n2.29
- Akpur, U. (2017). Predictive and Explanatory Relationship Model between Procrastination, Motivation, Anxiety and Academic Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 221-240. doi:10.14689/ejer.2017.69.12
- Akpur, U. & Yurtseven, N. (2019). Structural Relationships Among Academic Motivation, Procrastination and Perfectionism: A Modelling Study. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 95-112. doi:10.30703/cije.452633
- Alva, C. & Zapata, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, 9, 23-33.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 13, 159-177.
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Bronfenbrenner, U. (1993) Ecological Systems Theory. En Wozniak, Robert y Kurt FISHER (Eds.). *Specific Environments: Thinking in Contexts* (pp. 3-44). Erlbaum.
- Brouse, C., Basch, C., LeBlanc, M., McKnight, K., & Lei, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13, 1-10.
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.009
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 39-64.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62.
- Chen, S. & Lu, L. (2015). The role of achievement motivations and achievement goals in Taiwanese college students' cognitive and psychological outcomes. *Journal of College Student Development*, 56(4), 397-412.
- Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.

- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 23-40.
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2018). Relationships among Internet addiction, academic motivation, academic procrastination, and school attachment in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5).
- Domínguez-Lara, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304.
- Domínguez-Lara, S. (2016). Datos normativos de la Escala de Procrastinación Académica en estudiantes de psicología de Lima. *Revista Evaluar*, 16(1), 20-30.
- Domínguez-Lara, S. (2017). Prevalencia de Procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95.
- Ebadi, S. & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran City. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
- Fatimah, O., Lukman, Z., Khairudin, R., Wan Shahrazad, W., & Halim, F. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum*, 19, 123-127.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3era Ed.). Londres: Sage publications.
- Fiestas, M. (2020). La relación entre la autoeficacia, los tipos de motivación y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Propiedades psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assesment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 43(1), 149-163.
- Ghadampour, E., Veiskarami, H., & Vejdandparast, H. (2017). The Effects of Teaching Motivation and Self-Esteem Strategies on Reducing Academic Procrastination: Evidence from Universities in Iran. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 489-498.

- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology, 41*, 373-385. doi: 10.1177/008124631104100311
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2012). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 841-861. doi:10.1007/s10212-012-0143-4
- Guiffrida, D., Lynch, M., Wall, A., & Abel, D. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes? A test of a motivational model from a Self-Determination Theory perspective. *Journal of College Student Development, 54*(2), 121-139. doi: 10.1353/csd.2013.0019
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*(4), 249-263. doi: 10.1007/s10942-012-0153-9
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw-Hill.
- Katz, I., Eilot, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion, 38*(1), 111-119. doi: 10.1007/s11031-013-9366-1
- Kaur, J., & Lomash, H. (2016). *A comparative study of motivational factors and personality traits in academic and non-academic procrastinators* (Tesis Doctoral). School of Humanities and Social Sciences Thapar University, Punjab, India.
- Klassen, R., Ang, R., Chong, W., Krawchuk, L., Huan, V., Wong, I., & Yeo, L. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology, 59*(3), 361-379. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x
- Kok, J. (2016). The relationships between procrastination and motivational aspects of self-regulation. *Jurnal Psikologi Malaysia, 30*(1), 30-39.
- Lakshminarayan, N., Potdar, S., & Reddy, S. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in India. *Journal of dental education, 77*(4), 524-528.
- Llanes, J.; Méndez, J., & Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XX1, 24*(1), 45- 68, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26491>

- Marquina-Luján, R., Gómez-Vargas, L., Salas-Herrera, C., Santibañez-Gihua, S., & Rumiche-Prieto, R. (2016). Procrastinación en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 12(1).
- Martín, M., Bueno, J. & Ramírez, M. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Mutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093.
- Mouratidis, A., Michou, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2017). Begin-of-school-year perceived autonomy-support and structure as predictors of end-of-school-year study efforts and procrastination: the mediating role of autonomous and controlled motivation. *Educational Psychology*, 38(4), 435-450.
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2006). Validación de la escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398.
- Özer, B. (2011). A cross sectional study on procrastination: who procrastinate more? *International Conference on Education Research and Innovation*, 18, 34-37.
- Pease, M., Pain, O., Minami, V., Figallo, F., Gutierrez, P. (2017). *Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento*. PUCP.
- Pintrich, P. (2003). Motivation and classroom learning. En W. Reynolds, G. Miller, & I. Weiner, *Handbook of Psychology*. Nueva Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/0471264385.wei0706
- Quant, D., & Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59.
- Rabin, L., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Rakes, G., & Dunn, K. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1).
- Rebetez, M, Rochat, L., & Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1–6.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y Emoción*. México: McGraw Hill.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209

- Rico, C. (2015). Procrastinación y Motivación en una muestra de estudiantes de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán (Tesis de Licenciatura). Universidad del Bío-Bío de Chile.
- Rosário, P., Núñez, J., Cerezo, R., Fernández, E., Solano, P., & Amieiro, N. (2019). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación del Conocimiento sobre Estrategias de Autorregulación en universitarios (CEA-U). *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 144-156. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.179>
- Sánchez, H. (2010). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5 (2), 87-94.
- Seo, E. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(5), 777-786. doi:10.2224/sbp.2013.41.5.777
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of selfdetermination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99.
- 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. & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. doi: <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, P. & Klingsieck, K. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. doi: 10.1111/ap.12173
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: a longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in psychology*, 9, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>
- Stewart, M., Stott, T., & Nuttall, A. (2015). Study goals and procrastination tendencies at different stages of the undergraduate degree. *Studies in Higher Education*, 41(11), 2028-2043. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1005590>
- Trevino, N., & DeFreitas, S. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Social Psychology of Education*, 17(2), 293-306.
- Trolan, T., Jach, E., Hanson, J., & Pascarella, E. (2016). Influencing academic motivation: The effects of student-faculty interaction. *Journal of College Student Development*, 57(7), 810-826. doi: 10.1353/csd.2016.0080

- Valle, A., Núñez, J., Rodríguez, S., & Gonzáles-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. González, J. Núñez, y A. Valle (Ed.). *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vallejos, S. (2015). Procrastinación académica y ansiedad frente a las evaluaciones en estudiantes universitarios (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Vij, J. & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065-1070.
- Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. *College Student Journal*, 53(1), 99–112.

