

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

Facultad de Psicología

Escuela Profesional de Psicología



Motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académica militar en Lima.

Tesis para optar el Título Profesional de

Licenciada(s) en Psicología

Presentado por las Bachilleres

LIZ JAZMIN ESPINOZA CALDERÓN

SOLANGE PAOLA VELASQUEZ CHUICA

Asesor

Dr. ALBERTO CORDOVA CADILLO

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A Valentino, por ser uno de mis motores para continuar en esta vida y conseguir lo que me proponga. A Stefano, porque sin su corta existencia no hubiera podido saber lo fuerte que soy para superar cada reto que me pone la vida, por más dura que sea. A mis padres, Guillermo y Esperanza, por haberme forjado como la persona que soy en la actualidad; muchos de mis logros se los debo a ustedes y este es uno de ellos.

Liz Espinoza

Esta tesis quiero dedicárselo a mi familia por su apoyo, confianza y amor. Gracias por ayudarme a cumplir mis objetivos como persona y profesional. Por siempre estar a mi lado y nunca dejarme caer. A mi papá, por brindarme los mejores consejos a lo largo de mi vida. A mi mamá, por hacerme más fuerte a través de sus consejos, enseñanzas y amor. A mi hermana, por sus ocurrencias y compañía. Los amo, gracias por ser el motor esencial de mi vida.

Solange Velasquez

Agradecimientos

Agradezco a Dios, por brindarme salud y fortaleza; a mis padres y a mi hijo por su comprensión, por su paciencia y por ese apoyo incondicional.

Gracias a mi mejor amiga Solange, por compartir esta experiencia conmigo, por la confianza, la paciencia, pero, sobre todo, porque durante este tiempo hemos reforzado este lazo tan bonito de nuestra amistad.

Al profesor Córdova, por su tiempo y confianza con nosotras para lograr nuestro objetivo.

A Christian por haberme brindado su apoyo y confianza durante este tiempo, de la misma manera al personal militar por habernos dado la facilidad y la oportunidad de poder realizar la investigación en la Institución y cedernos su apoyo.

A mis hermanos, y a toda mi familia por enseñarme que siempre, a pesar de todo, se puede salir adelante. A todos muchas gracias

Liz Espinoza

Gracias a Dios por permitirme cumplir una meta muy importante en mi vida, gracias a mis padres por brindarme su apoyo incondicional en cada proyecto y sueño que he tenido. Gracias por creer en mí, esto es para ustedes.

Gracias a mi mejor amiga y compañera de tesis, Liz, por haber aceptado este reto, por su amistad, y por toda esta montaña rusa de emociones. Sin duda alguna, te elegiría mil veces más. Te quiero.

A nuestro asesor, Alberto Córdova, por su tiempo, paciencia y amistad, sin él tampoco hubiera sido posible el haber realizado con éxito este trabajo. Al personal militar, por habernos dado la oportunidad de realizar nuestra investigación.

A mis amigos y familia en general, por siempre haber estado pendiente de mis logros y alegrarse con el corazón por cada paso que doy.

A mi Genito, porque desde el cielo estoy segura de que ha puesto su granito de arena para que todo esto pueda hacerse realidad.

Solange Velasquez

INTRODUCCIÓN

La pandemia desatada por el virus COVID 19, ha generado cambios radicales en el proceso de enseñanza de parte de los docentes y aprendizaje en los estudiantes. Cabe reconocer que las instituciones educativas de nivel de educación superior no estaban preparadas para una disrupción de semejante escala. Siendo a nivel mundial aproximadamente 1,500 millones de estudiantes de nivel superior los afectados. Los cierres como medida para contener la pandemia llevaron a un despliegue de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Sin embargo, los obstáculos fueron desde los tecnológicos siendo común la conectividad hasta los pedagógicos con un profesorado no preparado para esta nueva normalidad. Por otro lado, si bien en la educación superior universitaria la tecnología de enseñanza digital ha tenido mayor impacto, es la superior no universitaria donde el embate ha sido mayor al no realizar en gran medida enseñanza virtual.

Desde la perspectiva de los estudiantes esta nueva normalidad de enseñanza aprendizaje, conllevó a dos aspectos que incidían en su proceso de aprendizaje, la desmotivación y la postergación de actividades académicas (UNESCO, 2020). La preocupación de los estudiantes por el confinamiento y aislamiento realizado como medida de contención del contagio, acarreo consecuencias emocionales y de aprendizaje negativas, bien por la metodología empleada en la enseñanza remota como por la autonomía responsable que debían asumir en este nuevo escenario pedagógico. Este último aspecto, han tenido que ir adaptando y desarrollando como parte de este escenario donde el acompañamiento pedagógico y las contingencias motivadoras externas se veían limitados y las motivaciones intrínsecas estaban mediatizadas por el temor a no poder cumplir con los objetivos de aprendizaje, aunándose a ello las exigencias de los padres quienes por confinamiento o de trabajo remoto interactuaban frecuentemente con ellos, notando estas situaciones donde los estudiantes no se abocaban a desarrollar las actividades académicas de manera adecuada, postergándolas, lo cual era comprobado por la misma institución de educación superior.

Ello fue observado en una institución académico militar en Lima, en tal sentido, el presente estudio tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución

académico militar en Lima. El tipo de estudio fue básico y diseño no experimental, transversal y correlacional siendo la muestra 300 estudiantes, varones y mujeres con edades entre 18 y 36 años. Los instrumentos empleados fueron la Escala de motivación académica (Vallerand et al, 1993) adaptado por Chambi (2018) y la Escala de procrastinación académica (Busko, 1998) adaptado en Lima para universitarios por Domínguez et al, 2014.

El contenido de la presente tesis se presenta a través de los siguientes capítulos. El primero expone el planteamiento del estudio, trazándose el problema, objetivos, importancia y justificación, así como limitaciones. El segundo capítulo expone acerca de la literatura académica y los fundamentos teóricos de las variables estudiadas. El tercer capítulo, se centra en la exposición de las hipótesis y variables del estudio. El cuarto capítulo se centra en la metodología empleada en la investigación. El capítulo cinco muestra los resultados y el respectivo análisis y discusión. El sexto capítulo expone las conclusiones, recomendaciones respectivas y resumen/abstract. Y finalmente, las referencias y anexos.

INDICE

	Pág.
CAPITULO I. Planteamiento del Estudio	1
1.1. Formulación del problema	1
1.2. Objetivos	4
1.2.1. General	4
1.2.2. Específicos	4
1.3. Importancia y justificación del estudio	5
1.4. Limitaciones del estudio	6
CAPITULO II. Marco Teórico	8
2.1. Investigaciones relacionadas con el tema	8
2.2. Bases teórico – científicas del estudio	11
2.3. Definición de términos básicos	19
CAPITULO III. Hipótesis y variables	21
3.1. Supuestos científicos	21
3.2. Hipótesis	21
3.2.1. General	21
3.2.2. Específicas	21
3.3. Variables de estudio	23
CAPITULO IV. Método	26
4.1. Población y muestra	26
4.2. Tipo y diseño de investigación	28
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
4.4. Procedimiento y técnicas de procesamiento de datos	32
CAPÍTULO V. Resultados	33
5.1. Presentación de resultados	33
5.2. Análisis y discusión de los resultados	43
CAPÍTULO VI. Conclusiones y recomendaciones	49
6.1. Conclusiones generales y específicas	49
6.2. Recomendaciones	50

6.3. Resumen	50
6.4. Abstract	51
Referencias	53
Anexos	62

INDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Tabla de distribución de medidas de tendencia central de acuerdo a sexo.	33
Tabla 2. Tabla de distribución de frecuencias y porcentajes de acuerdo a sexo y a nivel motivacional.	34
Tabla 3. Tabla de distribución de medidas de tendencia central de acuerdo a edad.	34
Tabla 4. Tabla de distribución de frecuencia y porcentaje de acuerdo a nivel motivacional según edad.	35
Tabla 5. Tabla de distribución de medidas de tendencia central de la variable procrastinación considerando sexo.	36
Tabla 6. Tabla de distribución de frecuencia y porcentaje de nivel de procrastinación por sexo.	37
Tabla 7. Tabla descriptiva de medidas de tendencia central de la variable procrastinación considerando edad	37
Tabla 8. Tabla de distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de procrastinación y edad.	38
Tabla 9. Índice de bondad ajuste Kolmogorov – Smirnov	38
Tabla 10. Correlación entre motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académica militar en Lima.	39
Tabla 11. Correlación entre motivación académica intrínseca y procrastinación considerando sexo.	39
Tabla 12. Correlación entre motivación académica intrínseca y procrastinación considerando edad.	40
Tabla 13. Correlación entre motivación académica extrínseca y procrastinación considerando sexo.	41

Tabla 14. Correlación entre motivación académica extrínseca y procrastinación considerando edad.	41
Tabla 15. Correlación entre desmotivación académica y procrastinación considerando sexo.	42
Tabla 16. Correlación entre desmotivación académica y procrastinación considerando edad.	42

CAPÍTULO I

Planteamiento del estudio

1.1. Formulación del problema

Por la experiencia alcanzada en el campo de la práctica preprofesional en psicología, fue posible percibir problemas en el desempeño académico en estudiantes de educación superior tecnológica, vinculado a factores como falta de concentración en clases, descuido por la realización de tareas, aburrimiento, etc. En la actualidad han tenido que adaptarse al nuevo escenario educativo por la declaración del estado de emergencia y confinamiento total de la población dado por parte del Gobierno Peruano, a fin de controlar el avance de la pandemia COVID 19.

La pandemia ha desmantelado el estado de la salud pública y privada del país, como refieren Campos, Pedrozo y Pedrozo (2020), que, bajo este escenario, las actividades educativas en general fueron suspendidas, obligando a las instituciones educativas cambiar de modalidad presencial a virtual y brindar el servicio de manera remota. De la misma manera, tanto profesores como estudiantes han tenido que adecuarse al nuevo sistema remoto de enseñanza (Ministerio de Educación, 2020).

En este nuevo contexto de enseñanza – aprendizaje, vemos que en la institución académico militar el comportamiento de los estudiantes es de insatisfacción académica por la novedad y el largo proceso de adaptación al nuevo sistema, manifestándose expresiones de desgano, miedo, cólera, frustración y conflictos permanentes, postergando la presentación de tareas manifestando irresponsabilidad o simplemente resistencia a todo lo que significa el estudio directivo que conocemos como conducta procrastinadora.

Este fenómeno no sólo afecta al estudiante en su formación militar sino también involucra a la institución en el sentido que al procrastinar los estudiantes faltan a la escala de valores de la institución educativa, fundamentalmente en la dimensión axiológica del currículo institucional, vinculada a valores como: compromiso con la excelencia profesional (ser competente, mostrar espíritu de superación), integridad (ser honesto, actuar con integridad), disciplina (ser responsable, ser puntual, mostrar obediencia) y vocación de servicio (ser perseverante) (Natividad, 2014; Díaz, 2015).

La formación superior constituye un momento trascendental en el desarrollo de las vidas de aquellos jóvenes que estudian en una institución académico militar. La formación militar está orientada a desarrollar competencias y valores profesionales, en un entorno castrense como social (Díaz, 2015).

Ante ello, a los jóvenes se les presenta un doble reto, el primero la interiorización de la información científica y técnica para construir aprendizajes significativos (Rodríguez, 2015); y el segundo, es asumir una nueva cultura militar (Díaz, 2015). Cabe reconocer que los estudiantes poseen un bagaje de comportamientos académicos habituales funcionales o disfuncionales que, al ingresar y permanecer en el contexto de la educación superior en el marco castrense, realizan un esfuerzo adaptativo que exige desarrollar estrategias de afrontamiento diferentes (Chacaltana, 2018). Sin embargo, no todos los estudiantes tienen los recursos que les permita en el mejor de los casos afrontar aquellas demandas y presentar un desenvolvimiento en la educación superior estable; que en circunstancias contrarias incrementan eventualmente el mantener conductas académicas inadecuadas con proyección a un fracaso académico a causa de la procrastinación (Natividad, 2014; Domínguez y Campos, 2017).

En tal sentido, la motivación es evidentemente un factor esencial, y en donde la acción motivadora en el contexto educativo superior asume y direcciona comportamientos académicos mediante el cumplimiento responsable con todas y cada una de las actividades académicas que conforman el plan de estudios, y es entendida como motivación académica extrínseca mediante recompensas o castigos (Santrock, 2016). Más no desarrolla el interés que implica el gusto por aprender a lo que se denomina motivación académica intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, para que la motivación intrínseca – extrínseca se presenten, las necesidades psicológicas tienen que ser satisfechas y cuando ellas no pueden ser satisfechas, los estudiantes utilizan la procrastinación, cuya función es aplicar un conjunto de sustitutos a modo de recursos compensatorios afectando lo académico (Ryan y Deci, 2000). Manifestándose en el contexto educativo como procrastinación académica. La misma que puede ser autorregulada mediante el proceso de internalización de lo extrínseco a lo intrínseco, es decir, del control a la autodeterminación, promoviendo el gusto por aprender (Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 2000).

Por otro lado, la educación superior presenta hoy un escenario múltiple y diverso, donde una serie de factores están asociados al cambio acelerado de este nivel de enseñanza, como son: la explosión del conocimiento en cuanto cantidad, velocidad y obsolescencia del mismo; revolución de las comunicaciones; rápido incremento sobre la forma cómo se aprende, cambiando el paradigma conductista antiguo, estableciendo vinculación entre la ciencia cognitiva, neurociencias y cibernética; y, fortalecimiento del que aprende como consecuencia del cambio de paradigma, señalado por Rodríguez (2015).

Ante este panorama, las instituciones de educación superior han desarrollado sistemas de enseñanza y trato a estudiantes, asumiendo que la educación básica ha fortalecido habilidades, capacidades y destrezas, desarrollando competencias que les servirán en la formación superior para afrontar la carga y actividades académicas propias del nivel. Sin embargo, la realidad es diferente, ya que ante la frustración y miedo de no poder con tales exigencias los estudiantes asumen comportamientos de procrastinación, es decir, bien postergan actividades académicas o no pueden regular la planificación y ejecución de objetivos de aprendizaje. Comprendemos que la procrastinación no es exclusiva del contexto de educación superior, como señalan Chan (2011); Domínguez y Campos (2017), se presenta en contextos de educación superior universitaria y no universitaria, como también en la educación básica.

Desde la perspectiva de la psicología, la corriente cognitiva estableció las bases y fundamentos de la autorregulación cognitiva para ser aplicadas tanto en el campo psicológico como educativo (García et al, 2015). La autorregulación cognitiva y del comportamiento trazó los lineamientos explicativos en aspectos como: motivación, rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, estrés académico, procrastinación, entre otros, en la educación básica como superior. En tal sentido, el estudiante tiene la capacidad de autorregular técnicas, estrategias, procedimientos que conlleven al éxito académico, como señala Monereo (2016), sin embargo, la procrastinación los lleva a procesos desregulatorios afectando el normal aprendizaje.

Por todas estas consideraciones, nos propusimos realizar una investigación buscando responder a la interrogante siguiente:

¿Cuál es la relación estadísticamente significativa que existe entre la motivación y la procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima, considerando edad y sexo?

1.2. Objetivos

1.2.1. General

Conocer la relación estadísticamente significativa que existe entre la motivación académica y la procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima, considerando edad y sexo.

1.2.2. Específicos

Establecer la relación estadísticamente significativa que existe entre motivación académica intrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

Establecer la relación estadísticamente significativa que existe entre motivación académica intrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

Establecer la relación estadísticamente significativa que existe entre motivación académica extrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

Establecer la relación estadísticamente significativa que existe entre motivación académica extrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

Establecer la relación estadísticamente significativa que existe entre desmotivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

Establecer la relación estadísticamente significativa que existe entre desmotivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

1.3. Importancia y justificación del estudio

El estudio revierte importancia en la medida que aporta al conocimiento teórico y pragmático de las variables motivación y procrastinación en el contexto educativo de una institución académica militar, donde los estudiantes reciben formación castrense y a su vez se les imparte cursos de educación superior en el marco civil. En tal sentido, los hallazgos brindarán la forma como se presentan y orientan, así como la dinámica relacional existente entre ambas variables en este grupo de estudiantes, contrastándoseles con hallazgos previos sobre la temática en estudio, así como con la literatura académica e investigativa, corroborándose y brindando nueva información o desestimándose aspectos vinculados a conceptos y teorías.

Por otro lado, ambos constructos son de vital importancia en el campo educativo y para el actuar académico de los estudiantes que por la naturaleza del nivel requiere de la autonomía en los estudios y la formación en general, sin embargo, cada una de las variables a investigar han sido estudiadas con otro tipo de variables, más no en su conjunto. El hecho de estudiarlas en conjunto explicará la medida en que la motivación se vincula e incide en la generación de procrastinación, limitando el aprendizaje autónomo y responsable en este grupo de estudiantes. En tal sentido, la investigación aportará datos explicativos objetivos sobre ambos constructos y su performance a nivel estudiantil en la educación superior.

Además, si bien las variables motivación y procrastinación han sido estudiadas con estudiantes de nivel de educación superior universitaria de diferentes carreras profesionales, no existen estudios actuales con estudiantes cuya formación sea militar, razón por la cual se reconoce la vigencia de la importancia y justificación de la investigación a fin de aportar con los hallazgos, no sólo al contexto civil, sino también al contexto militar a fin de apoyar el adecuado nivel axiológico, psicológico y pedagógico curricular de la misma carrera.

Asimismo, en función a los hallazgos, se pretende elaborar un programa de reestructuraciones de limitaciones, a fin de orientar su trabajo académico hacia una ruta de estabilidad con proyección a su autorrealización profesional militar futura. Desde la

perspectiva institucional, se espera aportar con las bases científicas y pragmáticas para en apoyo a la institución académica establecer lineamientos, políticas y estrategias considerando una cultura académica de calidad.

Por otro lado, desde el punto de vista práctico, el estudio sirve desde la perspectiva de la institución académico militar para obtener un estudio diagnóstico acerca de la performance de los estudiantes en las variables motivación académica y nivel de procrastinación, con la finalidad de analizar los hallazgos y elaborar un conjunto de medidas regulatorias tanto en lo pedagógico como en lo psicológico, permitiéndoles superar aquellas limitantes institucionales de orden psicopedagógico en pro del adecuado desenvolvimiento del estudiantado; respecto a los estudiantes, los hallazgos del estudio permitirán reconocer aquellos grupos que requieran apoyo en la regulación de la motivación, así como de patrones de comportamiento, vinculadas con las variables en estudio, mediante la atención personalizada y grupal a través de programas de apoyo.

1.4. Limitaciones del estudio

Las limitaciones en la presente investigación se circunscriben a la poca existencia de estudios antecedentes referentes a las variables motivación y procrastinación en conjunto, siendo estudiadas a nivel internacional como nacional en forma individual cada variable mediante estudios exploratorios o descriptivos. Asimismo, existen investigaciones con las variables motivación y procrastinación vinculándolas con variables como: desempeño académico, rendimiento académico, estrés, etc. Sin embargo, considerando su aporte, se emplearán de manera referencial a fin de contrastar los resultados con los hallazgos del presente estudio. Además, los resultados de la investigación solo podrán ser generalizados a contextos de educación superior tecnológico en el marco académico militar, considerando las características sociodemográficas de los estudiantes.

Por otro lado, en el estudio se presentaron dificultades durante el proceso de administración, considerando que la aplicación de los instrumentos, debido a que nos encontrábamos en contexto de pandemia, fue de manera virtual. A fin de brindar las instrucciones de cada instrumento y absolver consultas respectivas, siendo las principales dificultades tales como: la asistencia en el día, fecha y hora de la evaluación, encontrándose limitada la asistencia de los estudiantes programados a razón que habían estado de guardia la

noche anterior o porque ese día tenían actividad acuartelada, otros por problema de conectividad en la red o de baja resolución en sus aparatos de comunicación, demorando el proceso de evaluación. Lo cual se solucionó extendiendo el cronograma de evaluación.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

2.1. Investigaciones relacionadas con el tema

2.1.1. Investigaciones internacionales

Después de haber realizado búsqueda de tratados sobre el tema en diferentes bibliotecas online, por las condiciones actuales del país, se ha encontrado trabajos realizados en otros países, como la de Benavides et al (2018), en Chile, quienes realizaron el estudio cuyo objetivo fue determinar la asociación entre motivación y rendimiento académico. La investigación fue de tipo básica, nivel descriptivo, con un diseño correlacional, estando la muestra conformada por 104 estudiantes, los cuales conforman el primer y segundo año de la carrera de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile, sede en Talca. Los instrumentos empleados fueron la Encuesta de motivación académica y el Cuestionario de autopercepción del rendimiento académico. El estudio concluyó que los estudiantes de Enfermería de la Universidad Autónoma poseen un rendimiento académico asociado a la motivación extrínseca. Por tanto, los factores externos son los principales agentes que benefician el desarrollo de un mayor rendimiento académico adecuado. Su percepción del rendimiento es más baja que lo real, lo que indica el bajo conocimiento de su desempeño universitario y el poco control de sus calificaciones.

De igual manera, la investigación de Rodríguez y Clariana (2017), en España, quienes efectuaron el estudio cuyo objetivo fue establecer la relación entre la procrastinación con la edad y el curso académico en universitarios. El tipo de investigación fue básico y correlacional, participando 105 estudiantes. Se evaluó con el Test Procrastination Assesment Scale Students y la ficha sociodemográfica con los datos personales de los estudiantes. El estudio concluyó que el nivel de procrastinación de los estudiantes universitarios no depende del curso académico y que no existe interacción entre los variables curso y edad. Es por ello que, los resultados arrojaron que los alumnos menores de 25 años procrastinan significativamente más que los alumnos de mayor edad.

De la misma forma, el estudio de Beleaua y Cocorada (2016), en Rumania, quienes realizaron la investigación con el objetivo de analizar la relación entre la procrastinación y el estrés en estudiantes y empleados. El estudio fue de tipo básico y diseño correlacional, para

ello participaron 134 individuos. Los instrumentos empleados fueron General procrastination scale, Proactive coping inventory, Perceived stress scale y Utrecht proactive coping competence scale. El estudio concluyó que se encontró relación positiva media y significativa entre procrastinación y estrés, indicando que quienes tienden a posponer sus actividades con frecuencia son vulnerables a sentir mayor sintomatología del estrés.

Inclusive, la investigación de Garrote et al (2016), en España, quienes efectuaron el estudio cuyo objetivo fue establecer la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. El tipo de estudio fue básico y su diseño fue correlacional, siendo la muestra 150 estudiantes, donde el instrumento empleado fue el Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación (CEAM II). El estudio concluyó que existió relación positiva, alta y significativa entre la motivación y las estrategias de aprendizaje, indicando que una alta motivación e involucramiento, por parte del estudiante en la tarea, favorece la consecución de los objetivos académicos, mediante el empleo de estrategias.

Igualmente, la investigación de Navea (2015), en España, quien efectuó el estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de la carrera de ciencias de la salud, en concreto de enfermería y de fisioterapia. La investigación fue de tipo básico, de nivel descriptivo y diseño correlacional, estando la muestra compuesta por 511 estudiantes. El instrumento empleado fue: la Escala de motivación y estrategias de aprendizaje. Este trabajo concluyó que los estudiantes están extrínsecamente motivados y utilizan metas de rendimiento como: la meta de auto ensalzamiento del ego y, a la vez están orientados intrínsecamente hacia el aprendizaje, para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

2.1.2. Investigaciones nacionales

Se revisó trabajos en el país encontrándose lo siguientes tratados en el tema, como el de Gil et al (2019), donde realizaron un estudio cuyo objetivo fue establecer la relación entre motivación académica y capacidades del área de inglés vinculadas a la producción oral y escrita. El tipo de investigación fue básico, de diseño correlacional, estando la muestra conformada por 121 estudiantes de 2° y 3° año de la Escuela Nacional de la Marina Mercante del Perú. Los instrumentos empleados fueron el Cuestionario de motivación académica y el

Cuestionario de capacidades del área de inglés. El estudio concluyó la existencia de relación entre la motivación académica y la capacidad de producción oral en inglés; sin embargo, no se encontró relación entre la motivación académica y la producción escrita en inglés.

De igual manera, el estudio de Alarcón y Córdova (2019), cuyo objetivo de su investigación fue determinar la relación entre hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes de educación en Lima Norte. El tipo de investigación fue básico y diseño correlacional, donde la muestra estuvo conformada por 239 universitarios. Los instrumentos usados fueron la escala de procrastinación académica y el inventario de hábitos de estudio. El estudio evidenció relación significativa entre la postergación de actividades académicas y los hábitos de estudio, con una tendencia negativa. La misma relación se halló entre la autorregulación académica y la forma de escuchar la clase con una categoría muy negativa; existiendo una tendencia positiva en las mujeres; y entre la resolución de tareas de los hábitos de estudio y el sexo, con una tendencia negativa en los hombres.

Por otro lado, en la investigación de Córdova (2018), quien realizó el estudio cuyo objetivo fue analizar la relación entre el estrés y la procrastinación académica en los estudiantes universitarios de Lima. El tipo de investigación fue básica y el diseño correlacional, siendo la muestra de 285 estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Procrastinación y el Inventario SISCO de Estrés Académico. El estudio concluyó la existencia de relación positiva y altamente significativa entre estrés académico y procrastinación, lo que indicó que a mayores niveles de estrés, los estudiantes presentan elevados niveles de procrastinación.

De la misma forma hemos podido encontrar en el de Antayhua (2017), quien efectuó el estudio que tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación y la estrategia de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo del Instituto Superior Tecnológico CEPEA. La investigación fue de tipo básica de nivel descriptiva y diseño correlacional, la muestra estuvo representada por 184 alumnos. El instrumento empleado fue: el Inventario MSLQ. Los resultados evidenciaron la existencia de relación positiva alta y significativa entre motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes del primer ciclo. Finalmente, la investigación de Albornoz (2016), quien realizó el estudio cuyo fin fue analizar la relación entre el estrés y la procrastinación académicos en estudiantes de la Facultad de Derecho y la Facultad de Ing. Civil en una universidad nacional. El tipo de estudio fue básico y el diseño

correlacional, estando la muestra conformada por 120 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de procrastinación para estudiantes y el Inventario SISCO del estrés académico. La investigación concluyó la existencia de relación positiva y significativa entre el estrés y la procrastinación, lo que indicó que los estudiantes universitarios al postergar sus actividades tienden a sentir los síntomas del estrés.

2.2. Bases teórico-científicas del estudio

2.2.1. Motivación académica

2.2.1.1. Concepto de motivación académica

Consideramos que la motivación en el terreno de la psicología aparece como procesos mediadores que orientan la conducta hacia la meta, en esa dirección la motivación académica considera el valor intrínseco de la conducta en el ámbito educativo. Por lo que, ha sido interés de diversos investigadores en educación, los mismos que en función a los hallazgos y los lineamientos teóricos, han brindado diferentes definiciones. Por otro lado, definen como el interés sustentado en la valoración del conocimiento como meta de aprendizaje, en los cuales los estudiantes desean a través de la participación voluntaria realizar logros académicos como los señalados por Boekaerts y Boscolo (2002). Asimismo, refieren que es un deseo representado cognitivamente que conlleva a realizar actividades en pro del logro de la meta académica asumidas por Locke y Latham (2002). También es entendida como aquella fuerza que se revela como predictora del ajuste académico en sus diferentes niveles educativos (González, 2007).

Otra conceptualización del constructo, la señalan como la contribución positiva al proceso y calidad del aprendizaje de parte de los estudiantes orientando la fuerza con la cual asumen un compromiso para con el estudio como lo señala Baker (2004). También es considerada como aquella energía que orienta la acción dirigida hacia una meta (Vallerand y Bissonnet, 1992, citados en Sánchez y Terán, 2016). Desde la perspectiva de meta académica, es definida como el conjunto de creencias y sentimientos, formadas en base a la autopercepción de habilidades de los propios estudiantes orientadas por el impulso de lograr la meta académica. La motivación académica es definida como aquel constructo que alude a la energía que guía, orienta, direcciona, mantiene la persistencia y finalidad de las

intenciones, comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica pudiendo asumir posiciones de intrínseca, extrínseca o de desmotivación como dice Bruno et al (2020).

2.2.1.2. Teoría de la motivación académica

Dentro de las teorías psicológicas de las diferentes escuelas temporáneas de la psicología, aparecen diversas propuestas que sustentan el constructo motivación académica que es la de la autodeterminación como dicen Deci y Ryan (2000), siendo una macro teoría que explica la motivación, el bienestar y el desarrollo de las personas, abarcando aspectos como personalidad y autorregulación del comportamiento, detallando que la persona es un ente activo que interactúa con el ambiente de modo natural, innato y constructivo, desarrollando en un sentido unificado de sí mismo. Sin embargo, este desarrollo no es lineal, al existir factores sociales y contextuales que bien ayuden o no el desarrollo y el bienestar señalados por Ryan y Deci (2002).

Los autores postularon que, la existencia de necesidades psicológicas básicas, inherentes al ser humano y vinculadas al desarrollo y bienestar, tornándose en elementos básicos de carácter universal e innato. Estas se tornan en experiencias psicosociales inherentes al desarrollo propio de las personas en pos de lograr bienestar como señala Sheldon (2011). Las tres necesidades psicológicas básicas son: la primera es de autonomía, que implica que la conducta es autodeterminada por el propio sujeto, considerando que los intereses, preferencias, expectativas y anhelos guían el proceso de toma de decisiones de participar o no de determinada o determinadas actividades en particular, distinguiéndose del constructo independencia, al no existir antagonismos entre autonomía e independencia, ya que una persona puede autodeterminar su dependencia; la segunda es la competencia, la que implica el ejercicio las capacidades propias para establecer interacciones eficaces con el medio ambiente, aludiendo a la búsqueda de retos mediatizando las habilidades o capacidades, tornándose en relevante el sentido de efectividad que experimenta el individuo en las experiencias de vida; y la tercera es la relación, donde los vínculos interpersonales y aquellos lazos afectivos significativos permiten el vínculo con otras personas, experimentando el sentido de comunión que permite el desarrollo vincular cercano con otras personas. Sólo se logra el bienestar y el desarrollo del individuo, con la satisfacción de las

tres necesidades de manera integral e integrada, sin embargo, ellas están mediatizadas por el contexto donde el individuo se desenvuelve señalado por Deci y Ryan (2008).

La satisfacción de las tres necesidades psicológicas conlleva al surgimiento natural y espontáneo de la motivación intrínseca, la misma que tiene un fin en sí misma, disfrutable e interesante, proviniendo ella de sentirse autónoma, competente y bajo el apereamiento y vivencia de establecer vínculos saludables con las personas. Cabe añadir que la autonomía y la competencia son las necesidades que satisfechas, inciden en la motivación intrínseca, mientras que las relaciones mantienen poca incidencia, ya que, la persona puede por su propia motivación realizar cosas en solitario.

Por otro lado, Deci y Ryan (2000); Ryan y Deci (2002); Deci y Vansteenkiste (2004), la motivación extrínseca, se efectúa por alguna incidencia del contexto, expresada en incentivos y consecuencias, es decir el comportamiento se ejecuta por algún motivo ajeno, sin embargo, alude al grado de autodeterminación del sujeto en la decisión de ejecución de la conducta, regulando su comportamiento, donde intervienen elementos de la socialización. Como se observa, la teoría de la autodeterminación propone una conceptualización multidimensional, que distinguen a las formas de motivaciones existentes, donde el grado de autonomía permite la regulación del comportamiento.

Además, Bruno, et al (2020), señalan que Vallerand (1997), en base a la teoría de la autodeterminación, desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE), describiendo mediante este modelo el modo en que la motivación, sus determinantes, mediadores y consecuencias operaban en tres niveles de generalidad: el primero es el global, vinculado con la personalidad del sujeto, mediante la cual entabla interacción con el ambiente. Mediando la personalidad la interpretación, iniciación y regulación de los comportamientos; el segundo es el contextual, el cual emerge en una esfera específica de actividad humana como en la educación, donde los factores inherentes a cada dominio ejercen gran influencia; y el tercero es el situacional, los cuales son temporales, concretos y específicos, siendo ello más inestable, variable y acorde a cada actividad particular señalado por Lavigne y Vallerand (2010).

Detallando los conceptos vertidos en este modelo, Blais et al (1990) consideran que es posible establecer que la motivación a nivel global es la más estable, actuando como un rasgo de personalidad. El nivel contextual, considera que existen

diferentes contextos en la vida de un individuo, siendo los tres más importantes son: la educación, el ocio y las relaciones interpersonales. El nivel situacional, asume que la motivación es inestable debido a su enorme sensibilidad ante los factores ambientales como dicen Lavigne y Vallerand (2010). En cada nivel intervienen los factores sociales, mediante las necesidades psicológicas básicas, emergiendo en función a su satisfacción los distintos tipos de motivación: intrínseca, extrínseca o desmotivación. Asimismo, la motivación en cada nivel influye sobre el nivel inferior próximo y viceversa señalado por Núñez y León (2018).

2.2.1.3. Dimensiones de la motivación académica

Respecto a las dimensiones de motivación académica, Núñez (2019), refiere que, según el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y la extrínseca, se usa para llevar a cabo un análisis completo en la medición del proceso motivacional. Por otro lado, Deci y Ryan (2015), señalan que, la motivación, al partir de deseos aprendidos, da lugar a la existencia de motivaciones diferentes, las cuales evolucionaron hasta distinguir tres dimensiones, que a continuación se detallan.

- a) Motivación intrínseca, es el polo de mayor autodeterminación. Vallerand, et al (1989) señalan que se trata de un constructo multidimensional, donde se distinguen tres tipos: la primera es la motivación intrínseca al conocimiento, que implica llevar a cabo una conducta por el placer y satisfacción que se experimentan al aprender cosas nuevas, donde las experiencias estimulantes, que ocurre cuando se realiza una tarea por placer o para vivir experiencias excitantes (Bruno et al, 2020). La conducta motivada intrínsecamente representa el prototipo de la autodeterminación como señala Núñez (2019).
- b) Motivación extrínseca, hace referencia a una serie de conductas que se llevan a cabo no por razones inherentes a ellas, sino por razones instrumentales, es decir, se trata de conductas ligadas a contingencias externas. Vallerand (1997), en base a los estudios de Deci y Ryan (1991) estableció cuatro tipos de motivación extrínseca, que varían en su grado de determinación y ordenadas de menor a mayor grado de

autodeterminación: a) regulación externa, cuando alguien actúa para conseguir algo positivo (dinero), o evitar algo negativo (reprimendas de los padres; b) regulación introyectada, representa el primer paso del proceso de internalización de la conducta, donde el individuo actúa para evitar sentimientos de vergüenza, para no sentirse culpable y por presión interna (estudia una carrera porque se siente presionado y obligado para tener una profesión); c) regulación identificada, cuando las razones para realizar una actividad son internalizadas en el sentido de que se juzga como valiosa, implicando una opción, en el sentido que, antes de ir a clase ingresa a la biblioteca o porque piensa que es importante tener una carrera profesional. Esta se manifiesta toda vez que el sujeto desarrolla actividades que considera su propia elección; y, d) regulación integrada, donde existe una coherencia entre la conducta que se realiza y otras estructuras dentro del ego, por ejemplo, el estudiante que elige no ir a una fiesta porque al día siguiente tiene clases temprano (Núñez, 2019). En tal sentido, la conducta es congruente con los valores y necesidades personales se trata de la forma más autónoma de motivación extrínseca puesto que las regulaciones, se asimilan completamente al sentido de sí mismo, y se supone se consolida hacia la edad adulta (Bruno et al, 2020). Estos tipos de motivación extrínseca pueden ser ordenados a lo largo de un continuo de autodeterminación, aunque no necesariamente se tiene que ir pasando por cada uno de ellos, que generalmente no se realizan de forma espontánea, así que su ocurrencia se encuentra provocada por algún tipo de utilidad.

- c) Desmotivación, para Vallerand et al (1993), es la ausencia de un motivo para iniciar una conducta. Es similar a indefensión aprendida (Abramson et al, 1978), aquí ya que, no se encuentra ni intrínseca ni extrínsecamente motivado (Pelletier et al, 1995). Çetin (2015), no habiendo retroalimentación positiva. Howard, Gagné, Morin y Forest (2018), señalan que, en el comportamiento hay ausencia de regulación, al no haber motivación alguna (intrínseca – extrínseca), siendo el grado más bajo de la gradiente o el continuo.

Pero, no necesariamente el continuo indica etapas de motivación, para alcanzar la autonomía, un individuo puede adoptar diferentes tipos de regulación acorde a los factores y demandas situacionales. Es así como, hay que reconocer la autonomía en la motivación intrínseca, la motivación extrínseca de regulación integrada y de regulación identificada, mientras que la motivación de regulación introyectada y de regulación externa, son controladas (Chemolli y Gagné, 2014; Ryan y Deci, 2017; Litalien et al, 2017).

2.2.2. Procrastinación académica

2.2.2.1 Concepto de procrastinación académica

La procrastinación ha sido estudiada a raíz de las diferencias en el logro académico por los estudiantes. En función a diversos estudios, ha sido posible definir su acción y consecuencias. Busko (1998), la conceptualizó como la postergación de una actividad académica o prometer efectuarla más adelante, empleando justificaciones o excusas, a fin de evitar la culpa de no realizar las tareas académicas. También ha sido definida como un estilo de desregulación que atrasa o tarda el inicio de una actividad académica como señalan Ferrari y Tice (2007). Inclusive, es entendida como la acción de aplazar de manera irracional una actividad académica comentada por Burka y Yuen (2008). Por otro lado, es conceptualizada como aquel acto deliberado de aplazar o dejar de realizar actividades académicas, produciendo consecuencias académicas negativas, así como afectando la salud mental al generar ansiedad y malestar general asumida por Stead et al (2010). Del mismo modo, Moreta y Durán (2018), señalan que es un patrón comportamental disfuncional, que genera la acción de retrasar actividades o tareas académicas. Steel y Klingsieck (2016, citado en Barraza y Barraza, 2018), refieren que es una acción de retraso voluntario en la realización de actividades académicas.

Asimismo, la procrastinación académica es la acción de no concluir, postergar, abandonar tareas aun iniciadas, vinculadas al contexto académico (Balkis y Duru, 2017; Terada, 2017). Domínguez y Campos (2017), señalan que es la acción de retrasar de manera voluntaria e innecesariamente una tarea académica. Por su parte, Atalaya y García (2019), señalan que es el resultado de carencias en la autorregulación, sobre el inicio y consumación de las tareas o actividades previstas con el fin de postergar.

2.2.2.2. Modelos teóricos explicativos de la procrastinación académica

Existen diferentes modelos explicativos acerca de la procrastinación. Atalaya y García (2019), señalan los siguientes.

- a) Modelo psicodinámico, Ferrari, Johnson y Mc Cown (1995), hacen referencia a que la procrastinación proviene desde la infancia, al producirse procesos mentales inconscientes y conflictos internos en la conducta. Freud (citado por Ferrari et al, 1995) explicó que la acción de postergar está basada en la ansiedad que producen estas, donde las tareas se evitan porque son una amenaza.
- b) Modelo motivacional, es un modelo que promueve al éxito, siendo un indicador inmutable del sujeto que cambia un conjunto de comportamientos para lograr el triunfo en diferentes aspectos de su vida. Para lograr ello, recurre a dos enfoques: la fe de lograr el triunfo o al temor a no alcanzar el triunfo; lo primero hace hincapié al factor motivacional y lo segundo a la motivación para evadir un contexto que el sujeto toma como negativo.

Balkis y Duru (2017), señalan que el modelo motivacional identificó dos teorías motivacionales explicativas vinculadas a la procrastinación. La primera es la autodeterminación, que implica un sentimiento de libertad al hacer aquello que uno ha decidido llevar a cabo, y está compuesta por la motivación intrínseca y extrínseca; asimismo, existen evidencias que la motivación autodeterminada tiene una relación negativa con la procrastinación académica. La segunda es la teoría de las metas de logro, definida como un comportamiento dinámico orientado a una competencia basada en la activación, cariño, desarrollo de funciones cognitivas y el compromiso de un comportamiento asertivo para ejecutar sus tareas (Solomon y Rothblum, 1984; Wolters, 2003).

- c) Modelo conductual, Skinner (1977, citado por Skinner y Belmont, 1993), propuso un modelo conductual, el cual manifiesta que una conducta se conserva cuando es repetitiva, y permanece por sus efectos de recompensa. Desde este modelo, la procrastinación es la práctica que hace el sujeto al

ejecutar tareas que impliquen satisfacción a corto plazo; por eso, los estudiantes dejan de realizar sus actividades académicas porque implica un logro a largo plazo, siendo el comportamiento postergatorio reforzado con premios en breve tiempo (Chan, 2011). Por otro lado, Quant, y Sánchez (2012), indican que la procrastinación es dejar las actividades que son poco atractivas para un después.

- d) Modelo cognitivo - conductual, señala que los procrastinadores tienen un procesamiento de información disfuncional, y que constantemente reflexionan sobre su comportamiento de aplazar actividades, por lo que presentan estructuras desadaptativas en su pensamiento, el cual presenta una implicancia negativa de imposibilidad y temor al rechazo social al momento de realizar una tarea (Wolters, 2003). Ellis (1999), en su teoría de la terapia racional emotiva, el fundamento principal es el contenido y la forma de pensar de la persona; es decir, la manera de interpretar circunstancias y las creencias que ha desarrollado sobre sí mismo, las demás personas y el mundo en general. El modelo ABC establece que A representa el evento activo, el cual puede ser real o imaginado, B constituye las interpretaciones o creencias respecto a ese evento, y C las consecuencias, aquí se despliegan las creencias irracionales que posee una persona sobre su condición de vida; lo cual, ocasiona malestar a nivel cognitivo, conductual y emocional, este enfoque cognitivo-conductual explica el comportamiento y la procrastinación señalados por Gómez et al (2016).

Por otro lado, el modelo explicó la generación de pasos que parecen ser inevitables para los procrastinadores: 1) desea realizar una tarea, 2) toma la decisión de hacerlo, 3) retrasa innecesariamente, 4) observa la desventaja, 5) continúa posponiendo las tareas, 6) se regaña por procrastinador, 7) continúa postergando, 8) completa tareas en el último minuto, 9) se siente fastidiado, 10) se asegura de no postergar de nuevo; y, 11) poco después, vuelve a procrastinar. Durante este proceso, el individuo experimenta sentimientos desagradables como, ansiedad,

depresión y desesperación acompañados de baja autoestima y sentimientos de incapacidad (Ellis y Knaus, 2002).

- e) Modelo teórico causal, Busko (1998), toma como uno de los principales indicadores al perfeccionismo, donde el perfeccionismo auto – orientado, puede generar frustración y ansiedad dando por resultado la procrastinación y el bajo logro académico.

2.2.2.3. Dimensiones de la procrastinación académica

Domínguez y Campos (2017), señalan que existen dos factores o dimensiones que se encuentran intrínsecamente relacionadas a la procrastinación, siendo ellas:

- a) Autorregulación académica, entendida como la dificultad en establecer objetivos de aprendizaje, deterioro de la autorregulación del pensamiento motivación y comportamiento para la toma de decisiones en la consecución de una actividad académica.
- b) Postergación de actividades, entendida como el retrasar, postergar, no concluir una actividad académica ya iniciada o por iniciar.

2.3. Definición de términos básicos

Motivación académica

Es aquel constructo que alude a la energía que guía, orienta, direcciona, mantiene la persistencia y finalidad de las intenciones, comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica pudiendo asumir posiciones de intrínseca, extrínseca o de desmotivación.

Procrastinación académica

Es la acción de evitar y de realizar promesas de realización de tareas para más tarde, excusar o justificar retrasos y evitar la culpa de frente a una tarea académica.

Autorregulación académica

Es la dificultad en establecer objetivos de aprendizaje, deterioro de la autorregulación del pensamiento motivación y comportamiento para la toma de decisiones en la consecución de una actividad académica.

Desmotivación

Entendida como un estado activo de falta de motivación, producto de la falta de contingencia entre las acciones emprendidas y los resultados obtenidos.

Motivación intrínseca

Se refiere a que en base a las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación conlleva realizar una actividad por sí misma y la satisfacción que deriva de la participación voluntaria en ello.

Motivación extrínseca

Es cuando las acciones conductuales emprendidas se realizan para obtener un fin u objetivo direccionado externamente y no por decisión propia.

Postergación de actividades

Es el retrasar, postergar, no concluir una actividad académica ya iniciada o por iniciar.

CAPÍTULO III

Hipótesis y variables

3.1. Supuestos científicos

La motivación académica y la procrastinación que investigamos vienen de los siguientes supuestos científicos: para motivación académica, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), el modelo jerárquico de la motivación intrínseca – extrínseca y la mediación operacional de Vallerand (1997). Respecto al constructo procrastinación el supuesto se sustenta en el modelo de la teoría causal de Busko (1998) y la medición operacional de Domínguez et al (2014).

3.2. Hipótesis

3.2.1. General

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre motivación y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre motivación y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima.

3.2.2. Especificas

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica intrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre motivación y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima, según sexo.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica intrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica intrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica extrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica extrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica extrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica extrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre desmotivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre desmotivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre desmotivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre desmotivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

3.3. Variables de estudio

Las variables del estudio son las siguientes:

Variable 1.- Motivación académica

Entendida como aquel constructo que alude a la energía que guía, orienta, direcciona, mantiene la persistencia y finalidad de las intenciones, comportamientos y acciones dirigidas a una meta académica, pudiendo asumir posiciones de intrínseca, extrínseca o de desmotivación señalado por Bruno et al (2020).

Variable 2.- Procrastinación académica

Comprendida como la acción de evitar y de realizar promesas de realización de tareas para más tarde, excusar o justificar retrasos y evitar la culpa de frente a una tarea académica como consideran Domínguez y Campos (2017).

Operacionalización de la variable motivación académica y procrastinación según Ítems de la prueba.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Motivación	Intrínseca	Deseo de conocer	2,9,16,23	Ordinal
		Deseo de alcanzar metas	6,13,20,27	
		Deseo de realizar experiencias estimulantes	4,11,18,25	
	Extrínseca	Obtener oportunidades	3,10,17,24	
		Control de la conducta bajo presión	7,14,21,28	
		Control bajo recompensas o castigos	1,8,15,22	
	Desmotivación	No accionar ante los requerimientos académicos	5,12,19,26	

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Procrastinación académica	Autorregulación académica	Preparar exámenes por adelantado Buscar ayuda Asistir a clase Completar trabajos Mejorar hábitos de estudio Inversión de tiempo en estudiar Automotivación Terminar trabajos con tiempo Revisar tareas	1,2,3,4,5,6,7,8,9	Ordinal
	Postergación de actividades	Dejar tareas para después Postergar trabajos Postergar lecturas	10,11,12	

CAPÍTULO IV

Método

4.1. Población y muestra

4.1.1. Población

Nuestra población de estudio estuvo compuesta por 603 estudiantes de educación superior en una institución académica militar en Lima con los datos brindados por la Fuente: Oficina de Administración de la institución educativa superior académico militar, teniendo en consideración lo definido por Fresno (2019), como un conjunto de unidades de análisis, con características comunes que se encuentran en un contexto determinado, vinculados a la problemática observada.

4.1.2. Muestra

Del universo poblacional se ha extraído intencionalmente un conjunto de casos individuales que conformaron la muestra, entendiéndose ella como el conjunto de elementos extraídos de una población (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018). En el presente caso, la extracción de la muestra fue de manera probabilística empleando la fórmula de poblaciones finitas como señala Cabezas, Andrade y Torres (2018).

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Dónde:

N = personas que conforman la población

Z α = seguridad al 99%

p = proporción esperada 0.01

q = 1 - p

d = precisión 1%

Reemplazando:

N = 603

Z α = 2.576

$$p = 0.01$$

$$q = 1 - 0.99$$

$$d = 0.01$$

Finalmente, la muestra quedó conformada por 598 estudiantes que fueron evaluados, luego sometidos al criterio de inclusión empleado para la técnica de muestro o propositiva como definen Kerlinger y Lee (2002, p. 405), “aquella que permite obtener en base a determinados criterios de una muestra seleccionada”. De manera que la muestra real quedó en 300 pruebas seleccionados.

Los criterios de selección en el estudio fueron:

Criterios de inclusión

Consentimiento informado: Aceptación voluntaria de los estudiantes de participar en el estudio.

Presente al momento de la evaluación: Estar presentes en día, fecha y hora de la realización de la evaluación.

Protocolos de respuesta: Responder el 100% de ítems de los instrumentos acorde a las instrucciones.

Nivel de estudios: Estudiantes de segundo y tercer año.

Criterios de exclusión

Consentimiento informado: No aceptación de los estudiantes de participar en la investigación.

Presentes al momento de la evaluación: Ausentes en día, fecha y hora de la realización de la evaluación.

Protocolos de respuesta: Participantes que tuvieron errores (doble respuesta o ítems en blanco) al responder los instrumentos.

Nivel de estudios: Estudiantes de primer año.

Distribución de las características sociodemográficas de la muestra de acuerdo a frecuencias y porcentajes según sexo, edad y grado de instrucción.

Características	F	%
Sexo		
Varones	150	50.00
Mujeres	150	50.00
Edad		
18 a 27 años	150	50.00
28 a 36 años	150	50.00
Grado de estudios		
Segundo año	150	50.00
Tercer año	150	50.00
TOTAL	300	100.00

Se muestra las características sociodemográficas de la muestra, observándose que el 50% son varones, y el otro 50% son mujeres. Del mismo modo, vemos que el 50% están entre 18 y 27 años, y el otro grupo muestra edades entre 28 y 36 años en relación al otro 50%. Toda la muestra está compuesta por alumnos de segundo y tercer año.

4.2. Tipo y diseño de investigación

4.2.1. Tipo de investigación

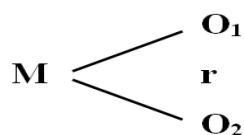
El tipo de investigación es básica, entendida como aquella que a través de los resultados y el respectivo análisis aporta al desarrollo teórico conceptual de las variables estudiadas, como señala Fresno (2019), en este caso, sobre la motivación académica y la procrastinación.

4.2.2. Diseño de investigación

Para los efectos de la presente investigación se utilizó el diseño no experimental, definido por Fresno (2019). Del mismo modo, el diseño es transversal, definido como aquel diseño donde la observación se realiza en un momento dado, implicando que la

observación de las variables se realizó en determinada fecha, día y hora para efecto de la evaluación. Además, fue correlacional, entendido como aquel diseño que establece la concomitancia entre dos o más variables de manera cuantitativa. Es decir, que luego de la medición de las variables, cuantitativamente se obtuvo el grado e intensidad de la relación encontrada entre las variables motivación académica y procrastinación en el grupo de estudiantes de la institución académico militar.

Siguiendo el modelo de Fresno (2019), el esquema representativo de la correlación es el siguiente:



Dónde:

M = muestra o participantes

O1 = es la medición de la variable motivación académica.

O2 = es la medición de la variable procrastinación académica.

r = es la correlación.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta, definida como aquella actividad que permitirá sistemáticamente recolectar los datos para una investigación, empleando instrumentos ad hoc a las variables investigadas como señala Stoner (2018). En este caso para la realización de la recolección de datos se empleó como instrumento dos escalas tipo Likert, habiendo obtenido el permiso de los autores correspondientes.

Los instrumentos empleados en el estudio fueron los siguientes:

Instrumento 1

Nombre: Escala de motivación académica

Autores: Vallerand et al.

Procedencia: Canadá

Año: 1993

Adaptado en Paraguay: Núñez, Albo, Navarro y Grijalvo

Año: 2006

Adaptado a Lima: Remón, S.

Año: 2005

Adaptado en Tarapoto: Chambi

Año: 2017

Administración: individual o colectivo

Duración: Aproximadamente de 20 minutos.

Aplicación: Escolares y universitarios.

Significación: Evaluación de motivación académica extrínseca, intrínseca y desmotivación en escolares y universitarios

Ítems. 28

Descripción: Está conformada por tres dimensiones y 28 ítems, distribuidos de la siguiente manera: motivación intrínseca, compuesta por 12 ítems; motivación extrínseca, compuesta por 12 ítems; y desmotivación compuesta por 4 ítems. La escala es tipo Likert con 5 gradientes: Totalmente en desacuerdo = 1; En desacuerdo = 2; Indiferente = 3; De acuerdo = 4; Totalmente de acuerdo = 5. La calificación es directa y se interpreta que a mayor puntuación mayor es la motivación académica. La puntuación máxima es 140 y la mínima es 14.

Validez y Confiabilidad: Vallerand et al (1993), probaron la confiabilidad a través del método de consistencia interna, encontrando una media de Alfa de 0.80. A través del método test-retest una correlación promedio de 0.75. La validez factorial fue obtenida a través del método del análisis factorial confirmatoria (LISREL). La validez de constructo de la Escala fue determinada por una serie de análisis correlacionales entre las dimensiones, Remón (2005), en Lima, encontró validez de constructo, que la motivación académica, tanto intrínsecos como extrínsecos, se encuentran correlacionados, así en las dimensiones entre -.201 y .930., presentando validez concurrente con una correlación entre 0.314 y 0.228 $p < .01$, y una confiabilidad de Alfa Cronbach entre 0.38 y 0.924. Chambi (2018), en Tarapoto, presenta validez de constructo Desmotivación fue .605; extrínseca de .800; e intrínseca .820. Y el coeficiente Alfa de Cronbach para la escala total indicando que el instrumento presenta una alta fiabilidad (consistencia interna), obteniendo un Alfa de Cronbach de 0.918.

Instrumento 2

Nombre: Escala de procrastinación académica

Autora: Busko, D.

Procedencia: Canadá

Año: 1998

Adaptación a Lima con escolares: Álvarez, O.

Año: 2010

Adaptación en Lima con estudiantes universitarios: Domínguez et al

Año: 2014

Administración: individual o colectivo

Duración: Aproximadamente de 10 a 12 minutos.

Aplicación: Universitarios.

Significación: Evaluación de la tendencia a la procrastinación académica en universitarios

Ítems. 12

Descripción: Está conformada por dos dimensiones, autorregulación académica conformada por 9 ítems (1,2,3,4,5,6,7,8,9); y la segunda dimensión es postergación de actividades académica, conformada por 3 ítems, (10,11,12), haciendo un total de 12 ítems, construido bajo escala tipo Likert. La calificación e interpretación se realiza de la siguiente manera: para la dimensión autorregulación académica, la calificación es inversa Nunca = 5; Casi nunca = 4; A veces = 3; Casi siempre = 2; Siempre = 1, implicando que cuanto mayor puntaje obtenga la persona, la autorregulación es menor o presenta un déficit de autorregulación; mientras que para la dimensión postergación de actividades académicas la calificación es directa, Nunca = 1; Casi nunca = 2; A veces = 3; Casi siempre = 4; Siempre = 5, ello implica que a mayor puntaje, la persona mayor es la tendencia de la persona a postergar actividades. La máxima puntuación es 60 y la mínima es 12. Y los niveles y rangos son los siguientes: Alto: 41 - 60; Medio: 21 - 40; Bajo: 0 - 20.

Validez y confiabilidad: Busko (1998), encontró evidencias de la validez de la estructura interna del instrumento, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo valor es de ,86. Este instrumento fue traducido en Perú por Álvarez en el 2010 al español; Las evidencias de la validez de la estructura interna mediante análisis factorial exploratorio (Kaiser – Meyer – Olkin de .80), Además, la prueba de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado = 701,95, $p < 05$),

indicando que existe un nivel de correlación elevado. Los resultados del análisis psicométrico. En el caso de la confiabilidad el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach fue de .80. Domínguez et al (2014), el análisis factorial confirmatorio realizado muestra que, cuenta con una estructura bifactorial. La confiabilidad fue de un alfa de Cronbach, de ,816 (escala total), el factor autorregulación académica de ,821 y el factor postergación de actividades de ,752.

4.4. Procedimiento y técnicas de procesamiento de datos

Para la realización de la investigación, se presentó la carta, dirigida al director de investigación de la institución de educación superior académico militar, solicitando una cita para exponer acerca del estudio, acompañada del resumen del plan de investigación, dónde se expuso el objetivo y finalidad del estudio, para solicitar el consentimiento informado para el trabajo de campo con los estudiantes. Concretizado ello, se procedió a efectuar las coordinaciones con las personas responsables designado por la dirección para la aplicación de los instrumentos. Previo a ello, se efectuó una reunión con los estudiantes a fin de exponer la finalidad del estudio y solicitar su consentimiento. Teniendo el grupo real de estudiantes a participar, luego se administró los instrumentos para recoger los datos. Se calificó y obtuvo los resultados para efectuar el proceso estadístico. Calificados los instrumentos, los datos se exportaron al programa Excel y fueron entregados al estadista para su procesamiento. En primera instancia, se obtuvo el índice de normalidad mediante la prueba de bondad ajuste de Kolmogorov – Smirnov, cuyos resultados permitieron tomar la decisión para emplear la correlación Rho de Spearman.

CAPÍTULO V

Resultados

5.1. Presentación de datos

Como resultado del tratamiento estadístico presentamos los datos descriptivos del estudio en tablas, exponiendo en primera instancia las medidas de tendencia central obtenidas por cada una de las variables considerando el sexo y edad. Luego, se presentan las tablas de distribución de frecuencia y porcentajes por sexo y edad en función a cada variable.

a) Motivación académica

Tabla 1

Tabla de distribución de medidas de tendencia central de acuerdo a sexo.

Sexo	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar
Varones	28.59	34.50	30	21.02
Mujeres	28.70	35.04	30	21.57

En la tabla 1 es posible apreciar que la puntuación promedio más alta en la variable motivación académica corresponde a las mujeres ($M = 28.70$) y más baja ($M = 28.59$) en los varones. Por otro lado, en las mujeres quedan concentradas las puntuaciones de la $Md = 35.04$, superior a la media obtenida y la $Mo = 30$ la cual indica que es la puntuación que alcanza mayor presencia en la distribución de las puntuaciones en las mujeres, mientras que, en los varones la $Md = 34.50$ concentra en este valor las puntuaciones centrales y donde la $MD = 30$, señala que es la puntuación que más aparece en la distribución de puntuaciones en la muestra, encontrándose una leve diferencia en la desviación estándar obtenida entre varones ($DS = 21.02$) y mujeres ($DS = 21.57$), indicando en ambos casos una gran dispersión entre los grupos de puntuaciones obtenidas en la variable motivación académica tanto en varones y mujeres. Los hallazgos indican que las puntuaciones tienden a ser bajas y que no se concentran alrededor del promedio, existiendo una alta dispersión de ellas en la variable motivación académica según el sexo, donde los varones tienden a poseer ligeramente una motivación académica más baja que las mujeres.

Tabla 2

Tabla de distribución de frecuencias y porcentajes, de acuerdo a sexo y nivel motivacional.

Nivel	Total		Varones		Mujeres	
	f	%	f	%	f	%
Alto	23	8.00	12	8.00	11	7.00
Medio	92	31.00	56	37.00	36	24.00
Bajo	185	62.00	82	55.00	103	69.00
Total	300	100.00	150	100.00	150	100.00

La tabla 2, muestra respecto al nivel de motivación académica, considerando el total de estudiantes varones y mujeres que el 62% se orientó hacia un nivel bajo, el 31% hacia nivel medio, mientras que el 8% mostró un nivel alto. Referente al grupo de varones, 55% mostró un nivel bajo de motivación académica, mientras que el 37% se orientó hacia un nivel medio y el 8% hacia un nivel alto. En el caso del grupo de mujeres, el 69% se orientó hacia un nivel bajo, el 24% hacia nivel medio y 7% hacia un nivel alto.

Tabla 3

Tabla distribución de medidas de tendencia central de acuerdo a edad.

Edad	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar
18 a 27 años	28.59	34.50	30	21.02
28 a 36 años	28.79	35.04	30	21.57

En la tabla 3 es posible observar que la puntuación promedio más alta en la variable motivación académica corresponde aquellos cuyas edades se encontraban entre 28 y 36 años ($M = 28.79$) y más baja ($M = 28.59$) en los de edad entre 18 y 27 años. Por otro lado en los estudiantes con edades entre 28 y 36 años quedan concentradas las puntuaciones de la $Md = 35.04$, superior a la media obtenida y la $Mo = 30$ indica que es la puntuación que alcanza mayor presencia en la distribución de las puntuaciones en este grupo, mientras que en los estudiantes con edades entre 18 y 27 años la $Md = 34.50$ concentra en este valor las puntuaciones obtenidas, siendo la $MD = 30$, percibiéndola como la puntuación que más aparece en la distribución de puntuaciones en la muestra, encontrándose una leve diferencia

en la desviación estándar obtenida entre los del grupo de edad entre 18 y 27 años (DS = 21.02) y los del grupo con edades entre 27 y 36 años (DS = 21.57), indicando en ambos casos la existencia de una gran dispersión entre las puntuaciones obtenidas en la variable motivación académica en ambos grupos. Los hallazgos indican que las puntuaciones tienden a ser bajas y que no se concentran alrededor del promedio, existiendo una alta dispersión de las puntuaciones en la variable motivación académica según la edad, donde los más jóvenes presentan ligeramente mayor motivación académica respecto a los de más edad.

Tabla 4

Tabla de distribución de frecuencia y porcentaje de acuerdo al nivel motivacional según edad.

Nivel	Total		18 a 27 años		28 a 36 años	
	F	%	f	%	F	%
Alto	23	8.00	12	8.00	11	7.00
Medio	92	31.00	56	37.00	36	24.00
Bajo	185	62.00	82	55.00	103	69.00
Total	300	100.00	150	100.00	150	100.00

En la tabla 4 es posible evidenciar en lo referente a motivación académica en el grupo total conformado por las edades entre 18 y 36 años, se percibió que se orientó el 62% hacia un nivel bajo, mientras que el 31% se orientó hacia nivel medio y 8% hacia nivel alto. Referente al grupo de estudiantes con edades entre 18 y 27 años, el 55% se ubicó en el nivel bajo, el 37% en el nivel medio y 11% a nivel alto. En cuanto al grupo de estudiantes cuyas edades estuvieron comprendidas entre 28 y 36 años, 69% se orientó hacia niveles bajos, 24% hacia niveles medios y 7% hacia niveles altos.

b) Procrastinación

Tabla 5

Tabla de distribución de medidas de tendencia central de la variable procrastinación considerando sexo.

Sexo	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar
Varones	52.97	57	58	7.25
Mujeres	45.56	50	49	8.12

En la tabla 5, es posible apreciar que la puntuación promedio más alta en la variable procrastinación corresponde a los varones ($M = 52.97$) y más baja ($M = 45.56$) en las mujeres. Además, la puntuación de la $Md = 57$, en los varones fue la puntuación central y superior al promedio y la $Mo = 58$ indicó que es la puntuación que alcanza mayor presencia en la distribución de las puntuaciones en este grupo. En el caso de las mujeres la $Md = 50$ concentra en este valor la puntuación central y donde la $MD = 30$, señala que es la puntuación que más aparece en la distribución de puntuaciones en este grupo, encontrándose una leve diferencia en la desviación estándar obtenida entre varones ($DS = 7.25$) y mujeres ($DS = 8.12$), indicando en ambos casos una pequeña dispersión entre los grupos de puntuaciones obtenidas en la variable tanto en varones y mujeres. Los hallazgos indican que las puntuaciones tienden a ser altas y que no se concentran alrededor del promedio, existiendo una pequeña dispersión de ellas en la variable procrastinación según el sexo, donde los varones tienden a ser más procrastinadores respecto a las mujeres.

Tabla 6

Tabla de distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de procrastinación por sexo.

Nivel	Total		Varones		Mujeres	
	F	%	f	%	F	%
Alto	241	80.00	123	82.00	118	79.00
Medio	53	18.00	24	16.00	30	20.00
Bajo	6	2.00	3	2.00	2	1.00
Total	300	100.00	150	100.00	150	100.00

En la tabla 6 es posible observar en cuanto a procrastinación que el grupo total conformado por varones y mujeres, el 80% se orientó hacia niveles altos, el 18% hacia niveles medios y el 2% hacia niveles bajos. Respecto a los varones, el 82% se ubicó en el nivel alto, 16% a nivel medio y 2% a nivel bajo. Mientras que el grupo de mujeres, 79% se ubicó a nivel alto, 20% a nivel medio y 1% a nivel bajo.

Tabla 7

Tabla descriptiva de medidas de tendencia central de la variable procrastinación considerando edad.

Edad	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar
18 a 27 años	52.97	57	58	7.25
28 a 36 años	43.56	50	49	8.12

En la tabla 7, es posible apreciar que la puntuación promedio más alta en la variable procrastinación corresponde al grupo de los más jóvenes ($M = 52.97$) y más baja ($M = 43.56$) en el grupo de más edad. Además, la puntuación de la $Md = 57$, en los más jóvenes fue la puntuación central y superior al promedio y la $Mo = 58$ indicó que es la puntuación que alcanza mayor presencia en la distribución de las puntuaciones en este grupo. En el caso de los mayores la $Md = 50$ concentra en este valor la puntuación central y donde la $MD = 49$, señala que es la puntuación que más aparece en la distribución de puntuaciones en este grupo, encontrándose una leve diferencia en la desviación estándar obtenida entre los más jóvenes ($DS = 7.25$) y los de mayor edad ($DS = 8.12$), indicando en ambos casos una pequeña

dispersión entre los grupos de puntuaciones obtenidas en la variable tanto en jóvenes y mayores. Los hallazgos indican que las puntuaciones tienden a ser altas y que no se concentran alrededor del promedio, existiendo una pequeña dispersión de ellas en la variable procrastinación según la edad, donde los más jóvenes tienden a ser más procrastinadores respecto a los mayores.

Tabla 8

Tabla de distribución de frecuencia y porcentaje del nivel de procrastinación y edad.

	Total		18 a 27 años		28 a 36 años	
Nivel	F	%	f	%	f	%
Alto	241	80.00	123	82.00	118	79.00
Medio	53	18.00	24	16.00	30	20.00
Bajo	6	2.00	3	2.00	2	1.00
Total	300	100.00	150	100.00	150	100.00

En cuanto a la procrastinación considerando la edad, la tabla 8 muestra que el grupo total compuesto por las edades entre 18 y 36 años, el 80% se orientó hacia nivel alto, 18% hacia nivel bajo y 2% hacia niveles bajos. Respecto al grupo conformado por las edades entre 18 y 27 años, el 82% se ubicó en niveles altos, 16% a nivel medio y 2% a nivel bajo. En el caso de los estudiantes con edades entre 28 y 36 años, 79% se ubicó en niveles altos, 20% en nivel medio y 1% en nivel bajo.

Tabla 9

Índice de bondad ajuste de Kolmogorov – Smirnov

	MOTIVACIÓN	PROCRASTINACACIO
	N	N
N	300	300
Estadístico de prueba	,091	,134
Sig. asintótica (bilateral)	,000 ^c	,000 ^c

a. La distribución de prueba es no normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

La tabla 9 demuestra que la distribución de las puntuaciones en ambas variables es no normal, al ser el nivel de significatividad menor a .05, al obtener en el estadístico de

prueba Kolmogorov – Smirnov para la variable motivación de .091 y para la variable procrastinación .134, indicando que son variables cualitativas que para su medición se asignaron valores cuantitativos, sin embargo, en la distribución no se encuentran parámetros. En tal sentido el estadístico empleado para la correlación fue Rho de Spearman.

Tabla 10

Correlación entre motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima.

		Procrastinación
Motivación académica	Rho de Spearman	-.352**
	Sig.	.000
	N	300

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La tabla 10 indica la existencia de relación inversa o negativa, media o moderada y significativa ($Rho = -.352$ $p < .01$) entre motivación académica y procrastinación en el grupo de estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima, indicando que, a pesar de la existencia de una baja motivación académica, y alto nivel de procrastinación, la incidencia entre ellas es moderada.

Tabla 11

Correlación entre motivación académica intrínseca y procrastinación, considerando sexo.

		Procrastinación	
		Varones	Mujeres
Motivación académica Intrínseca	Rho de Spearman	-.303**	-.372**
	Sig.	.000	.000
	N	150	150

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la tabla 11 es posible evidenciar respecto a la relación entre motivación académica intrínseca y procrastinación considerando el sexo, tanto en el caso de los varones ($Rho = -$

.303 $p < .01$) como de las mujeres ($Rho = -.372$ $p < .01$), estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima, se encontró que fue inversa, moderada y significativa, indicando que la baja motivación académica intrínseca incide de manera moderada ante la alta procrastinación tanto en varones como en mujeres.

Tabla 12

Correlación entre motivación académica intrínseca y procrastinación considerando edad.

		Procrastinación	
		18 a 27 años	28 a 36 años
Motivación académica Intrínseca	Rho de Spearman	-.316**	-.377**
	Sig.	.000	.000
	N	150	150

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Respecto a la relación de la motivación académica intrínseca y procrastinación según la edad, es posible observar en la tabla 12 que, en los estudiantes comprendidos en el grupo de edad entre 18 y 27 años, se halló una relación inversa, moderada y significativa ($Rho = -.316$ $p < .01$), de manera similar, en el grupo de estudiantes con edades entre 28 y 36 años, también se encontró relación negativa, moderada y significativa ($Rho = -.377$ $p < .01$). Ello indica la moderada incidencia de la baja motivación intrínseca en la alta procrastinación en ambos grupos de edad.

Tabla 13

Correlación entre motivación académica extrínseca y procrastinación considerando sexo.

		Procrastinación	
		Varones	Mujeres
Motivación académica Extrínseca	Rho de Spearman	-.338**	-.367**
	Sig.	.000	.000
	N	150	150

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Respecto a la relación entre motivación académica extrínseca y procrastinación, la tabla 13 evidencia la existencia de relación negativa moderada y significativa en varones (Rho = $-.338$ $p < .01$) y en mujeres (Rho = $-.367$ $p < .01$), lo cual indicaría que la baja motivación extrínseca incide de modo moderado en la alta procrastinación en el grupo de estudiantes varones como mujeres.

Tabla 14

Correlación entre motivación académica extrínseca y procrastinación considerando edad.

		Procrastinación	
		18 a 27 años	28 a 36 años
Motivación académica Extrínseca	Rho de Spearman	-.335**	-.364**
	Sig.	.000	.000
	N	150	150

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

La tabla 14, muestra la existencia de relación inversa moderada y significativa entre la motivación académica extrínseca y procrastinación tanto en estudiantes con edades entre 18 y 27 años (Rho = $-.335$ $p < .01$) como en el grupo con edades entre 28 y 36 años (Rho = $-.364$ $p < .01$), interpretándose que, ante la baja motivación extrínseca y la alta procrastinación, la incidencia bilateral es moderada.

Tabla 15

Correlación entre desmotivación académica y procrastinación considerando sexo.

		Procrastinación	
		Varones	Mujeres
Desmotivación académica	Rho de Spearman	.301**	.387**
	Sig.	.000	.000
	N	150	150

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Respecto a la desmotivación, la tabla 15 evidencia la existencia de relación moderada positiva o directa y significativa respecto a la procrastinación tanto en varones (Rho = .301 $p < .01$) como en mujeres (Rho = .387 $p < .01$) indicando que la alta desmotivación se asocia con la alta procrastinación, notándose la incidencia bilateral en ambos sexos.

Tabla 16

Correlación entre desmotivación académica y procrastinación considerando edad.

		Procrastinación	
		18 a 27 años	28 a 36 años
Desmotivación académica	Rho de Spearman	.305**	.394**
	Sig.	.000	.000
	N	150	150

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Respecto a la relación entre desmotivación y procrastinación considerando la edad, la tabla 16 muestra que ella es moderada positiva y significativa tanto en el grupo de estudiantes cuyas edades se encontraban comprendidas entre los 18 y 27 años (Rho = .305 $p < .01$) y el grupo con edades entre 28 y 36 años (Rho = .394 $p < .01$), indicando frente a la alta desmotivación es posible la alta procrastinación, sin embargo, la incidencia bilateral es moderada.6

5.2. Análisis y discusión de resultados

El análisis y discusión de los resultados lo tuvimos que hacer teniendo en cuenta los objetivos y las hipótesis como por ejemplo se observa una relación inversa o negativa, media o moderada y significativa ($Rho = -.352$ $p < .01$) entre motivación académica y procrastinación en el grupo de estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima, indicando que, a pesar de la existencia de una baja motivación académica, y alto nivel de procrastinación, la incidencia entre ellas es moderada. El hecho es que los estudiantes de la investigación, ante la baja motivación posiblemente vinculadas a las demandas de las actividades académicas y las responsabilidades del fuero militar, los hace vulnerables a posponer sus actividades de estudio, sean trabajos o tareas, que son discrepantes con los estudios de Navea (2015) en España, quienes reportaron altos niveles de motivación académica asociados a mejorar estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería y fisioterapia, de igual modo con los trabajos de Garrote et al (2016) en España, quienes realizaron en estudiantes universitarios, inclusive con los estudios de Beleaua y Cocorada (2016) en Rumania, hecho en estudiantes universitarios.

Dentro de este mismo marco vemos que Antayhua (2017) realizó una investigación con estudiantes de educación superior tecnológica en Lima, evidenciando que la alta motivación académica se asociaba al aprendizaje de estrategias favoreciéndolo; de igual manera, con la investigación de Gil et al (2019) en estudiantes de la Escuela Nacional de la Marina Mercante del Perú, quienes hallaron asociación entre motivación académica y la capacidad de producción oral en inglés, como los hallados por Córdova (2018) en estudiantes de ingeniería y los de Albornoz (2016), en estudiantes universitarios de derecho e ingeniería, donde la asociación en una categoría positiva y alta entre estrés y procrastinación, indicaba que el estrés generaba procrastinación tendiendo los estudiantes a posponer actividades.

Respecto a la hipótesis específica 1, el estudio demostró la existencia de relación entre motivación académica intrínseca y procrastinación, tanto en el caso de los varones ($Rho = -.303$ $p < .01$) como de las mujeres ($Rho = -.372$ $p < .01$), indicando que la baja motivación académica intrínseca incide de manera moderada ante la alta procrastinación en ambos grupos.

Referente a la hipótesis específica 2, la investigación indicó la existencia de relación

entre motivación académica intrínseca y procrastinación en el grupo de edad entre 18 y 27 años, siendo ella inversa, moderada y significativa ($Rho = -.316 p < .01$), de manera similar, en el grupo de edad entre 28 y 36 años ($Rho = -.377 p < .01$). Ello indica la moderada incidencia de la baja motivación intrínseca en la alta procrastinación en ambos grupos de edad. En cuanto a la baja motivación académica intrínseca, coincide con lo hallado por Navea (2015), donde aquellos estudiantes tenían niveles bajos de motivación no incidían en la mejora de las estrategias de aprendizaje.

Considerando que la conducta desde la perspectiva cognitiva, es autodeterminada, por lo que es posible explicar la dinámica de la motivación intrínseca que tiene fin en sí misma, sin embargo, en el grupo de estudiantes participantes en la investigación es posible observar la existencia de falta de interés, expectativas, preferencias, inclusive no ve sus competencias desarrolladas como para asumir las demandas de las actividades académicas y militares, o simplemente no halla el sentido de comunión en la interacción adecuada con los demás.

En cuanto a la hipótesis específica 3, se halló relación entre motivación académica extrínseca y procrastinación, evidenciándose que es negativa moderada y significativa en varones ($Rho = -.338 p < .01$) y en mujeres ($Rho = -.367 p < .01$), indicando que la baja motivación extrínseca incide de modo moderado en la alta procrastinación en el grupo de estudiantes varones como mujeres. En este sentido con los hallazgos de (Bruno et al, 2020). sobre el tema es posible argüir que la autodeterminación empleada por los estudiantes conlleva a tomar la decisión de elegir o no aquellas contingencias externas que les motiven académicamente; en este caso, su ocurrencia depende de la utilidad que tenga la recompensa para los estudiantes. En base a las características del grupo la motivación extrínseca se ve mediatizada por un alto proceso regulatorio donde adquieren menor valor las recompensas materiales como dinero u otros aspectos, así como aquellas conductas de evitación representado en las reprimendas de los padres (regulación externa).

Sin embargo, para que los estudiantes adquieran mayor valor en la internalización de la presión interna para manifestar la obligación de tener que estudiar una carrera (regulación introyectada), la autodeterminación asume la preponderancia para el desarrollo de las actividades propia de su elección (regulación identificada) poniendo en relieve la coherencia entre la valoración de las actividades académicas y las necesidades y responsabilidades del

estudio (regulación integrada) afectando negativamente esta congruencia manifestada en la baja motivación extrínseca y la alta procrastinación tanto en varones como en mujeres.

La hipótesis específica 4 planteada fue verificada demostrándose la existencia de relación inversa moderada y significativa entre la motivación académica extrínseca y procrastinación, en el grupo de edad entre 18 y 27 años ($Rho = -.335$ $p < .01$) como en el grupo de edad entre 28 y 36 años ($Rho = -.364$ $p < .01$), interpretándose que, ante la baja motivación extrínseca y la alta procrastinación, la incidencia bilateral es moderada. Estos hallazgos corroboran los resultados de Navea (2015), en cuanto que la motivación académica extrínseca se tornaba en el motor de la mejora del aprendizaje de estrategias para ser aplicadas en el estudio, es decir, desde la perspectiva de la dinámica asociativa y funcional positiva obtenida en el estudio de Navea, para nuestro estudio es posible argüir la capacidad predictiva de la baja motivación extrínseca respecto a la alta procrastinación, explicando su asociación.

Por otro lado, la motivación académica extrínseca resalta el valor benéfico de los factores y agentes externos que al asociarse apoyan el desarrollo académico en los estudiantes de enfermería como lo demuestran Benavides et al (2018) en Chile, tornándose la motivación extrínseca en una variable predictiva del rendimiento académico, coincidiendo funcionalmente con nuestro estudio, donde la asociación entre motivación extrínseca baja predice la formación de una alta procrastinación.

Referente al funcionamiento de la motivación extrínseca en los estudiantes tiende a no generar el impulso necesario en ellos, es decir, los factores externos o incentivos no tienden a generar el efecto que se pretende en este caso en lo vinculado a lo académico, no beneficiándola, y que por el proceso de autodeterminación alteran la orientación de la fuerza externa no generando el resultado esperado, es decir, que el comportamiento esperado no necesariamente se ejecuta por algún motivo, aludiéndose que algún grado de autodeterminación de parte de los estudiantes regula la toma de decisiones orientándose hacia la procrastinación como los señalados por Deci y Ryan (2000); Ryan y Deci (2002); Deci y Vansteenkiste (2004); Ryan y Deci (2017); Bruno et al (2020).

La hipótesis específica 5, vinculada a la desmotivación, evidencia la existencia de relación moderada positiva y significativa respecto a la procrastinación tanto en varones ($Rho = .301$ $p < .01$) como en mujeres ($Rho = .387$ $p < .01$) indicando que, el alto nivel de desmotivación se asocia con la alta procrastinación, notándose la incidencia bilateral en

ambos sexos. Al respecto Howard et al., (2018) señalan en su trabajo que, en el grupo de varones y mujeres percibieron la ausencia de motivo para iniciar una conducta motivadora académica, considerando experiencias académicas anteriores con resultados no exitosos, asumiendo su incompetencia y bajo control regulado de conductas promotoras de éxito, tendiendo abandonarlas. Además, de la baja motivación intrínseca y extrínseca existente por escasa realimentación positiva de su desempeño de parte del entorno, asumiendo la creencia de su incompetencia y la tendencia repetitiva a fracasar.

Respecto a la hipótesis específica 6, se halló relación entre desmotivación y procrastinación demostrándose que ella es moderada positiva y significativa tanto en el grupo de edad entre los 18 y 27 años ($Rho = .305$ $p < .01$) y el grupo de edad entre 28 y 36 años ($Rho = .394$ $p < .01$), indicando que, frente a la alta desmotivación es posible la presencia de alto nivel de procrastinación, sin embargo, la incidencia bilateral es moderada. Es posible argüir en este grupo que la tendencia a la baja motivación intrínseca y extrínseca, caracterizada por una baja regulación de la fuerza impulsora, presentando además la autopercepción de contingencias entre sus conductas y los logros académicos lo cual les genera insatisfacción, percibiendo que no reciben retroalimentación positiva con respecto a su desempeño o creen que fracasan de manera repetitiva haciendo que se sientan incompetentes y sin control sobre sus acciones por lo que puede decidir procrastinar al sentirse vulnerable ante la frustración académica como afirma Çetin (2015).

Por otro lado, descriptivamente en los hallazgos la motivación académica en la tendencia de los estudiantes en general muestran niveles bajos (62%), y por separado, tanto varones (55%) como mujeres, evidenciaron motivación académica baja, siendo más baja la motivación en el grupo de mujeres (69%); de igual manera vemos, tanto en el grupo en general (62%) como en los grupos de edades entre 18 y 27 años (55%) y de 28 a 36 años, la tendencia en motivación académica fue baja, donde comparativamente los estudiantes con mayor edad (69%) presentaron motivación más baja. Siendo ello refrendado por la media, mediana y moda donde las puntuaciones promedio orientaron las puntuaciones hacia el nivel bajo, sin embargo, ellas no se concentraron alrededor del promedio considerando la alta dispersión de las puntuaciones, pese a ello, las mujeres y los estudiantes de mayor edad presentaban mayor motivación académica, pese a que esta se encontraba en niveles bajos. En el caso de los estudiantes, la baja motivación tiende a resaltar características vinculadas a una

baja autopercepción de creencias cognitivas y sentimientos, que no conllevan una fuerza predictora o energía que oriente de manera persistente y voluntaria, el logro de su meta académica.

Respecto a la procrastinación, fue posible observar que la tendencia en el grupo en general (80%), como en varones (82%) como mujeres (79%) fue alta, siendo los varones más procrastinadores, aspecto que se notó inclusive en el grupo edad, donde tanto el grupo en general (80%) como aquellos cuyas edades estaban comprendidas entre los 18 y 27 años (82%), como aquel grupo donde sus edades eran entre 28 y 36 años (79%), la procrastinación fue alta, siendo más procrastinadores los más jóvenes, tendiendo los estudiantes a posponer tareas o actividades o simplemente no hacerlas. Lo expuesto es refrendado por las puntuaciones de la media, mediana y moda las cuales no tendían a concentrarse alrededor de la puntuación promedio, pese a que la dispersión era pequeña en la distribución de las puntuaciones, hallándose que los varones y los estudiantes de menor edad eran mayormente procrastinadores.

El alto nivel de procrastinación que caracteriza a estos estudiantes tiende a reflejar patrones de comportamiento disfuncional, actuando de manera irracional y deliberadamente postergando actividades o falta de regulación en cuanto a programación y realización de actividades, generando consecuencias negativas personales y académicas como señala Atalaya y García (2019).

En cuanto a los hallazgos de la investigación, coinciden con los de Rodríguez y Clariana (2017) en España en un grupo de estudiantes universitarios, quien halló que aquellos de menor edad eran más procrastinadores. Inclusive con el estudio de Córdova (2018) en estudiantes de ingeniería quienes presentaban elevados niveles de procrastinación. Sin embargo, los resultados de este estudio no coinciden al hallar que la procrastinación no interacciona con la edad en el grupo de universitarios españoles (Rodríguez y Clariana, 2017) aspecto contrario al hallado; inclusive con los de Alarcón y Córdova (2019), en Lima, quienes encontraron en estudiantes de educación tendencia baja en la procrastinación en las mujeres.

Finalmente, es posible considerar desde la perspectiva cognitiva conductual que dada la alta procrastinación de los estudiantes, es posible argüir la recurrencia de un patrón de procesamiento de información disfuncional, dado que, constantemente reflexionan sobre su comportamiento de aplazar actividades, implicando la presencia de estructuras

desadaptativas en su pensamiento, lo cual presenta una implicancia negativa de imposibilidad y temor al rechazo social al momento de realizar una tarea (Wolters, 2003; Ellis, 1999; Gómez et al, 2016). En tal sentido, es posible que tanto la motivación académica y la procrastinación pueda deberse a las altas exigencias de las demandas académicas en la institución académica militar, como a los bajos recursos personales en factores como vocación, hábitos de estudio, nivel de éxito académico escolar o preuniversitario ligado a expectativas personales y sociales, etc., que de alguna manera determinan patrones de conducta de bajo éxito como de ausencia de motivación.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y Recomendaciones

6.1. Conclusiones generales y específicas

6.1.1. Conclusión general

Se encontró relación estadísticamente significativa entre motivación y procrastinación, en estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima, probando nuestro objetivo general.

6.1.2. Conclusiones específicas

Existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica intrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según el sexo.

Existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica intrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

Existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica extrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

Existe relación estadísticamente significativa entre motivación académica extrínseca y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

Existe relación estadísticamente significativa entre desmotivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según sexo.

Existe relación estadísticamente significativa entre desmotivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académico militar, en Lima, según edad.

6.2. Recomendaciones

Se recomienda efectuar un estudio ampliatorio en la institución académico militar, considerando el contexto formativo de la institución.

Promover nuevos estudios con ambas variables estudiadas, en muestras mayores de distintas instituciones educativas militares considerando diferentes factores sociodemográficos.

Metodológicamente emplear los instrumentos del presente estudio, con la finalidad de expandir las evidencias de validez y confiabilidad en nuevos contextos educativos militares de preferencia en las tres armas.

En base a los resultados, diseñar estrategias y programas de intervención a fin de instaurar y fortalecer en la comunidad de estudiantes la motivación académica, así como el manejo de la procrastinación.

Promover institucionalmente un programa de desarrollo de la autodeterminación considerando su construcción desde la perspectiva cognitivo conductual.

6.3. Resumen

El objetivo del estudio fue conocer la relación entre motivación académica y procrastinación en estudiantes de una institución académico militar en Lima. El estudio fue tipo básico, no experimental correlacional. Participando 300 estudiantes. La medición fue con la Escala de motivación académica y la Escala de procrastinación académica. Los resultados indicaron 62% nivel bajo en motivación académica y 80% nivel alto de procrastinación. Hallándose que a menor motivación intrínseca mayor procrastinación en varones ($Rho = -.303^{**}$ $p < .01$) y mujeres ($Rho = -.372^{**}$ $p < .01$).

A menor motivación intrínseca mayor procrastinación en edades entre 18 y 27 años (Rho = -.316** p < .01) y 28 y 36 años (Rho = -.377 p < .01).

A menor motivación extrínseca mayor procrastinación en varones (Rho = -.338** p < .01) y mujeres (Rho = -.367** p < .01).

A menor motivación extrínseca mayor procrastinación en edades entre 18 y 27 años (Rho = -.335** p < .01) y 28 y 36 años (Rho = -.364** p < .01).

A mayor desmotivación mayor procrastinación en varones (Rho = .301** p < .01) y mujeres (Rho = .387** p < .01).

A mayor desmotivación mayor procrastinación en edades entre de 18 y 27 años (Rho = .305** p < .01) y 28 y 36 años (Rho = .394** p < .01).

El estudio concluyó la existencia de relación significativa entre motivación y procrastinación (Rho = -.352** p < .01) en estudiantes de educación superior en una institución académico militar en Lima.

Palabras clave: Motivación académica, procrastinación, intrínseca, extrínseca, desmotivación.

6.4. Abstract

The objective is to determine the relationship between the academic motivation and procrastination from a military academic institute in Lima. The study was basic, non-experimental and correlational with the participation of 300 students. It was measured with the Academic Motivation Scale and the Academic Procrastination Scale. The results showed 62% less level in academic motivation and 80% high level in procrastination. Showing that, with less intrinsic motivation, there is a higher procrastination level in men (Rho = -.303** p < .01) and women (Rho = -.372** p < .01).

With less intrinsic motivation, there is a higher procrastination level between ages 18-27 (Rho = -.316** p < .01) and between ages 28-36 (Rho = -.377 p < .01).

With less extrinsic motivation, there is a higher procrastination level in men (Rho = -.338** p < .01) and women (Rho = -.367** p < .01).

With less extrinsic motivation, there is a higher procrastination level between ages 18-27 (Rho = -.335** p < .01) and between ages 28-36 (Rho = -.364** p < .01).

With higher motivation, there is a higher procrastination level in men ($Rho = .301^{**}$ $p < .01$) and women ($Rho = .387^{**}$ $p < .01$).

With higher demotivation, there is a higher procrastination level between ages 18-27 ($Rho = .305^{**}$ $p < .01$) and between ages 28-36 ($Rho = .394^{**}$ $p < .01$).

The study concluded that there is a significant relationship between motivation and procrastination ($Rho = -.352^{**}$ $p < .01$) of higher education students from a military academic institute in Lima.

Keywords: Academic motivation, procrastination, intrinsic, extrinsic, demotivation.

Referencias

- Abramson, L., Seligman, M., y Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 87 pp 49-74.
- Alarcón, A., y Córdova, P. (2019). *Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes de educación en Lima Norte*. (Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología, Universidad Católica Sedes Sapientiae).
- Albornoz, M. (2016) *Procrastinación y estrés en estudiantes de la Facultad de Derecho y Ingeniería Civil de Lima Metropolitana*. <https://www.e-quipu.pe/dinamic/publicacion/adjunto/1518621615o9iVrfAiGz.pdf>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Antayhua, D. (2017). *La motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer ciclo de un Instituto Superior Tecnológico*. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo).
- Atalaya, C., y García, L. (2019). Procrastinación: revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología* 22 (2) pp. 363 – 378. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Baker, L. (2004). *Psicoanálisis y educación*. España: Paidós.
- Balkis, M., y 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) pp. 105-125. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293150349004>
- Barraza, A., y Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales* 9 (1) pp 75-99. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v9n1/2007-1833-rpcc-9-01-75.pdf>
- Beleaua, R., y Cocorada, E. (2016). Procastination, stress and coping in students and employees. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology* 7 (1) pp 191-195.

- Benavides, M., Fernández, H., y Benavides, L. (2018). Determinación de la motivación y de la percepción del rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería de primer y segundo año de la Universidad Autónoma de Chile. *Rev. Iberoam. Educ. Investi. Enferm.* 8 (4) pp15-21.
- Blais, M., Vallerand, R., Gagnon, A., Brière, N., y Pelletier, L. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles* 22 pp 199-212.
- Boekaerts, M. y Boscolo, P. (2002). Interés para aprender y aprender a interesarse. *Learning and Instruction* 12 pp 375-382. <https://psycnet.apa.org/record/2002-17404-001>
- Bruno, F., Fernández, M., y Stover, J. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *INTERDISCIPLINARIA37* (1) pp 129-144. <http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Burka J. y Yuen M. (2008). *Procrastination: Why You Do it, What to Do About It Now*. Da Capo Press.
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model* (Tesis de Maestría inédita, University of Guelph). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&typ e=pdf>
- Çetin, B. (2015). Academic Motivation and Self-Regulated Learning in predicting Academic Achievement in college. *Journal Of International Education Research*, 11 (2) pp 95-106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060062.pdf>
- Córdova, C. (2018). *Procrastinación y estrés académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Ingeniería*. (Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología, Universidad Peruana Unión).
- Chacaltana, K. (2018). *Procrastinación académica, adaptación universitaria y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de psicología – Ica*. (Tesis de Maestría, Universidad Femenina Sagrado Corazón).

- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-62. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_2011/chan_bazalar.pdf
- Chambi, M. (2018). *Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de la escuela profesional de ingeniería ambiental de la Universidad Peruana Unión filial Tarapoto, 2017*. (Tesis de Maestría. Universidad Peruana Unión).
- Chemolli, E. y Gagné, M. (2014). Evidence against the continuum structure underlying motivation measures derived from Self-Determination Theory. *Psychological Assessment* 26 (2) pp 575–585. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036212>.
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Psychological Inquiry* 11 (4) pp 227-268. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-What-and-Why-of-Goal-Pursuits%3A-Human-Needs-Deci-Ryan/5d7af489d65be7664b59cff9872d1c7a4cdd9b7c>
- Deci, E., y Ryan, R. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. Rochester: Rochester University Press.
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1985_DeciRyan_GCOS.pdf
- Deci, E., y Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49, 182-185. <https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf>
- Deci, E., y Ryan, R. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry* 22 pp 17-22. doi 10.1080/1047840X.2011.545978

- Deci, E., y Ryan, R. (2015). Self-determination theory. *Elsevier*, 11, 7886-7888.
<https://pdfs.semanticscholar.org/0a5f/d9f90632ba0e7be5cbae52813429b05bb7d5.pdf>
- Deci, E., y Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1 (27) pp 23-40.
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf
- Deci, E., y Ryan, R. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Domínguez, S., Villegas, G. y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit* 20 (2) pp 293 - 304. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>
- Domínguez, S., y Campos, Y. (2017). Influencia de la satisfacción con los estudios sobre la procrastinación académica en estudiantes de psicología: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23 (1), 123-135.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100010
- Ellis, A., y Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Emotive Therapy.
- Ellis, A. (1999) *Una terapia breve más profunda y duradera. Enfoque teórico de la terapia racional emotivo-conductual*. Editorial Paidós.
- Ferrari, J., y Díaz, J. (2007). Perceptions of selfconcept and selfpresentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal of Psychology* 10 (1) pp 91-96.
- Ferrari, J., Johnson, J., y Mc Cown, W. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, Research and Treatment. *Springer Science Business Media*.
- Ferrari, J., y Tice, D. (2007). Perceptions of self-autoconcept and self-presentation by procrastinators: Furher evidence. *The Spanish Journal Psychology*, 1, 91-96.

- Fresno, C. (2019). *Metodología de la investigación*. Argentina: El Cid Editor.
- García, O., Costa, O., y Real, J. (2015). The Jigsaw Puzzle of Teaching Writing in English Now Resolved with Self-Regulated Learning. *Creative Education*, 6, 1742-1751. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.616176>
- Garrote, D., Garrote, C. y Jiménez, S. (2016) *Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 14 (2) pp 31-44. Doi 10.15366/reice2016.14.2.002. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3081/4035>
- Gil, J., Fuster, F., Norabuena, R., Maldonado, H., Norabuena, E., y Hernández, R. (2019). Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología* 15 (30) pp 26-41.
- Gómez, C., Ortiz, N., y Perdomo, L. (2016). Procrastinación y factores relacionados para su análisis en la educación superior. *Revista de investigaciones* 7 (1) pp 32-39.
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 10 (25) pp 1-25. <http://reme.uji.es>
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A., y Forest, J. (2018). Using bifactor exploratory structural equation modeling to test for a continuum structure of motivation. *Journal of Management* 44 (7) pp 2638-2664. doi: 10.1177/0149206316645653
- Lavigne, G., y Vallerand, R. (2010) The dynamic processes of influence between contextual and situational motivation: A test of the hierarchical model in a science education setting. *Journal of Applied Social Psychology* 40 pp 2343-2359. doi: 10.1111/j.1559-1816.2010.00661.x.
- Litalien, D., Morin, A.J.S., Gagné, M., Vallerand, R., Losier, G., y Ryan, R. (2017). Evidence of a continuum structure of academic Self-Determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology* 51 pp 67-82. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.06.010.
- Locke, E. y Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist* 57 (9) pp 705-717.

https://www.researchgate.net/publication/254734316_Building_a_Practically_Useful_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Motivation_A_35Year_Odyssey

- Ministerio de Educación. (2020). *Consecuencias de la pandemia en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Monereo, C. (2016). *Estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Moreta, R., y Durán, T. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud y Sociedad* 9 (3) pp 236-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6755345>
- Natividad, L. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). <http://roderic.uv.es/handle/10550/37168>
- Navea, A. (2015). *Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. (Tesis Doctoral, Universidad de educación a Distancia).
- Núñez, J., y León, J. (2018). Probando las relaciones entre la motivación global, contextual y situacional: un estudio longitudinal de los efectos horizontal, arriba-abajo y abajo-arriba. *Revista de Psicodidáctica* 23 (1) pp 9-16. doi: 10.1016/j.psicod.2017.07.003.
- Núñez, J. (2019). *El modelo jerárquico de motivación intrínseca – extrínseca*. <https://www.researchgate.net/publication/336533556>
- Pelletier, L., Vallerand, R., Green, I., Brière, N., y Blais, M. (1995). Loisirs et santé mentale: Les relations entre la motivation pour la pratique des loisirs et le bien-être psychologique. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27 pp 214-225.
- Quant, D., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. [http://www.dialnet.com/Dialnet-ProcrastinacionProcrastinacionAcademica-4815146%20\(2\).pdf](http://www.dialnet.com/Dialnet-ProcrastinacionProcrastinacionAcademica-4815146%20(2).pdf)
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: Una visión multinivel. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 13 (2) pp 91-124.

- Rodríguez, A., y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: relación con la edad y el curso académico. *Revista de la Universitat Autònoma de Barcelona* 26 (1) pp 45-60. doi: 10.15446/rcp.v26n1.53572
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), pp 68-78.
http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsyh.pdf
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13–54). California, Estados Unidos: Academic Press.
<https://rizkygushendra.files.wordpress.com/2009/04/intrinsic-and-extrinsic-motivation.pdf>
- Ryan, R., y Deci, E. (2002). *An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R., y Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica tecnológica y humanista*. Lima. Universidad Ricardo Palma.
- Sánchez, W., y Terán, CH. (2016). *Motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa María Ulises 0031*. (Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología, Universidad Peruana Unión).
- Santrock, R. (2016). *Aprendizaje*. México. Mc Graw Hill.

- Sheldon, K. (2011). Integrating behavioral-motive and experiential-requirement perspectives on psychological needs: A two process model. *Psychological Review*, 118 (4) pp 552-569. doi: 10.1037/a0024758
- Skinner, E., y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 85 pp 571–581. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.85.4.571>
- Solomon, R., y Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology* 31 (4) pp 503-509.
- Stead, R., Shanahan, M., y Neufeld, R. (2010). I'll go to therapy, eventually: Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Difference*, 49 pp 175–180. doi: 10.1016/j.paid.2010.03.028
- Stoner, K. (2018). *Fundamentos de la investigación científica*. México: Mc Graw-Hill.
- Terada, M. (2017). Effect of individual differences in construal level on procrastination: moderating role of intelligence theories. *Psychology* 8 pp 517-525. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.84032>
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology* 29 pp 271-360. <https://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2018/05/Robert-J.-Vallerand-1997-Toward-a-hierarchical-model-of-intrinsic-and-extrinsic-motivation.pdf>
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. y Vallières, E. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement* 53 pp 159-172. <http://epm.sagepub.com/content/52/4/1003.abstract>
- Vallerand, R. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11 (4) pp 312-318. https://www.researchgate.net/publication/284515746_Deci_and_Ryan's_self-

[determination theory A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation](#)

- Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., y Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science* 21 pp 323-349.
- Wolters, C. (2003). Entendimiento de la procrastinación del self-regulación de perspectiva. *Revista de educación Psicológica* 95 (1) pp 179-187.

Anexos

SOLICITA: AUTORIZACION PARA REALIZAR
ENCUESTA PARA TRABAJO DE
INVESTIGACION DE TESIS DE LA
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA.

SEÑOR CAPITÁN EP ALEXANDER ELISBAN RAQUI SANCHEZ
Director de Investigación del IESTPFFAA

Por medio de la presente nosotras, **LIZ JAZMIN ESPINOZA CALDERÓN**, identificado con DNI N.º 70802637 y Teléfono N.º 960992548 y **SOLANGE PAOLA VELASQUEZ CHUICA** con DNI N.º 72902158 y Teléfono N.º 962863009, egresadas de Bachiller en Psicología de la Universidad Ricardo Palma, con el debido respeto exponemos:

Que, siendo un requisito para poder obtener nuestro título profesional de Licenciadas en Psicología estamos presentando nuestra Investigación de Tesis con el título “**Motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académica militar en Lima.**”, por lo que solicitamos que digno disponer a quien corresponda la autorización para realizar las encuestas requeridas que darán resultados favorables que contribuirán con el bienestar de los alumnos del IESTP-FFAA.

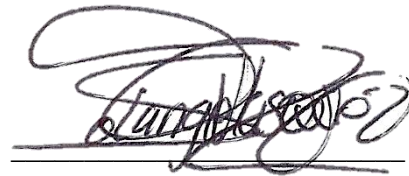
Sin más que agregar, les agradecemos la atención prestada y nos mantenemos atentas a la respuesta de nuestra solicitud. Reciba un cordial saludo.

Atentamente.

Rímac, 14 de abril del 2021.



Bachiller LIZ JAZMIN
ESPINOZA CALDERÓN
DNI: 71802637



Bachiller SOLANGE PAOLA
VELASQUEZ CHUICA
DNI: 72902158

Formato de consentimiento informado

Por medio de la presente, se solicita su autorización para su participación en la investigación: MOTIVACIÓN Y PROCRASTINACIÓN EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UNA INSTITUCIÓN ACADÉMICO MILITAR, LIMA 2021.

Asimismo, el consentimiento para la colaboración en responder a los siguientes instrumentos: Escala de motivación y escala de procrastinación.

La participación será anónima garantizándose la absoluta confidencialidad, considerando que la información obtenida tiene por objeto servir para fines científicos.

Si usted acepta participar, por favor complete esta autorización de consentimiento, firmándola de manera voluntaria y entregándola a la persona que le ha solicitado la autorización. En caso de cualquier duda o pregunta no dude en realizarla antes de firmar.

Autorizo mi participación en la investigación en referencia

Firma del participante

DNI.....

INSTRUMENTOS

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

Versión para universitarios

Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal y Vallières.

Validada Chambi (2018)

Instrucciones:

Este cuestionario tiene como propósito recaudar información sobre la motivación académica. Dicha información será de mucha importancia para la detección oportuna de posibles problemas emocionales. La información brindada es completamente anónima. Tu participación es voluntaria. Si decides participar en este estudio, por favor responde y entrega el instrumento.

A continuación, se te presentan 28 afirmaciones. Te pedimos contestes con sinceridad cada una de las opciones de respuesta marcando con una (X) la opción que más se parezca a tu forma de ser (No hay opción correcta o incorrecta)

N°	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.					

2	En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella.					
3	No sé por qué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado.					
4	No consigo entender qué hago en la universidad					
5	Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado					
6	Para poder conseguir en el futuro un					

	trabajo más prestigioso					
7	Porque en el futuro quiero tener una buena vida.					
8	Para tener un sueldo mejor en el futuro.					
9	Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.					
10	Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante					
11	Para demostrarme que soy una persona inteligente					
12	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.					

13	Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.					
14	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste					
15	Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.					
16	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional					
17	Porque para mí es un placer y					

	una satisfacción aprender cosas nuevas.					
18	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.					
19	Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen					
20	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan					
21	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.					
22	Por la satisfacción que siento al					

	superar cada uno de mis objetivos personales.					
23	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles					
24	Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios					
25	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás					
26	Por el placer de leer autores interesantes					

27	Por el placer que experimento al vivir lo que ciertos autores han escrito					
28	Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes					

ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

Busko (1998)

Domínguez, Villegas y Centeno (2014)

Instrucciones

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su forma de estudiar, lea atentamente cada uno de ellos y responda con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta, tomando en cuenta la siguiente explicación.

S: SIEMPRE (Me ocurre siempre)

CS: CASI SIEMPRE (Me ocurre mucho)

AV: A VECES (Me ocurre alguna vez)

CN: POCAS VECES (Me ocurre pocas veces o casi nunca)

N: NUNCA (No me ocurre nunca)

N°	Ítems	N	CN	AV	CS	S
1	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
2	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
3	Asisto regularmente a clase					
4	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible					
5	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
6	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido					
7	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
8	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra					

9	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas					
10	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto					
11	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan					
12	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					