



**UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

# **PROCRASTINACIÓN Y MOTIVACIÓN EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, SEDE CHILLÁN**

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO**

**AUTOR : RICO PALMA CRISTIAN TOMAS**

Profesor Guía: Mendoza Llanos Rodolfo

Chillán, 2015

## **Dedicatoria y Agradecimientos**

*A mi madre y padre, María y Roberto, por su apoyo y paciencia durante estos años de estudio.*

*A mi hermana y hermano, Karen y Roberto, por su afecto cuando lo he necesitado.*

*Agradezco a las personas que fueron un aporte a mi enseñanza y educación, así como a esta investigación.*

**Cristian Rico Palma.**

## Índice

I.	Introducción	8
II.	Presentación del Problema	9
II.1	Planteamiento del Problema	9
II.2	Justificación	12
	Utilidad metodológica	12
	Valor teórico	13
	Relevancia social	13
II.3	Pregunta de Investigación	14
II.4	Objetivos General y Específicos	14
	Objetivo general	14
	Objetivos específicos	14
III.	Marco Referencial	15
III.1	Antecedentes Teóricos	15
	Motivación	15
	Procrastinación	18
III.2	Antecedentes Empíricos	21
III.3	Marco Epistemológico	24
IV.	Diseño Metodológico	28
IV.1	Metodología, Diseño, Hipótesis	28
	Metodología de investigación	28
	Diseño de investigación	28
	Hipótesis de investigación	29
	Hipótesis de investigación estadística	29
IV.2	Técnicas de Recolección de Información	29
IV.3	Instrumentos	30
	Escala de Procrastinación General y Académica	30
	Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ)	31
IV.4	Población/Muestra	32

IV.5	Análisis de Datos Propuesto	33
IV.6	Criterios de Calidad	34
	Confiabilidad	34
	Validez	34
	Objetividad	35
IV.7	Aspectos éticos	36
V.	Resultados	38
V.1	Validación de la Escala de Procrastinación General y Académica	38
	Validez de constructo	38
	Escala de Procrastinación General	38
	Escala de Procrastinación Académica	39
V.2	Confiabilidad de la Escala de Procrastinación General y Académica	40
	Confiabilidad de la Escala de Motivación del MSLQ	41
V.3	Nivel de Procrastinación General	41
V.4	Nivel de Procrastinación Académica	41
V.5	Nivel de Motivación	42
V.6	Correlación entre procrastinación académica, procrastinación general y motivación	42
V.7	Comparación de medias	43
	Discusión	47
	Conclusiones	49
VI.	Referencias	53
VII.	Anexos	59
	Comunalidades Escala de Procrastinación General y Académica	59
	Consentimiento Informado	60
	Escala de Procrastinación General y Académica	61
	Adaptación de la Escala de Motivación MSLQ	63
VIII.	Tablas	65

## Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Composición de la muestra</i> _____	33
Tabla 2. <i>Análisis factorial exploratorio de la Escala de Procrastinación General</i> _____	39
Tabla 3. <i>Análisis factorial exploratorio de la Escala de Procrastinación Académica</i> _____	40
Tabla 4. <i>Confiabilidad de la Escala de Procrastinación General y Académica</i> _____	40
Tabla 5. <i>Confiabilidad de la Escala de Motivación del MSLQ</i> _____	41
Tabla 6. <i>Procrastinación General</i> _____	41
Tabla 7. <i>Procrastinación Académica</i> _____	42
Tabla 8. <i>Motivación</i> _____	42
Tabla 9. <i>Correlación entre Procrastinación General, Procrastinación Académica y Motivación</i> _____	43
Tabla 10. <i>Nivel de las variables con respecto a Enfermería y Psicología</i> _____	65
Tabla 11. <i>Comparación de variables respecto a Enfermería vs. Psicología</i> _____	65
Tabla 12. <i>Variables respecto a muestra total de 19 años o menos y 22 años o más</i> _____	66
Tabla 13. <i>Comparación de variables respecto a muestra total de 19 años o menos vs. muestra total de 22 años o más</i> _____	66
Tabla 14. <i>Nivel de las variables con respecto a carrera de enfermería 19 años o menos y 22 años o más</i> _____	67
Tabla 15. <i>Comparación de variables respecto a carrera de enfermería 19 años o menos vs. 22 años o más</i> _____	67
Tabla 16. <i>Nivel de las variables con respecto a psicología 19 años o menos y 22 años o más</i> _____	68
Tabla 17. <i>Comparación de variables respecto a psicología 19 años o menos vs. 22 años o más</i> _____	68
Tabla 18. <i>Nivel de las variables con respecto a muestra total por género</i> _____	69
Tabla 19. <i>Comparación de variables respecto a muestra total de hombres vs. mujeres</i> _____	69
Tabla 20. <i>Nivel de las variables con respecto a Enfermería por género</i> _____	70
Tabla 21. <i>Comparación de variables respecto a hombres vs. mujeres de Enfermería</i> _____	70
Tabla 22. <i>Nivel de las variables con respecto a Psicología por género</i> _____	71

Tabla 23. <i>Comparación de variables respecto a hombres vs. mujeres de Psicología</i>	71
Tabla 24. <i>Nivel de las variables con respecto a hombres 19 años o menos y 22 años o más</i>	72
Tabla 25. <i>Comparación de variables respecto a hombres 19 años o menos vs. hombres de 22 años o más</i>	72
Tabla 26. <i>Nivel de las variables con respecto a mujeres 19 años o menos y 22 años o más</i>	73
Tabla 27. <i>Comparación de variables respecto a mujeres 19 años o menos vs. mujeres de 22 años o más</i>	73
Tabla 28. <i>Nivel de las variables con respecto a Carrera 19 años o menos</i>	74
Tabla 29. <i>Comparación de variables respecto a alumnos de enfermería de 19 años o menos vs. alumnos de psicología de 19 años o menos</i>	74
Tabla 30. <i>Nivel de las variables con respecto a Género 19 años o menos</i>	75
Tabla 31. <i>Comparación de variables respecto a hombres de 19 años o menos vs. mujeres de 19 años o menos</i>	75
Tabla 32. <i>Nivel de las variables con respecto a Carrera 22 años o más</i>	76
Tabla 33. <i>Comparación de variables respecto a alumnos de enfermería de 22 años o más vs. alumnos de psicología de 22 años o más</i>	76
Tabla 34. <i>Nivel de las variables con respecto a Género 22 años o más</i>	77
Tabla 35. <i>Comparación de variables respecto a hombres de 22 años o más vs. mujeres de 22 años o más</i>	77
Tabla 36. <i>Nivel de las variables con respecto a estudiantes de primero y cuarto año</i>	78
Tabla 37. <i>Comparación de variables respecto a estudiantes de primero vs. estudiantes de cuarto</i>	78
Tabla 38. <i>Nivel de las variables con respecto a Enfermería primero y cuarto año</i>	79
Tabla 39. <i>Comparación de variables respecto a primer año de enfermería vs. cuarto año de enfermería</i>	79
Tabla 40. <i>Nivel de las variables con respecto a Psicología primero y cuarto año</i>	80
Tabla 41. <i>Comparación de variables respecto a primer año de psicología vs. cuarto año de psicología</i>	80

Tabla 42. <i>Medias por cursos</i>	81
Tabla 43. <i>ANOVA por cursos</i>	81
Tabla 44. <i>Medias Enfermería por cursos</i>	82
Tabla 45. <i>ANOVA Enfermería por cursos</i>	82
Tabla 46. <i>Medias Psicología por cursos</i>	83
Tabla 47. <i>ANOVA Psicología por cursos</i>	83

## I. Introducción

La procrastinación es un fenómeno que consiste en el retraso intencional de una tarea, aún teniendo consciencia de que dicho retraso puede influir negativamente en los resultados de la misma (Steel, 2007). La procrastinación no implica necesariamente el incumplimiento de la tarea (Alegre, 2013), lo cual puede verse influido por los niveles de motivación que presenta una persona en relación a la misma.

No se encontró evidencia de una investigación profunda o activa sobre el fenómeno de la procrastinación en Chile. No obstante, las investigaciones realizadas en poblaciones de estudiantes universitarios en Canadá, España y Perú (Busko, 1998; Steel, 2007; Boza y Toscano, 2012; Álvarez, 2010; Alegre, 2013), y otros estudios realizados en Argentina, Brasil y Colombia (Furlan, Heredia, Piemontesi y Tuckman, 2012; Gouveia, Pessoa, Coutinho, Barros & Fonseca, 2014; Kolawole et al, 2007, citado en Angarita, 2012), dan cuenta de la realidad del fenómeno, por lo que se hace importante indagar en la presencia del mismo en Chile.

Este estudio busca evaluar los niveles de procrastinación y motivación que presentan estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán, para posteriormente realizar un análisis correlacional entre procrastinación y motivación con objeto de evidenciar la prevalencia de la procrastinación en dicha población, así como la relación presente entre procrastinación y motivación. Todo esto se abordará desde una metodología de investigación cuantitativa, buscando de esta manera la obtención de evidencia empírica que brinde sustento a la teoría que se ha formulado en cuanto a la procrastinación y a la motivación desde una perspectiva científica, en un contexto local.



## **II. Presentación del Problema**

### **II.1 Planteamiento del Problema**

Dentro del ambiente académico Soriano (2001) señala que la falta de motivación resulta en una dificultad para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Martínez y Galán (1999) dejan entrever la necesidad de una mayor motivación en los estudiantes durante la etapa escolar al proponer una orientación con mayor énfasis en los procesos cognitivos y motivacionales dentro del marco de desarrollo de los procesos de instrucción o enseñanza formal como la universidad.

En el marco de los procesos de instrucción formal, otro factor que puede influir en el alcance de los objetivos académicos es la procrastinación, que puede ser entendida como una tendencia a dejar las actividades de lado hasta una fecha futura (Álvarez, 2010), sin que esto implique necesariamente una falta de motivación, por lo que esta tendencia podría influir en la conclusión y/o logro de las tareas y metas de aprendizaje.

La procrastinación es algo muy frecuente y aunque prácticamente todos hemos lidiado con la postergación de tareas, tal como Steel (2007) señala, algunos han hecho de ella una forma de vida, lo que se traduce en un problema que, como indica Angarita (2012), en cualquiera de sus formas cuesta enormes cantidades de tiempo y dinero a las personas involucradas.

La procrastinación no sólo puede afectar la gestión y administración del tiempo, sino que también puede implicar un problema en la interacción de aspectos cognitivos, afectivos-motivacionales y conductuales (Furlan y cols., 2012; Knaus, 1997).

La interacción entre dichos aspectos puede traer consecuencias tanto positivas como negativas y el problema que se presenta con la falta de motivación y la procrastinación en el ámbito educativo puede evidenciarse en hechos concretos.

La ganancia que puede ofrecer la procrastinación en quienes la ejercen se ha evidenciado en los niveles de tensión óptimos que algunas personas logran alcanzar al postergar sus tareas para luego concluir las cerca de las fechas límite, obteniendo incluso resultados aceptables en la tarea (procrastinadores activos). Esto puede influir en que aquellos procrastinadores activos no logren desarrollar su potencialidad pues han obtenido resultados aceptables funcionando como lo hacen (Chun & Choi, 2005).

Sin embargo, Sanchez (2010) plantea que la procrastinación también puede implicar que un bajo rendimiento sea asociado al propio acto de postergar la tarea en lugar de ser atribuido a una dificultad individual para desempeñarse en cierta área, haciendo que en este caso la propia procrastinación sea vista como una excusa o justificación. Por ejemplo, un estudiante que posterga su estudio para un examen hasta el último momento y obtiene un rendimiento bajo o menor que sus compañeros puede pensar que sus resultados se asocian con factores como la falta de tiempo para estudiar y no con factores internos como la dificultad para comprender una fórmula matemática o una asignatura específica, lo que brindará una ganancia secundaria que contribuirá a mantener una percepción de autoeficacia aceptable en el estudiante, aunque esto conlleve a que no se tomen las medidas apropiadas para mejorar el rendimiento en el área afectada ya que el bajo desempeño se justifica por el hecho de no haberse preparado adecuadamente en el tiempo y no con una dificultad intrínseca.

La sobrecarga de actividades o el estar motivado a realizar ciertas tareas más que otras también puede generar que la persona se vea obligada a dejar una labor de lado para priorizar la

ejecución de otra (Paz, Aranda, del Rosario, Navarro, Delgado y Sayas, 2014). Si esta conducta de priorizar tareas, dejando de lado la realización de otras para último momento, se vuelve una conducta repetitiva, pudiera llegarse a procrastinar en áreas específicas que no resultan tan satisfactorias como otras. Por ejemplo, un estudiante que posterga la elaboración de un informe a fin de realizar otras actividades valoradas como más satisfactorias o contingentes, cuenta con un menor tiempo para concluir el informe. Esta disminución en el tiempo asignado a la tarea puede a su vez reflejarse en un bajo rendimiento académico, sin que ello implique que el estudiante no sea capaz, sino que se ha visto motivado a hacer otras cosas antes que el informe, lo que de volverse algo repetitivo pudiera conducir a la procrastinación académica.

En el área educacional la conducta y disposición de los docentes hacia los alumnos puede verse influida por la dinámica que se da dentro del aula de clases (Goldrine y Rojas, 2007; Castro, Mardones, Ortiz y Quiroga, 2013), haciendo que la falta de motivación o la procrastinación académica mostrada por estudiantes en diferentes asignaturas modifiquen el clima dentro del aula. Las relaciones entre profesores y alumnos también pueden verse afectadas si una de las partes se ve forzada a ceder constantemente en plazos de recepción o entrega de informes o correcciones, contribuyendo así a la continuidad en la falta de motivación o en las razones para procrastinar los deberes de una asignatura específica. Por ejemplo, un grupo de alumnos posterga la entrega de informes regularmente en una misma asignatura, lo que puede influir negativamente en la motivación del docente para impartir dicha materia y esa falta de motivación se traducirá en clases menos dinámicas, lo que contribuirá a incrementar la falta de motivación en los estudiantes por la asignatura.

De acuerdo a lo reportado por Sánchez (2010), alrededor de un 40% de las personas ha experimentado algún tipo de problema en diferentes contextos de su vida por causa de la

procrastinación, como por ejemplo pérdidas financieras a nivel personal u organizacional, retrasos en entrega de informes académicos, bajo rendimiento escolar y estrés personal. Al mismo tiempo reporta que más del 25% se determina a sí misma como procrastinadora crónica. Dentro de su reporte Sánchez (2010) evidenció que el acto de procrastinar suele estabilizarse en la edad adulta, pero que tiene su inicio en la adolescencia, por lo que durante la etapa de instrucción escolar y universitaria esta tendencia se mostraría en constante aumento.

En datos reportados por Sánchez (2010), Ellis & Knaus (1977, citado en Steel, 2007) y O'Brien (2002, citado en Steel, 2007), se ha evidenciado que entre un 40% y un 90% de la población estudiante universitaria norteamericana es procrastinadora y aproximadamente un 40% se determina a sí misma como procrastinadora crónica, lo que da cuenta de la alta prevalencia con que se presenta el fenómeno entre estudiantes.

Aunque no se encuentra en la literatura revisada hasta ahora, estudios sobre procrastinación en Chile, existe información en el contexto latinoamericano como Argentina (Furlan y cols., 2012), Brasil (Gouveia y cols., 2014), Colombia (Kolawole et al, 2007, citado en Angarita, 2012) o Perú (Álvarez, 2010; Alegre, 2013) que da cuenta de que la procrastinación es un problema presente no sólo en población norteamericana (Steel, 2007), por lo que resulta necesario indagar en cómo se presenta el fenómeno en Chile.

## **II.2 Justificación**

### **Utilidad metodológica**

La utilidad metodológica de esta investigación está plasmada dentro los objetivos específicos de la misma y consiste en proporcionar un instrumento que permita a las personas interesadas en el estudio de la procrastinación, la cuantificación de la procrastinación general y la

procrastinación académica mediante una herramienta confiable y válida en un contexto de estudiantes universitarios. El instrumento brinda antecedentes empíricos que pueden ser de utilidad en una futura validación a nivel nacional.

### **Valor teórico**

Este estudio busca evidenciar la relación existente entre procrastinación y motivación dentro de un contexto de estudiantes de universitarios, brindando así sustento teórico y empírico a investigaciones como las realizadas por Steel (2007) o Furlan (2012) en donde se han relacionado ambas variables. Se espera que este estudio pueda facilitar información empírica a futuras investigaciones que busquen trabajar la procrastinación y/o su relación con la motivación en el ámbito nacional al proporcionar antecedentes efectivos de la presencia de dichas variables en la población utilizada en este trabajo y al proporcionar un instrumento válido que permita la cuantificación de la procrastinación general así como académica. También se espera que pueda resultar útil como punto de partida en estudios que busquen indagar respecto a estrategias para mejorar el rendimiento académico y productividad.

### **Relevancia social**

Los resultados de esta investigación beneficiarán a alumnos y profesores que en el futuro investiguen o trabajen la procrastinación y requieran de un instrumento válido para su cuantificación. También representa un beneficio para los estudiantes universitarios e instituciones educacionales, al brindar información empírica sobre la presencia de la procrastinación y motivación, lo que puede generar esfuerzos orientados a la mejor utilización de recursos como acceso a becas, retención estudiantil o titulación oportuna.

### **II.3 Pregunta de Investigación**

¿Existe relación entre el nivel de procrastinación y motivación en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán?

### **II.4 Objetivos General y Específicos**

#### **Objetivo general**

Determinar el nivel de relación entre procrastinación y motivación en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

#### **Objetivos específicos**

Validar la Escala de Procrastinación General y Académica de Busko (1998) en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

Evaluar la confiabilidad de la Escala de Procrastinación General y Académica.

Analizar el nivel de procrastinación general en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

Analizar el nivel de procrastinación académica en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

Analizar el nivel de motivación que presentan estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

Analizar la correlación entre procrastinación general, procrastinación académica y motivación en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

### **III. Marco Referencial**

#### **III.1 Antecedentes Teóricos**

##### **Motivación**

Respecto a la motivación Todt (1991) indica que la investigación psicológica se encarga del por qué, vale decir, de las condiciones internas y externas del comportamiento y conducta de la persona. Señala también que incluso desde antes de la investigación psicológica la filosofía, antropología y teología han desarrollado teorías complicadas acerca de por qué una persona se comporta de una manera en una situación determinada (Todt, 1991).

En las concepciones filosóficas y teológicas occidentales siempre ha dominado un racionalismo que se remonta especialmente a Platón y Aristóteles (Todt, 1991). Platón nunca utiliza un concepto como el de motivación pues considera que los determinantes motivacionales tienen poca importancia en la explicación o comprensión de la conducta y que cualquier persona puede determinar su conducta en una decisión libre de espíritu, lo que significa que la persona no está determinada en su comportamiento por condiciones externas ni por impulsos irracionales internos como emociones o pasiones (Todt, 1991). De acuerdo a Todt (1991) esta teoría de que el ser humano es libre en su pensamiento y su acción - y por lo tanto responsable en su conducta - muestra su influencia aún hoy en día dentro la doctrina moral teológica y en los textos legislativos.

De hecho los primeros estudios acerca de la motivación comenzaron abordando el concepto desde el punto de vista fisiológico (Todt, 1991). Se consideraba que la motivación era una respuesta automática producto de estímulos externos basándose en que las células

permanecían inactivas hasta recibir un estímulo del exterior y por lo tanto se entendía a dicha reacción o respuesta como motivación o impulso (Wasna, 1974).

Por otro lado Hebb (1955), mediante una serie de experimentos pedagógicos realizados con estudiantes en un rango etario de 6 a 15 años, logró evidenciar la presencia de comportamientos de compromiso y responsabilidad (siendo conductas propias de sujetos motivados) aún cuando las condiciones ambientales estaban determinadas a la disminución del compromiso y la realización de tareas. Esto permite concluir que la motivación no se reduce a una reacción frente a un estímulo y no es un proceso involuntario o pasivo.

La motivación, definida por Wittrock (1986, citado en Martínez y Galán, 1999), consiste en el proceso de iniciar, mantener y dirigir la actividad, por lo que la persona estaría en condición de mantener cierto control sobre su propia motivación.

De acuerdo a Reeve (1994, citado en Soriano, 2001) la motivación de la persona no sólo proviene de estímulos externos y cuando se estudia es necesario distinguir el lugar desde el cual se origina la fuerza que impulsa al individuo, es decir si el impulso proviene desde el individuo o fuera de éste, por lo que la motivación se puede distinguir como intrínseca o extrínseca. Se entiende como motivación intrínseca aquella que es propia del individuo, la que siempre tiene consigo y la que activa o ejecuta cuando le apetece o lo desea. Este tipo de motivación no depende del exterior y es puesta en marcha cuando la persona lo considera oportuno. Por otro lado la motivación extrínseca es aquella que provoca o activa al individuo desde afuera, pudiendo ser impulsado por otras personas o por el ambiente. De esta manera la motivación extrínseca depende del exterior, de que se den ciertas condiciones relacionales o ambientales.



Soriano (2001) aborda la conceptualización de motivación de logro, la cual activa y dirige a la persona a la consecución exitosa de metas u objetivos que son socialmente reconocidos. Desde esta conceptualización la motivación en la persona se contrapone en una motivación o necesidad de logro y éxito y otra motivación de evitar el fracaso o hacer el ridículo, por lo que esta concepción de motivación se liga a aspectos cognitivos de la persona.

Para Soriano (2001) la motivación se define como un proceso dinámico más que como un estado fijo. De esta manera se afirma que los estados motivacionales varían, que están en un continuo flujo.

Desde este trabajo se aborda el modelo cognitivo-social de la motivación, que asigna a los procesos interpretativos del individuo un papel central al considerar que diferentes creencias sobre la propia habilidad orientan hacia diferentes metas, y por ende el desarrollo de los patrones motivacionales será distinto en relación a uno u otro objetivo (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2008). Se considera por tanto que la motivación es dinámica y está regulada por procesos mentales entre los que destacan la expectativa y la valoración (Todt, 1991), cuyos esquemas cognitivos se construyen en base a la experiencia pasada y presente, permitiendo generar expectativas y creencias acerca de la futura consecución de metas.

De acuerdo a datos obtenidos por Cao (2012) en una investigación acerca de las diferencias entre motivación y procrastinación en estudiantes de pregrado y estudiantes graduados, las creencias metacognitivas positivas acerca del futuro de los estudiantes, respecto de los valores de adaptación de la procrastinación tienen un rol importante en la propagación de la procrastinación académica.

## Procrastinación

Álvarez (2010) indica que el término procrastinar proviene del latín *procrastinare* y significa dejar las cosas o posponerlas para otro día. El Diccionario de la Lengua Española (DRAE) en su página web consultada en 2015 define el mismo término como diferir o aplazar. Ferrari, Johnson & McCown (1995) citando a DeSimone (1993), hablan sobre concepciones remotas de la procrastinación al indicar que los antiguos egipcios poseían dos verbos que han sido traducidos como procrastinación, uno denotaba el útil hábito de evitar trabajo innecesario y un esfuerzo impulsivo, mientras que el otro denotaba el dañino hábito de la holgazanería al momento de tener que completar tareas necesarias para la subsistencia. El término Procrastinar se ha definido de diversas maneras a través del tiempo. Por ejemplo autores como Ferrari y cols. (1995) señalan que la connotación negativa del término surge a partir de la revolución industrial.

Existen otros teóricos que con datos empíricos han ayudado a sostener dicha connotación negativa del concepto al vincular a la procrastinación con estrés y enfermedad (Tice & Baumeister, 1997, citado en Angarita, 2012). Furlan y cols. (2012) señalan que “la procrastinación representa una dificultad de autorregulación particularmente significativa, ya que describe la discrepancia entre las intenciones o planes de acción y las conductas que efectivamente lo llevarían a la práctica” (p. 143).

Desde el punto de vista conductista la procrastinación puede ser el reflejo de características situacionales y del ambiente que promueven de alguna manera la elección de actividades distintas de la tarea asignada de acuerdo a las consecuencias de dicha elección, como puede ser la demora en la obtención de recompensa o la aversión a la tarea (Howell & Watson, 2007, citado en González y Sánchez, 2013). Álvarez (2010) hace mención de la visión conductual de la procrastinación al relacionarla con el hecho de que una conducta se mantiene al

ser reforzada, por lo tanto las personas que procrastinan lo harían porque sus conductas de postergación se habrían visto reforzadas y además habrían tenido éxito debido a la influencia de diversos factores acotados al ambiente, los cuales les permitirían continuar con su conducta.

Desde una perspectiva más cognitiva Knaus (1997) menciona que en lo práctico las personas que posponen sus tareas para el día siguiente las vuelven a posponer para el próximo cuando ese día llega, esperando que de alguna manera la tarea se encuentre ya realizada, lo que se acompaña con sentimientos de culpa, autoengaño y desesperanza. Con base en esto y siguiendo la línea de los resultados en el estudio realizado por Solomon & Rothblum (1984), el cual aborda la frecuencia con que los estudiantes universitarios procrastinan en sus tareas académicas y las razones para dicho comportamiento, se evidencia que la procrastinación involucra una compleja interacción entre componentes conductuales, cognitivos y afectivos.

La procrastinación también ha sido vista como una conducta que puede resultar positiva. De acuerdo a Chun & Choi (2005), se habla de posibles efectos que resultan beneficiosos de una conducta de procrastinación activa sobre las actitudes y desempeño de la persona. Para comprender dicha visión es necesario mencionar la diferenciación que se ha hecho entre perfiles de procrastinación activa y procrastinación pasiva (González y Sánchez, 2013), entendiendo como procrastinadora activa a aquella persona que voluntariamente escoge posponer la realización o la conclusión de una tarea, buscando de esta manera estados de alta concentración y ejecución bajo presión de la fecha límite, lo cual se asocia al aspecto cognitivo, variables psicológicas y resultados académicos positivos (Chun & Choi, 2005; Choi y Morán, 2009, citado en González y Sánchez, 2013). Por otro lado el procrastinador pasivo es aquel que se ha paralizado por su indecisión para actuar, para iniciar o para completar sus tareas a tiempo (Furlan y cols., 2012). Según un estudio acerca de las diferencias entre procrastinación y motivación que

presentaban estudiantes de pregrado y estudiantes graduados, realizado por Cao (2012), los estudiantes de pregrado tendieron a la procrastinación activa mientras que los graduados a la procrastinación pasiva.

Según Steel (2007, p. 1):

La procrastinación es una forma frecuente y perniciosa de la insuficiencia de autorregulación que no se entiende por completo (...). Un meta-análisis de las posibles causas y los efectos de la procrastinación, basado en 691 correlaciones, revela que (...) predictores fuertes y consistentes de la procrastinación eran la aversión a la tarea, retraso de la tarea, la autoeficacia e impulsividad, así como el perfeccionismo y sus aspectos de auto-control, la distracción, la organización y la motivación de logro. Estos efectos resultan coherentes con la teoría de la motivación temporal (...). La investigación de la procrastinación no debe ser retrasada, sobre todo porque su prevalencia parece estar creciendo.

Existen diferentes clasificaciones para la procrastinación como la aportada por Chun & Choi (2005), quienes clasifican la procrastinación como activa y pasiva. También está la clasificación propuesta por Takács (2005) que diferencia entre: procrastinador perfeccionista, quien considera que la tarea que aplaza no cumple estándares personales; procrastinador soñador, que divaga y es poco realista; procrastinador preocupado, a quien le afecta que las cosas salgan mal o estén fuera de control; procrastinador generador de crisis, que disfruta de la interacción social vinculada al aplazamiento; procrastinador desafiante, quien aplaza agrediendo; procrastinador ocupado, quien por atender a muchas tareas no concreta ninguna; y procrastinador relajado, que evita situaciones estresantes o comprometedoras. Otra clasificación que ha sido objeto de estudio es la de procrastinación general, que se entiende como aquella que influye en la vida completa de la persona, presentándose así un patrón desadaptativo que trasciende a todas las

situaciones y contextos (Ferrari y cols., 1995). Por otra parte se presenta también la procrastinación situacional, que se relaciona al hábito de procrastinar en determinados contextos o situaciones y no influye en todas las áreas de la vida del sujeto, como por ejemplo la procrastinación académica que es aquella ligada solamente al ámbito académico (Ferrari y cols., 1995).

De acuerdo a lo revisado hasta ahora se puede señalar que, independiente de las características que posea la persona procrastinadora o de las consecuencias que obtenga con el acto de procrastinar, los diferentes autores están de acuerdo en que la procrastinación es una postergación de tareas que pudiendo realizarse, se evitan y no se realizan en el tiempo que deberían ser concluidas (Ferrari y cols., 1995; Takács, 2005; Steel, 2007).

En este proyecto de investigación se aborda el concepto de procrastinación desde la clasificación general y situacional propuesto por Ferrari y cols. (1995), siendo la procrastinación situacional específicamente académica.

### **III.2 Antecedentes Empíricos**

Según Sánchez (2010, p. 2):

En estudios clínicos realizados con población norteamericana, el 40% de las personas ha experimentado problemas en diferentes contextos de su vida a causa de la procrastinación y más del 25% sufre de procrastinación crónica. Este trastorno suele estabilizarse en la edad adulta pero tiene su inicio en la adolescencia. Los estudiantes de educación superior son los que más lo padecen, pues alrededor de un 40% de la población universitaria norteamericana se determina procrastinadora crónica.

En información entregada por Solomon & Rothblum (1984) respecto a la procrastinación académica, el 46% de estudiantes universitarios procrastinaron en el plazo para la escritura de documentos, el 27,6% el estudiar para los exámenes, y el 30,1% en la lectura semanal de tareas.

Estimaciones indican que un 95% de estudiantes universitarios experimentan la procrastinación (Ellis & Knaus, 1977, citado en Steel, 2007), aproximadamente el 75% se consideran a sí mismos procrastinadores (Potts, 1987, citado en Steel, 2007), y casi la mitad lo hace de manera constante y problemáticamente (Day, Mensink & O'Sullivan, 2000, citado en Steel, 2007).

En una muestra de 1149 estudiantes de la facultad de ingeniería de la Universidad de Albstadt-Sigmaringen, Alemania, se observó que al menos el 90% procrastina a tiempo parcial y un 50% reconoce posponer siempre sus actividades académicas (Sommer & Huag, 2012).

Chan (2011) señaló que de una muestra de 200 estudiantes universitarios de Lima, el 61,5% de los que procrastinaban, habían reprobado entre 1 y 6 asignaturas.

A parte de ser característica durante la universidad, la procrastinación también se extiende crónicamente en la población general, afectando a un 15-20% de los adultos (Harriott & Ferrari, 1996, citado en Steel, 2007).

Ferrari y Özer (2009) informaron respecto de adultos turcos no estudiantes, una prevalencia del 17,5% de procrastinadores indecisos, un 14,7% de procrastinadores activos y un 13,8% de procrastinadores evitadores.

Existe evidencia que sugieren que cerca del 89% de las personas manifiestan problemas relacionados con algún tipo o nivel de procrastinación en distintas áreas (Angarita, 2012).

La bibliografía revisada da cuenta de que la procrastinación como fenómeno comienza a ser objeto de estudio en lugares como Argentina (Furlan y cols., 2012), Brasil (Gouveia, Pessoa, Coutinho, Barros & Fonseca, 2014), Colombia (Kolawole et al, 2007, citado en Angarita, 2012) o Perú (Álvarez, 2010; Alegre, 2013), por lo que a fin de ampliar y respaldar la teoría con sustento empírico, se hace necesario continuar con una mayor investigación sobre la procrastinación y las diferentes formas que puede tomar en contexto latinoamericano.

Respecto de la motivación, Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) evidenciaron que de una muestra de 216 sujetos, el 33,3% hacía mayor uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos en beneficio de los estudios, en la medida que presentaban mayores niveles de motivación, a diferencia del 34,7% de la muestra que presentaba bajos niveles de motivación, recurriendo en menor medida al uso de dichas estrategias. No obstante, se reportó que un 15,7% de los sujetos, a pesar de presentar niveles de motivación altos, parecía no recurrir al uso de estrategias, mientras que un 16,2% de los estudiantes ponían en marcha diferentes estrategias en su aprendizaje a pesar de presentar niveles bajos de motivación.

González (2005) informa que de un total de 800 estudiantes de la Universidad de Córdoba, España, un 56,3% tomó la decisión de cursar una carrera universitaria como parte de un proceso basado en motivaciones personales y que no se observaron diferencias significativas en la motivación que presentaron hombres y mujeres.

En el año 2009, el Gobierno de Chile a través del Ministerio de Educación publicó la actualización de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, donde se apunta entre otras competencias al desarrollo de la motivación en los estudiantes.

De acuerdo al Informe de estadísticas de servicio del Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y de Exploración Vocacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CARA UC), en el año 2011 el 4,9% de las personas que asistieron a una hora de atención psicoeducativa lo hicieron con el fin de trabajar en su motivación académica (Hojas y cols., 2012).

### **III.3 Marco Epistemológico**

Con el advenimiento del Cristianismo se estableció que el conocimiento de la verdad sólo era alcanzable a través de la fe y la revelación, lo que se tradujo en el éxodo de filósofos griegos a oriente y en una ausencia de la filosofía y ciencia en Europa por aproximadamente seis siglos, haciendo que la interpretación de los fenómenos quedara bajo el manto de la teología (García, 2006). Fue Tomás de Aquino en la iglesia cristiana quien advirtió la imposibilidad de mantener la dominación total de la teología en la interpretación de los fenómenos del mundo terrenal, introduciendo la doctrina de la doble verdad, donde sólo la teología podía explicar y decir qué eran los fenómenos y la verdad más arriba de la luna, y donde se aceptó que el hombre podía llegar a establecer algunas verdades relativas por debajo de la luna a través de la experimentación y observación (García, 2006). En los siglos siguientes se inician procesos sociales que conducen a la revolución científica (García, 2006):

Las bases que sustentan los paradigmas cuantitativos y cualitativos tienen sus raíces en la ilustración del siglo XVII a través de la búsqueda del racionalismo como método de pensamiento, donde se construye el dominio del hombre sobre la naturaleza y el hombre mismo mediante la duda científica y el escepticismo como lógica de discurso (Ortíz, 2013). Durante la segunda mitad del siglo XVII las ideas de Newton comienzan a dominar las reflexiones acerca del conocimiento concentrándose inicialmente en dos puntos (García, 2006):



Primero: Se comienza a hablar de leyes naturales. En 1665 aparece el término ley natural por primera vez en una publicación de la Royal Society. Este concepto refleja un cambio en la concepción del mundo; el mundo está creado por Dios quien estableció leyes que rigen al mundo físico sin mediar más la voluntad de Dios. Con este manejo conceptual se acepta que la mente humana es capaz de desentrañar esas leyes (García, 2006).

El segundo punto consiste en la ruptura con la teología medieval y con la doctrina de la doble verdad. Newton señala que las leyes que gobiernan los movimientos planetarios son las mismas que gobiernan los movimientos en la tierra, terminando así con el dominio de la teología en cuanto a la opinión de los fenómenos más allá de la luna (García, 2006). Así el hombre empieza a decidir sobre la ciencia que está surgiendo, a decidir de qué fenómenos se va a ocupar y a tratar de explicarlos.

García (2006) resume que junto con esto hay una revolución y un renacer de la filosofía que da paso a lo que se conoce como la filosofía moderna, de la cual se considera a Descartes como padre debido a la reformulación que plantea acerca de las ciencias y a la necesidad que manifiesta de un método dentro de la investigación a fin de guiar ésta por un rumbo claramente establecido.

Rosales (2012) señala que hasta Immanuel Kant, los filósofos conocían los objetos de la realidad de manera pasiva, sin embargo a partir de Kant se considera que el hombre pone con sus facultades cognitivas el conocimiento del objeto haciendo posible este conocimiento. De esta manera es posible conocer la manifestación de la realidad bajo condiciones humanas (fenómenos), pero no la realidad en sí misma.

En el siglo XIX Auguste Comte replantea la labor del filósofo en relación a la ciencia y declara que mediante la ciencia se obtendrá prosperidad en la sociedad (Rosales, 2012). En su reflexión epistemológica se encuentra la ley de la evolución de los conocimientos y la humanidad donde señala que en su afán de comprender la realidad, la humanidad ha atravesado tres estados: el estado teológico, donde Dios era el eje explicativo; el estado metafísico, que sustituyó a Dios por entidades abstractas; y el estado positivo, donde la ciencia reemplaza a la explicación teológica y metafísica (Rosales, 2012). Con este último estado se renuncia a la metafísica y se pone énfasis en los hechos, ya que la ciencia y el conocimiento deben atenerse a fenómenos observables, y finalmente propone una jerarquía y ordenamiento de los conocimientos. En esta jerarquía y ordenamientos es importante mencionar a Rudolf Carnap, quien señaló que no es posible deducir leyes empíricas a partir de leyes teóricas pues las leyes teóricas contienen términos teóricos y las leyes empíricas contienen términos observables, por lo que se hace necesario un conjunto de reglas que vinculen los términos teóricos con los términos observables (Rosales, 2012). Es así como nace el positivismo, el cual se vale del método científico para alcanzar el conocimiento.

Fundamentar el método, de acuerdo a Pérez (1998) es el objetivo de la epistemología como ciencia, lo que significa encontrar maneras de aproximarse al objeto que se desea estudiar, cuanto sea posible. Pérez (1998) propone que la ciencia sería entonces un procedimiento perfectible que nos permitiría acercarnos cada vez más a los objetos que se estudian antes del acto de conocerlos.

Thomas Khun en su enfoque epistemológico habla sobre la noción de paradigma, que es un modelo o patrón aceptado por los científicos de una determinada época (Rosales, 2012). De

acuerdo a Rosales (2012) el paradigma proporciona a los investigadores una visión o imagen del mundo y las creencias básicas de lo que es la realidad.

Chalmers (2000) indica que los supuestos teóricos generales que dan dirección y coordinación a los científicos, proporcionándoles indicaciones metodológicas muy generales, son entendidos bajo el concepto de paradigma. Es así que el paradigma, a través de supuestos teóricos, técnicas y leyes, guía la investigación e interpretación de las observaciones y experiencias (Chalmers, 2000).

Esta investigación se aborda desde el paradigma neopositivista. Este paradigma se originó en los diversos cuestionamientos realizados al positivismo (Rosales, 2012). Atencia (1991) señala que estos cuestionamientos surgieron de la crítica al reduccionismo científico del positivismo, donde la visión fragmentada y reduccionista de la realidad no cubre las necesidades de las ciencias sociales. En relación a las ciencias sociales, Betancur (2008) indica que es necesario comprender al ser humano en su contexto particular desde una posición relativista, lo cual no resulta posible desde el positivismo. Atencia (1991) señala que desde el neopositivismo es posible lograr una concepción científica del mundo, pues este paradigma supone un mundo tal que en él es posible y adecuado el uso del método científico. De acuerdo a lo planteado por Martínez (2006) las epistemologías post-positivistas (aquellas que surgieron después de las críticas al positivismo) hacen ver que la realidad siempre está mediada e interpretada por el aspecto personal e individual de quien investiga, lo cual sostiene la importancia de lo que señala Betancur (2008), al indicar la necesidad de la comprensión del ser humano desde una posición relativista.

Popper (1980) señala que se debe elegir un criterio que permita admitir en el dominio de la ciencia empírica incluso enunciados que no puedan ser verificados, aun así estos deben ser

posibles de contrastar por la experiencia. Esto nos sugiere la falsabilidad de los sistemas, lo que indica que ha de ser posible refutar por la experiencia un sistema científico empírico.

Desde el punto de vista filosófico, las ciencias neopositivistas mantienen como base a las matemáticas, la lógica y la física (Rosales, 2012). Es así que se busca en este proyecto trabajar desde una perspectiva lógica y a la vez relativista donde el método permita la cuantificación de los datos a estudiar desde un punto de vista científico aplicable a un contexto social, a fin de validar o refutar las hipótesis de investigación propuestas.

## **IV. Diseño Metodológico**

### **IV.1 Metodología, Diseño, Hipótesis**

#### **Metodología de investigación**

Se trabajó bajo una metodología de investigación cuantitativa, midiendo las variables procrastinación y motivación en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán, se analizaron dichas variables y su posible relación dentro de la muestra, al mismo tiempo que se compararon las medias presentadas dentro de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

#### **Diseño de investigación**

El diseño de investigación utilizado es no experimental, ya que no se manipulan deliberadamente las variables de estudio ni tampoco se pretende estudiar algún posible efecto

causal de las variables o entre las variables, sino que se trata de variables meramente asociativas y se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente (Hernández y cols., 2010). Es así que se busca observar los fenómenos tal como se dan en su contexto natural con el fin de analizarlos (Hernández y cols., 2010). Este diseño de investigación también está orientado a aquellas investigaciones que buscan evaluar variables vinculadas a las características de la persona, las cuales no son manipulables o son difícilmente manipulables en un diseño experimental, resultando más apropiadas para estudios no experimentales (Hernández y cols., 2010).

El diseño es de carácter transeccional (Hernández y cols., 2010), ya que se analiza el nivel de procrastinación y el nivel de motivación en un contexto académico de estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán y a la vez confirma la existencia o no de una correlación entre procrastinación y motivación en la muestra determinada en un momento único de tiempo.

### **Hipótesis de investigación**

H1: Existe relación entre el nivel de procrastinación académica y el nivel de motivación en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

H2: No existe relación entre el nivel de procrastinación general y el nivel de motivación en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

### **Hipótesis de investigación estadística**

H<sub>i</sub>1:  $r_{xy} \neq 0$

H<sub>0</sub>1:  $r_{xy} = 0$

H<sub>i</sub>2:  $r_{xy} = 0$

H<sub>0</sub>2:  $r_{xy} \neq 0$

## **IV.2 Técnicas de Recolección de Información**

La información fue proporcionada por las personas que componen la muestra de investigación, la cual consiste en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán. Para recolectar la información se utilizaron cuestionarios estructurados de autoaplicación impresos (tanto para la variable procrastinación como para la variable motivación), los que se facilitaron a las personas de la muestra a fin de contestarlos de forma escrita. Los cuestionarios que se utilizaron para evaluar procrastinación así como motivación se componen de preguntas cerradas y se puntúan mediante escala Likert.

Para la aplicación de los instrumentos se solicitó autorización. Se recibió autorización de las carreras de enfermería y psicología y se coordinaron las aplicaciones con diferentes docentes. También se contó con un consentimiento escrito que fue firmado por todos los participantes de la muestra antes de contestar los instrumentos.

Algunos beneficios de utilizar cuestionarios de autoaplicación impresos, compuestos por preguntas cerradas son: que se facilita la codificación de las respuestas para su posterior análisis, toma menos tiempo que responder un cuestionario de preguntas abiertas, el tiempo de administración es más corto (Hernández y cols., 2010) y permite la aplicación a más de una persona al mismo tiempo. También se reduce la ambigüedad de las respuestas favoreciendo la comparación entre las mismas (Burnett, 2009, citado en Hernández y cols., 2010).

### **IV.3 Instrumentos**

#### **Escala de Procrastinación General y Académica**

Para medir los niveles de procrastinación en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán, se validó la Escala de Procrastinación General y Académica propuesta por Busko en su tesis “Causes and Consequences of Perfectionism and Procrastination: A Structural

Equation Model” (1998), desarrollada para estudiar las causas y consecuencias del perfeccionismo y la procrastinación en una muestra de estudiantes de la Universidad de Guelph. El instrumento se compone de dos subescalas, la Escala de Procrastinación General (EPG) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Para evaluar la confiabilidad de las escalas se utilizó el análisis de consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach. De acuerdo a los análisis se obtuvo un coeficiente Alfa de 0,82 para la procrastinación general y 0,86 para la procrastinación académica. Los errores de medición obtenidos fueron de 0,191 y 0,123 respectivamente. En 2010 la Escala de Procrastinación General y Académica fue adaptada por Álvarez para ser utilizada en una muestra de estudiantes de Lima Metropolitana con resultados aceptables.

En el instrumento adaptado por Álvarez (2010), en la subescala EPG el coeficiente de consistencia interna de Alfa de Cronbach fue de 0,87, lo que permite concluir que la Escala de Procrastinación General presenta confiabilidad. En cuanto a la subescala EPA el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach fue 0,80, permitiendo concluir que la Escala de Procrastinación Académica presenta confiabilidad.

La Escala de Procrastinación General se compone originalmente de 12 reactivos que se puntúan mediante una escala Likert de cinco puntos: 1. siempre (me ocurre siempre); 2. casi siempre (me ocurre mucho); 3. a veces (me ocurre alguna vez); 4. pocas veces (me ocurre pocas veces o casi nunca); y 5. nunca (no me ocurre nunca).

La Escala de Procrastinación Académica consta de 16 reactivos en la subescala original. Se puntúan los reactivos mediante una escala Likert de cinco puntos: 1. siempre (me ocurre siempre); 2. casi siempre (me ocurre mucho); 3. a veces (me ocurre alguna vez); 4. pocas veces (me ocurre pocas veces o casi nunca); y 5. nunca (no me ocurre nunca).

El instrumento puede ser aplicado de forma individual o colectiva y toma aproximadamente 10 minutos para su aplicación.

### **Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ)**

Para evaluar el nivel de motivación se utilizó la escala de motivación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ). La escala está compuesta por 31 reactivos puntuados en escala Likert de siete puntas, adaptada y validada en 2012 por Burgos y Sánchez para el contexto de la población universitaria de la ciudad de Chillán como parte de su tesis “Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)”. Para medir la fiabilidad del instrumento total se realizó el procesamiento de 105 casos, de los cuales 104 fueron válidos y uno excluido. El análisis de la escala de motivación arrojó un Alfa de Cronbach de 0,83 lo que indicó alta confiabilidad para dicha escala (Burgos y Sánchez, 2012).

El Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje ha sido validado en dos oportunidades anteriores, una de ellas en contexto latinoamericano. La primera fue realizada por Rocés, Tourón y González en el año 1995 en Pamplona, España. En dicha oportunidad el trabajo realizado evidenció un Alfa de Cronbach de 0,82 para la escala de motivación, lo que mostró una alta confiabilidad (Rocés y cols., 1995). En la segunda validación, realizada por Cardoso (2008, citado en Burgos y Sánchez, 2012) en Venezuela, el Alfa de Cronbach fue de 0,83 para la escala de motivación, lo que indicó una alta confiabilidad.

#### **IV.4 Población/Muestra**

La población consistió en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán. El muestreo usado fue de tipo no probabilístico intencionado, ya que si bien las investigaciones de



tipo correlacional buscan hacer estimaciones de variables en la población (Hernández y cols., 2010), en la presente investigación no se buscó extrapolar los datos sino vincular las variables propuestas específicamente en estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán. Por otro lado uno de los objetivos específicos fue la validación de un instrumento, con lo cual la investigación buscó analizar la estructura interna del mismo.

La muestra total estuvo conformada por un total de 367 estudiantes de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán, de los cuales 227 pertenecen a la carrera de enfermería (61,9%) y 140 a psicología (38,1%). De los estudiantes participantes 109 (29,7%) son de primer año, de segundo año participaron 70 (19,1%), de tercer año 90 (24,5%) y 98 (26,7%) corresponden a cuarto año. Según la variable sexo, 118 pertenecen al sexo masculino (32,2%) y 249 al sexo femenino (67,8%).

Tabla 1. *Composición de la muestra*

		f	%
Carrera	Enfermería	227	61,9
	Psicología	140	38,1
Curso	Primeo	109	29,7
	Segundo	70	19,1
	Tercero	90	24,5
	Cuarto	98	26,7
Sexo	Masculino	118	32,2
	Femenino	249	67,8
Total		367	100

#### IV.5 Análisis de Datos Propuesto

Se llevó a cabo la creación de una matriz de datos que contuviera los resultados obtenidos de la muestra y un análisis de dichos datos, para lo cual se utilizó el programa de computadoras Statistical Package for the Social Sciences en su versión 22 (SPSS v. 22). A través de este

programa se realizó una exploración de los datos que proporcionaron la Escala de Procrastinación General y Académica y la escala de motivación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) una vez completados por los participantes de la muestra, a fin de evidenciar el nivel de procrastinación y el nivel de motivación que presentaban.

Se realizó el análisis de confiabilidad sobre dicha muestra respecto de la Escala de Procrastinación General y Académica a través del coeficiente Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de las escalas que componen el instrumento. También se analizó la confiabilidad de la escala de motivación del MSLQ. Se realizó el análisis correlacional entre los resultados obtenidos de la EPG y EPA y los resultados obtenidos de la escala de motivación del MSLQ a través del coeficiente de correlación de Pearson con el fin de determinar el nivel de relación existente entre ambas variables.

Se llevaron a cabo comparaciones de medias entre los integrantes de la muestra a través de pruebas T para muestras independientes y comparaciones de media por curso mediante ANOVA de un factor.

#### **IV.6 Criterios de Calidad**

##### **Confiabilidad**

La confiabilidad da cuenta del grado en que el sistema de medición arrojará el mismo resultado en diferentes ocasiones (Clark-Carter, 2002).

Para medir la confiabilidad de la Escala de Procrastinación General y Académica se utilizó el estadígrafo Alfa de Cronbach, así como para evaluar la consistencia de la escala de motivación del MSLQ.

## **Validez**

La validez busca dar cuenta de si en la investigación se mide lo que los investigadores realmente pretenden medir (Clark-Carter, 2002). Existen diferentes tipos de validez que corresponden a validez de contenido, de criterio y de constructo (Clark-Carter, 2002; Hernández y cols., 2010). También debe verificarse la validez interna y externa de la investigación (Hernández y cols., 2010).

Para dar cuenta de la validez de contenido en la Escala de Procrastinación General y Académica, se sometió el instrumento a la evaluación de pares.

Para evaluar la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio de la Escala de Procrastinación General y Académica a través del método de componentes principales, a fin de evaluar que el instrumento resultara confiable al momento de medir la variable que pretendió medir. No se rotaron los componentes.

De acuerdo a Salas (2010) tanto la validez interna como externa dependen de la etapa de recolección de datos en la investigación cuantitativa. Hernández y cols. (2010) indican que una manera de brindar validez interna a la investigación consiste en brindar control al estudio mediante la manipulación de la variable independiente, lo cual no es posible en el presente estudio por tratarse de un diseño de investigación no experimental. No obstante, Salas (2010) señala que la validez interna también depende de la adecuada selección o construcción del instrumento que se utiliza para recolectar la información deseada, por lo que esta investigación resguarda la validez interna con la utilización de instrumentos con características empíricas y teóricas que son coherentes con el marco teórico a fin de que los datos y la teoría estén adecuadamente orientados.

Se buscó el resguardo de la validez externa, la cual consiste en la posibilidad de generalizar los datos, al seleccionar una muestra que permitió el estudio de las variables señaladas en la hipótesis de investigación y en el contexto señalado en la misma, el tamaño de la muestra también es un elemento que contribuye a la mantención de la validez externa (Hernández y cols., 2010; Salas, 2010).

### **Objetividad**

“Se refiere al grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan” (Hernández y cols., 2010, p. 207).

Se utilizaron consignas estandarizadas con el fin de que todos los participantes de la investigación siguieran las mismas instrucciones. Estas consignas se incluyeron de manera escrita en los cuestionarios de autoaplicación. El someter el instrumento a la evaluación de pares antes de ser aplicado también ayudó a disminuir las posibles influencias de los sesgos del investigador que lo administró. Cabe mencionar que la rigurosidad, sistematización y organización de la investigación científica espera que mediante el uso de una metodología (en este caso cuantitativa) la investigación sea lo más “objetiva” posible (Hernández y cols., 2010).

### **IV.7 Aspectos éticos**

De acuerdo a Rueda (2004) la ética de la investigación debe incluir el respeto por la cultura y el reconocimiento de las formas básicas de la organización social, por lo que el respeto ético debe considerar formular problemas de investigación con sentido cultural. Es por esto que se aborda el tema de la procrastinación y motivación en un contexto en que el ámbito académico es de gran importancia para la sociedad en términos de oportunidades educativas y laborales.

Para França-Tarragó (2001) el deber máximo de la ética consiste en alcanzar la dignidad humana y para llegar a ella propone tres principios éticos básicos. Estos principios éticos básicos son: el principio de beneficencia, el principio de autonomía y el principio de justicia.

En busca de satisfacer el principio de beneficencia, o al menos de no perjudicar a la persona (França-Tarragó, 2001), se garantizó que la utilización de la información personal y de identificación proporcionada por cada individuo en las evaluaciones sería de carácter confidencial y no se publicaría dentro de los resultados de la investigación, esto se dio a conocer al inicio de cualquier interacción con los participantes de la muestra, tanto de manera verbal como escrita.

En cuanto al principio de autonomía, el cual se explica como la capacidad de un individuo de gobernarse a sí mismo por una norma que se acepta de forma voluntaria y sin coerción externa (França-Tarragó, 2001), se utilizó un consentimiento informado en donde se dieron a conocer los objetivos de la investigación y las implicancias de participar en ella a fin de resguardar la veracidad y brindar a la persona el conocimiento necesario para decidir participar en la investigación o no.

El principio de justicia toma como imperativa la consideración y el respeto por todos los seres humanos (França-Tarragó, 2001). Se resguardó este principio mediante un trato de respeto igualitario a todas las personas que participaron de la investigación durante la aplicación del instrumento como también una vez finalizado dicho proceso.

En la misma línea de respeto hacia las personas, es que se ha considerado el resguardo de las mismas con el uso de los datos de manera anónima, y sin riesgo de consecuencias en caso de que desistan de su participación. Este punto se resguarda con el uso de un consentimiento

informado, mismo que se constituye en un acuerdo entre las partes participantes del estudio – investigador y cada uno de los participantes –.

## **V. Resultados**

### **V.1 Validación de la Escala de Procrastinación General y Académica**

#### **Validez de constructo**

##### **Escala de Procrastinación General**

En el análisis de los resultados se optó por quitar el ítem número 5 de la Escala de Procrastinación General, pues la varianza se explica mejor sin él, manteniendo un total de 12 preguntas. La evidencia de validez de constructo de la Escala de Procrastinación General se obtuvo con el análisis factorial exploratorio, previa confirmación de que los datos presentaran las condiciones necesarias mediante los estadísticos implicados. Así, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,893, lo cual indica que tiene un idóneo

potencial explicativo, el test de esfericidad de Bartlett posee un valor significativo (Chi-cuadrado=2099,217;  $p < 0,05$ ), lo que evidencia la pertinencia de llevar a cabo un análisis factorial con los datos obtenidos. El análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales señala que hay un sólo factor que explica el 46,97% de la varianza total (Véase Tabla 2). Estos resultados permiten establecer que la Escala de Procrastinación General presenta validez de constructo.

Tabla 2. *Análisis factorial exploratorio de la Escala de Procrastinación General*

Ítem	M	DE	Factor 1
1	2,50	1,011	0,698
2	2,56	1,056	0,768
3	3,16	1,144	0,756
4	2,62	1,056	0,616
5	2,99	0,911	0,774
6	2,94	0,952	0,783
7	2,87	1,142	0,352
8	2,70	0,940	0,757
9	2,77	1,162	0,739
10	2,32	0,922	0,763
11	3,11	1,089	0,648
12	1,68	0,767	0,390
Varianza explicada 46,974%			
Determinante = 0,003			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,893			
Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado = 2099,217 G.L. = 66 $p = 0,000$			

### **Escala de Procrastinación Académica**

Durante el análisis de los resultados se optó por quitar el ítem número 4 de la Escala de Procrastinación Académica, pues la varianza se encuentra mejor explicada sin él, dejando un total de 15 ítems. La evidencia de validez de constructo de la Escala de Procrastinación Académica se obtuvo con el análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,886, indicando un idóneo potencial explicativo, el test de esfericidad de Bartlett posee un valor significativo (Chi-cuadrado=2284,325;  $p<0,05$ ), lo que evidencia la pertinencia de llevar a cabo un análisis factorial con los datos obtenidos. El análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales señala que hay un sólo factor que explica el 39,86% de la varianza total (Véase Tabla 3). Estos resultados permiten establecer que la Escala de Procrastinación Académica presenta validez de constructo.

Tabla 3. *Análisis factorial exploratorio de la Escala de Procrastinación Académica*

Ítem	M	DE	Factor 1
1	3,23	0,949	0,753
2	2,75	0,990	0,709
3	3,10	1,000	0,536
4	2,33	0,963	0,416
5	1,47	0,688	0,427
6	2,27	0,866	0,677
7	3,00	1,023	0,718
8	3,04	1,014	0,736
9	2,34	0,992	0,593
10	2,63	1,028	0,757
11	2,19	0,886	0,695
12	2,44	1,006	0,704
13	2,30	1,134	0,600
14	2,89	0,988	0,529
15	2,46	1,200	0,454
Varianza explicada 39,860%			
Determinante = 0,002			
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,886			
Prueba de esfericidad de Bartlett Chi-cuadrado = 2284,325 G.L. = 105 $p = 0,000$			



## V.2 Confiabilidad de la Escala de Procrastinación General y Académica

El cálculo de la confiabilidad de las puntuaciones de la Escala de Procrastinación General se realizó a través del método de consistencia interna, siendo el valor del alfa de Cronbach de 0,888 para los 12 ítems que la componen.

El cálculo de la confiabilidad de las puntuaciones de la Escala de Procrastinación Académica se realizó a través del método de consistencia interna, siendo el valor del alfa de Cronbach 0,885 para los 15 ítems que la componen.

Tabla 4. *Confiabilidad de la Escala de Procrastinación General y Académica*

	Alfa de Cronbach	Álvarez, 2010	Busko, 1998
Procrastinación General	0,888	0,87	0,82
Procrastinación Académica	0,885	0,80	0,86

## Confiabilidad de la Escala de Motivación del MSLQ

La confiabilidad de las puntuaciones de la Escala de Motivación del MSLQ se obtuvo a través del método de consistencia interna, siendo el valor del alfa de Cronbach 0,859 para los 31 ítems que la componen.

Tabla 5. *Confiabilidad de la Escala de Motivación del MSLQ*

	Alfa de Cronbach	Burgos y Sánchez, 2012	Cardoso, 2008	Roces y cols., 1995
Motivación	0,859	0,83	0,83	0,82

## V.3 Nivel de Procrastinación General

Dentro del total de estudiantes de la muestra, el promedio de procrastinación general corresponde a 2,69. Se observa una desviación estándar de 0,68 con respecto a la media.

El valor máximo presente en la muestra es 4,83 y el mínimo 1,00.

Tabla 6. Procrastinación General

N	Válido	367
Media		2,6862
Desviación estándar		0,68264
Varianza		0,466
Mínimo		1,00
Máximo		4,83

#### V.4 Nivel de Procrastinación Académica

Del total de estudiantes de la muestra (Véase Tabla 7), se encontró que el promedio de procrastinación académica corresponde a 2,56. La desviación estandar es 0,61 con respecto de la media.

El valor máximo es 4,73 y el mínimo 1,00 respecto de lo obtenido en la muestra.

Tabla 7. Procrastinación Académica

N	Válido	367
Media		2,5620
Desviación estándar		0,61182
Varianza		0,374
Mínimo		1,00
Máximo		4,73

#### V.5 Nivel de Motivación

Dentro del total de estudiantes de la muestra, el promedio de motivación es de 5,25. Se observa una desviación estándar de 0,62 con respecto a la media.

El valor máximo observado en la muestra es 6,71 y el mínimo 2,19.

Tabla 8. Motivación

N	Válido	367
Media		5,2542

Desviación estándar	0,62303
Varianza	0,388
Mínimo	2,19
Máximo	6,71

## V.6 Correlación entre procrastinación académica, procrastinación general y motivación

De acuerdo a los datos (Véase Tabla 9), entre el nivel de procrastinación académica y el nivel de motivación existe una correlación negativa de tendencia promedio ( $r=-0,395$ ), la que resulta significativa al nivel de 0,01, en el total de estudiantes de la muestra, por lo que se comprueba la hipótesis de investigación  $H_{i1}$ .

Entre el nivel de procrastinación general y el nivel de motivación se observa una relación inversamente proporcional de tendencia promedio ( $r=-0,367$ ), significativa al nivel de 0,01, en los estudiantes de la muestra, por lo que se rechaza la hipótesis  $H_{i2}$  y se acepta la hipótesis  $H_{02}$ .

Se observa una correlación positiva con tendencia considerable ( $r = 0,751$ ) entre los niveles de procrastinación académica y procrastinación general.

Tabla 9. *Correlación entre Procrastinación General, Procrastinación Académica y Motivación*

	Procrastinación Académica	Procrastinación General
Procrastinación General	0,751**	
Motivación	-0,395**	-0,367**

\*\* La correlación es significativa en el nivel de 0.01 (2 colas).

N=367

## V.7 Comparación de medias

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica, procrastinación general y motivación entre el total de estudiantes de enfermería y psicología (Véase Tabla 10 y 11).

Los estudiantes de 19 años o menos presentaron un nivel de procrastinación académica significativamente mayor ( $M=2,45$ ,  $DE=0,67$ ) que los estudiantes de 22 años o más ( $M=2,70$ ,  $DE=0,56$ ,  $t[204,16]=-2,98$ ,  $p<0,05$ ). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación general y motivación (Véase Tabla 12 y 13).

Los estudiantes de enfermería de 19 años o menos presentaron un nivel de procrastinación académica significativamente mayor ( $M=2,34$ ,  $DE=0,68$ ) que los de 22 años o más ( $M=2,69$ ,  $DE=0,51$ ,  $t[120,35]=-3,30$ ,  $p<0,05$ ). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación general y motivación (Véase Tabla 14 y 15).

Los estudiantes de psicología de 19 años o menos presentaron un nivel de procrastinación general significativamente menor ( $M=2,91$ ,  $DE=0,70$ ) que los de 22 años o más ( $M=2,58$ ,  $DE=0,65$ ,  $t[81]=2,24$ ,  $p<0,05$ ). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica y motivación (Véase Tabla 16 y 17).

El total de hombres de la muestra presentó un nivel de procrastinación académica significativamente menor ( $M=2,67$ ,  $DE=0,54$ ) al que presentaron las mujeres ( $M=2,51$ ,  $DE=0,64$ ,  $t[365]=2,33$ ,  $p<0,05$ ). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación general y motivación (Véase Tabla 18 y 19).

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica, procrastinación general y motivación entre los hombres y mujeres de enfermería (Véase Tabla 20 y 21).

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de procrastinación académica, procrastinación general y motivación que presentaron los hombres y mujeres de psicología (Véase Tabla 22 y 23).

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica, procrastinación general y motivación que presentaron el total de hombres de 19 años o menos y de 22 años o más (Véase Tabla 24 y 25).

El total de mujeres de 19 años o menos presentó un nivel de procrastinación académica significativamente mayor ( $M=2,39$ ,  $DE=0,71$ ) al presentado por mujeres de 22 años o más ( $M=2,65$ ,  $DE=0,56$ ,  $t[134,54]=-2,42$ ,  $p<0,05$ ). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación general y motivación (Véase Tabla 26 y 27).

Los estudiantes de 19 años o menos de enfermería presentaron un nivel de procrastinación académica significativamente mayor ( $M=2,34$ ,  $DE=0,68$ ) al que presentaron los estudiantes de psicología de la misma edad ( $M=2,61$ ,  $DE=0,64$ ,  $t[108]=-2,10$ ,  $p<0,05$ ). Respecto al nivel de procrastinación general, los estudiantes de 19 años o menos de enfermería presentaron un nivel significativamente mayor ( $M=2,50$ ,  $DE=0,70$ ) al presentado por estudiantes de psicología de la misma edad ( $M=2,91$ ,  $DE=0,70$ ,  $t[108]=-3,01$ ,  $p<0,05$ ). No se observó una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de motivación (Véase Tabla 28 y 29).

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica, procrastinación general y motivación presentados por los hombres y mujeres de 19 años o menos (Véase Tabla 30 y 31).

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica, procrastinación general y motivación presentados por estudiantes de enfermería y psicología de 22 años o más (Véase Tabla 32 y 33).

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica, procrastinación general y motivación presentados por hombres y mujeres de 22 años o más (Véase Tabla 34 y 35).

El total de estudiantes de primer año presentó un nivel de procrastinación académica significativamente mayor ( $M=2,38$ ,  $DE=0,62$ ) al presentado por el total de estudiantes de cuarto año ( $M=2,77$ ,  $DE=0,57$ ,  $t[205]=-4,75$ ,  $p<0,05$ ). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación general y motivación (Véase Tabla 36 y 37).

Los estudiantes de enfermería de primer año presentaron un nivel de procrastinación académica significativamente mayor ( $M=2,26$ ,  $DE=0,60$ ) al que presentaron los estudiantes de cuarto año de la misma carrera ( $M=2,72$ ,  $DE=0,53$ ,  $t[134]=-4,73$ ,  $p<0,05$ ). Respecto al nivel de procrastinación general, los estudiantes de primer año presentaron un nivel significativamente mayor ( $M=2,38$ ,  $DE=0,67$ ) al que presentaron los estudiantes de cuarto año ( $M=2,75$ ,  $DE=0,64$ ,  $t[134]=-3,34$ ,  $p<0,05$ ). En cuanto a la motivación, los estudiantes de enfermería de primer año presentaron un nivel significativamente mayor ( $M=5,39$ ,  $DE=0,60$ ) al presentado por los estudiantes de cuarto año ( $M=5,19$ ,  $DE=0,50$ ,  $t[134]=2,13$ ,  $p<0,05$ ) (Véase Tabla 38 y 39).

El nivel de procrastinación académica presentado en estudiantes de psicología de primer año fue significativamente mayor ( $M=2,55$ ,  $DE=0,62$ ) al presentado en estudiantes de cuarto año de la misma carrera ( $M=2,91$ ,  $DE=0,66$ ,  $t[69]=-2,35$ ,  $p<0,05$ ). No se observaron diferencias

estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación general y motivación (Véase Tabla 40 y 41).

Dentro del total de la muestra se observa una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de procrastinación académica que presentan los cursos de primero, segundo, tercero y cuarto año ( $F[3, 363]=7,75, p<0,05$ ). No se presentan diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación general y de motivación (Véase Tabla 42 y 43).

Se observa una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de procrastinación académica que presentan los cursos de enfermería de primero, segundo, tercero y cuarto año ( $F[3, 223]=7,67, p<0,05$ ). También se presenta una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de procrastinación general presentado por los cursos de enfermería ( $F[3, 223]=5,74, p<0,05$ ). No se observan una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de motivación (Véase Tabla 44 y 45).

No se observan diferencias estadísticamente significativas en los niveles de procrastinación académica, procrastinación general y motivación en los cursos de primero a cuarto año de psicología (Véase Tabla 46 y 47).

## **Discusión**

Considerando que el total de los estudiantes con edades comprendidas entre el rango de 18 y 19 años, presentan niveles de procrastinación académica significativamente mayores al de estudiantes con rango de edades entre 22 y 41 años, y tomando en cuenta que los niveles de procrastinación general y motivación observados en ambos grupos no presentan diferencias significativas, pudiera resultar provechoso en futuras investigaciones indagar cuáles factores influyen para la presencia de mayor procrastinación académica en los estudiantes universitarios

más jóvenes. Esto debido a que las comparaciones de medias entre los estudiantes de primero y cuarto año también indican que los niveles de procrastinación académica en primer año de la universidad son mayores que en los cursos superiores.

Un estudio más profundo, de tipo longitudinal, pudiera evidenciar si los niveles de procrastinación académica son mayores en las nuevas generaciones o si las diferencias observadas en esta investigación se deben a una disminución propia en los individuos a medida que aumenta la edad. En caso de ser una diferencia intrínseca en los individuos, analizar si esa diferencia se debe a una mayor carga en el currículo académico a medida que se avanza en la carrera, o se debe a otros factores, como por ejemplo un mayor compromiso con el propio proceso de aprendizaje, puede beneficiar a la población de estudiantes a fin de disminuir la reprobación de asignaturas en los primeros cursos, pues de acuerdo a lo señalado por Chan (2011) con respecto a una muestra de 200 alumnos universitarios, el 61,5% que procrastinó académicamente, reprobó entre 1 y 6 asignaturas.

Analizar diferentes tipos de procrastinación y sus implicancias en el rendimiento y productividad, también sería un tema para abordar en futuros estudios, pues si bien, Chan (2011) da a conocer el índice de reprobación que presentaron los estudiantes procrastinadores de su muestra (61,5%), tanto los estudiantes con bajo y alto rendimiento presentaron conductas de procrastinación. Considerando que el rendimiento académico tributa directamente a la aprobación o reprobación de asignaturas, existen estudios que señalan que los estudiantes más procrastinadores son proclives a persistir menos ante tareas desafiantes, pero no se evidencia una relación estadísticamente significativa entre procrastinación y rendimiento académico (Richardson, Abraham & Bond, 2012), por lo que tomando lo que señala Chun y Choi (2005), respecto a la procrastinación activa y a alcanzar niveles adecuados de tensión que permitan la



activación en beneficio de la realización y conclusión de tareas, la procrastinación pudiera tener influencias tanto positivas como negativas, que de ser investigadas como estrategias, según lo planteado por los mismos autores, pudieran ser canalizadas en beneficio de esta población en particular.

En el ámbito académico, profundizar en las diversas estrategias que los estudiantes ponen en funcionamiento para lograr un buen rendimiento, evidenciaría si la procrastinación es utilizada como una estrategia por los alumnos motivados en su aprendizaje, o se relaciona más bien con una pobre utilización de estrategias y recursos, al igual que en los datos evidenciados por Rinaudo y cols. (2003), en donde un porcentaje de estudiantes motivados no hacía uso de estrategias adecuadas para su aprendizaje. Esto se plantea basándose en que, en los datos que se observaron en la investigación, los estudiantes presentaban niveles de procrastinación académica bajo el valor medio (es decir, alta procrastinación), a pesar de que tenían niveles de motivación por sobre el valor medio.

También sería productivo considerar la posibilidad, en otras investigaciones, de estudiar los factores que hacen que en una carrera se presente mayor nivel de procrastinación académica que en otra, como se observa en los estudiantes de 19 años o menos de enfermería, quienes presentan mayor nivel de procrastinación que los de psicología. Esto puede deberse a diferentes factores como el ambiente académico en que se desenvuelven o a las exigencias académicas a las que se ven sometidos durante el inicio de sus carreras. También pudiera ser interesante ahondar respecto de los factores a los cuales tributa el hecho de procrastinar.

Si bien esta investigación buscó relacionar la procrastinación con la motivación en estudiantes mediante la Escala de Procrastinación General y Académica y la escala de motivación del MSLQ, resulta importante continuar con el estudio de la procrastinación y

motivación a fin de evidenciar las diferentes maneras en que pudieran presentarse estos fenómenos en el contexto local y en distintas poblaciones.

## **Conclusión**

Respecto a la Escala de Procrastinación General se puede concluir que presenta validez de constructo, no obstante el ítem número 5 de la escala no logra explicar un porcentaje significativo de la varianza, por lo que no se consideró en los análisis de la investigación. La consistencia interna corresponde a un alfa de Cronbach de 0,888, lo que permite concluir que es confiable.

En relación a la Escala de Procrastinación Académica se concluye que presenta validez de constructo, sin embargo el ítem número 4 de la escala no explicó un porcentaje significativo de la varianza, por lo que no se consideró en los análisis. La escala presenta un alfa de Cronbach de 0,885, lo que demuestra la confiabilidad de la misma.

La escala de Motivación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), presenta un alfa de Cronbach de 0,859, lo que indica que la escala es confiable.

Respecto a los niveles de procrastinación y motivación, se observó que los estudiantes de la muestra presentan un nivel de procrastinación general promedio de 2,69, por lo que se concluye que el promedio de estudiantes tiende a procrastinar en aspectos generales. En cuanto al nivel de procrastinación académica, los estudiantes de la muestra procrastinan en promedio 2,56, por lo que se concluye que tienden a procrastinar casi siempre respecto a lo académico. Respecto a la motivación, los estudiantes de la muestra presentan un nivel promedio de 5,25, indicando un nivel medio-alto de motivación.

De acuerdo a los análisis realizados y en virtud de la hipótesis planteada para este estudio, se concluye que tanto el nivel de procrastinación académica como el nivel de procrastinación general se relacionan de forma negativa con el nivel de motivación presente en la muestra. El nivel de procrastinación general y el nivel de procrastinación académica se relacionan de forma positiva entre sí.

El que ambas escalas de procrastinación presenten propiedades psicométricas adecuadas, permite que se transformen en herramientas útiles para ser usadas en otras muestras de estudiantes universitarios en futuros estudios, lo que cobra relevancia por las siguientes razones:

- La necesidad brindar a los estudiantes conocimiento sobre sus niveles de funcionamiento, a fin de alcanzar estados que permitan dar respuestas satisfactorias a las exigencias académicas y a los plazos presentes en la universidad.
- Disminuir la deserción académica universitaria cuando ésta se encuentra asociada a mal uso del tiempo o recursos.
- El estudio de la procrastinación académica cobra relevancia en las repercusiones que pueden existir en el desempeño académico, dentro de un contexto nacional en el que se discute la gratuidad universitaria y los fondos que se destinarán para ello, en tanto que como derecho y política pública, implica resguardar los fondos para asegurar su continuidad en el tiempo. En ese sentido, la titulación oportuna y el buen desempeño, son un imperativo de gestión de las instituciones universitarias, por lo tanto el conocimiento de la procrastinación académica tiene una relevancia teórica al evidenciar la presencia de la misma dentro del contexto universitario, considerándose ya no sólo como concepto teórico, sino como un hecho real, a fin de tomar las medidas necesarias. También se hace importante en el contexto nacional el conocimiento de si la

procrastinación es utilizada por ciertos estudiantes como una estrategia, lo que haría necesario evaluar los resultados y efectos de la misma.

- De los resultados de futuras investigaciones que analicen los efectos de la procrastinación académica en contexto nacional, será posible desprender aplicaciones prácticas que permitan; ya sea generar tecnologías que apunten al desarrollo de técnicas pedagógicas que inhiban o disminuyan la procrastinación, así como una revisión de planes y mallas curriculares que fomenten la motivación; o bien, saber si la procrastinación académica es usada como estrategia para lograr niveles de activación adecuados, en cuyo caso podría canalizarse como estrategia inicial de acercamiento al estudio.

Dentro de las limitaciones de esta investigación, el escaso marco empírico dificulta una evaluación en relación a otros contextos latinoamericanos, lo cual es relevante, pues dentro de las influencias psicosociales contextuales, la integración social, compromiso con las metas, apoyo social y niveles de depresión, tienen sus propias características en este contexto (Richardson y cols., 2012).

Con respecto al tipo de muestra, no es posible una extrapolación de los datos al total de la población de estudiantes universitarios, aún así, y dado que los estudiantes universitarios comparten ciertas características generales como edad, nivel educacional, y tiempos dedicados a la actividad lectiva, este estudio se constituye en un buen punto de partida para una investigación aplicada en otras carreras, en distintas instituciones interesadas en apoyar a sus estudiantes. Una línea de investigación futura debería considerar la incorporación de otras variables que permitan a lo menos dos cosas: primero, incorporar aquellas variables que se han relacionado con la procrastinación – desempeño académico, burnout académico, empleabilidad, éxito profesional,

utilización de recursos – y segundo, profundizar en el tipo de relaciones, buscando causalidad o efectos de interacción entre variables que tiendan a mejorar el poder predictivo.

## VI. Referencias

- Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1 (2), 57-82.
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 13, 159-177.
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5 (2), pp. 85-94.

- Atencia, J. M. (1991). Positivismo y Neopositivismo. *Anales de seminario de metafísica*, 25, pp. 143-154.
- Betancur, M. (2008). La necesidad de generalidad en ciencias sociales. *Praxis Filosófica*, 27, pp. 195-222.
- Burgos, C. E. y Sánchez, A. P. (2012). *Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)*. Tesis de maestría para optar al título de Psicólogo no publicada, Escuela de Psicología, Universidad del Bío-Bío.
- Busko, A. D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. Tesis de maestría presentada no publicada como requisito para el grado de Master of Arts, The Faculty of Graduate Studies, University of Guelph.
- Cao, L. (2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduated and graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (2), pp. 39-64.
- Castro, A., Mardones, E., Ortiz, A., y Quiroga, F. (2013). Interacciones Alumnos-Profesor en Contextos de Vulnerabilidad Respecto de la Ocurrencia de Episodios de Violencia Simbólica en Clases de Matemáticas. *Formación Universitaria*, 6 (1), pp. 29-40.
- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (3a Ed.). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Chan, L. (2011). Procrastinación académica como predictor en el rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Revista temática psicología*, 7 (1), pp. 53-62.

- Chun, A. & Choi, J. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology, 145* (3), pp. 245-264.
- Diccionario de la Lengua Española* (DRAE). Extraído el 29 de abril de 2015 desde <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=procrastinar>
- Ferrari, J., Johnson, J. & McCown, W. (1995). *Procrastinación and task avoidance: Theory, Research and Treatment*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J. & Özer, B. (2009). Chronic Procrastination Among Turkish Adults: Exploring Decisional, Avoidant, and Arousal Styles. *The Journal of Social Psychology, 149* (3), pp. 302–307.
- França-Tarragó, O. (2001). *Ética para Psicólogos: Introducción a la Psicoética* (3a Ed.). España: Desclée De Brouwer.
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S. y Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología, 9*, pp. 142-149.
- García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva, 2* (2), pp. 113-122.
- Goldrine, T., y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 33*(2), pp. 177-197.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema, 20* (4), pp. 642-651.

- González, I. (2005). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera ¿Varían al egresar?. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 5-3 (1), pp. 35-56.
- González, M. y Sánchez, A. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica?. *Acción Psicológica*, 10 (1), pp. 115-134.
- Gouveia, V., Pessoa, V., Coutinho, M., Barros, I. & Fonseca, A. (2014). Escala de Procrastinação Ativa: evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 19 (2), 345-354.
- Hebb, D. (1955). Drives and the c.N.S. (Conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62, pp. 243-254.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a Ed.). Perú: McGraw-Hill.
- Hojas, A., Anais, M., Bustos, A., Letelier, C. y Zuzulich, S. (2012). Requerimientos académicos en estudiantes universitarios: el camino recorrido por el Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y de Exploración Vocacional de la UC. *Calidad en la Educación*, 36, pp. 249-263.
- Knaus, W. (1997). Superar el Hábito de Posponer. *RET, Revista de Toxicomanías*, 13, pp. 19-22.
- Martínez, J. R. y Galán, F. (1999). *Motivación, estrategias de aprendizaje y evolución del rendimiento en alumnos universitarios*. Trabajo presentado en I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria, Diciembre, Santiago de Compostela.



- Martínez M. M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27 (2).
- Ministerio de Educación, República de Chile (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago.
- Ortíz, A. E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria*.
- Paz, A., Aranda, R., del Rosario, M., Navarro, J., Delgado, M. y Sayas Y. (2014). Representaciones mentales sobre la procrastinación en estudiantes de psicología de la UNMSM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (3).
- Pérez, S. C. (1998). *Sobre un concepto histórico de la ciencia: de la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago: Universidad ARCIS.
- Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), pp. 353-387.
- Rinaudo, C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19 (1), pp. 107-119.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), pp. 107-120.

- Rosales, J. (2012). Neopositivismo, racionalismo crítico y relativismo. Reflexiones en torno a la filosofía de las ciencias. *Científica*, 9 (1), pp. 56-67.
- Rueda, L. (2004). Consideraciones éticas en el desarrollo de investigaciones que involucran a seres humanos como sujetos de investigación. Las investigaciones en terapia ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 0 (4), pp. 19-24.
- Sánchez, H. A. (2010, Agosto). Procrastinación académica: un problema en la vida universitaria. *Studiositas*, 5 (2), pp. 87-94.
- Salas, E. (2010). Recolección de datos cuantitativos. En Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., *Metodología de la investigación* (5a Ed.) (p. 275). Perú: McGraw-Hill.
- Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), pp. 503-509.
- Sommer, L. & Haug, M. (2012). What Influences Implementation Intentions in an Academic Learning Context – The roles of Goal Intentions, Procrastination, and Experience. *International Journal of Higher Education*, 1 (1), pp. 32-61.
- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, pp. 163-184.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), pp. 65-94.
- Takács, I. (2005). The influence of the changing educational system on student behaviour. Procrastination: symptom or... ?. *Periodica Polytechnica*, 13 (1), 77-85.

Todt, E. (1991). *La motivación: problemas, resultados y aplicaciones* (2a Ed.). Barcelona: Herder.

Wasna, M. (1974). *La motivación, la inteligencia, el éxito y el aprendizaje*. Buenos Aires: Kapelusz.

## **VII. Anexos**

## Comunalidades Escala de Procrastinación General y Académica

*Comunalidades Escala de Procrastinación General*

	Inicial	Extracción
PG01	1,000	,491
PG02	1,000	,590
PG03	1,000	,579
PG04	1,000	,494
PG05	1,000	,644
PG06	1,000	,667
PG07	1,000	,550
PG08	1,000	,612
PG09	1,000	,563
PG10	1,000	,595
PG11	1,000	,422
PG12	1,000	,500

Método de extracción: análisis de componentes principales.

*Comunalidades Escala de Procrastinación Académica*

	Inicial	Extracción
PA01	1,000	,644
PA02	1,000	,508
PA03	1,000	,492
PA04	1,000	,333
PA05	1,000	,218
PA06	1,000	,493
PA07	1,000	,628
PA08	1,000	,670
PA09	1,000	,427
PA10	1,000	,599
PA11	1,000	,584
PA12	1,000	,498
PA13	1,000	,451
PA14	1,000	,329
PA15	1,000	,408

Método de extracción: análisis de componentes principales.

### Consentimiento Informado

Este documento explica las características y objetivo general de la investigación titulada “Relación entre el nivel de procrastinación y motivación en estudiantes de enfermería y psicología de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán”. Su participación en esta investigación es voluntaria. En caso de participar podrá desvincularse de ella en el momento que lo desee, sin que esto tenga consecuencias negativas para usted.

Su identidad no se verá comprometida, la información que usted proporcione será de carácter confidencial y sólo se utilizará con fines académicos para realizar un análisis estadístico que permita responder al principal objetivo de esta investigación, el cual consiste en:

- Determinar el nivel de relación entre procrastinación y el nivel de motivación en estudiantes de enfermería y psicología de la Universidad del Bío Bío, sede Chillán.

Usted deberá responder a los cuestionarios de Escala de Procrastinación General y Académica así como la escala de motivación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), los que deben ser contestados siguiendo las instrucciones que se encuentran al principio de cada cuestionario.

**Nombre (sólo primer nombre):**

**RUT:**

**Fecha:**

**Firma:** \_\_\_\_\_

Nombre del investigador:

Firma del investigador: \_\_\_\_\_

**ESCALA DE PROCRASTINACIÓN GENERAL Y ACADÉMICA**

BUSKO, 1998  
 ADAPTACIÓN: ÁLVAREZ, 2011

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_  
 Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Lea atentamente los siguientes enunciados y responda cada uno de ellos con total sinceridad en la columna a la que pertenece su respuesta.

N°	ADAPTACIÓN ESCALA DE PROCRASTINACIÓN GENERAL	Siempre	Casi siempre	A veces	Pocas veces	Nunca
1	Cuando tengo una fecha límite para hacer algo, espero hasta el último minuto para hacerlo.					
2	Encuentro una excusa para no hacer lo que tenía que hacer.					
3	Tiendo a perder mucho el tiempo.					
4	Aplazo la toma de decisiones difíciles.					
5	Casi siempre llego a tiempo a mis reuniones.					
6	Cuando me canso de hacer una tarea, tiendo a aplazarla.					
7	Cuando me aburro de una tarea, tiendo a aplazarla.					
8	Me disgusta seguir pautas estrictas.					
9	Sin tener que desarrollar otra actividad importante, aplazo realizar una tarea.					
10	No puedo cambiar mi hábito de perder el tiempo.					
11	Tiendo a descuidar las tareas que me son muy difíciles.					
12	Me distraigo fácilmente cuando trato de concentrarme en hacer algo.					
13	Cuando tomo una decisión, la cumpro.					

N°	ADAPTACIÓN ESCALA DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA	Siempre	Casi siempre	A veces	Pocas veces	Nunca
1	Cuando tengo que hacer una tarea, normalmente la dejo para último minuto.					
2	Generalmente me preparo por adelantado para los certámenes.					
3	Cuando me asignan lecturas, las leo la noche anterior.					
4	Cuando me asignan lecturas, las reviso el mismo día de la clase.					
5	Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
6	Asisto regularmente a clases.					
7	Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
8	Postergo los trabajos de las clases que no me gustan.					
9	Postergo las lecturas de las clases que no me gustan.					
10	Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
11	Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
12	Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
13	Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
14	Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					
15	Raramente dejo para mañana lo que puedo hacer hoy.					
16	Disfruto la mezcla de desafío con emoción de esperar hasta el último minuto para completar una tarea.					

**ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN MSLQ**  
BURGOS Y SÁNCHEZ, 2012

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Indica tu nivel de desacuerdo o acuerdo puntuando de 1 a 7, siendo 1 "Muy en desacuerdo" y 7 "Muy de acuerdo".

N º	Ítem	Muy en desacuerdo							Muy de acuerdo
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Cuando estoy en clases prefiero recibir material que realmente sea un desafío para mí, ya que así aprendo cosas nuevas.								
2	Al estudiar de manera adecuada, aprenderé los contenidos de los cursos.								
3	Al rendir un certamen, pienso sobre lo mediocre de mi desempeño en comparación con el rendimiento de mis compañeros.								
4	Lo que aprendo en una clase lo podré utilizar en otras.								
5	Confío en que obtendré excelentes notas en las diferentes asignaturas.								
6	Estoy seguro que podré comprender los contenidos más difíciles presentados en las lecturas que me asignan.								
7	Obtener buenas notas en clases es lo que más me satisface en estos momentos.								
8	Al rendir un certamen, pienso en las preguntas que no podré contestar.								
9	El no aprender los contenidos es de mi exclusiva responsabilidad.								
10	Es de importancia para mí aprender los contenidos que se imparten en los cursos.								
11	En estos momentos, lo más importante para mi es obtener buenas notas para mejorar mi promedio.								
12	Confío en que entenderé los conceptos básicos enseñados en clases.								
13	Me gustaría obtener mejores notas que las de mis compañeros.								
14	Cuando rindo un certamen, pienso en las consecuencias de mi fracaso.								

15	Confío en que entenderé los conceptos más complejos presentados por los profesores, en cada clase.							
----	--	--	--	--	--	--	--	--



16	En clases, prefiero recibir material que aumente mi curiosidad, incluso si es difícil de aprender.									
17	Me interesan los contenidos de las clases.									
18	Al esforzarme lo suficiente, entenderé los contenidos de las clases.									
19	Al rendir un certamen, siento una sensación incómoda, que me hace sentir mal.									
20	Confío en que haré un excelente trabajo con las tareas y certámenes de cada curso.									
21	Confío en que me irá bien en las clases.									
22	Lo que más me satisface en clases es comprender los contenidos lo más profundamente posible.									
23	Considero provechoso el contenido de las clases porque me permite aprender.									
24	Cuando tengo la oportunidad, elijo tareas de las cuales pueda aprender, a pesar de no estar seguro si obtendré un buen rendimiento.									
25	Cuando no entiendo los contenidos del curso es porque no estudie lo suficiente.									
26	Me gusta el contenido de los cursos.									
27	Entender el contenido de los cursos es muy importante para mí.									
28	Al rendir un certamen, siento que mi corazón se acelera.									
29	Confío en que podré dominar las destrezas enseñadas en clases.									
30	Quiero que todo me salga bien en clases porque para mí es importante que los demás reconozcan mis habilidades.									
31	Confío en que tendré éxito en las clases, incluso en aquellas de mayor dificultad.									

**VIII. Tablas**

**Tabla 10.** Nivel de las variables con respecto a Enfermería y Psicología

	Carrera	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Enfermería	227	2,5148	0,58381	0,03875
	Psicología	140	2,6386	0,64957	0,05490
Procrastinación General	Enfermería	227	2,6549	0,65737	0,04363
	Psicología	140	2,7369	0,72126	0,06096
Motivación	Enfermería	227	5,2542	0,65451	0,04344
	Psicología	140	5,2541	0,57058	0,04822

**Tabla 11.** Comparación de variables respecto a Enfermería vs. Psicología

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	2,203	0,139	-1,889	365	0,060	-0,12374	0,06552	-0,25258	0,00510
	Se asumen varianzas iguales	0,437	0,509	-1,118	365	0,264	-0,08199	0,07333	-0,22619	0,06222
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	0,879	0,349	0,001	365	0,999	0,00008	0,06704	-0,13176	0,13192
	Se asumen varianzas iguales									

**Tabla 12.** Variables respecto a muestra total de 19 años o menos y 22 años o más

	19 o menos y 22 o más	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
--	-----------------------	---	-------	---------------------	-------------------------

Procrastinación Académica	19 años o menos	110	2,4461	0,67238	0,06411
	22 años o más	97	2,7003	0,55545	0,05640
Procrastinación General	19 años o menos	110	2,6591	0,72785	0,06940
	22 años o más	97	2,6538	0,63000	0,06397
Motivación	19 años o menos	110	5,3528	0,54673	0,05213
	22 años o más	97	5,2927	0,58554	0,05945

Tabla 13. Comparación de variables respecto a muestra total de 19 años o menos vs. muestra total de 22 años o más

		Prueba de Levene		de calidad de						
		varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
								95% de intervalo de		
								Diferencia		
								de error		
								confianza de la		
								diferencia		
								Inferior Superior		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	No se asumen varianzas iguales	5,203	0,024	-2,978	204,159	0,003	-0,25428	0,08539	-0,42263	-0,08593
Procrastinación General	No se asumen varianzas iguales	5,758	0,017	0,056	204,934	0,955	0,00531	0,09438	-0,18077	0,19139
Motivación	Se asumen varianzas iguales	1,558	0,213	0,764	205	0,446	0,06014	0,07873	-0,09509	0,21536

Tabla 14. Nivel de las variables con respecto a carrera de enfermería 19 años o menos y 22 años o más

	19 o menos y 22 o más	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	19 años o menos	67	2,3403	0,67780	0,08281
	22 años o más	57	2,6936	0,51112	0,06770
Procrastinación General	19 años o menos	67	2,4975	0,70307	0,08589
	22 años o más	57	2,7076	0,61523	0,08149
Motivación	19 años o menos	67	5,4141	0,59945	0,07323
	22 años o más	57	5,2417	0,54907	0,07273

Tabla 15. Comparación de variables respecto a carrera de enfermería 19 años o menos vs. 22 años o más

		Prueba de Levene				prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de		
		de calidad de						confianza de la		
		varianzas						diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	No se asumen varianzas iguales	4,474	0,036	-3,303	120,348	0,001	-0,35327	0,10696	-0,56503	-0,14150
	Se asumen varianzas iguales	2,194	0,141	-1,755	122	0,082	-0,21009	0,11968	-0,44701	0,02683
Procrastinación General	No se asumen varianzas iguales	0,000	0,984	1,659	122	0,100	0,17241	0,10395	-0,03337	0,37818
	Se asumen varianzas iguales									

Tabla 16. Nivel de las variables con respecto a psicología 19 años o menos y 22 años o más

	19 o menos y 22 o más	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	19 años o menos	43	2,6109	0,63695	0,09713
	22 años o más	40	2,7100	0,61982	0,09800
Procrastinación General	19 años o menos	43	2,9109	0,70109	0,10692
	22 años o más	40	2,5771	0,65055	0,10286
Motivación	19 años o menos	43	5,2573	0,44244	0,06747
	22 años o más	40	5,3653	0,63391	0,10023

Tabla 17. Comparación de variables respecto a psicología 19 años o menos vs.22 años o más

		Prueba de Levene				prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de		
		de calidad de						confianza de la		
		varianzas						diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	0,548	0,461	-0,718	81	0,475	-0,09915	0,13812	-0,37396	0,17567
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	0,438	0,510	2,244	81	0,028	0,33377	0,14877	0,03777	0,62977
Motivación	No se asumen varianzas iguales	4,031	0,048	-0,894	69,166	0,374	-0,10801	0,12082	-0,34904	0,13302

Tabla 18. Nivel de las variables con respecto a muestra total por género

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Masculino	118	2,6695	0,53945	0,04966
	Femenino	249	2,5111	0,63800	0,04043
Procrastinación General	Masculino	118	2,7747	0,56993	0,05247
	Femenino	249	2,6442	0,72731	0,04609
Motivación	Masculino	118	5,2797	0,58519	0,05387
	Femenino	249	5,2421	0,64097	0,04062

Tabla 19. Comparación de variables respecto a muestra total de hombres vs. mujeres

		Prueba de Levene				prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de		
		de calidad de						confianza de la		
		varianzas						diferencia		
								de error		
								diferencia		
								Inferior Superior		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar		
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	2,690	0,102	2,330	365	0,020	0,15838	0,06797	0,02472	0,29204
Procrastinación General	No se asumen varianzas iguales	9,682	0,002	1,868	286,712	0,063	0,13047	0,06984	-0,00698	0,26793
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,005	0,945	0,538	365	0,591	0,03753	0,06970	-0,09953	0,17459

Tabla 20. Nivel de las variables con respecto a Enfermería por género

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Masculino	70	2,6238	0,54493	0,06513
	Femenino	157	2,4662	0,59559	0,04753
Procrastinación General	Masculino	70	2,7179	0,57355	0,06855
	Femenino	157	2,6269	0,69136	0,05518
Motivación	Masculino	70	5,3217	0,60536	0,07235
	Femenino	157	5,2242	0,67495	0,05387

Tabla 21. Comparación de variables respecto a hombres vs. mujeres de Enfermería

		Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de confianza de la diferencia				
		de calidad de varianzas				de error				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	0,386	0,535	1,889	225	0,060	0,15757	0,08343	-0,00684	0,32198
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	3,396	0,067	0,963	225	0,337	0,09100	0,09449	-0,09520	0,27720
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,006	0,937	1,037	225	0,301	0,09750	0,09405	-0,08783	0,28283

Tabla 22. Nivel de las variables con respecto a Psicología por género

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Masculino	48	2,7361	0,52995	0,07649
	Femenino	92	2,5877	0,70129	0,07311
Procrastinación General	Masculino	48	2,8576	0,56019	0,08086
	Femenino	92	2,6739	0,78793	0,08215
Motivación	Masculino	48	5,2184	0,55500	0,08011
	Femenino	92	5,2728	0,58067	0,06054

Tabla 23. Comparación de variables respecto a hombres vs. mujeres de Psicología

		Prueba de Levene				prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de		
		de calidad de						confianza de la		
		varianzas						diferencia		
								de error		
								diferencia		
								Inferior Superior		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar		
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	3,644	0,058	1,286	138	0,200	0,14843	0,11539	-0,07972	0,37658
Procrastinación General	No se asumen varianzas iguales	7,356	0,008	1,594	125,203	0,113	0,18373	0,11526	-0,04439	0,41185
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,018	0,894	-0,534	138	0,594	-0,05438	0,10186	-0,25578	0,14702

Tabla 24. Nivel de las variables con respecto a hombres 19 años o menos y 22 años o más



	19 o menos y 22 o más	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	19 años o menos	28	2,6238	0,51551	0,09742
	22 años o más	40	2,7750	0,54133	0,08559
Procrastinación General	19 años o menos	28	2,8214	0,55773	0,10540
	22 años o más	40	2,6958	0,62091	0,09817
Motivación	19 años o menos	28	5,3076	0,63350	0,11972
	22 años o más	40	5,2677	0,64397	0,10182

**Tabla 25.** Comparación de variables respecto a hombres 19 años o menos vs. hombres de 22 años o más

		Prueba de Levene de						95% de intervalo de		
		calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				confianza de la		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	0,005	0,946	-1,156	66	0,252	-0,15119	0,13082	-0,41238	0,11000
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	0,005	0,945	0,855	66	0,395	0,12560	0,14682	-0,16755	0,41874
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,208	0,650	0,253	66	0,801	0,03986	0,15763	-0,27485	0,35457

**Tabla 26.** Nivel de las variables con respecto a mujeres 19 años o menos y 22 años o más

	19 o menos y 22 o más	N	Media	Desviación estándar	Media de error
					estándar
Procrastinación Académica	19 años o menos	82	2,3854	0,71073	0,07849
	22 años o más	57	2,6480	0,56396	0,07470
Procrastinación General	19 años o menos	82	2,6037	0,77264	0,08532
	22 años o más	57	2,6243	0,64012	0,08479
Motivación	19 años o menos	82	5,3682	0,51722	0,05712
	22 años o más	57	5,3101	0,54607	0,07233

**Tabla 27.** Comparación de variables respecto a mujeres 19 años o menos vs. mujeres de 22 años o más

		Prueba de Levene				prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de		
		de calidad de						confianza de la		
		varianzas						diferencia		
								de la		
								diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	No se asumen varianzas iguales	4,473	0,036	-2,423	134,536	0,017	-0,26259	0,10835	-0,47688	-0,04829
	Se asumen varianzas iguales	0,970	0,326	0,636	137	0,526	0,05808	0,09126	-0,12238	0,23855
Procrastinación General	No se asumen varianzas iguales	4,494	0,036	-0,171	132,739	0,864	-0,02061	0,12029	-0,25854	0,21732
	Se asumen varianzas iguales	0,970	0,326	0,636	137	0,526	0,05808	0,09126	-0,12238	0,23855
Motivación	No se asumen varianzas iguales	0,970	0,326	0,636	137	0,526	0,05808	0,09126	-0,12238	0,23855
	Se asumen varianzas iguales	0,970	0,326	0,636	137	0,526	0,05808	0,09126	-0,12238	0,23855

**Tabla 28.** Nivel de las variables con respecto a Carrera 19 años o menos

	Carrera	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Enfermería	67	2,3403	0,67780	0,08281
	Psicología	43	2,6109	0,63695	0,09713
Procrastinación General	Enfermería	67	2,4975	0,70307	0,08589
	Psicología	43	2,9109	0,70109	0,10692
Motivación	Enfermería	67	5,4141	0,59945	0,07323
	Psicología	43	5,2573	0,44244	0,06747

**Tabla 29.** Comparación de variables respecto a alumnos de enfermería de 19 años o menos vs. alumnos de psicología de 19 años o menos

		Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		de calidad de varianzas						de error		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	0,014	0,907	-2,091	108	0,039	-0,27055	0,12940	-0,52704	-0,01407
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	0,314	0,576	-3,012	108	0,003	-0,41334	0,13723	-0,68535	-0,14133
Motivación	Se asumen varianzas iguales	1,077	0,302	1,475	108	0,143	0,15674	0,10626	-0,05388	0,36737

Tabla 30. Nivel de las variables con respecto a Género 19 años o menos

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Masculino	28	2,6238	0,51551	0,09742
	Femenino	82	2,3854	0,71073	0,07849
Procrastinación General	Masculino	28	2,8214	0,55773	0,10540
	Femenino	82	2,6037	0,77264	0,08532
Motivación	Masculino	28	5,3076	0,63350	0,11972
	Femenino	82	5,3682	0,51722	0,05712

Tabla 31. Comparación de variables respecto a hombres de 19 años o menos vs. mujeres de 19 años o menos

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	3,102	0,081	1,633	108	0,105	0,23844	0,14606	-0,05107	0,52796
Procrastinación General	No se asumen varianzas iguales	5,390	0,022	1,606	64,717	0,113	0,21777	0,13561	-0,05308	0,48862
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,412	0,522	-0,505	108	0,615	-0,06061	0,12008	-0,29863	0,17741

**Tabla 32.** Nivel de las variables con respecto a Carrera 22 años o más

	Carrera	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Enfermería	57	2,6936	0,51112	0,06770
	Psicología	40	2,7100	0,61982	0,09800
Procrastinación General	Enfermería	57	2,7076	0,61523	0,08149
	Psicología	40	2,5771	0,65055	0,10286
Motivación	Enfermería	57	5,2417	0,54907	0,07273
	Psicología	40	5,3653	0,63391	0,10023

**Tabla 33.** Comparación de variables respecto a alumnos de enfermería de 22 años o más vs. alumnos de psicología de 22 años o más

		Prueba de Levene de				prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	0,949	0,332	-0,143	95	0,887	-0,01643	0,11516	-0,24505	0,21218
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	0,006	0,940	1,004	95	0,318	0,13052	0,12994	-0,12744	0,38848
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,862	0,355	-1,024	95	0,308	-0,12367	0,12074	-0,36338	0,11604

**Tabla 34.** Nivel de las variables con respecto a Género 22 años o más

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Masculino	40	2,7750	0,54133	0,08559
	Femenino	57	2,6480	0,56396	0,07470
Procrastinación General	Masculino	40	2,6958	0,62091	0,09817
	Femenino	57	2,6243	0,64012	0,08479
Motivación	Masculino	40	5,2677	0,64397	0,10182
	Femenino	57	5,3101	0,54607	0,07233

**Tabla 35.** Comparación de variables respecto a hombres de 22 años o más vs. mujeres de 22 años o más

		Prueba de Levene de						95% de intervalo de		
		calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				confianza de la		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	0,021	0,885	1,110	95	0,270	0,12705	0,11443	-0,10013	0,35422
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	0,468	0,496	0,549	95	0,584	0,07156	0,13042	-0,18735	0,33048
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,370	0,544	-0,349	95	0,728	-0,04239	0,12133	-0,28326	0,19848

**Tabla 36.** Nivel de las variables con respecto a estudiantes de primero y cuarto año

	Curso	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Primero	109	2,3768	0,62046	0,05943
	Cuarto	98	2,7721	0,57084	0,05766
Procrastinación General	Primero	109	2,5894	0,73560	0,07046
	Cuarto	98	2,7662	0,66286	0,06696
Motivación	Primero	109	5,3249	0,55295	0,05296
	Cuarto	98	5,2008	0,51815	0,05234

**Tabla 37.** Comparación de variables respecto a estudiantes de primero vs. estudiantes de cuarto

		Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias				95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		de calidad de varianzas						de error		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	2,030	0,156	-4,753	205	0,000	-0,39535	0,08317	-0,55934	-0,23136
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	2,198	0,140	-1,808	205	0,072	-0,17671	0,09774	-0,36941	0,01600
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,191	0,663	1,662	205	0,098	0,12416	0,07472	-0,02316	0,27148

**Tabla 38.** Nivel de las variables con respecto a Enfermería primero y cuarto año

	Curso	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Primero	65	2,2615	0,59992	0,07441
	Cuarto	71	2,7192	0,52926	0,06281
Procrastinación General	Primero	65	2,3795	0,66927	0,08301
	Cuarto	71	2,7535	0,63659	0,07555
Motivación	Primero	65	5,3940	0,59779	0,07415
	Cuarto	71	5,1935	0,49852	0,05916

**Tabla 39.** Comparación de variables respecto a primer año de enfermería vs. cuarto año de enfermería

		Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		de calidad de varianzas							de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	1,525	0,219	-4,727	134	0,000	-0,45771	0,09684	-0,64924	-0,26618
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	0,306	0,581	-3,340	134	0,001	-0,37403	0,11200	-0,59554	-0,15253
Motivación	Se asumen varianzas iguales	1,083	0,300	2,131	134	0,035	0,20050	0,09410	0,01437	0,38662



**Tabla 40.** Nivel de las variables con respecto a Psicología primero y cuarto año

	Curso	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Procrastinación Académica	Primero	44	2,5470	0,61767	0,09312
	Cuarto	27	2,9111	0,65867	0,12676
Procrastinación General	Primero	44	2,8996	0,72617	0,10947
	Cuarto	27	2,7994	0,73933	0,14228
Motivación	Primero	44	5,2229	0,46709	0,07042
	Cuarto	27	5,2198	0,57622	0,11089

**Tabla 41.** Comparación de variables respecto a primer año de psicología vs. cuarto año de psicología

		Prueba de Levene de				prueba t para la igualdad de medias		95% de intervalo de		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Procrastinación Académica	Se asumen varianzas iguales	,083	0,774	-2,352	69	0,022	-0,36414	0,15485	-0,67306	-0,05522
Procrastinación General	Se asumen varianzas iguales	0,000	0,982	0,561	69	0,577	0,10024	0,17874	-0,25635	0,45682
Motivación	Se asumen varianzas iguales	0,882	0,351	0,024	69	0,981	0,00304	0,12491	-0,24615	0,25223

Tabla 42. *Medias por cursos*

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Procrastinación Académica	Primero	109	2,3768	0,62046	0,05943	2,2590	2,4946	1,07	3,87
	Segundo	70	2,5971	0,61400	0,07339	2,4507	2,7435	1,47	4,73
	Tercero	90	2,5304	0,57635	0,06075	2,4097	2,6511	1,00	4,13
	Cuarto	98	2,7721	0,57084	0,05766	2,6577	2,8866	1,47	4,27
	Total	367	2,5620	0,61182	0,03194	2,4992	2,6248	1,00	4,73
Procrastinación General	Primero	109	2,5894	0,73560	0,07046	2,4498	2,7291	1,25	4,42
	Segundo	70	2,7274	0,63034	0,07534	2,5771	2,8777	1,25	4,33
	Tercero	90	2,6843	0,67301	0,07094	2,5433	2,8252	1,00	4,83
	Cuarto	98	2,7662	0,66286	0,06696	2,6333	2,8991	1,33	4,42
	Total	367	2,6862	0,68264	0,03563	2,6161	2,7563	1,00	4,83
Motivación	Primero	109	5,3249	0,55295	0,05296	5,2200	5,4299	3,61	6,71
	Segundo	70	5,2313	0,60768	0,07263	5,0864	5,3762	2,19	6,45
	Tercero	90	5,2444	0,79784	0,08410	5,0773	5,4115	2,52	6,48
	Cuarto	98	5,2008	0,51815	0,05234	5,0969	5,3047	3,77	6,55
	Total	367	5,2542	0,62303	0,03252	5,1902	5,3181	2,19	6,71

Tabla 43. *ANOVA por cursos*

		Suma de		Media cuadrática	F	Sig.
		cuadrados	gl			
Procrastinación Académica	Entre grupos	8,243	3	2,748	7,746	0,000
	Dentro de grupos	128,761	363	0,355		
	Total	137,004	366			
Procrastinación General	Entre grupos	1,766	3	0,589	1,266	0,286
	Dentro de grupos	168,789	363	0,465		
	Total	170,554	366			
Motivación	Entre grupos	0,870	3	0,290	0,746	0,525
	Dentro de grupos	141,197	363	0,389		
	Total	142,067	366			

Tabla 44. Medias Enfermería por cursos

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Procrastinación Académica	Primero	65	2,2615	0,59992	0,07441	2,1129	2,4102	1,07	3,60
	Segundo	36	2,5148	0,58589	0,09765	2,3166	2,7131	1,47	4,73
	Tercero	55	2,5503	0,52996	0,07146	2,4070	2,6936	1,53	3,93
	Cuarto	71	2,7192	0,52926	0,06281	2,5940	2,8445	1,47	4,00
	Total	227	2,5148	0,58381	0,03875	2,4385	2,5912	1,07	4,73
Procrastinación General	Primero	65	2,3795	0,66927	0,08301	2,2137	2,5453	1,25	3,83
	Segundo	36	2,7407	0,63458	0,10576	2,5260	2,9555	1,58	4,33
	Tercero	55	2,7970	0,60152	0,08111	2,6344	2,9596	1,17	4,08
	Cuarto	71	2,7535	0,63659	0,07555	2,6028	2,9042	1,33	4,25
	Total	227	2,6549	0,65737	0,04363	2,5689	2,7409	1,17	4,33
Motivación	Primero	65	5,3940	0,59779	0,07415	5,2459	5,5422	3,61	6,71
	Segundo	36	5,1478	0,69680	0,11613	4,9121	5,3836	2,19	6,06
	Tercero	55	5,2370	0,83441	0,11251	5,0114	5,4625	2,52	6,48
	Cuarto	71	5,1935	0,49852	0,05916	5,0756	5,3115	4,23	6,55
	Total	227	5,2542	0,65451	0,04344	5,1686	5,3398	2,19	6,71

Tabla 45. ANOVA Enfermería por cursos

		Suma de		Media cuadrática	F	Sig.
		cuadrados	gl			
Procrastinación Académica	Entre grupos	7,206	3	2,402	7,672	0,000
	Dentro de grupos	69,823	223	0,313		
	Total	77,029	226			
Procrastinación General	Entre grupos	6,996	3	2,332	5,736	0,001
	Dentro de grupos	90,667	223	0,407		
	Total	97,663	226			
Motivación	Entre grupos	1,956	3	0,652	1,533	0,207
	Dentro de grupos	94,858	223	0,425		
	Total	96,814	226			

Tabla 46. Medias Psicología por cursos

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Procrastinación Académica	Primero	44	2,5470	,61767	,09312	2,3592	2,7348	1,33	3,87
	Segundo	34	2,6843	,63951	,10967	2,4612	2,9074	1,67	3,80
	Tercero	35	2,4990	,64946	,10978	2,2760	2,7221	1,00	4,13
	Cuarto	27	2,9111	,65867	,12676	2,6505	3,1717	1,53	4,27
	Total	140	2,6386	,64957	,05490	2,5300	2,7471	1,00	4,27
Procrastinación General	Primero	44	2,8996	,72617	,10947	2,6788	3,1204	1,25	4,42
	Segundo	34	2,7132	,63504	,10891	2,4917	2,9348	1,25	3,67
	Tercero	35	2,5071	,74710	,12628	2,2505	2,7638	1,00	4,83
	Cuarto	27	2,7994	,73933	,14228	2,5069	3,0919	1,50	4,42
	Total	140	2,7369	,72126	,06096	2,6164	2,8574	1,00	4,83
Motivación	Primero	44	5,2229	,46709	,07042	5,0809	5,3649	4,29	6,42
	Segundo	34	5,3197	,49143	,08428	5,1483	5,4912	4,39	6,45
	Tercero	35	5,2562	,74850	,12652	4,9991	5,5133	2,81	6,39
	Cuarto	27	5,2198	,57622	,11089	4,9919	5,4478	3,77	5,94
	Total	140	5,2541	,57058	,04822	5,1588	5,3495	2,81	6,45

Tabla 47. ANOVA Psicología por cursos

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Procrastinación Académica	Entre grupos	3,127	3	1,042	2,553	,058
	Dentro de grupos	55,522	136	,408		
	Total	58,649	139			
Procrastinación General	Entre grupos	3,137	3	1,046	2,056	,109
	Dentro de grupos	69,172	136	,509		
	Total	72,309	139			
Motivación	Entre grupos	,221	3	,074	,223	,880
	Dentro de grupos	45,033	136	,331		
	Total	45,254	139			