



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MOTIVACIÓN Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA NORTE, 2024

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con
mención en psicología educativa

Autor

Mucha Espinoza, Franco Pavel

Asesor

Henostroza Mota, Carmela

ORCID: 0000-0003-3762-3247

Jurado

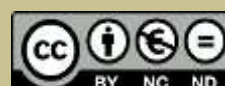
Pinto Herrera, Florita

Zegarra Martinez, Vilma

Valle Canales, Haydee

Lima - Perú

2025



MOTIVACIÓN Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA NORTE, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD

24%	23%	8%	12%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net	4%
	Fuente de Internet	
2	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal	3%
	Trabajo del estudiante	
3	repositorio.unfv.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
4	repositorio.ucv.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
5	Submitted to Universidad Católica de Santa María	1%
	Trabajo del estudiante	
6	1library.co	1%
	Fuente de Internet	
7	repositorio.usmp.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
8	repositorio.urp.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
9	repositorio.upsjb.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
10	repositorio.autonoma.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MOTIVACIÓN Y PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LIMA NORTE, 2024

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con mención
en psicología educativa

Autor:

Mucha Espinoza, Franco Pavel

Asesora:

Henostroza Mota, Carmela

ORCID: 0000-0003-3762-3247

Jurado:

Pinto Herrera, Florita

Zegarra Martinez, Vilma

Valle Canales, Haydee

Lima - Perú

2025

Dedicatoria

A mis padres, que están presentes en toda etapa, apoyándome en lo que yo decida.

A mi hermano por ayudarme en las situaciones complicadas.

A mis amigos Martin y Eunice que me brindaron su apoyo.

Agradecimientos

A Dios por brindarme salud y darme la oportunidad de desarrollarme en el campo profesional que me gusta.

A la patria por las oportunidades que me brinda.

A mi familia por el soporte que me proporciona en todo momento.

A la Universidad Nacional Federico Villarreal por los conocimientos impartidos y por la contribución en mi formación profesional.

ÍNDICE

Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción y formulación del problema.....	2
1.2. Antecedentes	5
1.2.1. Antecedentes Nacionales	5
1.2.2. Antecedentes Internacionales	8
1.3. Objetivos	10
1.3.1. Objetivo general.....	10
1.3.2. Objetivos específicos.....	10
1.4. Justificación	11
1.5. Hipótesis	12
1.5.1. Hipótesis general	12
1.5.2. Hipótesis específicas.....	12
II. MARCO TEÓRICO.....	13
2.1. Bases teóricas.....	13
2.1.1. La procrastinación.....	13
2.1.2. Motivación académica	21
III. MÉTODO	31
3.1. Tipo de investigación.....	31
3.2. Ámbito temporal y espacial	31
3.3. Variables	31
3.3.1. Motivación académica	31

3.3.2. Procrastinación académica	32
3.4. Población y muestra	33
3.4.1. Critrios de inclusión	34
3.4.2. Criterios de exclusión	34
3.5. Instrumentos.....	35
3.5.1. Escala de procrastinación (EPA)	35
3.5.2. Escala de Motivación Académica (EMA)	39
3.6. Procedimientos.....	43
3.7. Análisis de datos	44
3.8. Consideraciones éticas	45
IV. RESULTADOS.....	46
4.1. Estadísticos descriptivos	46
4.2. Análisis correlacional.....	47
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	51
VI. CONCLUSIONES	56
VII. RECOMENDACIONES.....	57
VIII. REFERENCIAS	58
IX. ANEXOS	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización de la variable motivación académica	32
Tabla 2 Operacionalización de la variable procrastinación académica	33
Tabla 3 Distribución de la muestra según sexo, edad y grado académico.....	35
Tabla 4 Medidas de ajuste de la EPA en el AFC	37
Tabla 5 Cargas factoriales del AFC de la EPA.....	37
Tabla 6 Métricas de fiabilidad de la EPA	38
Tabla 7 Métricas de fiabilidad de las dimensiones de la EPA	38
Tabla 8 Métricas de fiabilidad de las dimensiones de la EPA.....	40
Tabla 9 Validez ítem-test en la EMA	41
Tabla 10 Cargas factoriales del AFC de la EMA	42
Tabla 11 Métricas de fiabilidad de la EMA.....	43
Tabla 12 Métricas de fiabilidad de las dimensiones de la EMA.....	43
Tabla 13 Baremos de la Escala de Motivación Académica y la Escala de Procrastinación Académica.....	46
Tabla 14 Frecuencias y porcentajes de los niveles de motivación académica.....	46
Tabla 15 Frecuencias y porcentajes de los niveles de procrastinación académica	47
Tabla 16 Prueba de normalidad para la variable motivación y procrastinación académica	48
Tabla 17 Relación entre la motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa de Lima norte, 2024 ...	48
Tabla 18 Relación entre la motivación intrínseca y procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024...	49
Tabla 19 Relación entre la motivación extrínseca y procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024...	49

Tabla 20 Relación entre la desmotivación y la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024	50
---	----

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación académica y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución pública de Lima Norte. Fue una investigación básica, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental correlacional. La muestra estuvo conformada por 170 alumnos de 4to y 5to de secundaria, entre 15 y 18 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se aplicaron la Escala de Motivación Académica (Vallerand, 1993; adaptada por Remón, 2006) y la Escala de Procrastinación Académica (Busko; adaptada por Álvarez, 2010). Los resultados mostraron una correlación negativa alta y significativa entre motivación y procrastinación académica ($\rho=-.680$; $p<.001$), y una relación directa baja entre desmotivación y procrastinación ($\rho=.374$; $p<.001$). Predominó un nivel moderado de motivación (38.8%) y de procrastinación (40.6%). Se concluye que existe una relación inversa significativa entre ambas variables.

Palabras clave: motivación académica, procrastinación académica, estudiante

ABSTRACT

The study aimed to determine the relationship between academic motivation and academic procrastination in high school students from a public institution in northern Lima. It was a basic research study with a quantitative approach and a non-experimental correlational design. The sample consisted of 170 4th and 5th grade high school students, between 15 and 18 years old, selected through non-probability sampling. The Academic Motivation Scale (Vallerand, 1993; adapted by Remón, 2006) and the Academic Procrastination Scale (Busko; adapted by Álvarez, 2010) were applied. The results showed a high and significant negative correlation between academic motivation and procrastination ($\rho = -.680$; $p < .001$), and a low direct relationship between amotivation and procrastination ($\rho = .374$; $p < .001$). A moderate level of motivation (38.8%) and procrastination (40.6%) predominated. It is concluded that there is a significant inverse relationship between the two variables.

Keywords: academic motivation, academic procrastination, student

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, es una preocupación constante para los profesores y educadores la falta de compromiso y dedicación que algunos estudiantes demuestran hacia las actividades académicas. Esta falta de compromiso se manifiesta en la no realización de tareas, la entrega de trabajos de baja calidad o la realización de actividades de manera apresurada y sin la debida atención, lo que afecta negativamente su rendimiento académico, teniendo consecuencias a largo plazo en su formación y desarrollo integral. Esto puede deberse a diversos factores, entre los cuales destacaron la falta de motivación y la procrastinación académica, que pueden estar impidiendo que los estudiantes alcancen su máximo potencial y logren sus objetivos académicos; además de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, puesto que se producen cambios significativos en la identidad, la autonomía y la regulación emocional.

Este estudio investigó la relación entre la procrastinación académica y la motivación académica en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria en un colegio de Lima Metropolitana. El estudio se inició con la definición y formulación del problema, apoyado en antecedentes y objetivos jerarquizados. El objetivo general sirve de marco a la investigación, mientras que los objetivos específicos se concentran en áreas particulares de interés.

En la justificación se destacó la importancia del estudio y en el marco teórico se investigaron los fundamentos teóricos de las variables evaluadas. En el método se precisaron de manera detallada múltiples aspectos importantes de la investigación, tales como el tipo de investigación empleado, el ámbito espacial y temporal en el cual se desarrolló el estudio, la definición de las variables de estudio motivación académica y procrastinación académica, además de la población y muestra que participó en el estudio, los instrumentos que fueron seleccionados para medir las variables, los cuales fueron la Escala de Procrastinación (EPA) y la Escala de motivación académica (EMA), y por último los procedimientos de recolección de

datos.

Los resultados que se obtuvieron se exponen de manera transparente y clara, mientras que en la discusión se analizaron y se interpretaron los resultados obtenidos, relacionándolos con la literatura revisada y destacando las implicaciones prácticas y teóricas de la investigación.

En las conclusiones se resumieron los principales hallazgos y se destacaron las contribuciones más importantes de la investigación. En las recomendaciones se presentaron sugerencias para futuras investigaciones y para la práctica educativa, basadas en los hallazgos de la investigación. Finalmente, en la sección de referencias se presentan las fuentes bibliográficas citadas en el texto en las que se basan los hallazgos de la investigación.

1.1. Descripción y formulación del problema

La adolescencia a menudo es percibida de manera negativa, ya que socialmente se la considera un período de transición complicado, lo cual lleva a estigmatizar a los adolescentes como problemáticos, rodeándolos de prejuicios. No obstante, esta etapa es crucial para el desarrollo de las personas, debido a que marca la transición de la niñez a la adultez; además, durante este período, se producen cambios significativos en la esfera física, psicológica, emocional y social (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2024). Esta etapa cuenta con diversos factores de riesgo, entre ellos la deserción escolar, el consumo de sustancias, enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente, baja autoestima y trastornos alimenticios. Sin embargo, también existen factores protectores que pueden mitigar estos riesgos, como una familia que brinde apoyo emocional, una autoestima saludable, una comunicación efectiva y un proyecto de vida claro y definido (Ángeles, 2011).

Gran parte de la población en nuestro país se encuentra dentro de esta etapa de vida, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2024) evidencia que el 28,7% es menor de 18 años y el 9,8 lo conforman adolescentes con edades entre 12 y 17 años. A pesar de ello,

solo el 87.1% de los adolescentes se encuentra cursando la educación básica regular. En este contexto, la formación escolar adquiere una importancia fundamental, ya que implica una serie de desafíos y responsabilidades que los estudiantes deben asumir para alcanzar un buen rendimiento académico. Esto exige que completen tareas y realicen actividades dentro de plazos establecidos, lo que a su vez requiere habilidades como la planificación y la gestión efectiva del tiempo.

Las características inherentes a la etapa de vida adolescente, sumadas a los desafíos que enfrentan, pueden generar dificultades en el ámbito académico; además, el desarrollo de esta etapa en un contexto educativo está influenciado por la existencia de múltiples factores, como la posición socioeconómica, el clima familiar, la condición de la educación recibida y su calidad, la motivación y la autoeficacia del estudiante (Papalia, 2010). En este sentido, la motivación académica ejerce un papel fundamental en el rendimiento escolar, debido a que puede influir en la forma en que los alumnos desarrollan sus tareas y actividades académicas. De hecho, es común que los profesores expresen su preocupación por la falta de motivación en los estudiantes, lo que puede afectar negativamente su desempeño académico y su relación con el aprendizaje (Vera, 2021).

La baja motivación académica es un factor subyacente que contribuye a los resultados educativos preocupantes que se observan en nuestro país y el mundo. En efecto, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), 1 de cada 5 menores de edad no recibe educación y cerca de 139 millones de jóvenes entre 15 y 17 años no asisten a clases. En el Perú 12.8% de los adolescentes de 14 a 17 años no reciben educación o abandonan los estudios (INEI 2022). Además, los resultados de la prueba PISA (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2022) muestran que el 66% de los estudiantes peruanos de 15 años tienen bajo rendimiento en matemáticas, 50,4% en lectura y 52,6% en ciencias. Asimismo, la baja motivación académica puede ser ocasionada por factores

como el ambiente escolar, donde el 68.5% de los adolescentes de 12 a 17 años en nuestro país han manifestado haber sido víctimas de violencia física o psicológica en el entorno escolar (INEI, 2019), lo que puede tener un impacto negativo en su motivación y rendimiento académico. En el Perú, la tasa de motivación académica en los grados de 4to y 5to de secundaria evidencia que el 50% de los estudiantes presentan niveles de motivación medios, mientras el 26.7% de los estudiantes muestran niveles altos y el 23% presentan niveles bajos (Calvay, 2024).

Por su parte, la procrastinación es entendida como el retraso voluntario de un curso de acción previsto a pesar de que se espere que dicho retraso tenga consecuencias negativas (Steel, 2007), y las consecuencias de este comportamiento pueden ser variadas, como bajo rendimiento, reprobación de cursos, la pérdida del año académico o incluso la deserción escolar. En el Perú, la tasa de deserción escolar llegó al 6,3% (MINEDU, 2022). En los años más recientes, entre 2022 y 2023, cerca de 46 mil estudiantes abandonaron el sistema educativo básico (Defensoría del Pueblo, 2024) las cuales son cifras alarmantes. La procrastinación es un hábito que afecta a todos los aspectos del desarrollo personal, por lo que la convierte en una de las variables más estudiadas en los últimos años desde el ámbito académico, ya que tanto los estudiantes de educación básica como superior suelen incurrir en este tipo de conductas, retrasando las responsabilidades académicas y repercutiendo en su rendimiento académico (Hidalgo et al., 2021).

En nuestro entorno se ha determinado que entre el 50% y 70% de las personas presentan comportamientos procrastinantes de forma habitual, y que entre el 25% y el 35% de las personas presentan rasgos que son persistentes y producen algún tipo de problema. (Valverde, 2020), siendo quinto año de secundaria con la tasa más alta en postergar sus actividades académicas con un 52%, lo que muestra niveles altos de procrastinación (Atahua, 2022). Esto sugiere que la motivación y la procrastinación académica son temas relevantes en nuestro

entorno y que es importante abordarlos para mejorar el rendimiento académico. Ante esta problemática formulo las siguientes interrogantes.

¿Existe relación entre la motivación académica con procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024?

¿Existe relación entre la motivación intrínseca con procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024?

¿Existe relación entre la motivación extrínseca con procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024?

¿Existe relación entre la desmotivación con procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes Nacionales

Carrasco (2020) ejecutó un estudio con la finalidad de establecer una correlación entre la procrastinación y motivación académica, para ello utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, adaptada por Alvares, 2010) y la Subescala de Motivación para el Aprendizaje (SENAP-01) de la Escala de Motivación Académica, Orientación a Metas y Estilos Atribucionales (CEA48; Dweck, 1986, adaptada por Barca, 2008) en 81 estudiantes que cursaban quinto grado de secundaria en una institución educativa pública de Chorrillos. Los resultados mostraron una relación inversa, con un coeficiente de correlación de ($\rho = -.419$), lo que indica que una mayor motivación se traduce en una menor procrastinación.

Arenas et al. (2022) realizaron un estudio con la finalidad de analizar las variables de

la motivación académica que pueden predecir la procrastinación académica, además de buscar una relación entre la procrastinación y la motivación académica. El estudio contó con una población de 139 alumnos universitarios de Lima cuyas edades oscilan entre 18 y 28 años. Usaron los instrumentos, la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998, y adaptado por Álvarez, 2010) y la Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand, 1997, adaptado por Núñez, 2006). Los hallazgos indican que la procrastinación académica se predice mediante la motivación y la motivación de logro.

Palacios (2020) realizó una investigación con ambas variables de estudio con la finalidad de establecer una relación entre ambas. Contó con una población conformada por 100 alumnos que cruzaban el 5to grado de secundaria en una institución educativa del Rímac. Usando la Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand, 1997, adaptado por Núñez, 2006) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998, y adaptado por Álvarez, 2010), obtuvo como resultado una correlación inversa significativa ($\rho=0,312$). Llegó a la conclusión de que, a mayor frecuencia de procrastinación, menor será el nivel de motivación académica.

Cachay (2021) estableció la correlación entre la motivación escolar y la procrastinación académica, el estudio conto con 267 alumnos de educación secundaria, los instrumentos utilizados fueron la Subescala de Motivación Escolar SEMAP de la escala (CEA48; Dweck, 1986, adaptado por Barca, 2008) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998, adaptado por Alvares, 2010), se obtuvo una correlación negativa en un nivel moderado, el coeficiente de correlación de $\rho=-.510$ entre la motivación escolar y la procrastinación académica, lo que indica que a menor motivación, mayor es el nivel de procrastinación, también demostró que el nivel predominante de motivación escolar es el medio (40.1%) mientras que el 33% de estudiantes presenta un nivel bajo y un 27% alto, con respecto a la procrastinación académica, el 33% presento un nivel bajo, 42.3% un nivel medio y un 27% un

nivel alto.

Burgos y Salas (2020) establecieron una correlación entre la procrastinación y la autoeficacia en un entorno académico. El estudio contó con 178 participantes universitarios. Los instrumentos que usaron en el estudio fueron la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998) y la Escala de Autoeficacia Percibida para Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). Llegaron a la conclusión de que existe una correlación positiva entre la autorregulación académica y la autoeficacia académica, con un coeficiente de correlación de Spearman de .39, mientras que la dimensión postergación de actividades se relaciona negativamente con la autoeficacia ($\rho = -.23$).

Mori (2022) determinó la relación entre la procrastinación y la motivación en adolescentes de secundaria, usó una muestra de 41 estudiantes cuyas edades oscilan entre 25 y 26 años de ambos sexos. Para el estudio usó la Escala de Procrastinación (EPA; Busko, 1998, adaptado por Arevalo et al., 2011) y la Escala de Motivación de Logro (EAML-M; Manassero, 1998, adaptado por Gómez, 2009). Los resultados mostraron que no existe relación estadísticamente significativa ($\rho = .024$; $p > .05$) entre la procrastinación académica y la motivación de logro, por lo que llegó a la conclusión de que los niveles de procrastinación no tienen que ver con la motivación en los estudiantes de la muestra.

Carranza y Carranza (2023) realizaron un estudio con la finalidad de determinar la relación entre la procrastinación y el género de los alumnos. La población estuvo compuesta por 50 alumnos, divididos equitativamente. Se empleó la Escala de Procrastinación Irracional (IPS, Guilera et al., 2018) adaptada al español para medir la procrastinación. Los hallazgos indican que no existe una diferencia perceptible en la procrastinación entre ambos sexos ($p = 0,956$), lo que indica que los grupos de género no difieren significativamente entre sí.

Calvay (2024) describió los niveles de motivación académica en estudiantes de 4to y

5to grado de secundaria de Lambayeque, con una muestra de 191 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre 15 y 18 años. Utilizando la Escala de Motivación Académica (EPA; Vallerand, 1998, adaptado por Ramón, 2013), encontró que la mayor parte de los estudiantes presentan motivación media (45%), seguida de la motivación académica baja (29.3%) y, por último, la motivación académica alta (25.1%).

Estrada (2021) realizó una investigación para conocer la relación entre la procrastinación académica y la autoeficacia en estudiantes de séptimo ciclo de secundaria de un colegio público de Puerto Maldonado. Se seleccionaron 239 individuos mediante una técnica de muestreo no probabilístico; el estudio fue de carácter no experimental y correlacional. La Escala de Autoeficacia General (EAG; Baessler y Schwarzer, 1996) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998) fueron las seleccionadas para poder medir las variables de estudio. Utilizando estas escalas, obtuvo unos resultados que mostraron que existe una correlación inversa y significativa entre la autoeficacia y la procrastinación académica ($\rho = -.221, p < .05$).

1.2.2. Antecedentes Internacionales

Vergara (2022) realizó una investigación con la finalidad de establecer una correlación entre la procrastinación académica y la edad y el curso. 148 estudiantes de secundaria, de entre 13 y 18 años, participaron en el estudio, que utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998). Los resultados mostraron una correlación significativa entre la procrastinación académica y la edad, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0,40; sin embargo, la procrastinación y el curso no mostraron una correlación significativa, con un coeficiente de correlación $\rho = 0,766$. Esto sugiere que la procrastinación depende de la edad y no del curso.

Andrade (2017) halló una relación entre la procrastinación y la motivación con una

muestra de 163 estudiantes de Bachillerato de Esmeraldas en Ecuador, cuya edad va de los 13 a los 17 años, entre los cuales 49 son hombres y 114 mujeres. Los instrumentos que usaron fueron, el Cuestionario de Procrastinación (CP; Fernández, 2009) y el Cuestionario de Motivación (CM; Rey et al., 1989). Concluyo que no existe relación entre la motivación y la procrastinación $r = -0,137$, $p = 0,078$, dando como resultado que la motivación no es un factor influyente para que los estudiantes procrastinen.

Medina et al. (2020) desarrollaron una investigación con la premisa de buscar la relación entre motivación académica con procrastinación. Utilizaron la Escala de Motivación Académica (EMA; Vallerand, 1993) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998) para medir la correlación entre la procrastinación académica y la motivación académica en 228 estudiantes de ambos sexos matriculados en el año académico 2020 en una universidad mexicana. Los resultados mostraron una relación moderada y altamente significativa entre la motivación académica y dimensión autorregulación académica de escala de procrastinación, con un coeficiente de correlación $\rho = .454$, lo que indica una relación directa y altamente significativa, es decir, cuanto más motivado esté un estudiante, mayor será su iniciativa. También afirman que no existe relación entre la motivación académica y la dimensión de procrastinación de las actividades.

Buenaño y Flores (2023) determinaron relación entre la postergación de actividades y la autorregulación con la autoeficacia académica, en 309 alumnos con edades que iban desde los 18 hasta los 36 años. El estudio utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko, 1998) y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica para Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983) para medir la relación entre la autoeficacia académica y la procrastinación. Los resultados mostraron que la procrastinación y la autoeficacia presentaron una correlación negativa, $\rho = -0,147$, mientras que la autorregulación presentó una correlación positiva, $\rho = 0,397$.

Ljubin-Golub et al. (2019) buscaron la relación entre la autorregulación motivacional y la procrastinación académica teniendo en cuenta la personalidad de cada participante, la investigación tuvo como muestra a 274 estudiantes universitarios en su primer año de estudios, en su mayoría mujeres (71%) cuyas edades oscilaban entre 19 y 35 años de Croacia, como instrumentos usaron el Cuestionario de Regulación Motivacional (MRQ; Wolters, 1998, adaptada por Sxhiwinger, 2007) y una Escala de Procrastinación que fue elaborada por el mismo autor, encontró una correlación inversa significativa entre la autorregulación emocional y la motivación, $\rho = -.47$; $p < .05$, llegando a la conclusión de que la autorregulación emocional es predictora de la procrastinación.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación académica con la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir los niveles de motivación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.
- Describir los niveles de la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.
- Establecer la relación entre la dimensión motivación intrínseca con la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.
- Establecer la relación entre la dimensión motivación extrínseca con la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.

- Establecer la relación entre la dimensión desmotivación con la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.

1.4. Justificación

La presente investigación posee un valor teórico, dado que la investigación amplía y refuerza la información que existe entre las variables motivación académica, la procrastinación y sus dimensiones en el ámbito educativo, concretamente en el nivel de secundaria, puesto que las investigaciones que poseen estos requerimientos son reducidas, reconociendo la importancia en el ámbito académico de estos dos factores y sirviendo como un marco de referencia retórica para las futuras investigaciones.

Concerniente a la relevancia social, el presente estudio ofrece detalles concretos sobre la realidad de la motivación y la procrastinación académica en los estudiantes de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, de esta manera, la comunidad educativa puede tener acceso a la presente investigación y utilizarla como crea conveniente.

Por último, con respecto al ámbito práctico, los resultados que son presentados en la investigación permiten conocer la realidad actual del sector seleccionado para la investigación, la comunidad educativa podrá intervenir en los factores de riesgo que se puedan presentar, como los niveles bajos de motivación y altos de procrastinación con la finalidad de desarrollar programas de intervención y/o prevención.

En cuanto a la justificación metodológica, se brindará un aporte psicométrico que va a determinar la confiabilidad y validez de la Escala de Procrastinación académica (EPA) y la Escala de Motivación Académica (EMA) para estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima Norte.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

- Existirá relación entre la motivación con la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.

1.5.2. Hipótesis específicas

- Existirá relación inversa y significativa entre la dimensión motivación intrínseca y la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.
- Existirá relación entre la dimensión motivación extrínseca con la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.
- Existirá relación entre la desmotivación con la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Norte, 2024.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas

2.1.1. La procrastinación

2.1.1.1. Definición. La procrastinación académica consiste en la postergación de la entrega o realización de una actividad académica más allá de una fecha límite determinada por los docentes y esta genera consecuencias negativas en los estudiantes, se pueden añadir aspectos afectivos que están relacionados, como un retraso a causa del estrés o la incomodidad (Morales, 2020). Es una discrepancia entre el querer realizar una tarea y el actuar y suele definirse habitualmente con la frase *dejar para mañana lo que puedes hacer hoy*.

Según Angarita (2012), la procrastinación es un retraso o aplazamiento consciente, intencionado y espontáneo de ciertos deberes, acciones personales importantes y pendientes, que al posponerlas, por muy coherente que sea con las implicaciones que esta conducta de procrastinación conlleva, se le considera un problema, tanto económico como personal para las personas involucradas, puede afectar distintos aspectos de la vida personal, tanto laboral, académico, cuidado de la salud o atenciones familiares. Otra forma de concebir la procrastinación es la propensión generalizada a posponer el inicio o la finalización de tareas que en principio debían completarse en un plazo determinado, estas suelen estar acompañadas de malestar subjetivo y es un auténtico problema de autorregulación a nivel cognitivo, emocional y conductual.

La postergación consiste en aplazar una tarea con la finalidad de tomar más importancia a otra que requiere de prioridad en ese momento, la procrastinación es un problema relacionado con la intención de realizar una tarea (Díaz, 2019). Las principales circunstancias que pueden llegar a causar la procrastinación de alguna actividad suelen estar asociadas a que la tarea que se desea desarrollar es aburrida, poco interesante o desagradable, así como la frustración y

resentimiento (Haycock et al., 1998, como se citó en Steel, 2007). Álvarez (2010) define la procrastinación como una inclinación no racional de posponer o retrasar obligaciones o tareas académicas que están relacionadas con el buen rendimiento. Podemos mencionar entonces que no es solo el postergar las actividades académicas, sino postergarlas de una manera absurda.

Chan (2011) menciona que cuando el adolescente comienza a tomar actitudes de procrastinación, él y su entorno se verán afectados, ya que sus calificaciones se verán afectadas, además de que habrá una tendencia de generalizar el posponer sus actividades académicas, esto hará que crean que están haciendo algo normal o incluso pensar que están haciendo lo correcto e incitar a buscar placeres que generen un malestar psicológico, en una etapa adolescente caracterizada por cambios físicos y psicológicos, el hecho de poseer una libertad de acción hace que los jóvenes experimenten actividades que les resulten más atractivas a otras actividades que les resulten aburridas las cuales pueden ser manejadas por disculpas y regaños. Además, propone dos tipos de procrastinadores, casuales y cotidianos; los primeros aplazan las actividades pendientes en situaciones aisladas, mientras que los segundos lo toman como un hábito y presentan problemas personales y de relación social.

2.1.1.2. Componentes de la procrastinación. Knaus (1997) afirma que las personas que posponen las tareas tienen algunas características en común, como las bases irracionales, el temor al fracaso, la ansiedad y catástrofe, la impaciencia y rabia, la necesidad de sentirse querido, sentirse saturado y, por último, la resistencia al cambio.

A. Bases racionales. Estas personas tienen dos ideas que son irracionales, las cuales son: *se perciben insuficientes o inadecuados y perciben su entorno como un sitio complejo y demandante*, los pensamientos se exponen de manera diferentes (Knaus, 1997). Por su parte, Chaves y Quiceno (2010) sostienen que las ideas irracionales se basan en una suposición equivocada o errónea y esto a su vez ocasiona que perciban la realidad de manera distorsionada.

B. Perfección y temor al fracaso. Estas personas evaden el cumplimiento de sus obligaciones que perciben con poca garantía de éxito debido al temor al fracaso. Estas personas buscan la perfección y, como no son capaces de lograr estas metas autoimpuestas, se perciben como inadecuados. Piensan que el tener una nota buena es sinónimo de valía. Para no experimentar estos sentimientos, las personas postergan el momento de iniciar algo, como estudiar, para poder decirse a sí mismos frases como: *si lo intentaba, lo conseguía* o para justificar sus bajas calificaciones (Knaus, 1997). Por otro lado, Ferrari et al. (2005) sostiene que el temor al fracaso tiende a ocasionar que los estudiantes no tomen riesgos y que no se esfuercen o salgan de su zona de confort, limitando su potencial.

C. Ansiedad y catástrofe. La primera se manifiesta en las complicaciones personales para decidir y la propensión de explorar un seguro de éxito antes de iniciar alguna actividad. Cuando las obligaciones que tienen se acumulan, se inclinan hacia el catastrofismo, con lo cual empiezan a sentir ansiedad y saturación; suelen verse como víctimas que van a fracasar, para los cuales la vida es demasiado dura (Knaus, 1997). Se entiende la ansiedad en estudiantes como una emoción desagradable y que se percibe como miedo indefinido a alguna actividad o resultado.

D. Impaciencia y rabia. Son indicadores de que los estudiantes se están colocando exigencias poco realistas y tienen ideas de condena e intolerancia consigo mismos. Las personas que tienden a tener exigencias poco realistas y exagerados niveles de rendimiento, al no cumplir con sus propias exigencias, se enfadan con ellos mismos, lo que les atrapa en un círculo de enojo y rebelión. Esto hace que sea complicado mejorar su rendimiento (Knaus, 1997).

E. Necesidad de sentirse querido. Muchas personas se esmeran en realizar actividades con la finalidad de asegurar la aceptación de una persona o un grupo de personas; esto se deriva de la creencia irracional de que todas las personas me deben de querer para que yo pueda

quererme. Cuando estas personas logran conseguir la aceptación del grupo o la persona, se sienten psicológicamente fuertes, ya que de manera equivocada piensan que esa aprobación los valida como personas; sin embargo, cuando ocurre lo contrario y no reciben esta validación de los demás, se ven como personas que no tienen valía. Normalmente aceptan las demandas que otros les hacen con la finalidad de ser aceptados; esto hace más complicado responder a las demandas de los otros (Knaus).

F. Sentirse saturado. Este sentimiento es común entre las personas que procrastinan, ya que ellos ven como su trabajo se va amontonando continuamente, hay la creencia de que el trabajo propio es una prioridad. Es una creencia de todo o nada que puede generar la aparición de impotencia, angustia e impotencia que al final acaba en inmovilización. Esta indecisión supera a las personas que procrastinan; ya tienen la sensación de no ser capaces de priorizar actividades y gastan su tiempo sufriendo por esta situación. Viendo los efectos de procrastinar, podemos pensar que las personas buscan salir de esto, pero estas personas buscan soluciones neuróticas, propiciando que sus tareas sigan atrasándose y generando de esta manera unos sentimientos de frustración (Knaus).

La resistencia al cambio está compuesta por los siguientes elementos:

G. Racionalización. Los procrastinadores suelen convencerse a ellos mismos de que las actividades que tienen pendientes las van a realizar después, esta actitud eventualmente termina siendo un freno para el desarrollo de actividades, toman esta actitud debido a que disminuyen la ansiedad al posponer una actividad para otro momento y no se preocupan a corto plazo, pero manifestando preocupación al poco tiempo, porque son conscientes de que no están interesados en realizar la actividad en la fecha planeada. El sentimiento de culpa aumenta y la persona acaba en un círculo neurótico. En otras ocasiones, el trabajo deja de existir o se venció el plazo sin mayores consecuencias y esto refuerza la conducta (Knaus).

H. Impulsividad. Proviene de la baja tolerancia a la frustración que tienen las personas que procrastinan, cuando perciben que la actividad es complicada o demandante, o que simplemente no les favorece esforzarse (a pesar de que desean el resultado). Muchas personas se dan por vencidas a no esforzarse por un lapso de tiempo largo; estos lapsos se convierten en periodos de actividad frenética, ya que las personas se cansan de no ver los resultados y quieren conseguirlos de manera rápida. Un ejemplo de esta conducta es: realizar un negocio sin estudiar el mercado. Esta impulsividad normalmente tiene como consecuencia que las personas demoren más tiempo en alcanzar sus metas y formulan la conclusión de que el fracaso de este comportamiento impulsivo es una prueba de que el mundo es muy duro (Knaus).

I. Mecanismo de huida. Las personas suelen conectar la poca capacidad de esforzarse para lograr algo con creencias imaginarias, de alguna manera mágica llegarán cosas buenas y es paciente, esta racionalización demuestra la intolerancia que muchas personas tienen por realizar actividades y además se sustenta en algo mágico e irrealista de la manera en que en que alcanzarán sus metas, por ejemplo: *encontrar una relación estable en poco tiempo, llegar a escribir un libro en pocos días*, desafortunadamente no es tan sencillo y esta actitud escapatoria de soñar no tiene valor al ser llevada a un extremo y sirven como un mecanismo de defensa, además de fantasear estas personas realizan otras actividades que puede ser ver televisión o dormir (Knaus).

2.1.1.3. Modelos de la procrastinación. Existen diversos modelos teóricos que explican la procrastinación, el primero de ellos es el modelo psicodinámico. En el año 1995, Ferrari et al. (como se citó en Vargas, 2017) sostienen que la procrastinación es un producto de experiencias transcurridas durante la infancia, ya que esta es una etapa de suma importancia para el desarrollo de la personalidad. Los infantes pueden mostrar angustia, debido al estilo de crianza de los padres, ya que, si estos sobre exigen al estudiante, este se va a desesperar y aglomerar actividades; este patrón se puede repetir mientras va creciendo, donde seguirá

aplazando actividades (Steel, 2007).

A. Modelo conductual. Skinner y Belmont (1993) afirman que cuando una conducta se repite o es reiterativa, esta se va a mantener durante un periodo prolongado, ya que esta conducta está siendo reforzada. En este modelo, los alumnos realizan actividades o deberes académicos cuando estos tienen una compensación o son agradables para ellos, mientras postergan los deberes que no les resultan agradables o que no tienen alguna compensación, como lo refuerza. Entonces la procrastinación se entiende cuando un estudiante posterga de manera prolongada el desarrollo de una actividad de importancia, con la finalidad de realizar otras actividades que resulten más agradables para él, como revisar redes sociales o divertirse con sus amigos. Esto los lleva a realizar la tarea a un día de la entrega, lo que disminuye la calidad de esta, pero obteniendo una calificación aprobatoria, lo que les resulta agradable. Esto ocasiona que, al tener alguna actividad similar repita la conducta de retrasar hasta el último momento la realización de esta (Morales 2020).

B. Modelo Cognitivo. En este modelo, las personas que procrastinan poseen un procesamiento de información disfuncional, además de pensar repetidamente en su comportamiento de procrastinar actividades; entonces tienen una estructura desadaptativa en su pensamiento, el cual tiene una intervención no deseada de imposibilidad y miedo al rechazo al momento de desarrollar alguna actividad (Wolters, 2003, como se citó en Atalaya y García, 2020). Por otro lado, Ellis, en su teoría de la terapia racional emotiva donde expuso el modelo ABC donde la base de este modelo es el contenido plataforma en la que piensa la persona. Este modelo establece que A es un evento, B son las interpretaciones que la persona le atribuye, y C son las consecuencias. Por ejemplo, un docente prepara una actividad (A1) el estudiante piensa *no sirvo para esto* (B1) *siente ansiedad y lo aplaza* y (C1) *piensa soy un tonto* (Ellis, 1999, como se citó en Atalaya y García 2020).

Se pueden observar distintas definiciones sobre la procrastinación; para este estudio en

específico se tomará la definición de Busko (1998): la procrastinación se refiere a la inclinación a posponer tareas y actividades que deben completarse. Este comportamiento puede manifestarse en el ámbito académico como en otras áreas de la vida cotidiana, y Álvarez (2010) quien lo define como la tendencia irracional a aplazar o posponer las actividades relacionadas con el buen desempeño académico. Esto no está limitado a retrasar las tareas o deberes que deben de ser realizados, sino aplazarlos de una forma absurda.

2.1.1.4. La procrastinación académica. La procrastinación en el ámbito académico es entendida como la tendencia consciente a perpetuar la postergación de actividades o tareas académicas. Es una característica que perdura durante un largo periodo de tiempo, una manifestación de esta característica llevada al entorno académico. Entonces se cree que la procrastinación académica es influenciada por la procrastinación general (Busko, 1998).

2.1.1.5. Factores de la procrastinación. La procrastinación académica está compuesta por 2 factores, los cuales son: 1) la autorregulación académica, y 2) la postergación de actividades, que se va a desarrollar a continuación.

A. Auto regulación de actividades. La autorregulación es la capacidad intrínseca de equilibrar los procesos automáticos e intencionados. Esta revisión pretende determinar la conexión entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes (Pizarro, 2021). Según señala Álvarez (2010). La autorregulación académica se refiere a la manera en la que los estudiantes gestionan y controlan sus motivadores, pensamientos y conductas, de manera activa y constructiva, dirigido al cumplimiento de metas de aprendizaje, la autorregulación académica se puede definir como un proceso dinámico en el cual los estudiantes definen sus metas de aprendizaje y a lo largo de este proceso se esfuerzan por conocer, gestionar y regular sus pensamientos, comportamientos y motivadores con la finalidad de alcanzar sus objetivos, por lo que se puede definir como un proceso activo por el cual los estudiantes establecen sus propios objetivos que guían su aprendizaje, tratando de regular y

controlar sus pensamientos, motivación y comportamiento en pro de alcanzar sus metas propuestas. Los estudiantes que son considerados competentes en la autorregulación académica establecen objetivos a corto plazo y les dan prioridad, mientras que los inexpertos tienen metas enfocadas a sí mismos (Valle et al., 2008).

Rosario et al. (2014) comentan que la autorregulación académica es un proceso donde los alumnos deciden cuáles serán sus metas académicas que van a orientar sus acciones y conocimientos con la finalidad de lograr alcanzar estas mismas. Mientras que Ayala et al. (2020) afirman que la autorregulación se comprende como la disposición de los estudiantes de regular y dirigir su conducta, así la autorregulación es un proceso consiente de autocontrol que se va aprendiendo a lo largo de la vida. Este proceso ayuda en la obtención de nuevos conocimientos.

En este sentido, Ganda y Boruchovitch (2018) definen la autorregulación académica como el proceso donde el estudiante aprecia su propio aprendizaje, estructurando sus objetivos y es capaz de vigilar las acciones que tiene que ejecutar para conseguir el desarrollo académico deseado.

B. Postergación de actividades. Se entiende como una situación donde la persona de manera consciente y libre aplaza las actividades que debe desarrollar; esto pese a que posee de tiempo requerido para realizar estas actividades, decide dejarlas para después (Castro, 2020). Por otro lado, Steel (2007) entiende la postergación de actividades como la tardanza que tienen las personas para poder realizar actividades que debieron realizar con anterioridad.

Asimismo, Álvarez (2010) define a la postergación de actividades como el nivel en que los alumnos llegan a posponer sus deberes, mientras reemplazan la ejecución de estas actividades por otras que se muestran más atractivas para ellos o que no les demandan mucho esfuerzo. Esto generalmente ocasiona en los estudiantes un malestar, esto es ocasionado porque

los estudiantes no son capaces de ordenar su tiempo para la realización de deberes escolares, entonces presentan sus deberes mal realizados y con baja calidad.

2.1.2. Motivación académica

2.1.2.1. Definición. Tiene su origen en el vocablo *motivus*, que hace referencia al movimiento o algo que tiene la capacidad de mover algo, entonces se entiende como el impulso del comportamiento de las personas. Las personas toman acción impulsados o motivados por alguna carencia, que puede ser física o psicológica; esta carencia genera en las personas una necesidad y cada vez que una necesidad aparece genera un desequilibrio en las personas, lo que genera que estas experimenten un grado de tensión o insatisfacción. Ante esto, las personas toman acción y realizan comportamientos que van dirigidos a poder alivianar esta tensión y retomar un estado de equilibrio. Entonces podemos decir que la persona inicia en un estado de equilibrio, posteriormente se ve afectado por un estímulo, este le genera tensión, lo que hace que tenga una necesidad de alivianar esta tensión y se ponga en acción, una vez satisfecha esta necesidad, vuelve a un estado de equilibrio, por lo tanto, la motivación dispone la cantidad de energía y la dirección con la cual actuamos (Carrillo et al., 2009). Además, García y Doménech (1997) hacen mención de que el termino motivación se refiere a un interruptor que acciona y moviliza la conducta de las personas y estos permiten a las personas originar cambios a nivel escolar o personal. la motivación podría ser vista como el soporte de las tareas y acciones que resulten importantes y que tengan un valor significativo para las personas, en un contexto escolar, se debe de entender como la predisposición que tengan los alumnos para lograr los objetivos académicos y la continuidad que tienen para desarrollar de manera autónoma (Ajello, 2003, citado en Naranjo, 2009).

2.1.2.2. Modelos teóricos de la motivación. Nos enfocaremos en 3 enfoques.

A. Enfoque humanista. Carrillo et al. (2009) mencionan una de las teorías más populares acerca de la motivación, la cual está graficada en la pirámide de necesidades de

Maslow.

Figura 1

Pirámide de necesidades de Maslow



Nota. La figura muestra la pirámide de Maslow. Tomado de La motivación y el aprendizaje, por Carrillo et al., 2009, *Revista de Educación*, 4 (2).

En esta pirámide se muestran las necesidades básicas y simples en la parte inferior y las fundamentales en la parte superior; los primeros cuatro niveles están conformados por los denominados niveles de supervivencia, mientras que al nivel superior se le llama motivación de crecimiento. Mientras la persona va satisfaciendo las necesidades básicas que se encuentran en el nivel más bajo, aparecen otras necesidades de niveles superiores que también desea satisfacer. Este es el orden normal en el que las necesidades se satisfacen; sin embargo, este orden puede variar dependiendo de factores como la etapa de vida en la que la persona se encuentra o determinadas circunstancias.

García (2017) menciona que, llevando este modelo al ámbito educativo, podemos hacer una reflexión sobre el comportamiento de los alumnos dentro del ambiente académico, ya que los estudiantes pueden querer satisfacer una necesidad de un nivel inferior; sin embargo, el docente desea que este estudiante alcance una meta que se encuentra en un nivel superior,

iniciando un conflicto entre ambas partes. Por ejemplo, un estudiante de secundaria tiene la necesidad de encajar y pertenecer a un grupo, tiene el deseo de aceptación y validación, esto es importante para los estudiantes, en especial en una etapa como la adolescencia, sin embargo, si por seguir las indicaciones del docente se genera un rechazo por parte de los demás miembros del grupo, este estudiante podrá optar por no tomar en cuenta los deseos del profesor, la principal crítica que se le hace a este modelo es debido a que muchas veces el comportamiento no es como se predice, ya que muchas personas pueden anteponer necesidades de nivel superior a las de nivel inferior, por ejemplo, anteponer la necesidad de estudiar sobre la de dormir.

B. Enfoque conductual. Naranjo (2009) menciona que las personas pueden ser motivadas por recompensas que pueden ser positivas o negativas. Las personas que apoyan el uso de incentivos dicen y resaltan que estos pueden agregar interés a la conducta, estos incentivos deben ir dirigidos hacia las conductas que se consideren adecuadas y deben alejarse lo más posible de las que se consideren inapropiadas o indeseadas, las personas suelen realizar acciones cuando hay algún beneficio de por medio y evitan realizar algo cuando esta acción genera un malestar, en este modelo los comportamientos son regulados por refuerzos, evitación y omisión de algo que resulte repelente, para lograr este objetivo se deben de aplicar diferentes métodos como lo son el reforzamiento, la extinción y el castigo, los reforzamientos son estos pueden ser positivos y negativos, los primeros se usan cuando se desea incrementar la posibilidad de una conducta deseada, por lo que se le podría denominar como una recompensa, la extinción consiste en no reforzar una conducta y el castigo es generar un estímulo que genere malestar (Naranjo 2009). Además, se deben de tomar en cuenta algunas pautas previas a la realización de algún reforzamiento o castigo. Primero, se debe de identificar con precisión el comportamiento que se desea reforzar; luego, se debe de encontrar reforzadores que sean apropiados y significativos para la persona a la cual se le desea reforzar y, por último, se debe de tener en cuenta la inmediatez con la que se aplique el refuerzo y la saciedad que pueda

generar (Naranjo, 2004).

C. Enfoque cognitivo. Este es el argumento de Ajello, donde menciona que el sistema cognitivo recoge y distribuye información a los demás sistemas, que son: afectivo, comportamental y fisiológico, además de graduar las funciones cerebrales, iniciando o interfiriendo en el comportamiento con base en el significado que es obtenido de la información recopilada. Entonces, las creencias que los individuos tengan sobre ellos mismos y las habilidades que poseen van a determinar el tipo y tiempo de una conducta motivada, por ende, el resultado que obtengan (2003, citado en Naranjo, 2009). Por otro lado, Santrock (2002) menciona que, según este enfoque, los pensamientos de los estudiantes van a orientar su motivación. Además, se debe tener en cuenta la motivación de logro interna que tienen los individuos, además de sus atribuciones sobre el éxito y fracaso y las creencias sobre lo que crean que pueden controlar respecto a su ambiente. Así mismo, resaltan la importancia de tener las metas establecidas, la planificación de las acciones y el seguimiento del progreso (Pintrich et al., citados en Santrock, 2002).

2.1.2.3. Tipos de motivación. Muyor et al. (2009) proponen 3 tipos de motivación.

A. Motivación Intrínseca. intrínseca. Esta es presentada por personas que hacen alguna actividad que les genere placer, independientemente de alguna circunstancia externa; el motivo de realizar la actividad es esta misma. Esta motivación se ve potenciada cuando la persona tiene sentimiento de competencia y validez con respecto a la tarea que realiza y esta tarea le va causando más placer. También influirá el nivel de eficacia que tenga la persona; entre más eficacia tenga, mayor será la motivación (Muyor et al., 2009). Por otro lado, y Waterman (2006) mencionan que las personas que tienen este tipo de motivación por lo general tienen sentimientos de gusto por la tarea que realizan, además de auto percibirse competentes en dicha actividad; por ello es que la automotivación está relacionada con retos y autodeterminación.

En el contexto académico, se refiere al interés de un estudiante por llegar a adquirir un conocimiento o desarrollar alguna actividad sin necesidad de factores externos que pueden ser castigos o recompensas que motiven al estudiante a la realización de la actividad, que puede ser un miedo al castigo, la obtención de una nota alta o aprobatoria o satisfacer expectativas (García, 2017). Asimismo, Naranjo (2009) manifiesta que cuando la motivación de los estudiantes es intrínseca, estos obtendrán unos resultados más alentadores.

B. Motivación extrínseca. Esta es la motivación que viene del entorno y se presenta en diferentes niveles. La primera es la regulación identificada; es la que más se parece o se acerca a la motivación intrínseca. Se da cuando los criterios de la actividad son captados y ordenados, conectándolos con necesidades. Cuando se desarrolla la actividad, tiene una intencionalidad racional previa, pero se desarrolla con una finalidad diferente al placer de la actividad (Muyor et al., 2009). La segunda es la regulación introyectada; en este nivel la actividad se realiza con el objetivo de evadir sensaciones negativas como la culpa y reducir los niveles de ansiedad, por ejemplo, cuando un estudiante hace la tarea para no sentir culpa (Muyor et al., 2009). La tercera es la regulación externa; es el último nivel y el más alejado de la motivación intrínseca y cercano a la desmotivación. Es provocado cuando la persona desarrolla la acción con la finalidad de conseguir algo o evitar una situación desagradable o un castigo; realiza la tarea a pesar de que no sea de su interés (Muyor et al., 2009).

Por su parte, Mateo (2001) expresa que la motivación extrínseca se basa en componentes externos que son importantes para los estudiantes; estos pueden ser recompensa, castigo o incentivo. La recompensa es algo que resulta llamativo para el estudiante y es otorgada cuando se realiza alguna conducta orientada al desarrollo de alguna actividad; el castigo es algo que le resulta repulsivo al estudiante y se da cuando no se desarrolla la actividad o se desarrolla de una manera equivocada o no deseada, y el incentivo es algo que atrae o repele al estudiante a realizar una secuencia de conductas.

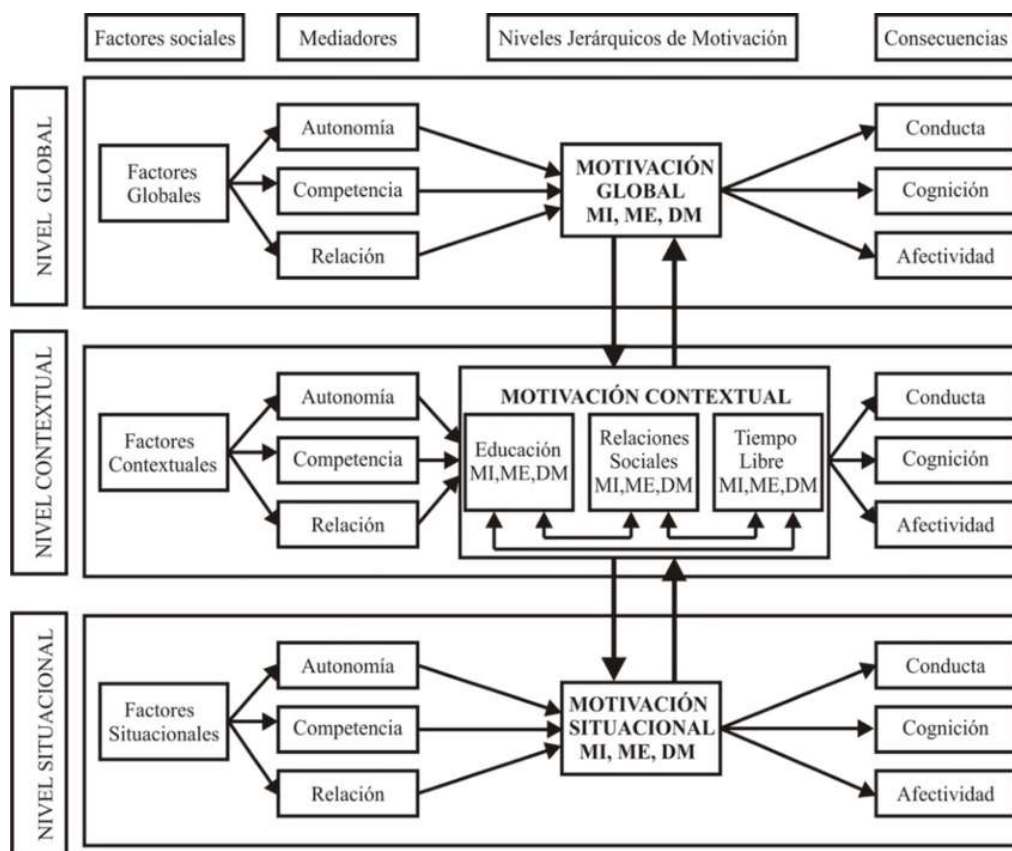
C. Desmotivación. Es entendida como la ausencia de motivación; la persona no cuenta con la voluntad de realizar la tarea, ya que tiene sentimientos de incapacidad de desarrollar la actividad o lograr la meta de esta. La actividad no tiene orden y va relacionada con la frustración (Muyor et al., 2009). Por su parte, Deci y Ryan (2000) comentan que las personas tienen ausencia de motivación intrínseca o extrínseca, un desinterés y poca o nula intención para realizar conducta; la persona desmotivada no se cree competente para la realización de alguna actividad en específico y cree que no tendrá resultados óptimos.

Para esta investigación se usará el modelo de motivación propuesta por Vallerand (1997) en la cual comenta que la motivación comprende de dos clases, ya que las personas con un comportamiento motivado se dividen en 2, el primero comportamiento motivado por uno mismo, impulsado por el objetivo personal, o conseguir placer y satisfacción que es inherente a la actividad que realizan, el segundo grupo realiza las actividades para lograr un objetivo separable, que puede ser recibir una recompensa o eludir algún sanción, en el ámbito educativo se puede observar cuando los docentes son más estrictos o controladores ya que incentivan una motivación extrínseca en los estudiantes, ya que los estudiantes buscan evitar algún castigo, asimismo habla sobre la desmotivación o la carencia de motivación, que puede ser ocasionada por el contexto por el que se pasa y la persona pueda sentirse incompetente

2.1.2.4. El modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca. Vallerand (1997) toma en cuenta la variedad de formas en que la motivación se llega a presentar en el individuo, así como sus determinantes y consecuencias; además, proporciona un marco para organizar y comprender los mecanismos que subyacen a los motivos intrínsecos y extrínsecos.

Figura 2

Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca



Nota. La figura muestra el Modelo jerárquico de motivación, adaptado de Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation, por Vallerand, 1997, *Advances in Experimental Social Psychology*. 29 (7)

Vallerand (1997) destaca elementos que deben de destacarse para lograr entender la motivación. El primer elemento es el lugar de procedencia de la motivación, ya que se debe de considerar si es intrínseca o extrínseca o desmotivación, además de que estas están dentro de las personas en niveles jerárquicos, que vienen a ser el segundo elemento. Los cuales son global, contextual y situacional (Núñez, 2005). La motivación global es la más estable, como un rasgo de la personalidad; la motivación contextual es medianamente estable, relacionada a

alguna actividad específica y existe en diferentes contextos, que pueden ser relacionados a educación, ocio y relaciones interpersonales. Finalmente, la motivación situacional se entiende como un estado en un momento determinado; es menos estable por lo susceptible que es a alteraciones ambientales (Vallerand, 1997).

Además, la motivación en cada uno de estos niveles es afectada por determinantes motivacionales (ver lado izquierdo de la figura 2) que vienen a ser el tercer factor. Estos pueden ser factores sociales; dentro de estos se denota que la motivación global será afectada por factores globales, la motivación contextual por factores contextuales y la situacional por situacionales. Entonces entendemos que, si la motivación es situacional, dirigida a una actividad recreativa, los factores que influyan en esta serán relacionados a la actividad recreativa. El impacto de los factores sociales en la motivación está intercedido por percepciones de competencia (relacionarse de manera adecuada con el ambiente), autonomía (sentir la libertad de decidir las acciones que se van a tomar) y relación (sentir conexión con personas significativas). Si los factores sociales no tienen efecto sobre estos 3 tipos de percepción, no deberían de tener efectos en la motivación o estos deberían ser mínimos; también estos factores deben de ser específicos y estar relacionados con el contexto (Vallerand, 1997).

Además, un tipo de motivación puede tener efectos en otra; esto se entiende como el cuarto elemento, se trata de la relación recursiva entre la motivación en los niveles de generalidad (por ello las flechas dobles en el centro de la Figura 1) (Núñez, 2005). Entonces, la motivación situacional puede tener efectos recursivos con la contextual. Por ejemplo, el que los estudiantes tengan bajos niveles de motivación intrínseca situacional puede llevar a que también tengan baja motivación contextual; así mismo, tener baja motivación en diferentes contextos puede conllevar tener poca motivación global (Vallerand, 1997).

El último elemento es que la motivación conduce a diferentes resultados para las

personas; este elemento se divide en: primero, los resultados pueden ser cognitivos, afectivos o conductuales (lado derecho de la Figura 1); segundo, diferentes motivaciones afectan a los resultados de manera diferente. Las consecuencias son producidas por motivaciones intrínsecas y las negativas por extrínsecas (resaltando la regulación externa) y desmotivación, por lo que se busca una motivación intrínseca y una motivación extrínseca identificada. Tercero, existen consecuencias en los 3 niveles de generalidad y estas tienen el mismo nivel de generalidad que el nivel de motivación que las engendró. Entonces una motivación situacional trae consecuencias situacionales, por ejemplo, la atención a una tarea o la motivación global con consecuencias globales, por ejemplo, la autorrealización y las consecuencias contextuales. Finalmente, son determinadas por motivaciones contextuales; por ejemplo, la satisfacción hacia la educación debe de ser producto de una motivación hacia la educación y no hacia una actividad recreativa o de ocio (Vallerand, 1997).

Vallerand (1997) brinda un ejemplo donde un estudiante de secundaria hace cosas porque le parecen divertidas, entonces se dedica a actividades recreativas y a interactuar con otros, pero en el contexto escolar realiza las actividades por obligación del docente y no siente que sea autónomo, por ende obtiene poca satisfacción y bajas calificaciones, pero si aparece otro maestro menos controlador y que realice actividades que al estudiante le gusten, este sentirá que va a la escuela por voluntad propia, entonces sus calificaciones pueden mejorar y siente más felicidad en el colegio, tiene actividades como escribir sobre algo que le gusta, lo cual hace que centre sus esfuerzos y la pase bien e incluso empieza a escribir por voluntad propia.

Del ejemplo podemos ver que la motivación es compleja, por lo que no es algo general, sino un conjunto de motivaciones de diferente tipo y nivel, el estudiante al inicio está intrínsecamente motivado a actividades recreativas, pero tiene una motivación extrínseca hacia la educación, estos tipos de motivación están dentro de los 3 niveles de generalidad, entonces

el estudiante realiza actividades porque le gusta, a nivel global, su motivación intrínseca lo predispondría a estar motivado de manera intrínseca hacia contextos diferentes, entonces el estudiante estaba motivado hacia el ocio, a nivel situacional en la clase el estudiante estaba intrínsecamente motivado para escribir el ensayo (Vallerand, 1997).

Además, se observa que la motivación no es un fenómeno exclusivamente intrapersonal; también es afectada por el entorno, incluso es afectada por terceras personas, como fueron los maestros del estudiante en su motivación contextual hacia el colegio, ya que, aunque el estudiante tenga una personalidad que va con motivación intrínseca, estaba siendo motivado de manera extrínseca para el colegio. Entonces los factores intrapersonales (motivación global) no son la única influencia en la motivación. Los factores contextuales son determinantes para la motivación contextual (Vallerand, 1997).

Los determinantes motivacionales también están presentes en los otros niveles de generalidad. En el nivel situacional, la actividad del ensayo tuvo repercusión en la motivación situacional del estudiante. Con respecto a las consecuencias, estas también ocurren en los 3 niveles. El estudiante experimenta beneficios cuando realiza actividades recreativas, pero esto no se daba en la escuela, ya que la motivación era extrínseca, teniendo consecuencias desafortunadas como frustración o bajas calificaciones, pero con el nuevo docente (cambio de factor contextual), su motivación pasó a ser más intrínseca; entonces sus notas mejoraron y se sentía mejor a nivel personal. A nivel situacional, se vio que el estudiante estuvo atento al ensayo que escribió e incluso escribió otros ensayos por cuenta propia; entonces la motivación intrínseca situacional sirve para facilitar la motivación intrínseca contextual (Vallerand, 1997).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio cuenta con una investigación de tipo básica, ya que la finalidad fue hacer una recolección y compilación de diversos conocimientos de diferentes fuentes, como revistas científicas de las variables de estudio procrastinación académica y motivación académica (Ñaupas et al., 2014). Responde a un enfoque cuantitativo, ya que se trata de un conjunto de procesos secuenciales en donde cada fase o paso antecede a la que le sigue y el diseño es no experimental con un alcance correlacional, debido a que no se manipularon las variables de estudio, y se buscó identificar el grado de relación que existe entre estas variables (Hernández et al., 2014).

Además, el estudio es de corte transversal con un solo corte muestral, pues este tipo de estrategia se caracteriza por estudiar individuos con o sin alguna condición en un momento establecido y el autor realiza una sola medición en cada individuo (Rodríguez y Mendivelso, 2018).

3.2. Ámbito temporal y espacial

El estudio se realizó en las instalaciones de una institución pública ubicada en un distrito de Lima Norte, perteneciente a la unidad de gestión educativa local N°04 (UGEL 04) de junio a diciembre de 2024. El levantamiento y recopilación de datos se efectuó en los meses de septiembre y octubre de 2024.

3.3. Variables

3.3.1. Motivación académica

3.3.1.1. Definición conceptual. Vallerand (1997) expresa que la motivación académica consiste en un comportamiento o acción que va orientado a una actividad específica y comprende dos clases, siendo la motivación intrínseca, que hace referencia a llevar a cabo una

conducta por placer, satisfacción, curiosidad, mientras que la motivación extrínseca hace referencia a la conducta que está ligada a agentes externos como contingencia y, por último, la conducta desmotivada que hace alusión a una ausencia de motivación.

3.3.1.2. Definición operacional. La motivación será medida de forma directa mediante la Escala de Motivación (EMA; Vallerand, 1997, adaptada en nuestro país por Remón, 2013).

Tabla 1

Operacionalización de la variable motivación académica

Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Motivación intrínseca	Al reconocimiento.	2,4,6,9,	1=Nada en absoluto al 7=Totalmente motivado
	A la realización de tareas o logros.	11,13,	
	A las experiencias estimulantes.	16,18,20,	
	Identificación	23,25,27	
Motivación extrínseca	Inyección o regulación interna.	1,3,7,8,10,	
	Regulación o control externos	14,15,17,	
		21,22,24,28	
Desmotivación	Ausencia de motivaciones	5,12,19,26	

3.3.2. Procrastinación académica

3.3.2.1. Definición conceptual. tendencia que tienen las personas a posponer, retrasar o evitar realizar las tareas que deben completarse en un periodo determinado, esta tendencia es auto informada y se puede dividir en ámbitos académicos y generales (Busko, 1998)

3.3.2.2. Definición operacional. La variable será medida mediante la Escala de Procrastinación Académica (EPA; Busko 1998, adaptada a nuestro país por Álvarez, 2010).

Tabla 2

Operacionalización de la variable procrastinación académica

Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de Medición
Autorregulación académica	Estrategias de estudio		
	(Autocontrol,		
	Organización del	1,3,4,8,9,15,16	
	tiempo y estrategias de		
Postergación de actividades	aprendizaje eficaces).		1= <i>Nunca</i>
	Hábitos de estudio		2= <i>Pocas veces</i>
	(Aplazamiento de		3= <i>A veces</i>
	inicio, continuación o		4= <i>Casi siempre</i>
	culminación de tareas	2,5,6,7,10,11,12,13,1	5= <i>Siempre</i>
	académicas y trabajo	4	
	bajo presión para		
	culminar las tareas		

3.4. Población y muestra

La población de estudio estaba conformada por 296 alumnos y alumnas de cuarto y quinto año de secundaria, de 15 a 18 años, matriculados en un colegio nacional de Lima Metropolitana para el año académico 2024.

La muestra estuvo conformada por 170 estudiantes y para la selección de los participantes se empleó el muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que, según Hernández y Mendoza (2018), en este tipo de muestreo, los participantes son seleccionados

mediante la conveniencia del investigador y se le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio. De acuerdo a este tipo de muestreo, se evaluó a todos los estudiantes que voluntariamente decidieron participar y se encontraban en el aula el día estimado.

3.4.1. Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el periodo académico 2024 de una institución educativa pública de Lima Norte.
- Edades entre 14 y 18 años.
- Que acepten participar voluntariamente en el estudio.
- Que los padres acepten que los estudiantes participen voluntariamente en el estudio.

3.4.2. Criterios de exclusión

- Estudiantes que no acepten participar en el estudio.
- Estudiantes cuyos padres se oponen a su participación en la investigación.
- No estar matriculados en el periodo académico 2024 de una institución educativa pública de Lima Norte.
- Tener menos de 14 años o más de 18 años.

Tabla 3*Distribución de la muestra según sexo, edad y grado académico*

	Características	Frecuencia	Porcentaje
	Masculino	70	41.2
	Femenino	100	58.8
Edad	15	55	32.4
	16	89	52.4
	17	25	14.7
	18	1	.6
Grado Escolar	4to	111	65.3
	5to	59	34.7

3.5. Instrumentos

3.5.1. Escala de procrastinación (EPA)

La escala de 16 ítems fue creada por Busko en 1998, tiene una escala tipo Likert de cinco puntos, requiere que la persona tenga al menos 14 años y presenta la calificación inversa en la dimensión de autorregulación (ítems 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 y 14). Puede administrarse de forma individual o colectiva y tiene una duración de entre 10 y 15 minutos.

El instrumento original fue aplicado a 112 estudiantes de la Universidad de Guelph, presenta una confiabilidad que fue medida a través del coeficiente del alfa de Cronbach de .86. En su adaptación al español realizada por Álvarez en el 2010 la fiabilidad con el alfa de

Cronbach de .80, para la validez de constructo, uso el análisis factorial donde obtuvo una media de adecuación del muestreo KMO de .80 y en el test de esfericidad de Bartlett alcanza un valor significativo Chi cuadrado 701.95.

Álvarez (2010) adaptó la escala para su aplicación en Perú, con una muestra de 235 estudiantes, alcanzando un nivel de confianza de .875, junto con coeficientes alfa de Cronbach de .891 y .998 en sus dos dimensiones. De igual manera, el coeficiente de correlación para ítems-test en el estudio de validez de la prueba es superior a .20. A continuación, se presenta una división de las dimensiones: Procrastinación de tareas (1, 4, 8, 9 y 16) y autorregulación académica (ítems 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14 y 15).

Por su parte, Buendía (2020) realizó la validez y fiabilidad de la escala, usando una muestra de 243 estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria. La validez fue obtenida mediante el análisis factorial confirmatorio, donde los valores obtenidos para la *EPA* en este análisis alcanzaron valores muy próximos a los estándares, con un *CFI* de .944, un *TLI* de .930, un *RMSEA* de .053 y un *SRMR* de .057, además de que las cargas factoriales eran mayores a .391, con respecto a la fiabilidad, usó el coeficiente del Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald, siendo que la primera dimensión, autorregulación académica, obtuvo un puntaje de .791 en el alfa de Cronbach y un .819 en el omega de McDonald, mientras que la dimensión, postergación de actividades, obtuvo un valor de .654 en el alfa de Cronbach y .686 en el omega de McDonald, ambos valores siendo aceptables.

3.5.1.1. Evidencia de validez de la Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Para este estudio se realizaron pruebas de validez mediante el análisis factorial confirmatorio con la población de este estudio; los resultados obtenidos se muestran en la tabla 4 y nos indican que para la EPA 4 de 5 índices alcanzan valores muy próximos a los estándares. El EPA tiene una razón chi cuadrado sobre grados de libertad menor de 3, un *CFI* de .922 un *TLI* de .99 y un *SRMR* de .0475. Solo el *RMSA* está fuera de los estándares.

Tabla 4*Medidas de ajuste de la EPA en el AFC*

Medida	χ^2	gl	p	χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSA	IC 90% del RMSEA	
									Inferior	Superior
EPA	237	103	<.001	2.30	.922	.909	.0475	.0873	.0727	.102

Como se indica en la Tabla 5, se precedió con la estimación de las cargas factoriales de la EPA. Las cargas mostradas están caracterizadas por poseer valores por encima de .55, lo cual las hace adecuadas para explicar suficiente variabilidad de los ítems respecto a los factores correspondientes.

Tabla 5*Cargas factoriales del AFC de la EPA*

Factor	Indicador	Estimador	EE	Estimador Estándar	Z	p
Postergación de actividades	PA1	.823	.0679	.793	12.12	<.001
	PA2	.81	.0809	.691	10.01	<.001
	PA3	1.001	.0674	.9	14.85	<.001
	PA4	.89	.0601	.899	14.81	<.001
	PA5	.687	.0783	.624	8.77	<.001
Autorregulación	AU1	.672	.0658	.701	10.23	<.001
	AU2	.591	.0678	.619	8.72	<.001
	AU3	.694	.0703	.683	9.87	<.001
	AU4	.802	.0704	.756	11.4	<.001
	AU5	.769	.0661	.768	11.62	<.001
	AU6	.778	.0646	.786	12.04	<.001
	AU7	.775	.0706	.737	10.99	<.001
	AU8	.86	.0648	.838	13.27	<.001
	AU9	.718	.0622	.764	11.56	<.001
	AU10	.902	.0782	.763	11.53	<.001
	AU11	.533	.0692	.559	7.7	<.001

Nota: EE: error estándar, p: significancia

3.5.1.2. Evidencias de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica

(EPA). Para la confiabilidad de la EPA se utilizó la prueba estadística de Alfa de Cronbach, donde el valor arrojado fue de .935, mientras que el Alfa de Cronbach basado en elementos estandarizados fue de .936. También se utilizó la prueba estadística del Omega de McDonald, donde el valor obtenido fue de .936 para la EPA, por lo que, la prueba es confiable; ver tabla 6.

Tabla 6

Métricas de fiabilidad de la EPA

Dimensiones	Medidas			N de elementos
	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	ω de McDonald	
Procrastinación académica	.935	.936	.936	16

De igual forma, se utilizó el Alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de cada aspecto de la EPA; la dimensión de postergación de actividades obtuvo un valor de .888, mientras que la de autorregulación académica fue de .925. La postergación de actividades obtuvo un Alfa de Cronbach de .890, basado en ítems estandarizados, mientras que la autorregulación académica obtuvo una puntuación de .925. Además, se empleó la prueba estadística Omega de McDonald, que arrojó una puntuación de procrastinación de 0,893 y una de autorregulación académica de .925. Como resultado, la tabla 7 muestra que las dimensiones de la prueba son fiables.

Tabla 7

Métricas de fiabilidad de las dimensiones de la EPA

Dimensiones	Medidas			N de elementos
	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	ω de McDonald	
Postergación de actividades	.888	.890	.893	5
Autorregulación académica	.925	.925	.925	11

3.5.2. *Escala de Motivación Académica (EMA)*

La escala fue desarrollada en 1993 por Vallerad et al. en Canadá y adaptada al español por Remón en el año 2006, con la finalidad de evaluar los niveles de procrastinación académica. La administración puede realizarse de forma individual o colectiva; la duración no tiene límite, pero en promedio dura 15 minutos. Incluye 28 preguntas de opción múltiple, las cuales buscan develar la opinión personal del estudiante en una escala del 1 al 7.

En cuanto a la validez y confiabilidad del estudio Vallerand et al. (1993) para la creación de la escala, usaron el método de análisis factorial confirmatorio, confirmando los 7 factores que estructuran la escala. El análisis fue realizado con una muestra de tres mil adolescentes. Para la validez de constructo, usaron estudios correlacionales entre las siete subescalas; para la confiabilidad de la escala, usaron el método de consistencia interna con una media de Alfa de Cronbach de .75.

Remón (2013) en el año 2006, adaptó a nuestro medio la Escala de Motivación Académica (EMA) y para ello su muestra estuvo conformada por 140 estudiantes pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana de 3ero y 4to de secundaria. para la validez de constructo se usó el coeficiente de correlación de Pearson correlacionando el constructo primario con los derivados de la escala, los constructos primarios de Motivación Académica Intrínseca presentan una correlación alta y significativa con su constructo derivado y sus valores oscilan .871 a .939, los constructos primarios de Motivación Académica Extrínseca también presentan correlación alta y directa con su constructo derivado y los valores van de .734 a .813, el constructo primario Desmotivación solo presenta un constructo derivado, sin embargo se relaciona de manera negativa baja con el constructo derivado Motivación Académica (-.365), para medir la confiabilidad usó el método de consistencia interna a través del alfa de Cronbach donde mostraron niveles adecuados que van de .71 a .92.

Por su parte Torres (2018) determino la validez y fiabilidad de la EMA, con una muestra de 740 estudiantes de 4to y 5to de secundaria, se realizó la validez de contenido de la EMA mediante el criterio de expertos, se contó con un equipo de 3 jueces a los cuales se les brindo la escala con sus significaciones operacionales, todos los jurados estuvieron de acuerdo sobre la escala general, para la confiabilidad uso el coeficiente de alfa de Cronbach, donde la dimensión, motivación intrínseca obtuvo un valor de .844, la dimensión, motivación extrínseca obtuvo un puntaje de .792, la dimensión desmotivación obtuvo un puntaje de .776 y la escala, motivación académica, obtuvo un puntaje de .979, teniendo valores aceptables, por lo que la escala es fiable.

3.5.2.1. Evidencia de validez de la Escala de Motivación Académica (EMA). Para este estudio se realizó la validez mediante el análisis factorial confirmatorio, usando la muestra del estudio. Se obtuvo que, para la EMA, 3 de 5 índices alcanzan valores razonables, como el chi cuadrado sobre grado de libertad menor a 3 (2.06), el *CFI* (.900) y el *TLI* (.888) también obtienen valores aceptables dentro de los estándares; el *SRMR* y el *RMSA* exceden los estándares requeridos (.06 y .05). En base a estos datos se optó por realizar la correlación ítem-test y que se muestra en la tabla 9.

Tabla 8

Medidas de ajuste de la EMA en el AFC

Medida	χ^2	gl	p	χ^2/gl	CFI	TLI	SRMR	RMSA	IC 90% del RMSEA	
									Inferior	Superior
EMA	468	227	<.001	2.06	.900	.888	.0625	.0791	.0689	.0892

El índice de homogeneidad ajustado para cada ítem de la EMA se muestra en la tabla 9, lo que indica que no se elimina ningún ítem de la escala porque todos los ítems tienen correlaciones superiores a 0,59.

Tabla 9*Validez ítem-test en la EMA*

Dimensión	Ítem	<i>r</i>
Motivación intrínseca	2	.686
	4	.606
	6	.738
	9	.685
	11	.439
	13	.781
	16	.731
	18	.574
	20	.631
	23	.798
	25	.656
Motivación extrínseca	27	.719
	1	.642
	3	.590
	7	.628
	8	.622
	10	.676
	14	.590
	15	.675
	17	.734
	21	.730
	22	.637
Desmotivación	24	.721
	28	.702
	5	.425
	12	.445
	19	.463
	26	.401

Como se muestra en la tabla 10, a continuación, se procedió a la estimación de las cargas factoriales del EMA. La característica principal de estas cargas es que mantienen valores por encima de .58, lo cual las hace adecuadas para explicar suficiente variabilidad de los ítems respecto a los factores correspondientes.

Tabla 10*Cargas factoriales del AFC de la EMA*

Factor	Indicador	Estimador	EE	Estimador Estándar	Z	p
Motivación Extrínseca	ME1	1.011	.1129	.633	8.95	< .001
	ME2	.862	.1019	.604	8.46	< .001
	ME3	.979	.0965	.696	10.14	< .001
	ME4	.984	.0977	.693	10.07	< .001
	ME5	1.017	.0947	.726	10.74	< .001
	ME6	.882	.1049	.601	8.41	< .001
	ME7	.903	.0776	.768	11.64	< .001
	ME8	1.036	.0877	.776	11.82	< .001
	ME9	1.042	.095	.738	10.97	< .001
	ME10	1.029	.0932	.74	11.04	< .001
	ME11	1.072	.0933	.761	11.49	< .001
	ME12	1.08	.0977	.741	11.06	< .001
Desmotivación	AM1	1.27	.0876	.89	14.51	< .001
	AM2	1.233	.1123	.741	10.98	< .001
	AM3	1.402	.0946	.901	14.81	< .001
	AM4	1.572	.1161	.852	13.53	< .001
Motivación Intrínseca	MI1	1.227	.1048	.778	11.71	< .001
	MI2	.854	.1055	.589	8.09	< .001
	MI3	1.29	.1051	.801	12.27	< .001
	MI4	1.13	.0969	.775	11.66	< .001
	MI5	.647	.1166	.425	5.55	< .001
	MI6	1.258	.0974	.829	12.91	< .001
	MI7	1.197	.1014	.779	11.79	< .001

Nota: EE: error estándar, p: significancia

3.5.2.2. Evidencias de confiabilidad de la Escala de Motivación Académica (EMA).

La fiabilidad de la EMA fue evaluada mediante la prueba estadística de Alfa de Cronbach, donde se obtuvo el valor de .948, mientras que el valor obtenido del Alfa de Cronbach basado en elementos estandarizados fue de .951. Además, se utilizó la prueba estadística del Omega de McDonald, donde se obtuvo un valor de .951, por lo que, se puede colegir que la prueba es confiable, ver tabla 11.

Tabla 11*Métricas de fiabilidad de la EMA*

Dimensiones	Medidas			N de elementos
	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	ω de McDonald	
Motivación académica	.948	.949	.951	28

Las dimensiones de la EMA también fueron evaluadas mediante la prueba estadística de Alfa de Cronbach, donde la motivación intrínseca obtuvo un valor de .924, la motivación extrínseca un valor de .921 y la desmotivación un valor de .904. La prueba Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados arrojó valores de .924 para la motivación intrínseca, .922 para la motivación extrínseca y .909 para la desmotivación. Además, se utilizó la prueba estadística Omega de McDonald, donde la motivación intrínseca obtuvo un valor de .926, la motivación extrínseca obtuvo un valor de .923 y la desmotivación un valor de .904, por lo que, las dimensiones de la prueba son confiables, ver tabla 12.

Tabla 12*Métricas de fiabilidad de las dimensiones de la EMA*

Dimensiones	Medidas			N de elementos
	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	ω de McDonald	
Motivación intrínseca	.924	.924	.926	12
Motivación extrínseca	.921	.922	.923	12
Desmotivación	.904	.909	.904	4

3.6. Procedimientos

En primer lugar, se recolectó información de fuentes primarias y secundarias con la finalidad de conceptualizar las variables y antecedentes. La siguiente etapa consistió en buscar herramientas que ayudaran a alcanzar los objetivos fijados. Se redactó el consentimiento

informado, teniendo como destinatario al director de la Institución Educativa y a los padres de familia, se pidió el permiso a los profesores para poder aplicar el cuestionario en los días pactados. Antes de que empezara la primera clase, se aplicaron los cuestionarios en persona. Cinco minutos antes de que los alumnos empezaran a trabajar con la escala, se repartieron hojas impresas con una breve descripción y explicación del procedimiento, junto con instrucciones sobre cómo rellenar los cuestionarios y el objetivo.

La duración de los cuestionarios fue de aproximadamente 15 minutos cada uno y se aplicaron ambas pruebas el mismo día. Los instrumentos estuvieron redactados de manera clara, tanto en sus ítems como en sus instrucciones, para que los estudiantes no tuvieran problemas con el entendimiento de este, además de que se responderá las preguntas que los estudiantes tuvieron. Cabe destacar que la aplicación de la prueba fue de manera grupal.

3.7. Análisis de datos

Lo primero que se realizó fue la transfusión de los datos recabados mediante las pruebas psicométricas a una hoja de cálculo en Microsoft Excel 365, esto con la finalidad de poder organizarlos de una manera adecuada. Luego se importaron los datos al software estadístico Statistical Package for the Social Sciences versión 26 (SPSS 26) con la finalidad de comprobar la fiabilidad de los instrumentos empleados. Para comprobar la validez de los instrumentos utilizados, se utilizó el software libre Jamovi en su versión 2.3.

A continuación, se procedió al tratamiento estadístico de los datos, utilizándose la prueba de Kolmogórov-Smirnov para determinar la normalidad de los datos, que reveló que las variables presentaban una distribución no normal. A continuación, se realizaron análisis estadísticos descriptivos para determinar la frecuencia y los porcentajes de los datos y, por último, se llevó a cabo un análisis correlacional de las variables.

3.8. Consideraciones éticas

Se otorgó el consentimiento informado al director, padres y estudiantes de la institución educativa antes de la realización del estudio. Se enfatizó que se aceptó el principio de confidencialidad y que la identidad de los participantes debía permanecer completamente anónima durante todo el estudio, priorizando su privacidad, ya que su participación se mantuvo completamente confidencial durante el desarrollo de las escalas. Además, se les informó que los datos obtenidos mediante los instrumentos se utilizaron únicamente para el estudio en cuestión, lo que nos permitiría determinar la relación entre las variables en la población seleccionada una vez finalizada la investigación y presentados los resultados finales.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron con base en los objetivos de la investigación.

4.1. Estadísticos descriptivos

En la tabla 13 se pueden observar los baremos obtenidos para la EMA, donde el valor mínimo es 66, el percentil 30 es 134, el percentil 70 es 164.70 y el máximo es 196. Por ende, se considera bajo a los que obtengan un valor de 66 a 134, medio a los que obtengan un valor de 135 a 164.7 y alto a los que obtengan un valor de 164.8 a 196.

Los baremos obtenidos para la EPA también se muestran en la tabla 13, donde podemos observar que el mínimo es 18, el percentil 30 es 34.30, el percentil 70 es 47 y el máximo es 76. Por lo tanto, se considera un nivel bajo a los que obtengan puntajes de 18 a 34.3, nivel medio a los que obtengan puntajes de 34.4 a 47 y alto a los que obtengan puntajes de 48 a 76.

Tabla 13

Baremos de la Escala de Motivación Académica y la Escala de Procrastinación Académica

		Motivación Académica	Procrastinación académica
N	Válido	170	170
	Perdidos	0	0
Mínimo		66	18
Máximo		196	76
Percentiles	30	134.00	34.30
	70	164.70	47.00

Los niveles de motivación académica de los estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria se muestran en la tabla 14. Se puede observar que el nivel moderado presenta la mayor proporción (38,8%), seguido del nivel bajo (31,2%) y por último el nivel alto (30%).

Tabla 14

Frecuencias y porcentajes de los niveles de motivación académica

Niveles de Motivación Académica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	53	31.2	31.2	31.2
Moderada	66	38.8	38.8	70
Alta	51	30	30	100
Total	170	100	100	

Los grados o niveles de procrastinación académica en los estudiantes de secundaria de 4to y 5to grado de secundaria se muestran en la tabla 15. El nivel moderado representa el 40,6% del total, seguido del nivel bajo (30%) y el nivel alto (29.4%).

Tabla 15

Frecuencias y porcentajes de los niveles de procrastinación académica

Niveles de Procrastinación Académica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Baja	51	30.0	30.0	30.0
Moderada	69	40.6	40.6	70.6
Alta	50	29.4	29.4	100.0
Total	170	100.0	100.0	

4.2. Análisis correlacional

Se realizó el procesamiento estadístico de los mismos, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para analizar la normalidad de los datos. Dado que el nivel de significancia para ambas variables fue inferior a .05 ($p = .03$), se concluyó que los datos de la muestra no seguían una distribución normal, por lo que se emplearon estadísticas no

paramétricas, véase la tabla 16.

Tabla 16

Prueba de normalidad para la variable motivación y procrastinación académica

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación Académica	.072	170	.032	.972	170	.002
Procrastinación Académica	.072	170	.031	.982	170	.024

En la tabla 17, se puede apreciar la existencia de una correlación negativa o inversa alta ($\rho = -.610$) entre las variables Procrastinación académica y Motivación Académica en los estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024, lo cual denota que a una mayor procrastinación académica menor será el nivel de motivación académica o viceversa.

Tabla 17

Relación entre la motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa de Lima norte, 2024

	Rho	p	N
Procrastinación Académica - Motivación Académica	-.680**	P<.001	170

Nota: Rho = Coeficiente de correlación de Spearman, p: significancia estadística

La variable procrastinación académica y el componente motivación intrínseca en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024, presentan una correlación moderadamente negativa ($\rho = -.661$), como se muestra en la

tabla 18. Esto indica que, a una mayor procrastinación académica, menor será el nivel de motivación intrínseca o viceversa.

Tabla 18

Relación entre la motivación intrínseca y procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024

	Rho	p	N
Motivación intrínseca - Procrastinarían académica	-.661**	P<.001	170

Nota: Rho = Coeficiente de correlación de Spearman, p: significancia estadística

La variable procrastinación académica y el componente motivación extrínseca en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024, presentan una correlación moderadamente negativa ($rho=-.623$), como se muestra en la tabla 19. Esto indica que, a mayor procrastinación académica, menor nivel de motivación extrínseca, o viceversa.

Tabla 19

Relación entre la motivación extrínseca y procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024

	Rho	p	N
Motivación extrínseca - Procrastinación académica	-.623**	P<.001	170

Nota: Rho = Coeficiente de correlación de Spearman, p: significancia estadística

La variable procrastinación académica y el componente desmotivación en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024, presentan una correlación positiva baja ($rho=.374$), como se muestra en la tabla 20. Esto sugiere que, a menor procrastinación académica, menor nivel de desmotivación, o viceversa.

Tabla 20

Relación entre la desmotivación y la procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de una institución educativa de Lima Norte, 2024

	Rho	p	N
Desmotivación - Procrastinación académica	.374**	P<.001	170

Nota: Rho = Coeficiente de correlación de Spearman, *p*: significancia estadística

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo general del presente estudio fue determinar cómo se relacionan entre sí la procrastinación académica y la motivación académica en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa pública de Lima Norte, 2024. Esto se logró mediante una comparación entre el marco teórico y del contraste de los antecedentes encontrados.

Respondiendo al objetivo general, se encontró una correlación directa alta y significativa entre la motivación académica y la procrastinación académica ($\rho = -.680$, $p < .001$), lo cual muestra que un nivel elevado de motivación académica significa un nivel bajo de procrastinación académica e inversamente en los estudiantes de la muestra. El estudio tuvo resultados similares con la investigación de Cachay (2021) donde encontró una correlación negativa inversa alta ($-.510$) entre la motivación escolar y procrastinación académica en estudiantes de secundaria, asimismo los resultados tienen concordancia con los datos de la investigación de Carrasco (2020) quien encontró una relación inversa moderada ($-.419$) entre motivación y procrastinación académica en estudiantes de secundaria, lo que indica que los alumnos de secundaria que se encuentran motivados, no suelen manifestar comportamientos de procrastinación en sus actividades académicas, los resultados mostrados guardan similitud a los obtenidos por Medina que también encontró una correlación directa moderada entre la motivación académica y la dimensión autorregulación académica de la procrastinación académica ($.454$) en una población de universitarios. Es así que corroboramos con la literatura, la cual nos indica que, la motivación académica es un elemento que tiene un impacto en la vida escolar y en algunas conductas relacionadas a la misma, siendo este el impulso que los estudiantes toman para poder cumplir sus deberes académicos (Carrillo et al., 2009) y logran cambios a nivel escolar, ya que puede ser entendida como una predisposición para lograr objetivos académicos (Naranjo, 2009).

Sin embargo, los resultados obtenidos difieren de los que obtuvo Andrade (2017) su

muestra estuvo conformada por adolescentes de bachillerato en Ecuador, teniendo como resultado que no existe relación entre la procrastinación académica y la motivación en matemática ($r=.052$, $p=.748$), dando a entender que la procrastinación puede no estar relacionada con motivación en matemática en la población de estudio. La explicación puede ser atribuida a la discordancia entre las poblaciones, puesto que es una investigación realizada en Ecuador, lo que sugiere que la cultura educativa del país influyó significativamente en la motivación de los alumnos. Además, es importante destacar que este estudio se centró específicamente en el curso de matemáticas, lo que limita su alcance y generalización a otros contextos académicos.

Con respecto al primer objetivo específico de la Escala de Motivación Académica, se puede observar que el 31.2% de los participantes tienen una motivación baja, el 38.8% una motivación media, siendo la que predomina en la muestra, y por último un 30.0% de participantes mostraron motivación alta. Los estudiantes que obtuvieron un puntaje bajo en la motivación pueden deberse a factores internos, como no encontrar satisfacción o motivo al estudio, o externos, como no recibir calificaciones altas o reforzadores, tal como lo comenta Vallerand (1997) en su teoría. Los resultados obtenidos son similares a los resultados alcanzados por Cachay (2021), que tuvo el objetivo establecer la relación entre motivación escolar y procrastinación académica, el nivel predominante de motivación fue la media con un 40.1%, seguido de la baja con un 33% y por último la alta con un 27%, resultados similares fueron presentados por Carrasco (2020) donde predomina la motivación regular con un 52%, seguido por la motivación alta con un 48% y por último la baja con un 0% en alumnos de 5to grado de secundaria, también Calvay (2024) obtuvo resultados similares con una población de alumnos de 4to y 5to de secundaria, siendo el nivel medio el predominante con un 55.4%, seguido del nivel bajo con un 25.6% y por último el alto con un 18.8%. Esto muestra que los estudiantes presentan en su mayoría niveles de motivación académica media o moderada.

Por otro lado, respondiendo al segundo objetivo específico para la escala de procrastinación académica, se puede observar que el valor moderado predomina con un 40,6% del total, lo que sugiere que la mayor parte de la población tiende a postergar sus actividades académicas de manera moderada. Le sigue el valor bajo con un 30%, lo que indica que este porcentaje de la población no tiene tendencia a postergar sus actividades académicas y, por último, el alto con un 29.4% del total de estudiantes que conformaron la muestra, esto nos indica que esta parte de la población puede estar postergando las actividades académicas de manera constante. El porcentaje de estudiantes que presentan una procrastinación alta se puede explicar con lo mencionado por Busko (1998). Donde define la procrastinación como la tendencia de las personas por postergar actividades importantes que deben ser cumplidas en un periodo determinado por dar prioridad a otras que puedan resultar más atractivas. dejando para un segundo plano los deberes académicos. Los resultados obtenidos son similares a los obtenidos por Cachay (2021), donde el nivel de procrastinación predominante fue el medio con un 42.3%, seguido por el bajo con un 30,7% y por último el nivel alto con un 27%. Por su parte, Palacios (2020) con una población de 5to grado de secundaria, encontró que el nivel de procrastinación académica que predominaba era el medio, con un 52%, seguido por el bajo con un 48%. Esto nos indica que la mayor cantidad de estudiantes suelen presentar niveles de procrastinación media o moderada, también guarda cierta relación Carrasco (2020) quien también encontró la predominancia de niveles medios o moderados (52%) seguido de altos (48%), sin embargo, no encontró niveles de motivación bajos.

Sin embargo, los resultados obtenidos difieren de los obtenidos por Vergara (2023) donde un 64% de los estudiantes de la muestra presentan una procrastinación elevada o alta, un 23% presenta una procrastinación leve o moderada, un 10.1% una procrastinación muy elevada y un 2% una procrastinación baja. Es probable que esta variación suceda debido a que el estudio realizado por Vergara tuvo como población a estudiantes de octavo y undécimo grado

(13-18 años), mientras que la presente investigación se realizó con estudiantes de 4to y 5to de secundaria (15-18 años). Estas diferencias en la edad y el nivel académico de los participantes, sumadas a las diferencias etnográficas entre las dos poblaciones, pueden contribuir a las divergencias en los resultados. Además, la investigadora menciona que la procrastinación puede estar influenciada por la edad de los estudiantes, ya que, en esta etapa, los jóvenes pueden tener otros intereses y ser más propensos a la distracción debido a la influencia de la tecnología en su generación.

Del tercer objetivo específico se puede observar que la motivación intrínseca tiene una correlación negativa inversa alta ($\rho = -.661, p < .001$) entre la dimensión motivación intrínseca y procrastinación, estos resultados son similares a los obtenidos por Palacios (2020), donde en una muestra de estudiantes de quinto de secundaria obtuvo una correlación negativa inversa significativa ($\rho = -.315, p < .001$). También es similar al presentado por Espinoza y Velásquez (2021) donde en una población de universitarios cuyas edades oscilan entre 18 y 27 encontraron una correlación inversa baja entre la dimensión motivación intrínseca y la procrastinación ($\rho = -.316, p < .01$). De este modo, se podría inferir que mientras las personas tengan sentimientos de gusto por la tarea que realizan, menos procrastinarán en dicha actividad y viceversa (Schowartz y Waterman, 2006).

Del cuarto objetivo específico se puede observar que la motivación extrínseca tiene una correlación negativa inversa alta ($\rho = -.623, p \leq .005$) entre la dimensión motivación extrínseca y procrastinación. Estos resultados son similares a los obtenidos por Palacios (2020) quien obtuvo una correlación negativa baja entre la dimensión motivación extrínseca y la variable procrastinación académica ($\rho = -.315, p \leq .005$). Además, guarda similitud con los resultados obtenidos por Espinoza y Velásquez (2021) que con una población universitaria con edades que van de 18 a 27, presentaron una correlación inversa baja entre la variable motivación extrínseca y la procrastinación ($\rho = -.367, p < .01$), por lo que se colige que, a más recompensas,

castigos o incentivos, que actúan como motivadores extrínsecos, son predisponentes una menor procrastinación para los estudiantes (Mateo, 2001).

Del quinto objetivo específico se puede observar que la desmotivación tiene una correlación positiva baja ($\rho=-.374$, $p<.001$) entre la dimensión desmotivación y procrastinación. Este resultado es similar al presentado por Espinoza y Velásquez (2021) donde en una población de universitarios entre 18 y 27 años obtuvieron una correlación positiva baja ($\rho=.305$ $p<.01$), sin embargo, difiere del presentado por Palacios (2020) donde obtuvo una correlación directa baja ($\rho=.070$), sin embargo, no llega a ser significativa ($p>.05$). Ello se puede explicar porque la desmotivación o la carencia de motivación, hace que la persona pueda sentirse incompetente e incapaz para una actividad y por ello opte por postergarla (Vallerand, 1997).

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. Existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la motivación académica en estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria de una institución pública de Lima Norte ($\rho=-.680, p<.001$).
- 6.2. A partir del análisis descriptivo, se evidencia que la mayoría de los niveles de motivación académica se sitúan en el nivel moderado (38.8%), seguido del nivel bajo (31.2%) y, por último, el nivel que menos prevalece en la población es el nivel alto (30%).
- 6.3. El análisis descriptivo también mostró que el nivel de procrastinación académica que más predomina es el moderado (40.6%), seguido por el bajo (30%) y, por último, el nivel alto (29.4%).
- 6.4. El análisis correlacional mostró que existe una correlación negativa alta y estadísticamente significativa entre la dimensión motivación académica intrínseca y la procrastinación académica ($r = -.661, p<.001$).
- 6.5. El análisis correlacional también mostró que existe una correlación negativa alta y estadísticamente significativa entre la dimensión motivación académica extrínseca y la procrastinación académica ($r = -.623, p<.001$).
- 6.6. También se encontró una correlación positiva baja y estadísticamente significativa entre la dimensión motivación académica intrínseca y la procrastinación académica ($r = .374, p<.001$).

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Dar pautas y recomendaciones a los profesores, director y demás miembros de la institución educativa donde se realizó la investigación con la finalidad de capacitar a los docentes para que puedan aplicar estrategias que incentiven la motivación en los estudiantes, favoreciendo su rendimiento escolar.
- 7.2. Promover el establecimiento de iniciativas preventivas en el interior de la institución educativa, donde los estudiantes pueden recibir información sobre las características de la procrastinación académica, así como soluciones para administrar su tiempo de una mejor manera.
- 7.3. Fomentar programas psicológicos vivenciales que fortalezcan la motivación escolar en la comunidad educativa, estos programas deben proporcionar a los estudiantes estrategias y técnicas de automotivación para mejorar su aprendizaje y rendimiento académico.
- 7.4. Promover charlas o escuela para padres de familia acerca de estrategias para prevenir la procrastinación académica en sus hijos.
- 7.5. Se recomienda ampliar la investigación a todo el nivel secundario, puesto que el presente estudio estuvo centrado en estudiantes de 4to y 5to de secundaria

VIII. REFERENCIAS

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 1(13), 159-177.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Andrade, N. (2017). La Motivación y la procrastinación en matemática. *Hallazgos*21, 2(1), 20-29. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/44/53>
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 5(2), 85-94.
<https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.5209/217>
- Ángeles, M. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85-95.
<https://www.redalyc.org/pdf/785/78518428010.pdf>
- Atahua, A. (2022). *Niveles de procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada, Lima -2022*. [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/97232>
- Arenas, M., Rivero, C., y Navarro, R. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16), 35-61.
<https://departamento-educacion.pucp.edu.pe/publicacion/procrastinacion-academica-y-tipos-de-motivacion-en-estudiantes-de-una-universidad-de-lima-metropolitana>
- Atalaya, C., y García, L. (2020). Procrastinación: Revisión teórica. *Investigación psicología*, 22(2), 363-378.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/17435>

- Ayala, R., Rodríguez, R., Villanueva, W., Hernández, M., y Campos, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista de Investigación PAIDEIA en Ciencias Humanas y Educación*, 1(2), 40-52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Buenaño, K., y Flores, V. (2023). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2268-2280. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/755/1026>
- Buendia, S. (2020). *Procrastinación académica y proyecto de vida en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima*. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/4011>
- Burgos, K., y Salas, E. (2020). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-16. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n3/2310-4635-pyr-8-03-e790.pdf>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. [Tesis de Maestría no Publicada, University of Guelph]. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/items/e42af446-ed92-44b7-9ebe-d842068fe363>
- Cachay, E. (2021). *Motivación escolar y procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de bambamarca, 2021*. [Tesis de Pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/10178>
- Calvay, A. (2024). *Motivación académica en estudiantes de Secundaria de una institución educativa pública de lambayeque, 2024*. [Tesis de Pregrado, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/13328>
- Carranza, A., y Carranza, D. (2023). Procrastinación y género en estudiantes de secundaria de

- una institución educativa de Trujillo, 2023. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 3(4), 24-37. <https://revista.uct.edu.pe/index.php/neuroscience/article/view/519>
- Carrasco, A. (2020). *Procrastinación académica y motivación escolar en estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. 6085 Brígida silva de ochoa chorrillos*. [Tesis de Pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49964>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Castro, V. (2020). *Cansancio emocional y Procrastinación académica en estudiantes de una Universidad Privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de Pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/d5f294f1-608d-4d1f-8eea-98304d1728aa>
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(1), 53-52. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/807>
- Chaves, L., y Quiceno, N. (2010). Validación del cuestionario de creencias irracionales (TCI) en población colombiana. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 2(3), 41-56. 97 <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v2n1/v2n1a4.pdf>
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Defensoría del Pueblo. (30 de marzo del 2024). *Defensoría del pueblo exhorta al ejecutivo a implementar trabajo conjunto contra la deserción y la anemia escolar*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-exhorta-al-ejecutivo-a-implementar-trabajo-conjunto-contra-la-desercion-y-la-anemia-escolar/>

- Díaz, J. (2019). Procrastinación: Una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(51), 43-60.
<https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-04/RIDEP51-Art4.pdf>
- Espinoza, L. y Velázquez, S. (2021). *Motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior en una institución académica militar en Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad Ricardo Palma] <https://hdl.handle.net/20.500.14138/4556>
- Estrada, E. (2021). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 195-205.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027015/html/>
- Ferrari, J., O'Callaghan, J., y Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7 (1), 1-6. <https://psycnet.apa.org/record/2005-03779-001>
- Ganda, D., y Burochovith, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação* 46(1), 71-80.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>
- García, F., y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Educación*, 1(6), 24-36. <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García, S. (2017). La motivación: Un factor determinante en el aprendizaje. *Notandum*, 44(13), 155-162. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/59986>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed). McGraw-Hill.

- Hidalgo, S., Martínez, I., y Sospedra, M. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7924138>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (18 de agosto del 2024). *El 28,7% de la población total del país es menor de edad*.
<https://www.gob.pe/institucion/inei/noticias/1006842-el-28-7-de-la-poblacion-total-del-pais-es-menor-de-edad>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Encuesta nacional sobre relaciones sociales 2019*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *El 70,8% de adolescentes de 14 a 17 años de edad solo se dedica a estudiar*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-708-de-adolescentes-de-14-a-17-anos-de-edad-solo-se-dedica-a-estudiar-14285/>
- Knaus, W. (1997). Superar el hábito de posponer. *Revista de toxicomanías*, 4(13), 19-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5518958>
- Ljubin, T., Petričević, E., y Rovanić, D. (2019). The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. *Educational Psychology*. 39(4), 550-568.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2018.1537479>
- Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 9(9), 163–184.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Medina, M., Mera, C., Montoya, A., Ruíz, G., y Zambrano, V. (2020). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil,

2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9421-9444.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5068>
- Ministerio de Educación (2022). *Resultado PISA 2022*.
<http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>
- Morales, A. (2020). Modelo explicativo conductual de la procrastinación académica desde la visión del estudiante universitario. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 5(4), 8-28. <https://zenodo.org/records/4073625>
- Mori, D. (2022). *Procrastinación y motivación de logro en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Privada los Toribianitos de ciudad Eten*. [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/82708>
- Muyor, J., Águila, C., Sicilia, A., y Orta, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(33), 67-80.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista33/artanalisis109.htm>
- Naranjo, M. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
https://books.google.com.pe/books?id=M_EeExBQnzcC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9619427>
- Núñez, J. (2005). El Modelo Jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca (MJMIE). [Resumen de la conferencia]. X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9961759>

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis* (3 ed.). Ediciones de la U. <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0028.pdf>

Pachay, M. y Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del conocimiento*, 6(1). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2129>

Palacios, D. (2020). *Procrastinación y Motivación Académica en Estudiantes del Quinto de Secundaria de la Institución Educativa Esther Cáceres Salgado, Rímac, 2019*. [Tesis de Pregrado, Universidad Privada Telesup]. <https://repositorio.utelesup.edu.pe/handle/UTELESUP/1116>

Papalia, D. (2010). *Desarrollo Humano*. (12°ed). Mc Graw Hill. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>

Pizarro, G. (2021). *Relación entre la procrastinación académica y la autorregulación en estudiantes universitarios*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Lima]. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13254>

Remón, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/3404>

Rosario, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunez, R., Figueiredo, M., Núñez, J., y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo. *Universitas Psychologica*, 13(2),781-798. <https://psycnet.apa.org/record/2015->

09085-030

- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación una herramienta para la enseñanza efectiva en psicología de la educación méxico*. McGraw-Hill.
<https://psicologia.usac.glifos.net/opac/record/1939>
- Schowartz, S., y Waterman, A. (2006). Changing interests: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Persnontology*, 40(6), 1119–1136. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.12.003>
- Skinner, E., y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of the teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://eric.ed.gov/?id=EJ476869>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential. *Psychological Bulletin University of Calgary Piers Steel*, 133(1), 65-64.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17201571/>
- Torres, K. (2018). *Propiedades psicométricas de la escala de motivación académica (EMA) para estudiantes del nivel secundario de Tarapoto, 2018*. [Tesis de Pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/60354>
- Valle, A., Núñez, J. Cabanach, R. González, J. Rodríguez, S. Rosário, P. Cerezo, R., y Muñoz, M. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720433.pdf>
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29(7), 271–360.
[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. & 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(1), 159-172.
- Valverde, C. (2020). *Estilos de crianza y procrastinación académica en estudiantes adolescentes de Lima Norte*. [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47827>
- Vargas, A. (2017). Academic procrastination: The case of mexican researcher in psychology. *American Journal of Education and Learning*, 2(2),103–120. <https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.120>
- Vera, C. (2021). *Motivación académica en escolares de secundaria de dos Instituciones educativas* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/5398>
- Vergara, L. (2023). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Innova Educación*, 5(1), 88-99. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/684>
- William, J., y Knaus, E. (1988). Superar el hábito de posponer. *Revista de Toxicomanías*, 5(17), 13-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5518354>.

IX. ANEXOS

Anexo A

Escala de Motivación Académica (EMA)

Versión para estudiantes de secundaria

Colegio

Distrito

Grado y sección

Sexo: V () M ()

Edad: Fecha de hoy: / /

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

A continuación, encontrarás algunas de las razones que justifican tu asistencia al colegio.

Usando una escala del 1 al 7, encierra con un círculo el número que exprese mejor tu opinión personal.

Nada	Poco		Medianamente	Mucho		Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque realmente me gusta ir al colegio.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria	1	2	3	4	5	6	7
8. Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto	1	2	3	4	5	6	7

10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque para mí, el colegio es divertido.	1	2	3	4	5	6	7
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero “vivir mejor” más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo B

Escala de Procrastinación académica (EPA)

Colegio

Distrito

Grado y sección

Sexo: V () M ()

Edad: Fecha de hoy: / /

A continuación, encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de estudiar. Lee cada frase y contesta según tus últimos 12 meses de tu vida como estudiante marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1 = Nunca

2 = Pocas veces

3 = A veces

4 = Casi siempre

5 = Siempre

		1	2	3	4	5
1	1. Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda					
6	Asisto regularmente a clases.					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
8	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
9	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					

12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

Anexo C

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DIRECTOR

Yo, _____, director de la I.E. _____ con D.N.I. _____ acepto de manera voluntaria que los estudiantes seleccionados participen en el estudio Motivación y Procrastinación Académica en Estudiantes de 4to y 5to de Secundaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana, 2024. Este estudio tiene como objetivo determinar la relación entre la motivación y procrastinación académica en estudiantes de 4to y 5to de secundaria, que se llevara a cabo en la IEP Peruano Suizo a estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria.

- La participación de los estudiantes es voluntaria, por lo que pueden negarse a responder los cuestionarios o solicitar su término en cualquier momento.
- Los cuestionarios que se aplicaran no resultaran perjudiciales para la integridad de los participantes.
- La aplicación de las pruebas tendrá una duración de media hora.
- La información obtenida de los estudiantes será confidencial.
- Lima, 19 de septiembre del 2024

Director de la I.E.P. Peruano Suizo

Teléfono de contacto: 927141036

Yo, _____ director(a) de la I.E. _____ con D.N.I. _____ acepto de manera voluntaria que los y las estudiantes seleccionadas participen en la investigación Motivación Y Procrastinación Académica En Estudiantes De 4to Y 5to De Secundaria De Una Institución Educativa Pública De Lima Metropolitana, 2024.

Lima 19 de septiembre de 2024

Anexo D

Consentimiento informado

Señores

PADRES DE FAMILIA de la IEP 

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación “Motivación Y Procrastinación Académica En Estudiantes De 4to Y 5to De Secundaria De Una Institución Educativa Pública De Lima Metropolitana, 2024”, a cargo Franco Pavel Mucha Espinoza Bachiller de la Universidad Nacional Federico Villareal

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo: Determinar la relación entre la motivación y procrastinación académica en estudiantes

Responsables: Franco Pavel Mucha Espinoza.

Procedimiento: Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) adolescente, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos de manera **anónima** en el salón de clases, cuya contestación dura aproximadamente 30 minutos: “Cuestionario de motivación académica y Cuestionario de procrastinación académica”.

Agradeciendo su atención

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio, comprendo de las actividades en las que participará si ingresa al estudio, también entiendo que mi hijo(a) puede decidir no participar y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Firma _____

Nombre _____

