



Universidad César Vallejo

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Motivación académica y procrastinación académica en
estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor
Larco, Trujillo - 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa**

AUTORA:

Romero Pereda, Noelia (orcid.org/0000-0001-8553-0948)

ASESORAS:

Dra. Sierralta Pinedo, Sheila (orcid.org/0000-0001-6076-9194)

Dra. Guerra de Gonzalez, Yetzy Beatriz (orcid.org/0000-0001-8801-5618)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

TRUJILLO – PERÚ

2024

Dedicatoria

Con todo el cariño de mi corazón, a mi pequeña familia: Yan Carlos y Carolina, quienes están presentes siempre; gracias por cambiarme la vida, sé que juntos saldremos adelante.

A mí misma, por la satisfacción de ver lograda una meta más, siendo consciente de todo el esfuerzo que demandó llegar hasta aquí.

Agradecimiento

A Dios, por sus bendiciones en mi vida y por haber intercedido para poder realizar este tramo profesional.

A mis padres Delia e Ismael, a mis hermanos Edson, Wilmar y Adriana; por su apoyo moral y comprensión en esta etapa tan importante.

A mis asesoras, por su apoyo durante la realización de esta investigación.

A cada una de las personas que han sido partícipes de este proceso y me han brindado su soporte incondicional.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, SHEILA SIERRALTA PINEDO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, asesor de Tesis titulada: "Motivación Académica y Procrastinación Académica en Estudiantes de Pregrado de una Universidad Privada de Víctor Larco, Trujillo - 2023", cuyo autor es ROMERO PEREDA NOELIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

TRUJILLO, 02 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
SHEILA SIERRALTA PINEDO DNI: 18157345 ORCID: 0000-0001-6076-9194	Firmado electrónicamente por: SSIERRALTAP el 06- 01-2024 10:27:25

Código documento Trilce: TRI - 0715771



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ROMERO PEREDA NOELIA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - TRUJILLO, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Motivación Académica y Procrastinación Académica en Estudiantes de Pregrado de una Universidad Privada de Víctor Larco, Trujillo - 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
NOELIA ROMERO PEREDA DNI: 72876902 ORCID: 0000-0001-8553-0948	Firmado electrónicamente por: NOELIAROMERO el 02-01-2024 16:53:47

Código documento Trilce: TRI - 0715782

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Declaratoria de autenticidad de la asesora	iv
Declaratoria de originalidad de la autora	v
Índice de contenidos.....	vi
Índice de gráficos y figuras.....	vii
Resumen	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	3
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Tipo y diseño de Investigación.....	14
3.1.1. Tipo de Investigación	14
3.1.2. Diseño de Investigación.....	14
3.2. Variables y operacionalización.....	14
3.3. Población, muestra, muestro y unidad de análisis	16
3.3.1. Población.....	16
3.3.2. Muestra.....	17
3.3.3. Muestreo	17
3.3.4. Unidad de análisis	18
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	18
3.5. Procedimientos.....	20
3.6. Método de análisis de datos.....	21
3.7. Aspectos éticos.....	21
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN	32
VI. CONCLUSIONES	39
VII. RECOMENDACIONES.....	40
REFERENCIAS.....	41
ANEXOS.....	47

Índice de gráficos y figuras

	Pág.
Tabla 1 Dtribución de la población.....	17
Tabla 2: Cuadro de Validez y Confiabilidad de la Escala de Motivación Educativa EME.....	19
Tabla 3: Prueba de normalidad	22
Tabla 4: Correlación entre motivación académica y procrastinación académica...23	
Tabla 5: Correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con las dimensiones motivación intrínseca al conocimiento y al logro.....	24
Tabla 6: Correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con las dimensiones motivación intrínseca a experiencias estimulantes y motivación extrínseca regulación identificada.....	26
Tabla 7: Correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con las dimensiones mFuente: Base de datos de instrumentos aplicados en la investigación.....	28
Tabla 8: Correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con la dimensión amotivacion	30
Tabla 9: Operacionalización de Variables	48
Tabla 10: Análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach de la Escala de Procrastinación Académica EPA	88
Tabla 11: Análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach de la Escala de Motivación Educativa EME- E	91
Tabla 12: Distribución de los resultados mediante el criterio de expertos para la validez de contenido de la Escala de Procrastinación Académica EPA mediante la V de Aiken.....	92
Tabla 13: Distribución de los resultados mediante el criterio de expertos para la validez de contenido de la Escala de Motivación Educativa EME- E mediante la V de Aiken.....	93

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad analizar cómo la motivación académica influye en la procrastinación académica en estudiantes de pregrado de una universidad privada en Víctor Larco, Trujillo, 2023; para dichos fines se utilizó una metodología correlacional causal en una población de 100 estudiantes universitarios; se obtuvo como resultado que hay una conexión positiva débil entre la motivación académica y la tendencia a procrastinar en el ámbito académico. Por otro lado, la dimensión autoregulación académica presenta correlaciones significativas con todas las variables de la motivación académica y en especial, una correlación inversa con la dimensión amotivación.

Palabras clave: Motivación Académica, Procrastinación Académica, Universitarios.

Abstract

The purpose of this study is to analyze how academic motivation influences academic procrastination in undergraduate students from a private university in Víctor Larco, Trujillo, 2023. For these purposes, a causal correlational methodology was employed in a population of 100 university students. The results revealed a weak positive connection between academic motivation and the tendency to procrastinate in the academic context. Additionally, the dimension of academic self-regulation showed significant correlations with all variables of academic motivation, particularly an inverse correlation with the dimension of amotivation.

Keywords: Academic Motivation, Academic Procrastination, University Students.

I. INTRODUCCIÓN

En la época actual, ha cambiado la educación universitaria en el país, abarcando logros significativos, no obstante, también han ido presentándose problemáticas con las que han tenido que lidiar los universitarios en el transcurso. Si revisamos la estadística mundial, en Antigua y Barbuda y otros anglosajones, un 80 y 95% de estudiantes ha denotado a lo largo de su vida universitaria comportamientos procrastinadores, mientras que, en Latinoamérica, el 60% ha presentado conductas procrastinadoras, un 20% adicional ha denotado éstas por un tiempo más prolongado (García y Silva, 2019).

En nuestro país, se halló que universitarios de entre 16 y 27 años poseen comportamientos postergadores en un 50% y con prevalencia en hombres (Murga y Pinto 2022). Así también, el 60% expresan que dejan hasta el último momento las actividades que se pretende que deban ejecutar en un plazo determinado (Nava, 2018).

El aplazar las tareas de manera consciente tiene alta presencia en la educación superior (García y Silva, 2019). Por ello, es preciso determinar aspectos predictores, como la motivación académica, que se define en cómo la fuerza interna y externa producen no sólo el iniciar sino también persistir y culminar una acción o comportamiento, así como predecir la adaptabilidad académica (Medina, 2020).

Para fines de la investigación, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál es la influencia de la motivación académica en la procrastinación académica en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor Larco, Trujillo - 2023?.

Para la justificación de este estudio, posee aporte teórico para contribuir a nuevas teorías y también en el contraste de actuales como la de Steel 2007 (citado por Medina 2020) quien ha determinado influencia entre ambas para explicar el origen de la procrastinación; tiene una justificación epistemológica sólida, contribuye al conocimiento existente, beneficia a los estudiantes y proporciona información relevante para los educadores (Zimmerman 2000 citados por Romero y Sosa Salinas, 2021). Cuenta con relevancia práctica, con lo obtenido, las instituciones pueden crear e implementar estrategias para reducir

los niveles (Klassen y Kuzucu 2009 citados por Romero y Sosa Salinas, 2021); el aporte metodológico se realiza por las pruebas de validez y confiabilidad que se practican a los instrumentos usados; finalmente, cuenta con relevancia social para dar a conocer cómo se da este comportamiento y cómo erradicarlo, evitando que afecte su vida personal y académica de la sociedad (Pintrich, 2003).

El propósito principal de este estudio es analizar cómo la motivación académica influye en la procrastinación académica en estudiantes de pregrado de una universidad privada en Víctor Larco, Trujillo, 2023. Como objetivos específicos tenemos: establecer la influencia de las dimensiones postergación de actividades y autorregulación académica en las dimensiones motivación intrínseca al conocimiento y motivación intrínseca al logro en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor Larco, Trujillo – 2023; hallar la cómo influyen las variables postergación académica y autorregulación académica en las dimensiones motivación Intrínseca a las experiencias estimulantes y motivación extrínseca regulación identificada en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor Larco, Trujillo – 2023; establecer la influencia de las dimensiones postergación de actividades y autorregulación académica en las dimensiones motivación extrínseca regulación introyectada y motivación extrínseca regulación integrada en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor Larco, Trujillo – 2023; establecer la influencia de las dimensiones postergación de actividades y autorregulación académica en la dimensión Amotivación en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor Larco, Trujillo – 2023.

La hipótesis es que, efectivamente, la motivación académica influye directamente en la procrastinación académica en estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor Larco, Trujillo – 2023; siendo la hipótesis nula que no existe influencia entre la motivación académica y la procrastinación académica en la población anteriormente mencionada.

II. MARCO TEÓRICO

Para estructurar los contenidos de la presente investigación, se revisaron los siguientes antecedentes de investigación:

Medina et al. (2023) realizan un estudio donde la intención fue instaurar el vínculo tomando en consideración a la motivación académica y tendencia a procrastinar en jóvenes universitarios de Guayaquil. Se empleó un enfoque metodológico correlacional transversal no experimental. Los resultados revelaron una relación importante ($Rho = .454$; $p < .01$) entre ambas variables, lo que llevó a concluir que el nivel de motivación intrínseca y extrínseca es predominante, con un 92% y 85% respectivamente. Se identificó un nivel de desmotivación del 68%. En cuanto a la autorregulación académica, se observó un 82%, mientras que la propensión a posponer actividades obtuvo un nivel del 40%.

Serdar & Demirel (2021) realizan una investigación en el país de Turquía, tuvieron como objetivo analizar y determinar en qué medida y con qué frecuencia aparecen dichas variables en la población antes mencionada utilizando una metodología cualitativa, no experimental y correlacional, obtienen como resultados que no existe una correlación significativa entre la procrastinación académica y la motivación incluso hallando que entre sus dimensiones existe correlaciones leves o bajas, concluyen que la población presenta niveles "medios" en las tres variables.

Rico (2018) ejecutaron un trabajo proveniente de Chile, con el objetivo de determinar la relación entre el nivel de procrastinación y motivación en estudiantes del Bio Bio – Chillán (Chile); la metodología fue cuantitativa, no experimental, transeccional; el resultado fue una relación negativa significativa entre las dos variables ($r = -0,395$) donde a mayor motivación menor nivel de procrastinación, concluye en que ambas variables tienen niveles proporcionales entre sí.

Si empezamos a examinar la realidad de nuestro país, encontramos que, a diferencia de otros países las cifras con las que contamos son de igual proporción o incluso superior, tenemos así a Grados (2023) en su estudio se propuso investigar la conexión entre las variables previamente especificadas en

estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. El enfoque metodológico utilizado fue de naturaleza correlacional básica en un estudio transversal no experimental. Se encontró que hay una asociación directa entre la motivación intrínseca y la autorregulación académica, así como entre la motivación intrínseca y la amotivación para posponer actividades. Como conclusión, se establece que cuando los estudiantes universitarios muestran una mayor motivación, es menos probable que se involucren en la procrastinación académica.

Arenas et al. (2022) realizaron un estudio con el propósito de examinar cómo las dimensiones de motivación académica están relacionadas con la tendencia a postergar tareas académicas. Utilizaron una metodología aplicada y los resultados indicaron que la motivación intrínseca para el logro ($\beta = -.939$, $t = -5.343$, $p < .000$) y la amotivación ($\beta = .314$, $t = 2.861$, $p = .005$) predijeron el 31.2% ($R = .312$) de la autorregulación académica. Además, la motivación intrínseca para el logro ($\beta = -.337$, $t = 5.092$, $p < .000$) y la amotivación ($\beta = .321$, $t = 4.330$, $p < .000$) predijeron el 30.3% ($R^2 = .303$) de la procrastinación académica. Como conclusión, se observaron correlaciones significativas e inversas en otras dimensiones de ambas variables.

Carrasco y Zamora (2022) establecen como meta investigar la conexión entre la motivación y la tendencia a posponer tareas académicas en los estudiantes. Usa una metodología cuantitativa, no experimental, de tipo transversal y correlacional. Los resultados revelaron un nivel de significancia importante ($Rho = -.580$, $p < .05$). Como conclusión, se encontró que la población estudiada exhibe un alto nivel de motivación académica y una baja propensión a la procrastinación académica.

Lavilla-Condori et al. (2022) realizaron un estudio considerando como objetivo conocer la correlación canónica de ambas variables en 159 estudiantes en época de COVID.19, usando un enfoque cuantitativo correlacional y transversal, encontrando los siguientes resultados: relación entre autorregulación académica y motivación intrínseca (0,548) con motivación extrínseca (0,470) y con motivación académica (0,760); relación entre postergación de actividades y

motivación intrínseca (-0,028), motivación extrínseca (0,062 y motivación académica (0,395) concluyendo que existen relaciones significativas en la mayoría de dimensiones.

Ulloa (2022) ejecuta una investigación utilizando una metodología no experimental, correlacional, obteniendo como resultados que ambas variables no están relacionadas entre sí, logrando llegar a concluir que un estudiante podría tener un nivel alto de procrastinación y un alto nivel de motivación siendo entonces variables independientes.

Cachay (2021) realiza una investigación proveniente de la ciudad de Pimentel, Chiclayo; utiliza una metodología cuantitativa - correlacional, se obtiene como resultado la relación inversa de ambas variables en un nivel moderado ($r = -.510$), concluyendo que, a mayor nivel de motivación, menor será la procrastinación. Espinoza y Velásquez (2021) quienes ejecutaron una investigación denominada "Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de educación superior en una institución académica militar en Lima", originario de Perú, el propósito de este estudio fue establecer la conexión entre las dos variables en esa población. Utilizaron una metodología correlacional no experimental y los resultados indicaron una relación significativa entre ambas variables ($Rho = -.352^{**}$ $p < .01$). Como conclusión, se identificaron relaciones significativas entre las dimensiones de ambas variables.

A nivel local, no se encontraron investigaciones actuales sobre la correlación de influencia entre las variables antes mencionadas.

Ahora, para adentrarnos al propio análisis de las variables en mención, es importante iniciar a partir del concepto de la motivación que podría definirse como una preparación mental para realizar una determinada consigna de manera activa con interés, siendo una acción netamente intencional y dirigida a los intereses de la persona (Gil et al., 2019). Si abarcamos como tal a la motivación, se puede decir que implica una serie de procesos cognitivos, emocionales y fisiológicos que desencadenan, dirigen y mantienen el comportamiento hacia el logro de metas específicas. Estos procesos pueden

estar relacionados con la búsqueda de placer, la evitación del dolor, el cumplimiento de necesidades básicas (hambre y sed), así como el logro de metas personales, profesionales o sociales (Rivadeneira y Ñique, 2023).

La motivación puede ser intrínseca, es decir, surgir de deseos internos, valores y aspiraciones personales, o extrínseca, impulsada por recompensas externas, presiones sociales o consecuencias tangibles. Respecto a las teorías, la de autodeterminación postula que la motivación en su variación intrínseca es más duradera y satisfactoria, ya que se relaciona con la sensación de competencia, autonomía y conexión con los demás, mientras que la motivación extrínseca puede conducir a una realización de tareas más superficial y menos duradera (Rivadeneira y Ñique, 2023).

Dentro del ámbito laboral y educativo, la motivación influye considerablemente en el performance de los individuos y en la consecución de metas y objetivos. Las teorías de la motivación laboral y educativa, como la teoría de las expectativas de Vroom o de la motivación de logro estipulada por McClelland, han contribuido a comprender cómo factores como la recompensa, el reconocimiento, la responsabilidad y el sentido de logro influyen en la motivación de los individuos en diferentes contextos (Delgado et al., 2022).

Al especificar el ámbito, la motivación académica es un procedimiento a través del cual el estudiante decide dirigir su atención hacia el aprendizaje, comprometiéndose a la ejecución plena y sostenida de una tarea que sea relevante para la adquisición del conocimiento, abarca desde la primera situación de escucha consciente de la explicación del docente hasta emplear su organización y elaboración de materiales correspondientes para facilitar su aprendizaje (Gil et al., 2019).

Dentro de las corrientes teóricas que respaldan esta variable, se encuentra la de la autodeterminación (Deci y Ryan 2000, citado en Gil et al. 2019). Según esta teoría, argumentan que la motivación intrínseca, que surge de la satisfacción de las necesidades psicológicas fundamentales de autonomía, competencia y relación, desempeña un papel fundamental en la capacidad de motivarse en el entorno. Cuando los estudiantes perciben que tienen la capacidad de elegir, se sienten competentes y mantienen relaciones positivas en su entorno educativo, es más probable que experimenten una motivación intrínseca y se involucren de manera comprometida en el proceso de aprendizaje.

Teoría de metas de logro (Nicholls 1984, citado por Hocez, 2023), se centra en cómo las metas que los estudiantes persiguen influyen en su incitación académica. Según Nicholls, los estudiantes pueden tener una orientación de meta de rendimiento (enfocada en demostrar su competencia y obtener evaluaciones positivas) o una orientación de meta de aprendizaje (enfocada en adquirir habilidades y conocimientos). La orientación de meta de aprendizaje se asocia con una motivación más intrínseca y un mejor rendimiento académico.

La teoría de la expectativa-valor (Wigfield en 2002, citada por Navarro en 2016), emerge como un marco teórico fundamental que subraya la relevancia de las expectativas de éxito y el valor percibido de una tarea en el impulso de la motivación académica. Según esta teoría, las creencias de los individuos sobre su capacidad para tener éxito en una tarea particular, junto con la importancia que le atribuyen a esa tarea, son factores cruciales que influyen en su nivel de motivación. En psicología que se utiliza para comprender y predecir el comportamiento humano en relación con la toma de decisiones. Esta teoría propone que las personas toman decisiones evaluando la expectativa de alcanzar un resultado deseado y el valor subjetivo que le otorgan a ese resultado. Fue desarrollada por primera vez por Martin Fishbein y Icek Ajzen a finales de la década de 1960 y ha sido ampliamente utilizada para explicar la formación de actitudes y comportamientos. Según esta teoría, los estudiantes estarán más motivados en las tareas académicas en las que creen que tienen posibilidades de éxito y que consideran valiosas para su futuro desarrollo personal, académico o profesional (Arenas et al, 2022).

Finalmente, la teoría de la atribución (Weiner 1985, citado por Hocez, 2023) se centra en cómo los estudiantes atribuyen su éxito o fracaso académico. Las atribuciones pueden ser internas (atribuir el éxito o fracaso a factores bajo su control, como el esfuerzo), externas (atribuirlo a factores fuera de su control, como la suerte) o estables (atribuirlo a características permanentes, como la habilidad). Estas atribuciones influyen en la motivación y el autoconcepto académico de los estudiantes.

Si hablamos de la procrastinación desde una perspectiva más general, podría conceptualizarse como una manera de actuar caracterizada por demorar, alargar o aplazar de manera voluntaria e involuntaria las actividades o tareas que se han

establecido anticipadamente; ocasionando en el sujeto una demora considerable de las tareas cotidianas que requieren atenderse en un tiempo específico como cocinar, lavar, hacer compras, etc. (Arenas et al. 2022; Vivar-Bravo et al. 2021).

La procrastinación es un fenómeno de naturaleza compleja y multidimensional. Esta tendencia a posponer actividades puede originarse debido a diversas razones, que abarcan desde la carencia de motivación, la percepción de la tarea como desagradable o abrumadora, hasta factores emocionales y psicológicos más profundos, como el temor al fracaso, la ansiedad o una autoestima baja (Zhijie et al., 2022). Se manifiesta de diversas maneras y en distintos contextos, influyendo no solo en la productividad y el desempeño en áreas diversas de la vida, como el trabajo, los estudios, las relaciones personales y las responsabilidades domésticas, sino también en la salud mental y emocional en su totalidad. La procrastinación puede convertirse en un hábito crónico que restringe el desarrollo personal y profesional, generando sentimientos de culpa, ansiedad y frustración a medida que se acumulan las tareas pendientes (Zhijie et al., 2022). Además, la procrastinación puede estar influenciada por factores ambientales, como la presencia de distracciones, la falta de estructura y planificación, así como la ausencia de metas claras y realistas. A menudo se asocia con una falta de autodisciplina y habilidades efectivas de gestión del tiempo, lo que puede dificultar aún más la capacidad de la persona para cumplir con las obligaciones y metas establecidas (Zumárraga y Cevallos, 2022).

Superar la procrastinación requiere una combinación de autorreflexión, desarrollo de habilidades de autogestión, establecimiento de metas realistas y creación de un entorno propicio para la concentración y el enfoque. La toma de conciencia de los patrones de procrastinación y la implementación de estrategias efectivas de afrontamiento son esenciales para abordar este comportamiento y fomentar un mayor sentido de logro, bienestar emocional y productividad en general (García y Gonzáles, 2022).

Analizando también las edades de prevalencia, encontramos que es en la adolescencia donde mayormente se observan este tipo de problemas siendo más sensibles a adquirir comportamientos de demora, existen algunas investigaciones que afirman que, a partir de esa situación, muchas personas

tienden a desarrollar sentimientos de culpa, angustia y distorsión en su autopercepción (Romero y Sosa Salinas, 2021).

Entonces, al referirnos a la procrastinación en el ámbito académico consta de alargar el tiempo donde se inicia el cumplimiento de tareas, al parecer se trata de un concepto integrado de aspectos de la conducta, cognición y afecto; por tanto, la procrastinación también repercutirá en la toma de decisiones y en la forma de resolver conflictos pues no considera un espacio temporal prudente tanto para el inicio como para el final de una tarea (Ayala et al., 2019).

En la exploración de las dimensiones de esta variable, descubrimos que la autorregulación académica se define como la destreza que posee un individuo para supervisar, controlar y orientar de manera autónoma su propio proceso de aprendizaje. Esta habilidad implica la capacidad de establecer metas educativas, planificar estrategias de estudio efectivas, monitorear el progreso y ajustar el enfoque según las necesidades individuales. En esencia, la autorregulación académica se manifiesta como un conjunto integral de habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales que permiten a los estudiantes gestionar de manera efectiva su experiencia educativa, fomentando así un aprendizaje más significativo y autodirigido. Implica la habilidad de establecer metas académicas, planificar, monitorear el progreso, utilizar estrategias de estudio efectivas, gestionar el tiempo de manera eficiente y mantener la motivación para alcanzar los objetivos educativos; es fundamental para el éxito en el entorno educativo, ya que permite a los estudiantes tomar el control de su propio aprendizaje y adaptarse a diferentes situaciones de aprendizaje (Steel 2007 citado por Ayala, 2019).

Así mismo, la postergación de actividades, comúnmente conocida como "procrastinación", se refiere al acto de posponer o retrasar tareas o actividades importantes a pesar de ser consciente de que deberían realizarse.

Las personas que procrastinan tienen la tendencia de postergar la realización de tareas prioritarias, optando en su lugar por actividades menos importantes o más placenteras. Este comportamiento puede derivar en la dilación de responsabilidades cruciales, afectando negativamente la eficiencia y el logro de metas a largo plazo.. Esto puede ser un obstáculo para la productividad y el logro de metas, ya que puede resultar en la acumulación de trabajo y en el aumento

del estrés a medida que se acercan los plazos (Steel 2007, citado por Ayala et al, 2019).

En la revisión sobre las teorías, encontramos la de motivación temporal que fue propuesta por Steel y Koing en el año 2006 (citado por Ayala et al, 2019) donde establecen unir esta teoría con aspectos económicos; por tanto, sería que la motivación es igual a la expectativa por el valor entre 1 más impulsividad por retraso. Aquí encontramos la existencia de algunos factores: motivación baja, expectativa al fracaso, valor, impulsividad y retraso. Refieren que la idea de no procrastinar se refleja a partir de la presencia de un nivel alto de motivación a la tarea.

La teoría psicodinámica establece que la procrastinación se refiere mayormente a no cumplir con tareas importantes, que generan grandes niveles de angustia y en consecuencia, sea percibido como amenazante y se comienzan a crear defensas para evitar acceder a una sensación desagradable (Ferrari, Barnes y Steel, 2009 citados por Ayala et al 2019); así también, se considera que tanto el pensar en las consecuencias del no cumplimiento y los estilos de crianza tienen relevancia dentro de este aspecto.

La teoría conductista hace mención a que la conducta procrastinadora se mantiene porque es reforzada por el entorno, al no tener consecuencias mayores ha generado que se torne un hábito para la persona (Álvarez 2010, citado por Ayala et al. 2019). El enfoque conductista en la procrastinación se centra en identificar las recompensas inmediatas o gratificaciones que las personas obtienen al procrastinar, lo que refuerza ese comportamiento a pesar de las consecuencias a largo plazo. Para combatir la procrastinación desde una perspectiva conductista, se pueden aplicar estrategias que modifiquen estos refuerzos, como establecer recompensas a corto plazo por la finalización de tareas o implementar consecuencias negativas inmediatas por la procrastinación. Además, la modificación de las respuestas automáticas a los estímulos de procrastinación, a través de la autoconciencia y la autorregulación, es esencial para cambiar este patrón de comportamiento (Ferrari, Barnes y Steel, 2009 citados por Ayala et al 2019).

Teoría de la evitación de Tuckman, según esta teoría, la procrastinación académica es una forma de evitación del malestar emocional asociado con el rendimiento académico. Las personas pueden posponer las tareas para evitar la

ansiedad, el miedo al fracaso o la preocupación por el juicio de los demás. La procrastinación proporciona un alivio temporal, pero a largo plazo puede generar más angustia y disminuir la autoestima (Romero y Sosa Salinas, 2021).

Modelo de motivación cibernética de Klingsieck, propone que la procrastinación académica es el resultado de una discrepancia percibida entre el estado actual del estudiante (por ejemplo, su nivel de conocimientos, habilidades o recursos) y el estado deseado (por ejemplo, completar una tarea de manera exitosa). Esta discrepancia genera ansiedad y el estudiante puede evitar la tarea para proteger su autoimagen o evitar el fracaso (Rico, 2015).

La teoría de autorregulación de Baumeister y Heatherton enfatiza la importancia de la autorregulación en la procrastinación académica. La autorregulación involucra la capacidad de establecer metas claras, planificar el tiempo y regular las emociones y los pensamientos negativos. Las personas que carecen de habilidades de autorregulación pueden experimentar dificultades para iniciar y mantenerse en tareas académicas, lo que contribuye a la procrastinación (Espinoza y Velásquez, 2021).

Al ahondar sobre las dimensiones de la motivación, se tiene que la motivación intrínseca al conocimiento proviene del interés personal y la satisfacción que una persona obtiene al aprender, explorar y adquirir nuevos conocimientos. Las personas con alta motivación intrínseca al conocimiento suelen disfrutar del proceso de aprendizaje por sí mismo, sin necesidad de recompensas externas. (Deecy y Ryan 2000, citado por Espinoza y Velásquez, 2021).

Por otro lado, la motivación intrínseca al logro se refiere al deseo interno de superar desafíos, establecer metas y alcanzar resultados significativos. Las personas con esta motivación buscan la excelencia y la autorrealización a través de sus esfuerzos y logros personales. La motivación intrínseca al logro se refiere a la motivación interna y personal que una persona experimenta al perseguir el éxito, alcanzar metas y obtener logros personales, independientemente de recompensas externas o reconocimientos. En otras palabras, las personas intrínsecamente motivadas por el logro encuentran satisfacción y placer en el proceso de superar desafíos, adquirir nuevas habilidades, alcanzar objetivos y superar obstáculos por el simple hecho de hacerlo, sin necesariamente buscar recompensas externas como dinero, premios o el reconocimiento de otros (Locke y Latham 2002, citado por Medina et al., 2023).

Así también, la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes se basa en el placer y la emoción que se obtiene al participar en actividades emocionantes y estimulantes. Las personas con esta motivación buscan experiencias novedosas y enriquecedoras que les brinden satisfacción personal (Pink 2009 citado por Espinoza y Velásquez, 2021).

Por otra parte, podemos decir que la motivación extrínseca regulada identificada en este caso, la motivación proviene de la identificación consciente de la importancia de una actividad o meta. Las personas que están motivadas de esta manera reconocen que una tarea o objetivo es valioso para alcanzar un resultado deseado y, por lo tanto, se esfuerzan por lograrlo, incluso si no disfrutan completamente de la actividad en sí. Asimismo, la motivación extrínseca regulada introyectada se basa en la internalización de normas y expectativas externas. Las personas que tienen motivación introyectada se sienten impulsadas a realizar una acción o alcanzar una meta debido a presiones sociales, obligaciones o sentimientos de culpa o vergüenza si no lo hacen (Locke y Latham 2002, citado por Medina et al., 2023).

La motivación extrínseca se refiere a la fuerza impulsora o incentivo que proviene de fuentes externas a la persona, en contraposición a la motivación intrínseca, que se origina dentro del individuo. En otras palabras, la motivación extrínseca se basa en recompensas, castigos o factores externos que influyen en el comportamiento y las acciones de una persona. Estos incentivos externos pueden incluir premios, reconocimiento, dinero, aprobación social, o cualquier otro estímulo tangible o intangible que anime a la persona a realizar una actividad o alcanzar una meta. (Locke y Latham 2002, citado por Medina et al., 2023). La motivación extrínseca puede ser efectiva para impulsar a las personas a llevar a cabo ciertas acciones, pero a menudo se considera menos duradera y menos poderosa en comparación con la motivación intrínseca, que se deriva de un interés personal y un compromiso genuino con la tarea o la meta en sí misma. La motivación extrínseca puede desempeñar un papel importante en situaciones en las que se requiere un incentivo externo para estimular el comportamiento, pero a largo plazo, el fomento de la motivación intrínseca suele ser más efectivo para mantener el compromiso y la satisfacción personal (Eccles y Wigfield 2002, citado por Navarro, 2016).

Finalmente, La amotivación se refiere a un estado en el cual una persona carece de motivación para participar en una actividad específica o para alcanzar una meta determinada. En este estado, la persona no muestra interés, entusiasmo o deseo intrínseco por llevar a cabo una tarea o lograr un objetivo. La amotivación implica una ausencia completa de motivación, lo que puede resultar en una falta de compromiso o esfuerzo para realizar ciertas acciones. Este concepto a menudo se asocia con sentimientos de apatía, indiferencia y desinterés hacia las actividades o metas, y puede surgir por diversas razones, como la falta de conexión personal con la tarea, la percepción de la falta de control sobre el resultado o la falta de valor percibido en la actividad (Deecy y Ryan 2009, citado por Medina et al., 2023).

III. METODOLOGÍA

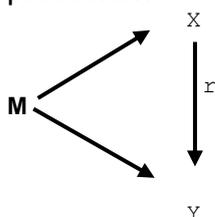
3.1. Tipo y diseño de Investigación

3.1.1. Tipo de Investigación

La investigación es aplicada, al respecto Sánchez et al. (2018) refiere que se lleva a cabo con el propósito de resolver problemas específicos o aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas. Se enfoca en utilizar ese conocimiento para abordar problemas reales o mejorar procesos y prácticas existentes.

3.1.2. Diseño de Investigación

El diseño es no experimental, correlacional – causal, Carrasco (2019) indica que estos tipos de diseño persiguen hallar grados o niveles de influencia de una variable a otra o incluso más variables, midiéndolas tal y como se presentan durante el estudio. Se sigue el presente modelo:



M= muestra

O1= Observaciones de Procrastinación Académica

O2= Observaciones de Motivación Académica

r= Relación de causa entre una variable en otra

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Motivación académica

Definición conceptual. Es un procedimiento integrado, a través del cual se inicia y se dirige constantemente una conducta y acciones pertinentes para conseguir una meta que tiene que ver con el ámbito escolar, involucrando componente afectivas y también cognitivas (Gil et al., 2019, pág. 28).

Definición operacional: Se compone de factores tanto internos como externos que ejercen influencia en el inicio y persistencia de comportamientos dirigidos hacia la consecución y cumplimiento de tareas.

Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Niveles y Rango
Motivación Intrínseca al Conocimiento.	2, 9, 16 y 23	Tipo Likert 1: Nunca	Alto (104 – 140)

Motivación Intrínseca al Logro.	6, 13, 20 y 27	2: Casi Nunca	Medio (66 – 103)
Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes.	7,11,18 y 25	3: A veces	
Motivación Extrínseca Regulación Identificada.	3,10,17 y 24	4: Casi siempre	Bajo (28 – 65)
Motivación Extrínseca Regulación Introyectada.	4,14,21 y 28	5: Siempre	
Motivación Extrínseca Regulación Integrada.	1,8,15 y 22		
Amotivación	5,12,19 y 26		

Dimensiones:

Motivación Intrínseca al Conocimiento, Motivación Intrínseca al Logro, Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes., Motivación Extrínseca Regulación Identificada, Motivación Extrínseca Regulación Introyectada, Motivación Extrínseca Regulación Integrada, Amotivación.

Escala: Ordinal, usando escala tipo Likert, al respecto Orlandoni (2010) indica que En una escala de medición ordinal, las distintas categorías se disponen en un orden específico en función de algún criterio, como tamaño, importancia o satisfacción. Aunque existe esta secuencia, no es posible llevar a cabo operaciones matemáticas significativas, como sumar, restar, multiplicar o dividir, debido a la imposibilidad de establecer una igualdad constante entre las diferencias de las categorías.

Variable 2: Procrastinación Académica

Definición conceptual: A nivel conceptual es definida como la conducta, acciones y decisión de aplazar las tareas para otro momento, es decir, retrasar la realización de actividades. (Carrasco y Zamora, 2022).

Definición Operacional: Es la acción premeditada de realizar una tarea en otro momento, distinto al que en un inicio se había planificado.

Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Niveles y Rangos
Autorregulación académica	2, 5, 6, 7, 10, 11, 12	Tipo Likert 1: Nunca 2: Casi Nunca	Alto (46 – 60)

Postergación de actividades	1, 8 y 9	3: A veces	Medio
		4: Casi siempre	(29 – 45)
		5: Siempre	Bajo
			(12 – 28)

Dimensiones:

Autorregulación académica, Postergación de actividades.

Escala: Ordinal, las escalas de este tipo se utilizan frecuentemente en encuestas de percepción, evaluaciones de satisfacción y en circunstancias en las que se pretende clasificar datos en categorías jerárquicas, pero donde no se puede establecer una cuantificación constante de las diferencias entre dichas categorías (Orlandoni, 2010).

3.3. Población, muestra, muestro y unidad de análisis

3.3.1. Población

Definida como un conjunto de variedad y acceso, que serán involucrados en la muestra, a partir de criterios que determinen la población, el término se puede utilizar en personas, libros, documentos y otros conceptos (Arias-Gómez et al, 2016).

En el caso de esta investigación, la población serán 100 estudiantes de una universidad privada del distrito de Victor Larco de ambos sexos, de las carreras de Administración, Enfermería, Medicina y Psicología.

Tabla 1

Distribución de la población

Ciclo	Carrera Profesional	Sexo				Total	%
		M		F			
		N	%	N	%		
III	Administración	1	4.8%	4	19%	5	23.8%
	Enfermería	1	4.8%	0	0%	1	4.8%
	Medicina	0	0%	1	4.8%	1	4.8%
	Psicología	11	52.4%	3	14.2%	14	66.7%
Sub total		13	62%	8	38%	21	100%

IV	Administración	5	15.6%	3	9.4%	8	25%
	Enfermería	0	0%	0	0%	0	0%
	Medicina	7	21.9%	7	21.9%	14	43.8%
	Psicología	2	6.3%	8	25%	10	31.2%
Subtotal		14	43.7%	18	56.3%	32	100%
V	Administración	9	19.1%	8	17%	17	36.2%
	Enfermería	2	4.3%	8	17%	10	21.3%
	Medicina	10	21.3%	6	12.8%	16	34%
	Psicología	2	4.3%	2	4.3%	4	8.5%
Subtotal		23	49%	24	51%	47	100%

Criterios de inclusión:

Estudiantes de pregrado, de 3er a 5to ciclo, de las carreras de Administración, Enfermería, Medicina y Psicología, que actualmente estén cursando el semestre académico, que deseen participar en el estudio.

Criterios de exclusión:

Estudiantes universitarios de posgrado, de otros programas (segunda especialidad, working adult, etc.), que no completen ambos cuestionarios, que no deseen integrar el estudio.

3.3.2. Muestra

Es definida como un conjunto de personas, elementos u otros que fueron extraídos de una población a partir de un procedimiento estandarizado para lo probabilístico o de manera intencional cuando se da por conveniencia (Sánchez et al., 2018). En este estudio, la muestra está conformada por 100 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a una universidad privada de la ciudad de Trujillo que hayan pasado por la filtración correspondiente según los criterios previamente establecidos.

3.3.3. Muestreo

Para fines de la investigación, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, Hernández (2021) explica al respecto que se trata de un método de selección de muestras en el que los elementos se eligen en función de su disponibilidad y accesibilidad para el investigador. En otras palabras, los

participantes se seleccionan porque son convenientes o están fácilmente disponibles en el momento y lugar de la investigación. En este caso, al ser una población a la que se ha tenido acceso, se optó por trabajar con todos los elementos.

3.3.4. Unidad de análisis

La unidad de análisis alude a la entidad o elemento particular que se estudia en un análisis de datos o en una investigación. En el ámbito de la investigación científica, esta unidad puede adoptar diversas formas, como individuos, grupos, organizaciones, objetos físicos, eventos u otros fenómenos, con el propósito de comprender sus comportamientos, características o propiedades (Hernández et al., 2010).

Siendo esta entonces, un estudiante de pregrado, de sexo indistinto perteneciente a una universidad privada de Víctor Larco, que se encuentra cursando entre el 3er y 5to ciclo de su carrera universitaria.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleará como herramienta de evaluación el cuestionario EME-E, cuya estandarización tuvo lugar en Trujillo bajo la dirección de Jara y Olivera en 2022. Este cuestionario se fundamenta siguiendo el lineamiento teórico de la autodeterminación, que fue desarrollado por Ryan y Deci en 1985.

El cuestionario consta de 7 dimensiones, que son las siguientes: Motivación Intrínseca al Conocimiento, Motivación Intrínseca al Logro, Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes, Motivación Extrínseca Regulación Identificada, Motivación Extrínseca Regulación Introyectada, Motivación Extrínseca Regulación Integrada y Amotivación. Además, se especifica que el cuestionario incluye 28 ítems y utiliza una escala de tipo Likert, con valores que van del 1 al 5.

Así también, se utiliza la Escala de Postergación Académica, inicialmente desarrollada por Ann Busko en 1998, y posteriormente ajustada por Domínguez y colaboradores en 2014 en el contexto de una investigación. Esta adaptación se basa en dimensiones de autorregulación académica, compuesta por 9 ítems ($\alpha=$) y postergación de actividades con 3 ítems ($\alpha=$) respectivamente.

Dicha escala incluye un total de 12 enunciados, con una escala de respuestas tipo Likert que busca medir la frecuencia de ocurrencia de un comportamiento o rasgo (1="nunca" y 5="siempre").

Validez y confiabilidad

Por otro lado, con el fin de evaluar la validez de cada uno de los cuestionarios a utilizar, se sometió a un análisis por parte de expertos.

Así también, en cuanto a la confiabilidad, se aplicó la prueba piloto a una población de 10 personas, logrando así alcanzar los siguientes hallazgos:

Tabla 2

Cuadro de Validez y Confiabilidad de la Escala de Motivación Educativa EME

Nombre de la prueba	Escala de Motivación Educativa (EME) v
Autor/es (originales)	Vallerand 1989 adaptado por: Noelia Romero Pereda
Objetivo	Evaluar las dimensiones de la motivación en el entorno educativo.
Población o rango de edad	La muestra de estudio estuvo conformada por 100 estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor Larco, Trujillo.
Estructura	Comprende 28 elementos distribuidos en siete subdivisiones, cada una compuesta por cuatro elementos, concebidos para medir los tres tipos de motivación intrínseca, los tres tipos de motivación extrínseca (regulación externa, introyección e identificación) y la falta de motivación.
Validez	La validez a través del juicio de 3 expertos ha alcanzado puntuaciones que oscilan entre 1.259 a 1.333; dichos valores superan los señalados por Aiken (1980) ($V \geq 0.80$), lo que implica que, según el autor, todos los ítems son válidos y obtienen una calificación de aceptables.
Confiabilidad	La Escala de Motivación Educativa EME-E obtuvo una categoría de altamente confiable, con una puntuación de ,941.

Tabla 3

Cuadro de Validez y Confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica – EPA

Nombre de la prueba Autor/es (originales)	Escala de Procrastinación Académica EPA Busko (1998) Adaptado por Dominguez – Lara 2014, adaptación: Noelia Romero Pereda
Objetivo	Evaluar los niveles de la procrastinación académica.
Población o rango de edad	La muestra de estudio estuvo conformada por 100 estudiantes de pregrado de una universidad privada de Víctor Larco, Trujillo.
Estructura	Esta escala está formada 12 ítems, dividida en 2 dimensiones: postergación de actividades y autorregulación académica.
Validez	La validez a través del juicio de 3 expertos ha alcanzado puntuaciones de 1.333; dichos valores superan los señalados por Aiken (1980) ($V \geq 0.80$).
Confiabilidad	Ha alcanzado un alfa de Crombach de 0.683 situándolo en una categoría de mínimamente aceptable según De Vellis (1991).

3.5. Procedimientos

Se digitalizó el contenido de ambos cuestionarios a fin de obtener mayor facilidad para la aplicación y posterior respuesta de la población objetivo, previo a esto se determinó con el criterio de jueces la pertinencia, relevancia y coherencia de los ítems a fin de que la investigación reduzca en lo posible los sesgos que podrían presentarse por la comprensión de los ítems.

Así mismo, se procedió a solicitar formalmente el permiso correspondiente para proceder a la aplicación de los cuestionarios dentro de la universidad privada elegida.

Al obtener la totalidad de los instrumentos respondidos, se pasó por un primer filtro para corroborar que las personas abordadas hayan cumplido con el correcto llenado de ambos cuestionarios a fin de poder determinar la cantidad final de la muestra.

Posteriormente, se procede a la presentación de los hallazgos, finalmente, su usó la información previamente recolectada en antecedentes y marco teórico para la discusión y posteriores conclusiones.

3.6. Método de análisis de datos

La evaluación de los datos recopilados involucró la finalización de la creación de la base de datos y la aplicación de métodos estadísticos mediante el software SPSS Statistics. Con el objetivo de facilitar la comprensión de los resultados, se generaron tablas para una presentación más clara.

Se realizó una evaluación preliminar de la normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Pedrosa et al., 2015) para determinar la idoneidad del uso del coeficiente de correlación de Spearman, considerando un nivel de significancia de 0.05 (Ventura-León, 2017).

3.7. Aspectos éticos

Durante la realización de esta investigación, se consideraron la adhesión y la implementación de los principios éticos y morales delineados en el Código de Ética del Psicólogo Peruano. Este código se focaliza en la relevancia de respetar y salvaguardar la confidencialidad de la información recolectada. Además, se otorgó una atención significativa al consentimiento informado para la utilización de datos y se hizo hincapié en la integridad de los resultados, incluso si estos no coincidían con las expectativas previas. Se hizo especial énfasis en evitar la manipulación y el plagio de los datos (Colegio de Psicólogos del Perú, 2018).

El artículo noveno de la resolución del consejo universitario número ciento veintiséis de 2017 de la Universidad César Vallejo en Trujillo, Perú, del 23 de mayo de 2017, establece las pautas éticas para la investigación en dicha institución. Este artículo señala la obligación de los autores de garantizar el cumplimiento de las disposiciones éticas, legales y de seguridad establecidas en el proyecto de investigación.

En el apartado once del artículo octavo del código de ética de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA) de 2010, se menciona que los profesionales de la psicología no deben presentar como propias las investigaciones, incluso si se hace mención de las fuentes.

IV. RESULTADOS

Tabla 4

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
<i>Procrastinación académica</i>	,191	100	,000
<i>Motivación académica</i>	,114	100	,003

Fuente: Base de datos de instrumentos aplicados en la investigación.

La prueba de normalidad demuestra valores de significancia entre .000 a .003, lo que implica una distribución asimétrica de las variables, lo que sugiere el uso del coeficiente de correlación de Spearman para el análisis de relación entre las variables

Tabla 5*Correlación entre motivación académica y procrastinación académica*

			Procrastinación académica	Motivación académica
Spearman's rho	Procrastinación académica	Correlation Coefficient	1,000	,319**
		Sig. (2- tailed)	.	,001
		N	100	100
	Motivación académica	Correlation Coefficient	,319**	1,000
		Sig. (2- tailed)	,001	.
		N	100	100

Fuente: Base de datos de instrumentos aplicados en la investigación.

En relación con los resultados presentados en la Tabla 5, es crucial destacar que la significancia obtenida, con un valor de 0,319, revela la presencia de una correlación positiva, aunque débil, entre las variables motivación académica y procrastinación académica dentro de la muestra poblacional analizada. Este hallazgo sugiere que existe una tendencia observada en la población estudiada: cuando la procrastinación académica aumenta, la motivación académica tiende a aumentar también, y viceversa.

La correlación positiva débil implica que, en términos generales, existe una asociación positiva entre la procrastinación académica y la motivación académica en la población estudiada. Sin embargo, es importante destacar que la fuerza de esta asociación es relativamente baja, lo que significa que las variaciones en la procrastinación académica no están fuertemente vinculadas a las variaciones en la motivación académica, y viceversa.

Tabla 6

Correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con las dimensiones motivación intrínseca al conocimiento y al logro

		Autoregulación académica	Postergación de actividades	Motivación Intrínseca al Conocimiento	Motivación Intrínseca al Logro
Spearman's rho	Autoregulación académica	1,000	,309**	,264**	,224*
	Postergación de actividades	.	,002	,008	,025
	Motivación Intrínseca al Conocimiento	100	100	100	100
	Motivación Intrínseca al Logro	100	100	100	100
Spearman's rho	Postergación de actividades	,309**	1,000	,196	,154
	Motivación Intrínseca al Conocimiento	,002	.	,051	,127
	Motivación Intrínseca al Logro	100	100	100	100
	Motivación Intrínseca al Conocimiento	,264**	,196	1,000	,901**
Spearman's rho	Motivación Intrínseca al Conocimiento	,008	,051	.	,000
	Motivación Intrínseca al Logro	,224*	,154	,901**	1,000
	Motivación Intrínseca al Conocimiento	,025	,127	,000	.
	Motivación Intrínseca al Logro	100	100	100	100

Fuente: Base de datos de instrumentos aplicados en la investigación.

En primer lugar, la observación de correlaciones positivas entre la autorregulación académica y dos dimensiones cruciales de la motivación, como la motivación intrínseca al conocimiento (0,264) y la motivación intrínseca al logro (0,224), revela patrones notables en la muestra estudiada. Estas correlaciones positivas indican que a medida que la autorregulación académica experimenta un aumento, también se observa un aumento concurrente en ambas dimensiones de la motivación. Este hallazgo sugiere que los individuos con niveles más altos de autorregulación académica tienden a mostrar simultáneamente mayor motivación intrínseca al conocimiento y al logro.

En contraste, los resultados relacionados con la postergación de actividades y su correlación con la motivación intrínseca al conocimiento (0,196) y la motivación intrínseca al logro (0,154) indican que no se encontraron correlaciones significativas en estos casos específicos. Esto sugiere que, en la población estudiada, la postergación de actividades no está fuertemente vinculada a las dimensiones específicas de la motivación intrínseca al conocimiento y al logro. Es importante destacar que, aunque las correlaciones no son significativas, la dirección de las relaciones sigue siendo positiva, lo que significa que a medida que la postergación de actividades aumenta, también tiende a aumentar la motivación intrínseca al conocimiento y al logro, aunque la fuerza de estas asociaciones no alcanza significancia estadística.

Tabla 7

Correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con las dimensiones motivación intrínseca a experiencias estimulantes y motivación extrínseca regulación identificada

		<i>Aut. Académica</i>	<i>Post. de actividades</i>	<i>Mot. Intrínseca a las Experiencias estimulantes</i>	<i>Mot. Extrínseca Regulación Identificada</i>	
Spearman's rho	Autoregulación académica	Correlation Coefficient	1,000	,309**	,219*	,349**
		Sig. (2- tailed)	.	,002	,028	,000
		N	100	100	100	100
	Post.de actividades	Correlation Coefficient	,309**	1,000	,118	,154
		Sig. (2- tailed)	,002	.	,244	,127
		N	100	100	100	100
	Mot. Intrínseca a las Experiencias estimulantes	Correlation Coefficient	,219*	,118	1,000	,429**
		Sig. (2- tailed)	,028	,244	.	,000
		N	100	100	100	100
	Mot.Extrínseca Regulación Identificada	Correlation Coefficient	,349**	,154	,429**	1,000
		Sig. (2- tailed)	,000	,127	,000	.
		N	100	100	100	100

Fuente: Base de datos de instrumentos aplicados en la investigación.

Los resultados relativos a la dimensión de autorregulación académica proporcionan una visión esclarecedora de su asociación con otras dimensiones, destacando especialmente las significativas correlaciones con la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (0,219) y la motivación extrínseca

regulación identificada (0,349). Estas correlaciones significativas indican que existe una relación sustancial entre la autorregulación académica y estas dos dimensiones específicas de motivación.

La conexión positiva entre la autorregulación académica y la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes sugiere que, a medida que los individuos aumentan su capacidad de autorregulación académica, también muestran un mayor interés y participación en experiencias educativas estimulantes por sí mismas. Esta relación puede ser interpretada como una indicación de que la capacidad de autorregulación académica está asociada con la búsqueda activa de experiencias educativas intrínsecamente gratificantes.

Por otro lado, la correlación positiva más fuerte con la motivación extrínseca regulación identificada destaca que la autorregulación académica está vinculada a la capacidad de identificar y reconocer la importancia de las metas académicas externas y reguladas por el individuo. Esto implica que aquellos con niveles más altos de autorregulación académica tienden a tener una mayor conciencia y comprensión de sus objetivos educativos externos, lo que puede influir positivamente en su rendimiento académico.

En cuanto a la dimensión de postergación de actividades, los resultados sugieren que no se encontraron relaciones significativas con ninguna de las dimensiones mencionadas anteriormente. Esto indica que, al menos en la muestra estudiada, la postergación de actividades no está fuertemente asociada ni con la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes ni con la motivación extrínseca regulación identificada.

Tabla 8

Correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con las dimensiones motivación extrínseca regulación introyectada e integrada

		Autoregula ción académica	Posterga cion de actividad es	Motivaci ón Extrínsec a Regulaci ón Introyect ada	Motivaci ón Extrínse ca Regulac ión Integrad a
Spearman's rho	Autoregula ción académica	1,000	,309**	,290**	,262**
	Correlat ion Coeffici ent Sig. (2- tailed)	.	,002	,003	,009
	N	100	100	100	100
	Postergaci on de actividades	,309**	1,000	,052	,127
	Correlat ion Coeffici ent Sig. (2- tailed)	,002	.	,606	,207
	N	100	100	100	100
	Motivación Extrínseca Regulación Introyectad a	,290**	,052	1,000	,486**
	Correlat ion Coeffici ent Sig. (2- tailed)	,003	,606	.	,000
	N	100	100	100	100
	Motivación Extrínseca Regulación Integrada	,262**	,127	,486**	1,000
	Correlat ion Coeffici ent Sig. (2- tailed)	,009	,207	,000	.
	N	100	100	100	100

Fuente: Base de datos de instrumentos aplicados en la investigación.

Los resultados concernientes a la dimensión de autorregulación académica ofrecen una perspectiva valiosa sobre su conexión con diferentes dimensiones de motivación, destacando las correlaciones significativas con la motivación extrínseca regulación introyectada (0,290) y la motivación extrínseca regulación integrada (0,262) Estas asociaciones subrayan la interrelación entre la capacidad de autorregulación académica y las diversas formas en que los individuos gestionan y orientan su motivación.

La correlación positiva con la motivación extrínseca regulación introyectada sugiere que a medida que la autorregulación académica aumenta, también lo hace la tendencia a internalizar las metas y valores externos relacionados con el ámbito académico.

Asimismo, la correlación con la motivación extrínseca regulación integrada indica que la autorregulación académica está vinculada a la capacidad de integrar de manera armoniosa las metas académicas externas con los valores y objetivos personales del individuo.

En contraste, la dimensión de postergación de actividades no muestra ninguna relación significativa con las dimensiones de motivación mencionadas anteriormente. Este resultado sugiere que, al menos en la muestra estudiada, la postergación de actividades no está fuertemente vinculada ni con la regulación introyectada ni con la regulación integrada de la motivación extrínseca.

Tabla 9

Correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con la dimensión amotivación

			Autoregulación académica	Postergación de actividades	Amotivación
Spearman's rho	Autoregulación académica	Correlación	1,000	,309**	-,234*
		Coefficiente			
		Sig. (2-tailed)	.	,002	,019
		N	100	100	100
	Postergación de actividades	Correlación	,309**	1,000	,150
		Coefficiente			
		Sig. (2-tailed)	,002	.	,138
		N	100	100	100
	Amotivación	Correlación	-,234*	,150	1,000
Coefficiente					
Sig. (2-tailed)		,019	,138	.	
	N	100	100	100	

Fuente: Base de datos de instrumentos aplicados en la investigación.

Los resultados que indican una correlación significativa negativa (-0,234) entre la autorregulación académica y la amotivación revelan una asociación importante en el contexto de la muestra estudiada. Esta correlación sugiere que a medida que la autorregulación académica aumenta, la tendencia hacia la amotivación disminuye. En otras palabras, los individuos que demuestran una mayor capacidad de autorregulación académica tienden a experimentar niveles más bajos de amotivación en el ámbito académico.

La conexión negativa señala que la presencia de autorregulación académica está inversamente relacionada con la amotivación, indicando que la capacidad de regular y dirigir activamente el propio proceso de aprendizaje está asociada

con una menor probabilidad de experimentar la falta de motivación intrínseca o extrínseca para la tarea académica. Este hallazgo sugiere que la promoción de la autorregulación académica podría ser una estrategia efectiva para mitigar la amotivación en un contexto educativo.

En lo que respecta a la postergación de actividades y su falta de vinculación con la amotivación, este resultado sugiere que, al menos en la muestra estudiada, la tendencia a posponer tareas no está directamente relacionada con la amotivación. En otras palabras, la propensión a postergar actividades no parece ser un predictor significativo de la falta de motivación en el ámbito académico.

V. DISCUSIÓN

Al emprender la investigación de las variables pertinentes, se ha observado que la relación causal entre la motivación académica y la procrastinación académica es mínima. Este hallazgo sugiere que otros factores pueden estar influyendo significativamente en el comportamiento de procrastinación, lo que podría requerir un análisis más detallado para comprender plenamente la complejidad de esta dinámica interrelacional. A diferencia de las afirmaciones de autores previos que postulan la existencia de una relación directa entre ambas variables, es crucial destacar que, según los resultados obtenidos en la presente investigación, dicha relación muestra ser menos evidente. Este contraste con investigaciones anteriores resalta la importancia de considerar contextos específicos, metodologías de estudio y posibles variables moderadoras, subrayando la necesidad de un enfoque más detenido para comprender la complejidad de la conexión entre la motivación académica y la procrastinación académica (Grados, 2023; Arenas et al. 2022; Carrasco y Zamora, 2022; Lavilla-Condori et al. 2022; Cachay, 2021 y Espinoza y Velásquez, 2021).

Es fundamental subrayar que la motivación desempeña un papel crucial y trascendental en el entorno académico. Recordando que se define como una preparación mental para abordar activamente una tarea específica con interés, siendo una acción deliberada y dirigida a los intereses individuales (Gil et al., 2019). Además, implica que cada individuo tiene la capacidad de establecer metas en función de los procesos cognitivos y psicológicos, lo que le permite diseñar un plan a corto, medio y largo plazo para asegurar el cumplimiento de cada pauta u objetivo establecido (Rivadeneira y Ñique, 2023).

Esta motivación está directamente relacionada con la aparición o incidencia de la procrastinación académica, considerada como un fenómeno de naturaleza compleja y multidimensional. La tendencia a postergar actividades puede originarse por diversas razones, que van desde la falta de motivación hasta la percepción de la tarea como desagradable o abrumadora, y factores emocionales y psicológicos más profundos, como el temor al fracaso, la ansiedad o una baja autoestima (Zhije et al., 2022). Frecuentemente, se asocia con la falta de autodisciplina y habilidades efectivas de gestión del tiempo, lo que puede complicar aún más la capacidad de la persona para cumplir con las obligaciones y metas establecidas (Zumárraga y Cevallos, 2022).

En cuanto al primer objetivo específico que se abordó, se reveló que la dimensión de autorregulación académica, definida como la capacidad de un individuo para supervisar, controlar y dirigir su propio proceso de aprendizaje, desempeña un papel destacado en la influencia de la motivación intrínseca al conocimiento y la motivación intrínseca al logro. Los resultados indican que a medida que la habilidad de autorregulación académica experimenta un crecimiento, se observa simultáneamente un aumento significativo en ambas dimensiones de la motivación. Este hallazgo no solo subraya la importancia de fomentar la autorregulación académica en entornos educativos, sino que también destaca la interconexión dinámica entre la autorregulación y las motivaciones intrínsecas, ofreciendo perspectivas valiosas para el diseño de estrategias pedagógicas efectivas y programas de desarrollo académico. Esta conclusión se alinea con los hallazgos de Grados (2023), quien también identificó una asociación directa entre la motivación intrínseca y la autorregulación académica en su investigación. Asimismo, Arenas et al. (2022) establece que la motivación intrínseca al logro es un predictor significativo de la autorregulación académica en un 31,2% de la población.

Asimismo, coinciden con lo reportado por Lavilla-Condori et al. (2022), quienes encontraron un alto nivel de significancia en la relación de la motivación intrínseca al conocimiento (0,548) y al logro (0,548) con la autorregulación académica. Es importante destacar que, a pesar de estas correlaciones positivas entre la autorregulación académica y las dimensiones de motivación intrínseca, no se observaron resultados significativos en las correlaciones con la dimensión postergación de actividades.

Estos resultados sugieren que, si bien la autorregulación académica está vinculada positivamente con la motivación intrínseca al conocimiento y al logro, su relación con la procrastinación académica podría ser más compleja o estar influenciada por otros factores que requieren una exploración más detallada en investigaciones futuras.

En cuanto a la relación entre la autorregulación académica y su impacto en la motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes, así como en la motivación extrínseca mediante la regulación identificada, se evidencian puntuaciones significativas que sugieren que a medida que los individuos desarrollan y fortalecen su capacidad de autorregulación académica, también exhiben un

aumento en su interés y participación en experiencias educativas estimulantes por sí mismas. Estos resultados subrayan la idea de que la habilidad para dirigir activamente el propio proceso de aprendizaje no solo está vinculada a una mayor motivación interna hacia el conocimiento, sino que también influye positivamente en la motivación impulsada por la identificación de metas externas. Este hallazgo tiene implicaciones profundas para la práctica educativa al sugerir que cultivar la autorregulación académica puede ser un elemento clave para fomentar una motivación más integral y sostenible entre los estudiantes, abriendo oportunidades para enriquecer su experiencia educativa. Estos resultados coinciden con las conclusiones de Cachay (2021), quien estableció que a un mayor nivel de motivación, se presenta una menor tendencia a la procrastinación. Esto sugiere que la capacidad de regular y premeditar las propias acciones y comportamientos se ve afectada de manera adecuada y significativa cuando se fortalece la autorregulación académica (Ayala, 2019). Este descubrimiento refuerza la idea de que una mayor autorregulación académica no solo está vinculada positivamente con la motivación intrínseca, sino que también se asocia con una mayor disposición hacia experiencias educativas estimulantes y una motivación extrínseca regulada de manera consciente.

Nuevamente, se destaca que, en contraste, la dimensión de postergación de actividades no muestra relaciones significativas con las dimensiones de motivación. Este resultado subraya la complejidad de la procrastinación académica, ya que parece no estar directamente vinculada a la capacidad de autorregulación académica ni a las diferentes formas de motivación, según los resultados obtenidos en este estudio. Este hallazgo resalta la importancia de examinar múltiples factores y dimensiones para comprender completamente la dinámica de la procrastinación en el contexto académico.

En lo que respecta a la correlación causal de la dimensión de autorregulación académica con las dimensiones de motivación extrínseca regulación intrínseca y motivación extrínseca regulación integrada, es imperativo subrayar que estos descubrimientos resaltan la estrecha interrelación entre la capacidad de autorregulación académica y las diversas formas en que los individuos gestionan y dirigen su motivación para la realización de actividades propias del ámbito académico. Estos resultados indican que a medida que la autorregulación

académica aumenta, los individuos no solo demuestran una mayor autonomía y autodirección en su aprendizaje, sino que también muestran una tendencia a integrar de manera más efectiva sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas. Esta convergencia sugiere que el desarrollo de la autorregulación académica no solo está asociado con una mayor autodeterminación en la consecución de metas educativas, sino que también puede fomentar una mayor armonía y coherencia en la motivación de los estudiantes, contribuyendo así a un compromiso más profundo y duradero en su proceso de aprendizaje. Según Locke y Latham (2002, citado por Medina et al., 2023) y Eccles y Wigfield (2002, citado por Navarro, 2016), estas correlaciones sugieren que la habilidad para regular y dirigir el propio proceso de aprendizaje está intrínsecamente vinculada a cómo las personas regulan su motivación. En este sentido, los resultados indican que a medida que la autorregulación académica aumenta, también se observa una tendencia hacia una regulación más intrínseca de la motivación extrínseca y una mayor integración de la motivación en el proceso de aprendizaje.

Estos resultados apuntan hacia la importancia de cultivar la autorregulación académica como un componente crucial en el desarrollo de estrategias motivacionales efectivas en el ámbito educativo. La capacidad de dirigir conscientemente la motivación hacia metas académicas específicas se presenta como un factor clave para fomentar el compromiso y el rendimiento académico, respaldando así la idea de que una mayor autorregulación académica puede contribuir significativamente a la calidad y eficacia del proceso educativo.

En relación con la correlación entre la autorregulación académica y la amotivación, se destacó una conexión de índole negativa. Este hallazgo indica que a medida que la capacidad de autorregulación académica de los individuos aumenta, se asocia con una disminución en los niveles de amotivación. Esta relación sugiere que fortalecer la autorregulación académica podría desempeñar un papel crucial en mitigar la falta de motivación intrínseca y extrínseca hacia las actividades académicas. La comprensión de esta asociación negativa puede ser esencial para diseñar estrategias educativas efectivas que no solo promuevan la autorregulación, sino que también aborden de manera proactiva los factores que contribuyen a la amotivación, mejorando así la calidad y la eficacia del proceso de aprendizaje. Además, sugiere que fomentar y promover la autorregulación académica puede ser una estrategia efectiva para mitigar la amotivación en un

contexto educativo (Gil et al., 2019). Esta relación negativa indica que a medida que la capacidad de autorregulación académica aumenta, la probabilidad de experimentar amotivación disminuye, destacando la importancia de fortalecer esta habilidad como parte de las intervenciones destinadas a mejorar la motivación de los estudiantes.

En contraste, en los resultados no se encontraron relaciones significativas entre la postergación de actividades y la amotivación, lo cual contradice los hallazgos reportados por Grados (2023), quien asegura que existe una asociación inversa y positiva entre ambas. Esta discrepancia podría deberse a las diferencias en la muestra estudiada, la metodología utilizada o las variables específicas evaluadas en cada investigación. Es importante reconocer la complejidad de la relación entre la postergación de actividades y la amotivación, ya que diversos factores pueden influir en esta dinámica. La falta de correlación significativa entre la postergación de actividades y la amotivación en este estudio sugiere que, aunque la procrastinación académica puede ser un comportamiento problemático, no necesariamente está directamente asociada con la falta total de motivación. Es posible que otros factores, como la autorregulación académica, jueguen un papel crucial en la determinación del nivel de motivación de los individuos.

Los aportes sustanciales de esta investigación son especialmente notables, incluso considerando la naturaleza no probabilística por conveniencia de la muestra. La información recopilada no solo arroja luz sobre las dinámicas de la procrastinación académica y la motivación en estudiantes universitarios, sino que también proporciona valiosos conocimientos que pueden ser fundamentales para proponer estrategias de mejora adaptadas a las necesidades específicas de estos estudiantes que enfrentan desafíos en su rendimiento académico.

La identificación de la motivación como un predictor directo de la procrastinación académica constituye un avance significativo en la comprensión de estos comportamientos estudiantiles. Este hallazgo sugiere que, en lugar de simplemente abordar la procrastinación de manera aislada, las intervenciones podrían ser más efectivas si se centran en cultivar y fortalecer la motivación de los estudiantes. Este enfoque preventivo no solo aborda los síntomas de la procrastinación, sino que también se adentra en las raíces del problema, proporcionando una base sólida para estrategias más holísticas de gestión del

tiempo y rendimiento académico (Deecy y Ryan 2000, citado por Espinoza y Velásquez, 2021).

La generalización potencial de estos resultados a un rango más amplio de estudiantes universitarios, a pesar de la muestra no probabilística, amplifica la relevancia y aplicabilidad de las conclusiones. Esto sugiere que las implicaciones derivadas de este estudio pueden ser extrapoladas a diversas poblaciones estudiantiles, respaldando la implementación de intervenciones motivacionales en diversos entornos académicos.

En términos prácticos, este trabajo no solo contribuye a una comprensión más profunda de los factores subyacentes a la procrastinación académica, sino que también ofrece perspectivas concretas para la implementación de estrategias efectivas de gestión del tiempo y motivación. Esta información es invaluable para educadores, asesores académicos y profesionales de la psicología educativa, brindándoles herramientas y enfoques prácticos para mejorar el rendimiento y el bienestar de los estudiantes universitarios. En última instancia, el impacto positivo de estas intervenciones puede extenderse más allá del ámbito académico, influyendo en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes a lo largo de sus vidas (Romero y Sosa, 2021).

La investigación, al proporcionar no solo conocimientos teóricos sino también perspectivas prácticas, se convierte en una valiosa fuente de orientación para diversos actores en el ámbito educativo. Por ejemplo, pueden implementarse guías para educadores, así entender mejor cómo la motivación está vinculada con la procrastinación y, por ende, afecta el desempeño académico. Esto les permite desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación intrínseca de los estudiantes, promoviendo así un ambiente propicio para el aprendizaje.

Además, la posibilidad de incorporar un asesoramiento académico personalizado y aprovechar estos resultados para ofrecer orientación más personalizada a los estudiantes que experimentan procrastinación. Al comprender la conexión entre la motivación y la procrastinación, pueden diseñar intervenciones específicas que aborden las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo así un cambio sostenible en sus comportamientos académicos (Gil et al., 2019).

Por otro lado, las instituciones educativas pueden utilizar los resultados de la investigación para desarrollar programas de orientación que se centren en fortalecer la motivación de los estudiantes desde el inicio de sus carreras académicas. Estos programas podrían incluir talleres, sesiones de mentoría y recursos educativos que aborden específicamente la gestión del tiempo y la motivación intrínseca. El estudio constante en este campo contribuye al avance del conocimiento científico. A través de la identificación de patrones y la confirmación de teorías existentes, se fortalece la base teórica y se abre la puerta a nuevas preguntas de investigación.

VI. CONCLUSIONES

1. Después de examinar la población en estudio, se llega a la conclusión de que hay una conexión positiva débil entre la motivación académica y la tendencia a procrastinar en el ámbito académico. Este descubrimiento sugiere que, en general, a medida que aumenta la motivación académica, se observa un ligero incremento en la propensión a procrastinar en la población analizada.
2. En la correlación entre las dimensiones autoregulacion académica y postergación de actividades con las dimensiones motivación intrínseca al conocimiento y motivación intrínseca al logro; se halló que únicamente la primera dimensión presenta significancia en las dimensiones de la variable de motivación académica alcanzando puntuaciones de 0,264 y 0,224 respectivamente.
3. En la correlación entre las dimensiones autoregulacion académica y postergación de actividades con las dimensiones motivación intrínseca a experiencias estimulantes y motivación extrínseca regulación identificada se alcanzaron niveles significativos únicamente con la primera dimensión (Aut. Académica) 0,219 y 0,349 específicamente, encontrando baja relevancia en su correlación con postergación de actividades.
4. En la correlación entre las dimensiones autoregulacion académica y postergación de actividades con las dimensiones motivación extrínseca regulación introyectada y motivación extrínseca regulación integrada; se halló mayor significancia entre la autoregulación académica donde se obtuvieron significancias de 0,290 y 0,262. Se encontró poca relevancia en su correlación con postergación de actividades.
5. Respecto a la correlación entre las dimensiones autoregulación académica, postergación de actividades de procrastinación académica con la dimensión amotivación; se encontró una correlación significativa inversa con la dimensión autoregulación académica con una puntuación de -0,234. Finalmente, la postergación de actividades no consiguió puntuaciones significativas.

VII. RECOMENDACIONES

- ✓ Realizar una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con la motivación académica y la procrastinación en jóvenes universitarios en los últimos años y recopilar aquella reciente, puesto que a partir de esto se logrará una base sólida, que ayudará a identificar lagunas en la investigación existente y a definir claramente los nuevos objetivos de estudio.
- ✓ Seleccionar una muestra representativa de jóvenes universitarios para próximos estudios, considerando factores como: la diversidad académica, socioeconómica y cultural para garantizar que los resultados sean aplicables a una gama amplia de contextos universitarios.
- ✓ Considerar la utilización de una metodología mixta que combine enfoques cuantitativos y cualitativos. Las encuestas y análisis estadísticos pueden proporcionar datos cuantificables sobre las relaciones entre variables, mientras que las entrevistas o grupos focales pueden ofrecer perspectivas enriquecedoras sobre las experiencias individuales y las motivaciones subyacentes.
- ✓ Realizar un análisis estadístico riguroso de los datos recopilados. Utilizar pruebas estadísticas apropiadas para examinar la fuerza y la dirección de la relación entre la motivación académica y la procrastinación académica.
- ✓ Comprender las dinámicas de la procrastinación y la motivación académica permite desarrollar estrategias y programas más efectivos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Identificar los factores que influyen en estas áreas proporciona información valiosa para diseñar intervenciones específicas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes.
- ✓ Las investigaciones continuas ofrecen oportunidades para identificar patrones de comportamiento relacionados con la procrastinación y la motivación, lo que puede contribuir al desarrollo de estrategias de autorregulación y gestión del tiempo. Estas habilidades son esenciales para el éxito académico y la preparación para desafíos futuros.

REFERENCIAS

- Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*. 40, 955-959.
- American Psychological Association. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Arenas, M., Rivero, C., y Navarro, R. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 16 (1) , pp. 35 - 61.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. y Miranda, M (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Ayala, A., et al. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Muro de la Investigación* (2). pp. 40-52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Carrasco, L. y Zamora, C. (2022). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico SICÁN - Lambayeque, 2022 (Tesis de Licenciatura). Chiclayo: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/10925/Carrasco_Carrasco_Luzmila%20y%20Zamora_Ruiz_Ana_Lucia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cachay, E. (2021). "Motivación Escolar y Procrastinación Académica en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa de Bambamarca, 2021" (Tesis de Licenciatura). Chiclayo, Perú: Universidad Señor de Sipán, <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/10178/Cachay%20Serra%2c%20Emerita%20Karin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2018). Código de ética y deontología. [Archivo PDF]. http://api.cpsp.io/public/documents/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delgado, C., Fasce, E., Ortiz, L., Torres, C., Neira, C., & Inostroza, N. (2022). Evaluación de motivación y satisfacción en la intervención educativa "Diseño de Casos Clínico Patológicos": estudio piloto en estudiantes de medicina. *Revista médica de Chile*, 150(10), 1386-1395. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872022001001386>
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. California: Sage Publications.
- Francoise Henri, J. (2004, 6/11/2004). *Performance Measurement and Organizational Effectiveness: Bridging the Gap*. *Managerial Finance*, 30(6), 93-123.
- Dominguez, A., Villegas, G. y Centeno, S.. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*. 20 (2). Pp. ,293 – 304. Recuperado el 22 de octubre de 2023, de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Espinoza, L. y Velásquez, S. (2021). Motivación académica y procrastinación en estudiantes de educación superior académica militar en Lima (Tesis de pregrado). Lima: Universidad Ricardo Palma. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/4556/PSIC-T030_71802637_T%20%20%20ESPINOZA%20CALDER%c3%93N%20LIZ%20JAZMIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García, V. y Silva, P. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. Validación de un cuestionario. *Apertura*, 11(2), pp. 122-137. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1673>
- García , J., y González, E. (2022). El estrés académico causante de la procrastinación en la educación virtual. Una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e004. Epub 03 de octubre de 2022. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1238>
- Gil, J., et al. (2019). Motivación académico y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología*. 15 (30), pp. 26 - 41. [file:///C:/Users/noeli/Downloads/2647-9594-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/noeli/Downloads/2647-9594-3-PB%20(1).pdf)

- Grados, M. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana (Tesis de Licenciatura). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/60031f06-012f-4338-b4da-c2747520d870/content>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. Epub 01 de septiembre de 2021. Recuperado en 19 de noviembre de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa o mixta: la idea. En *Metodología de la investigación*. (pp. 24-30). Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hoces, Z. (2023). Motivación y estrategias de aprendizaje en educación superior en Huancavelica - Perú. Orkopata. *Revista De Lingüística, Literatura Y Arte*, 2(1), 7–15. <https://doi.org/10.35622/j.ro.2023.01.001>
- Jara, M. y Olivera, M. (2022). Validez y confiabilidad de la Escala de Motivación Educativa (EME - E) en estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo. (Tesis de Licenciatura. Perú: Universidad César Vallejo.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Lavilla-Condori, L. C., Lavilla-Condori M. L. & Cáceres-Valcárcel C. S. (2022). Análisis de correlación canónica entre la procrastinación y motivación académica durante el Covid–19 en estudiantes de Ecoturismo en la UNAMAD. *Revista Amazónica de Ciencias Sociales*, 1(2), e194. <https://revistas.unamad.edu.pe/index.php/racs/article/view/194>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). "Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey." *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Medina, R. (2020). Motivación académica y hábitos de estudio en estudiantes de una universidad de Piura, 2020 (Tesis de Maestría). Piura: Universidad

- <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52033?show=full>
- Medina, R., et al (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9421-9444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068
- Murga, L, y Pinto, K. (2022). La Edad y el Sexo como Factores Asociados a la Procrastinación Académica. Universidad Católica de Santa María. <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12920/12000>
- Nava, J. (2018). Procrastinación en estudiantes universitarios de la facultad de psicología de una universidad privada del cercado de Lima (Tesis de Pregrado). Lima: Universidad Garcilaso de la Vega. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52033?show=full>
- Navarro, C. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, N. 21, pp.241-271. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Orlandoni G., (2010). Escalas de medición en Estadística. *Telos*, 12(2), 243-247.
- Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., & García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar?. *Universitas Psychologica*, 14(1), 15-24.
- Pink, D. H. (2009). "Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us." Riverhead Books.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Resolución de consejo universitario N°0126-2017/UCV. Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, 23 de Mayo del 2017.
- Rico, C. (2015). Procrastinación y motivación en una muestra de estudiantes de la universidad del Bío-Bío, sede Chillán [Tesis de grado, Universidad del Bío Bío, Chillán]. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1422/1/Rico%20Palm%20Cristian%20Tomas.pdf>

- Rivadeneira, M., & Ñique, C. (2023). Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(1), 13-17. Epub 17 de abril de 2023. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.261.1254>
- Romero, N. y Sosa Salinas, M. (2021). Escala de procrastinación académica, una revisión sistemática de estudios psicométricos en los años 2012 al 2020. [Tesis de pregrado: Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59328/Romero_PN-Sosa_SDMMF-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Universidad Ricardo Palma: Vicerrectorado de Investigación.
- Serdar, E., & Demirel, M. (2021). The Relationship between Academic Procrastination, Academic Motivation and Perfectionism: A Study on Teacher Candidates Duygu HARMANDAR DEMİREL. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1313519.pdf>
- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure." *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Ulloa, S. (2022). "Motivación y Procrastinación Académica de Estudiantes de una Universidad Privada, 2021" (Tesis de Maestría). Lima, Perú: Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78903/Ulloa_HSA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ventura-León, José Luis. (2017). El significado de la significancia estadística: comentarios a Martínez-Ferrer y colaboradores. *Salud Pública de México*, 59(5), 499-500. <https://doi.org/10.21149/8482>
- Vivar-Bravo J., La Madrid Rojas F.I., Fuster-Guillén D., Álvarez Silva V.A., Ocaña-Fernández Y. (2021). Academic Procrastination and Anxiety in University Students of Initial Education of Apurímac. *Health Education and Health Promotion*. 9 (5). <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0->

85127416167&partnerID=40&md5=83688e8ecfe3995c19f811a805b9139

5

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press
- Zhijie, S., Gull, N., Asghar, M., Sarfraz, M., Shi, R. & Asim-Rafique, M. (2022). Polychronicity, time perspective, and procrastination behavior at the workplace: an empirical study. *Anales de Psicología*, 38(2), 355-364. Epub 29 de julio de 2022. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.427401>
- Zumárraga, M. & Cevallos, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(2), 277-290. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022>

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 10

Operacionalización de Variables

Variables de estudio	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
<i>MOTIVACIÓN ACADÉMICA</i>	Es un procedimiento integrado, a través del cual se inicia y se dirige constantemente una conducta y acciones pertinentes para conseguir una meta que tiene que ver con el ámbito escolar, involucrando componente afectivas y también	La motivación académica conformada por elementos intrínsecos y extrínsecos que influyen en el inicio y mantenimiento de conductas orientadas al logro y cumplimiento de tareas.	Motivación Intrínseca al Conocimiento. Motivación Intrínseca al Logro. Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes. Motivación Extrínseca Regulación Identificada. Motivación Extrínseca Regulación Introyectada. Motivación Extrínseca Regulación Integrada.	2, 9, 16 y 23 6, 13, 20 y 27 7,11,18 y 25 3,10,17 y 24 4,14,21 y 28 1,8,15 y 22	Tipo Likert 1: Nunca 2: Casi Nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre

	cognitivas (Gil et al., 2019, pág. 28)		Amotivación	5,12,19 y 26	
<i>PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA</i>	Es definida como la conducta, acciones y decisión de aplazar las tareas para otro momento, es decir, retrasar la realización de actividades. (Carrasco y Zamora, 2022).	Es la acción premeditada de realizar una tarea en otro momento, distinto al que en un inicio se había planificado.	Autorregulación académica	2, 5, 6, 7, 10, 11, 12.	Tipo Likert 1: Nunca 2: Casi Nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre
			Postergación de actividades	1, 8 y 9	

ANEXO 2: INSTRUMENTOS

INSTRUMENTO 1: EPA

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:

N = Nunca CN = Casi Nunca AV = A veces CS = Casi siempre S = Siempre

		N	CN	AV	CS	S
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
3	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
4	Asisto regularmente a clase.					
5	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
6	Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
7	Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
8	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
9	Invierto el tiempo necesario en estudiar aún cuando el tema sea aburrido.					
10	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
11	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
12	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

**PROTOCOLO DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA
(EME- E) V ORIGINAL (VALLERAND ET AL., 1989)**

N = Nunca (1) CN = Casi Nunca (2) AV = A veces (3) CS =
Casi siempre (4) S = Siempre (5)

¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?

1. Porque sólo con la secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	2	3	4	5
2. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
3. Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5
4. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5
5. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5
6. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	1	2	3	4	5
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5
8. Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5
9. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5
10. Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5
11. Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5
12. En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería	1	2	3	4	5

continuar en ella.					
13. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5
14. Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	1	2	3	4	5
15. Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	1	2	3	4	5
16. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5
17. Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5
18. Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	1	2	3	4	5
19. No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	1	2	3	4	5
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5
22. Para tener un sueldo mejor en el futuro.	1	2	3	4	5
23. Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
24. Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5
25. Porque me gusta “meterme de lleno” cuando leo diferentes temas interesantes	1	2	3	4	5
26. No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5

27. Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	1	2	3	4	5
28. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5

ANEXO 3: JUICIO DE EXPERTOS

EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA” La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

Datos generales del juez

Nombre del juez:	MARAXI YAMALY CASTAÑEDA SALAZAR
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica (X) Social () Educativa () Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	ÁREA CLÍNICA
Institución donde labora:	C. S. BELLAVISTA- LA ESPERANZA
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años (X) Más de 5 años ()
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Investigaciones para el grado profesional

Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Escala de Procrastinación Académica (EPA)
Autora:	Busko (1998)
Procedencia:	Escala de Procrastinación Académica (EPA) Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima – Perú; Sergio Alexis Dominguez Lara, Graciela Villegas García y Sharon Brigitte Centeno Leyva.
Administración:	Individual - Colectiva
Tiempo de aplicación:	De 10 a 15 minutos.
Ámbito de aplicación:	Universitarios
Significación:	Explicar Cómo está compuesta la escala (dimensiones, áreas, ítems por área)

Soporte teórico

La procrastinación académica es el acto de evitar y excusar o justificar retrasos en las actividades académicas con el objetivo de evitar la culpa frente a una tarea postergada.

En esta situación, el estudiante despliega comportamientos para aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser cumplidas en un momento establecido, ya sea por:

- Influencia familiar temprana de tipo disfuncional que haya afectado su autoestima y tolerancia a la frustración (Rothblum, 1990);
- La elección actual de actividades que le garanticen un logro inmediato (Quant & Sánchez, 2012);
- Procesamiento de información inadecuado (Stainton, Lay & Flett, 2000) y de carácter irracional,
- Realización de actividades con consecuencias más gratificantes a corto plazo que a largo plazo (Riva, 2006, citado en Quant & Sánchez, 2012).

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Procrastinación Académica	Autorregulación académica	Proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos, mientras más alto es el puntaje, la autorregulación es menor.
	Postergación de actividades	Proceso de regulación de la conducta académica, aunado al uso de estrategias de aprendizaje menos eficaces el cual presenta problemas de autocontrol y organización de tiempo, mientras más puntúe la persona, mayor es su tendencia a postergar.

Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el cuestionario "ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA" elaborado por ANN BUSKO 1998, ESTANDARIZADO POR DOMINGUEZ-LARA ET AL. en el año 2017 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

Primera dimensión: AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de autorregulación que se ejerce en el ámbito académico.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	2	4	4	4	
Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	3	4	4	4	
Asisto regularmente a clase.	4	4	4	4	
Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	5	4	4	4	

Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	6	4	4	4	
Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	7	4	4	4	
Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	10	4	4	4	
Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	11	4	4	4	
Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	12	4	4	4	

Segunda dimensión: POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES

Objetivos de la Dimensión: Precisar la presencia de la postergación de tareas o acciones relacionadas al aspecto académico.

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	1	4	4	4	
Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	8	4	4	4	
Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.	9	4	4	4	

Maraxi Castañeda Salazar
 PSICOLOGA
 C.Ps.P. 41176

Firma del evaluador
 DNI: 46304951

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA” La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

1. Datos generales del juez

Nombre del juez:	Cynthia Olenka Meza Esquivel		
Grado profesional:	Maestría (X)	Doctor	()
Área de formación académica:	Clínica (X)	Social	()
	Educativa ()	Organizacional	()
Áreas de experiencia profesional:	Educativa y clínica		
Institución donde labora:	Lúdicamente		
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años	()	
	Más de 5 años	(X)	
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.		

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Escala de Procrastinación Académica (EPA)
Autora:	Busko (1998)
Procedencia:	Escala de Procrastinación Académica (EPA) Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima – Perú; Sergio Alexis Dominguez Lara, Graciela Villegas García y Sharon Brigitte Centeno Leyva.
Administración:	Individual - Colectiva
Tiempo de aplicación:	De 10 a 15 minutos.
Ámbito de aplicación:	Universitarios
Significación:	Explicar Cómo está compuesta la escala (dimensiones, áreas, ítems por área)

4. Soporte teórico

La procrastinación académica es el acto de evitar y excusar o justificar retrasos en las actividades académicas con el objetivo de evitar la culpa frente a una tarea postergada.

En esta situación, el estudiante despliega comportamientos para aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser cumplidas en un momento establecido, ya sea por:

- Influencia familiar temprana de tipo disfuncional que haya afectado su autoestima y tolerancia a la frustración (Rothblum, 1990);
- La elección actual de actividades que le garanticen un logro inmediato (Quant & Sánchez, 2012);
- Procesamiento de información inadecuado (Stainton, Lay & Flett, 2000) y de carácter irracional,
- Realización de actividades con consecuencias más gratificantes a corto plazo que a largo plazo (Riva, 2006, citado en Quant & Sánchez, 2012).

Escala/ÁREA	Sub escala (dimensiones)	Definición
Procrastinación Académica	Autorregulación académica	Proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos, mientras más alto es el puntaje, la autorregulación es menor.
	Postergación de actividades	Proceso de regulación de la conducta académica, aunado al uso de estrategias de aprendizaje menos eficaces el cual presenta problemas de autocontrol y organización de tiempo, mientras más puntúe la persona, mayor es su tendencia a postergar.

Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el cuestionario “ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA” elaborado por ANN BUSKO 1998, ESTANDARIZADO POR DOMINGUEZ-LARA ET AL. en el año 2017 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.

semántica son adecuadas.	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

Primera dimensión: AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA

- **Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de autorregulación que se ejerce en el ámbito académico.**

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	2	4	4	4	

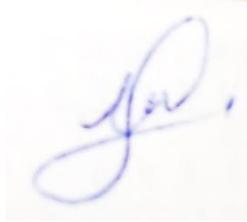
Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	3	4	4	4	
Asisto regularmente a clase.	4	4	4	4	
Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	5	4	4	4	
Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	6	4	4	4	
Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	7	4	4	4	
Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	10	4	4	4	
Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	11	4	4	4	
Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	12	4	4	4	

Segunda dimensión: POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES

- **Objetivos de la Dimensión: Precisar la presencia de la postergación de tareas o acciones relacionadas al aspecto académico.**

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	1	4	4	4	
Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	8	4	4	4	
Invierto el tiempo necesario en estudiar aún cuando el tema sea aburrido.	9	4	4	4	

Firma del evaluador
DNI 70426665

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'C. Meza', written on a light-colored background.

Mg. Cynthia Meza Esquivel
PSICOLOGA
C.Ps.P. 20800

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA” La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

5. Datos generales del juez

Nombre del juez:	IPARRAGUIRRE GARCÍA, BELÉN CAROLINA		
Grado profesional:	Maestría (X)	Doctor	()
Área de formación académica:	Clínica (X)	Social	()
	Educativa (X)	Organizacional	()
Áreas de experiencia profesional:	CLÍNICA Y EDUCATIVA		
Institución donde labora:	LÚDICAMENTE		
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años ()	Más de 5 años	(X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados: INVESTIGACIONES PARA PREGRADO Y POSGRADO		

Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

6. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Escala de Procrastinación Académica (EPA)
Autora:	Busko (1998)
Procedencia:	Escala de Procrastinación Académica (EPA) Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima – Perú; Sergio Alexis Domínguez Lara, Graciela Villegas García y Sharon Brigitte Centeno Leyva.
Administración:	Individual - Colectiva
Tiempo de aplicación:	De 10 a 15 minutos.
Ámbito de aplicación:	Universitarios

Significación:	Explicar Cómo está compuesta la escala (dimensiones, áreas, ítems por área)
----------------	---

Soporte teórico

La procrastinación académica es el acto de evitar y excusar o justificar retrasos en las actividades académicas con el objetivo de evitar la culpa frente a una tarea postergada.

En esta situación, el estudiante despliega comportamientos para aplazar voluntariamente la realización de actividades que deben ser cumplidas en un momento establecido, ya sea por:

- Influencia familiar temprana de tipo disfuncional que haya afectado su autoestima y tolerancia a la frustración (Rothblum, 1990);
- La elección actual de actividades que le garanticen un logro inmediato (Quant & Sánchez, 2012);
- Procesamiento de información inadecuado (Stainton, Lay & Flett, 2000) y de carácter irracional,
- Realización de actividades con consecuencias más gratificantes a corto plazo que a largo plazo (Riva, 2006, citado en Quant & Sánchez, 2012).

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Procrastinación Académica	Autorregulación académica	Proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratan de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos, mientras más alto es el puntaje, la autorregulación es menor.
	Postergación de actividades	Proceso de regulación de la conducta académica, aunado al uso de estrategias de aprendizaje menos eficaces el cual presenta problemas de autocontrol y organización de tiempo, mientras más puntúa la persona, mayor es su tendencia a postergar.

Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el cuestionario "ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA" elaborado por ANN BUSKO 1998, ESTANDARIZADO POR DOMINGUEZ-LARA ET AL. en el año 2017 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras

comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.		de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

- Primera dimensión: AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA
- Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de autorregulación que se ejerce en el ámbito académico.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.	2	4	4	4	
Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.	3	4	4	4	
Asisto regularmente a clase.	4	4	4	4	
Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.	5	4	4	4	
Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.	6	4	4	4	
Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.	7	4	4	4	
Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.	10	4	4	4	
Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.	11	4	4	4	
Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.	12	4	4	4	

- Segunda dimensión: POSTERGACIÓN DE ACTIVIDADES
- Objetivos de la Dimensión: Precisar la presencia de la postergación de tareas o acciones relacionadas al aspecto académico.

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para el último minuto.	1	4	4	4	

Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.	8	4	4	4	
Invierto el tiempo necesario en estudiar aún cuando el tema sea aburrido.	9	4	4	4	

Firma del evaluador
DNI 70673378



Mg. Belén Iparraguirre García
PSICOLOGA
C.Ps.P. 41183

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA – EME E” La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

Datos generales del juez

Nombre del juez:	MARAXI YAMALY CASTANEDA SALAZAR
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica (x) Social () Educativa () Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Área clínica
Institución donde labora:	C.S. BELLAVISTA- LA ESPERANZA
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años (x) Más de 5 años ()
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.

Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Escala de Motivación Educativa (EME) v
Autor:	Vallerand 1989
Procedencia:	Escala de Motivación Educativa (EME- E) Jara y Olivera 2022 (Universidad César Vallejo, Trujillo – Perú).
Administración:	Individual - Colectiva
Tiempo de aplicación:	De 20 a 25 minutos.
Ámbito de aplicación:	Universitarios
Significación:	Explicar Cómo está compuesta la escala (dimensiones, áreas, ítems por área)

Soporte teórico

Teoría de la Autodeterminación cuyos autores son Richard Ryan y a Edward Deci, la cual

Tomás y Gutiérrez (2019) reconocieron a la mencionada como la más completa para describir a la motivación.

Asimismo, Deci y Ryan (1985) refirieron que la motivación es importante dentro de los factores sociales, destacándose en el campo educativo porque influye en el aprendizaje, así como en la competencia y la autonomía (Botella y Ramos, 2019).

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Motivación Académica	Motivación Intrínseca al Conocimiento.	Disposición o el deseo interno de adquirir nuevos conocimientos, aprender, explorar y comprender por el simple placer de hacerlo.
	Motivación Intrínseca al Logro	Se relaciona con la necesidad personal de alcanzar metas desafiantes y superar obstáculos por la satisfacción que se obtiene al lograr esos objetivos.
	Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes	Se refiere al interés y el entusiasmo por las experiencias novedosas, emocionantes o estimulantes.
	Motivación Extrínseca Regulación Identificada.	Es una forma de motivación extrínseca en la que una persona realiza una actividad específica porque comprende y valora la importancia de hacerlo.
	Motivación Extrínseca Regulación Introyectada.	En esta forma de motivación extrínseca, las personas realizan una actividad para cumplir con normas o expectativas autoimpuestas.
	Motivación Extrínseca Regulación Integrada.	Se refiere a una forma de motivación extrínseca en la que una persona ha asimilado completamente una actividad externa en su sistema de valores y objetivos personales.
	Amotivación	Es la falta de motivación o el estado en el que una persona carece de cualquier deseo o interés en realizar una tarea o actividad.

Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario “ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME) V” elaborado por VALLARD 1989, ESTANDARIZADO POR JARA Y OLIVEIRA 2022 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintácticay semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o unamodificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por laordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica dealgunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
	1. totalmente en desacuerdo (nocumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

Primera dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA AL CONOCIMIENTO.

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	2	4	4	3	
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	9	4	4	3	Modificar el término de placer por otros términos
Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	16	4	4	4	
Porque mis estudios me permiten continuar	23	4	4	3	Utilizar términos más específicos

aprendiendo un montón de cosas que me interesan.					
--	--	--	--	--	--

Los términos utilizados son coloquiales, este instrumento es para universitarios, debería tener otro tipo de términos demostrando el nivel correspondiente para los que serán evaluados

Segunda dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA AL LOGRO

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: “¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?”

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	6	4	3	3	Los ítems en amarillo se parecen
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	13	4	3	3	
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	20	4	4	4	
Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	27	4	3	3	

Tercera dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA A LAS EXPERIENCIAS ESTIMULANTES

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: “¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?”

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	7	4	3	3	
Por el placer de leer autores interesantes.	11	4	3	3	
Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que	18	4	3	3	

me interesan.					
Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes	25	4	3	3	

Considero que la interrogante tiene relación directa con el primer ítem, sin embargo, los 3 últimos ítems son más específicas a una actividad, no necesariamente vas a la universidad para leer libros, considero que podrían tener más opciones de respuestas como, por ejemplo: porque el alumno desea que por medio de su carrera pueda aportar a la sociedad, porque forma parte de su proyecto de vida, etc.

Cuarta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA REGULACIÓN IDENTIFICADA
Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	3	4	4	4	
Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	10	4	4	4	
Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	17	4	4	4	
Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	24	4	4	4	

La orientación profesional debería ser antes de ir a la universidad, no durante.

Quinta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA REGULACIÓN INTROYECTADA.
Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	4	4	3	3	
Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	14	4	3	3	
Para demostrarme que soy una persona inteligente.	21	4	3	3	
Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	28	4	3	3	

Los términos utilizados son coloquiales, este instrumento es para universitarios, debería tener otro tipo de términos demostrando el nivel correspondiente para los que serán evaluados

Sexta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA REGULACIÓN INTEGRADA.

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque sólo con la secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	4	4	4	
Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	8	4	4	4	
Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	15	4	4	4	
Para tener un sueldo mejor en el futuro.	22	4	4	4	

Séptima dimensión: AMOTIVACIÓN

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	5	4	4	4	
En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	12	4	4	4	
No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	19	4	4	4	
No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	26	4	4	4	

Firma del evaluador
DNI: 46304951



Maraxi Castañeda Salazar
 PSICOLOGA
 C.Ps.P. 41176

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA – EME E” La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

Datos generales del juez

Nombre del juez:	Cynthia Olenka Meza Esquivel
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica (X) Social () Educativa () Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Clínica y educativa
Institución donde labora:	Lúdicamente
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.

Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Escala de Motivación Educativa (EME) v
Autor:	Vallerand 1989
Procedencia:	Escala de Motivación Educativa (EME- E) Jara y Olivera 2022 (Universidad César Vallejo, Trujillo – Perú).
Administración:	Individual - Colectiva
Tiempo de aplicación:	De 20 a 25 minutos.
Ámbito de aplicación:	Universitarios
Significación:	Explicar Cómo está compuesta la escala (dimensiones, áreas, ítems por área)

Soporte teórico

Teoría de la Autodeterminación cuyos autores son Richard Ryan y a Edward Deci, la cual

Tomás y Gutiérrez (2019) reconocieron a la mencionada como la más completa para describir a la motivación.

Asimismo, Deci y Ryan (1985) refirieron que la motivación es importante dentro de los factores sociales, destacándose en el campo educativo porque influye en el aprendizaje, así como en la competencia y la autonomía (Botella y Ramos, 2019).

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Motivación Académica	Motivación Intrínseca al Conocimiento.	Disposición o el deseo interno de adquirir nuevos conocimientos, aprender, explorar y comprender por el simple placer de hacerlo.
	Motivación Intrínseca al Logro	Se relaciona con la necesidad personal de alcanzar metas desafiantes y superar obstáculos por la satisfacción que se obtiene al lograr esos objetivos.
	Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes	Se refiere al interés y el entusiasmo por las experiencias novedosas, emocionantes o estimulantes.
	Motivación Extrínseca Regulación Identificada.	Es una forma de motivación extrínseca en la que una persona realiza una actividad específica porque comprende y valora la importancia de hacerlo.
	Motivación Extrínseca Regulación Introyectada.	En esta forma de motivación extrínseca, las personas realizan una actividad para cumplir con normas o expectativas autoimpuestas.
	Motivación Extrínseca Regulación Integrada.	Se refiere a una forma de motivación extrínseca en la que una persona ha asimilado completamente una actividad externa en su sistema de valores y objetivos personales.
	Amotivación	Es la falta de motivación o el estado en el que una persona carece de cualquier deseo o interés en realizar una tarea o actividad.

Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el cuestionario “ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME) V” elaborado por VALLARD 1989, ESTANDARIZADO POR JARA Y OLIVEIRA 2022 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

Primera dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA AL CONOCIMIENTO.

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	2	4	4	4	
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	9	4	4	4	

Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	16	4	4	4	
Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	23	4	4	4	

Segunda dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA AL LOGRO

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: “¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?”

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	6	4	4	4	
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	13	4	4	4	
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	20	4	4	4	
Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	27	4	4	4	Modificaría perfección por destacar

Tercera dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA A LAS EXPERIENCIAS ESTIMULANTES

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: “¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?”

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Para demostrarme que soy capaz de terminar una	7	4	4	4	

carrera universitaria.					
Por el placer de leer autores interesantes.	11	4	4	4	
Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	18	4	4	4	Sugiero considerar entretenido en lugar de absorbido
Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes	25	4	4	4	

Cuarta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA REGULACIÓN IDENTIFICADA

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	3	4	4	4	
Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	10	4	4	4	
Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	17	4	4	4	
Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	24	4	4	4	

Quinta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA REGULACIÓN INTROYECTADA.

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	4	4	3	4	Quitar intensos
Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	14	4	4	4	
Para demostrarme que soy una persona inteligente.	21	4	4	4	
Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	28	4	4	4	

Sexta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRINSECA REGULACIÓN INTEGRADA.

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque sólo con la secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	4	4	4	
Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	8	4	4	4	
Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".	15	4	4	4	
Para tener un sueldo mejor en el futuro.	22	4	4	4	

Séptima dimensión: AMOTIVACIÓN

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	5	4	4	4	
En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	12	4	4	4	
No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	19	4	4	4	
No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	26	4	4	4	

Firma del evaluador
DNI 70426665



Mg. Cynthia Meza Esquivel
PSICOLOGA
C.Ps.P. 20800

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA – EME E” La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando al quehacer psicológico. Agradecemos su valiosa colaboración.

Datos generales del juez

Nombre del juez:	BELÉN CAROLINA IPARRAGUIRRE GARCÍA
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica (X) Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	CLINICA Y EDUCATIVA
Institución donde labora:	LDUICAMENTE
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	TRABAJOS DE PRE Y POSGRADO

Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Escala de Motivación Educativa (EME) v
Autor:	Vallerand 1989
Procedencia:	Escala de Motivación Educativa (EME- E) Jara y Olivera 2022 (Universidad César Vallejo, Trujillo – Perú).
Administración:	Individual - Colectiva
Tiempo de aplicación:	De 20 a 25 minutos.
Ámbito de aplicación:	Universitarios
Significación:	Explicar Cómo está compuesta la escala (dimensiones, áreas, ítems por área)

Soporte teórico

Teoría de la Autodeterminación cuyos autores son Richard Ryan y a Edward Deci, la cual

Tomás y Gutiérrez (2019) reconocieron a la mencionada como la más completa para describir a la motivación.

Asimismo, Deci y Ryan (1985) refirieron que la motivación es importante dentro de

los factores sociales, destacándose en el campo educativo porque influye en el aprendizaje, así como en la competencia y la autonomía (Botella y Ramos, 2019).

Escala/ÁREA	Subescala (dimensiones)	Definición
Motivación Académica	Motivación Intrínseca al Conocimiento.	Disposición o el deseo interno de adquirir nuevos conocimientos, aprender, explorar y comprender por el simple placer de hacerlo.
	Motivación Intrínseca al Logro	Se relaciona con la necesidad personal de alcanzar metas desafiantes y superar obstáculos por la satisfacción que se obtiene al lograr esos objetivos.
	Motivación Intrínseca a las Experiencias estimulantes	Se refiere al interés y el entusiasmo por las experiencias novedosas, emocionantes o estimulantes.
	Motivación Extrínseca Regulación Identificada.	Es una forma de motivación extrínseca en la que una persona realiza una actividad específica porque comprende y valora la importancia de hacerlo.
	Motivación Extrínseca Regulación Introyectada.	En esta forma de motivación extrínseca, las personas realizan una actividad para cumplir con normas o expectativas autoimpuestas.
	Motivación Extrínseca Regulación Integrada.	Se refiere a una forma de motivación extrínseca en la que una persona ha asimilado completamente una actividad externa en su sistema de valores y objetivos personales.
	Amotivación	Es la falta de motivación o el estado en el que una persona carece de cualquier deseo o interés en realizar una tarea o actividad.

Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación a usted le presento el cuestionario “ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA (EME) V” elaborado por VALLARD 1989, ESTANDARIZADO POR JARA Y OLIVEIRA 2022 De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente

1 No cumple con el criterio
2. Bajo Nivel
3. Moderado nivel
4. Alto nivel

Dimensiones del instrumento:

Primera dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA AL CONOCIMIENTO.

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: “¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?”

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	2	4	4	4	
Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	9	4	4	4	
Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	16	4	4	4	

Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan.	23	4	4	4	
--	----	---	---	---	--

Segunda dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA AL LOGRO

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.	6	4	4	4	
Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	13	4	4	4	
Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	20	4	4	4	
Porque la universidad me permite sentirme bien cuando busco la perfección en mis estudios.	27	4	4	4	Modificaría perfección por destacar

Tercera dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA A LAS EXPERIENCIAS ESTIMULANTES

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	7	4	4	4	
Por el placer de leer autores interesantes.	11	4	4	4	

Porque me encuentro muy bien cuando estoy absorbido leyendo autores que me interesan.	18	4	4	4	Sugiero considerar entretenido en lugar de absorbido
Porque me gusta "meterme de lleno" cuando leo diferentes temas interesantes	25	4	4	4	

Cuarta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA REGULACIÓN IDENTIFICADA

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	3	4	4	4	
Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	10	4	4	4	
Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	17	4	4	4	
Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	24	4	4	4	

Quinta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA REGULACIÓN INTROYECTADA.

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: "¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?"

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Por los intensos momentos que vivo	4	4	3	4	Quitar intensos

cuando comunico mis propias ideas a los demás.					
Porque aprobar en la universidad me hace sentir importante.	14	4	4	4	
Para demostrarme que soy una persona inteligente.	21	4	4	4	
Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	28	4	4	4	

Sexta dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA REGULACIÓN INTEGRADA.

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: “¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?”

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Porque sólo con la secundaria completa no podría encontrar un empleo bien pagado.	1	4	4	4	
Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso.	8	4	4	4	
Porque en el futuro quiero tener una “buena vida”.	15	4	4	4	
Para tener un sueldo mejor en el futuro.	22	4	4	4	

Séptima dimensión: AMOTIVACIÓN

Objetivos de la Dimensión: Determinar los niveles de presencia de la dimensión en la población.

El cuestionario inicia con la interrogante: “¿POR QUÉ VAS A LA UNIVERSIDAD?”

INDICADORES	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión	5	4	4	4	

de perder el tiempo en la universidad.					
En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad, pero ahora me pregunto si debería continuar en ella.	12	4	4	4	
No sé por qué voy a la universidad y, francamente, me trae sin cuidado.	19	4	4	4	
No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	26	4	4	4	

Firma del evaluador
DNI 70673378

Mg. Belén Iparraguirre García
PSICOLOGA
C.Ps.P. 41183

ANEXO 4: PRUEBA PILOTO PARA CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EPA

ENCUESTADO	Postergación de Actividades	Autorregulación Académica						Postergación de Actividades	Autorregulación Académica			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
1	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4
2	3	4	4	5	5	3	3	4	4	4	4	4
3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4
4	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
5	2	4	4	5	5	1	1	4	4	5	5	5
6	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3
7	4	2	3	4	3	3	3	2	1	3	2	3
8	2	3	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4
9	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4
10	1	5	4	3	4	4	2	3	3	3	4	4

Fuente: Prueba piloto

Tabla 11

Análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach de la Escala de Procrastinación Académica EPA

Alfa de Cronbach	N de elementos
,683	12

*SPSS V.27

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Pregunta 1	38,10	24,544	-,459	,783
Pregunta 2	37,50	16,056	,545	,621
Pregunta 3	37,20	16,400	,620	,614
Pregunta 4	36,90	17,878	,386	,654
Pregunta 5	36,90	14,322	,841	,560
Pregunta 6	37,90	23,433	-,365	,759
Pregunta 7	38,20	23,289	-,389	,747
Pregunta 8	37,60	17,156	,644	,621
Pregunta 9	37,80	15,733	,678	,600
Pregunta 10	37,20	17,289	,618	,625
Pregunta 11	37,50	16,722	,548	,626
Pregunta 12	37,10	17,211	,686	,619

PRUEBA PILOTO PARA CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE MOTIVACIÓN EDUCATIVA EME- E

ENCUESTA DO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
1	5	5	5	3	2	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	1	5	5
2	5	4	5	4	1	5	5	5	5	5	2	1	5	4	5	5	5	3	1	3	3	4	3	4	4	1	3	4
3	3	4	4	5	2	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4
4	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2
5	2	5	5	5	1	5	5	5	5	5	4	1	5	5	5	5	5	4	1	5	5	5	5	5	5	1	5	5
6	2	3	3	3	2	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	2	3	4	3	3	4	3	2	3	4
7	4	3	4	3	1	4	4	4	5	4	3	2	4	4	4	4	5	3	1	3	1	2	4	4	3	1	4	4
8	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	3	5	5	5	5	5	5	1	5	5
9	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	1	4	4	4	4	4	4	1	4	5
10	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	4	1	4	4	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	1	5	5

Motivación intrínseca al conocimiento: 2, 9, 16 y 23

Motivación intrínseca al logro: 6, 13, 20 y 27

Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes: 7, 11, 18 y 25

Motivación extrínseca regulación identificada: 3, 10, 17 y 24

Motivación extrínseca regulación introyectada: 4, 14, 21 y 28

Motivación extrínseca regulación integrada: 1,8,15 y 22

Amotivación: 5, 12, 19 y 26

Fuente: Prueba piloto

Tabla 12

Análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach de la Escala de Motivación Educativa EME- E

Alfa de Cronbach	N de elementos
,941	28

*SPSS V27

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Pregunta 1	100,60	334,933	,240	,943
Pregunta 2	100,40	318,489	,832	,937
Pregunta 3	100,30	313,789	,811	,936
Pregunta 4	100,50	318,278	,720	,938
Pregunta 5	102,50	362,722	-,535	,949
Pregunta 6	100,10	312,989	,833	,936
Pregunta 7	100,20	321,289	,723	,938
Pregunta 8	100,10	312,989	,833	,936
Pregunta 9	99,90	323,211	,660	,938
Pregunta 10	100,20	316,844	,764	,937
Pregunta 11	100,40	321,378	,653	,938
Pregunta 12	101,80	334,622	,206	,945
Pregunta 13	100,10	310,100	,911	,935
Pregunta 14	100,20	321,289	,843	,937
Pregunta 15	99,90	317,878	,823	,937
Pregunta 16	99,90	317,878	,823	,937
Pregunta 17	100,00	346,444	-,032	,948
Pregunta 18	100,30	320,233	,714	,938
Pregunta 19	102,40	345,156	,004	,946
Pregunta 20	100,30	314,011	,805	,937
Pregunta 21	100,20	316,178	,605	,939
Pregunta 22	100,30	311,567	,796	,937
Pregunta 23	100,20	316,622	,770	,937
Pregunta 24	99,90	315,656	,892	,936
Pregunta 25	100,00	317,556	,862	,937
Pregunta 26	102,60	343,378	,035	,946
Pregunta 27	100,20	316,622	,770	,937
Pregunta 28	99,90	322,100	,694	,938

ANEXO 5: VALIDEZ DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE LA V DE AIKEN

Tabla 13

Distribución de los resultados mediante el criterio de expertos para la validez de contenido de la Escala de Procrastinación Académica EPA mediante la V de Aiken.

<i>Ítems</i>	<i>Claridad</i>	<i>Coherencia</i>	<i>Relevancia</i>	<i>V General</i>	<i>Calificación</i>
1	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
2	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
3	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
4	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
5	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
6	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
7	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
8	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
9	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
10	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
11	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
12	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado

Tabla 14

Distribución de los resultados mediante el criterio de expertos para la validez de contenido de la Escala de Motivación Educativa EME- E mediante la V de Aiken.

Ítems	Claridad	Coherencia	Relevancia	V General	Calificación
1	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
2	1.33	1.33	1.22	1.30	Aceptado
3	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
4	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
5	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
6	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
7	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
8	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
9	1.33	1.33	1.22	1.30	Aceptado
10	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
11	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
12	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
13	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
14	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
15	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
16	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
17	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
18	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
19	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
20	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
21	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
22	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
23	1.33	1.33	1.22	1.30	Aceptado
24	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
25	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
26	1.33	1.33	1.33	1.33	Aceptado
27	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado
28	1.33	1.22	1.22	1.26	Aceptado