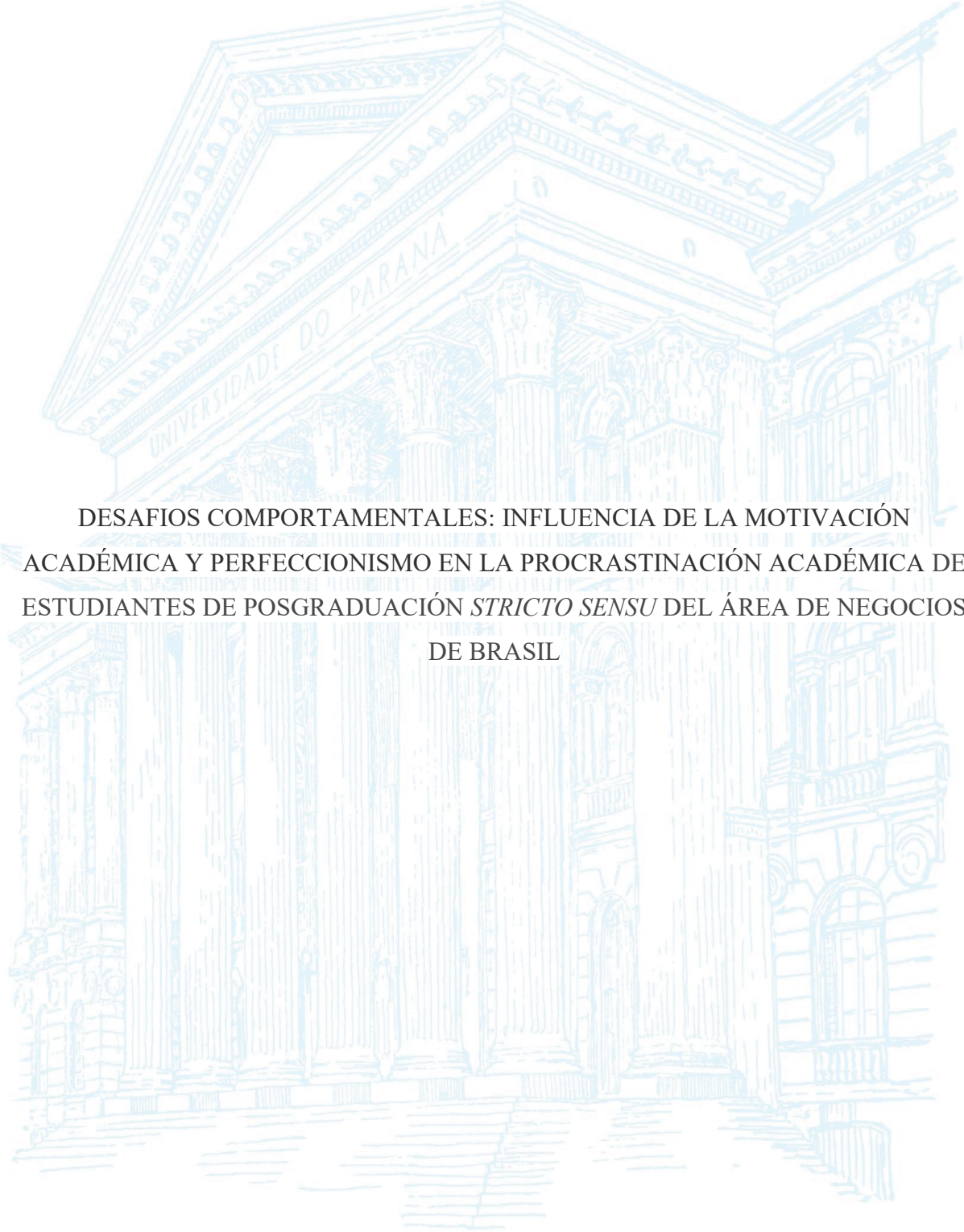


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAVEL ELIAS ZEPEDA TORO



DESAFIOS COMPORTAMENTALES: INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN  
ACADÉMICA Y PERFECCIONISMO EN LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA DE  
ESTUDIANTES DE POSGRADUACIÓN *STRICTO SENSU* DEL ÁREA DE NEGOCIOS  
DE BRASIL

CURITIBA

2025

PAVEL ELIAS ZEPEDA TORO

DESAFIOS COMPORTAMENTALES: INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN  
ACADÉMICA Y PERFECCIONISMO EN LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA DE  
ESTUDIANTES DE POSGRADUACIÓN *STRICTO SENSU* DEL ÁREA DE NEGOCIOS  
DE BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Contabilidade, Setor de Ciências Sociais Aplicadas,  
Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial  
à obtenção do título de Doutor em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Flaviano Costa

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Toro, Pavel Elias Zepeda

Desafios comportamentais : influencia de la motivación académica y perfeccionismo en la procrastinación académica de estudiantes de posgraduación stricto sensu del área de negocios de Brasil / Pavel Elias Zepeda Toro .– 2025.

1 recurso on-line: PDF.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade.

Orientador: Profe. Dr. Flaviano Costa.

1. Contabilidade. 2. Estudantes de pós-graduação - Brasil. 3. Motivação (Psicologia). 4. Negócios. 5. Perfeccionismo (Traço da personalidade). 6. Procrastinação. I. Costa, Flaviano. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONTABILIDADE -  
40001016050P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação CONTABILIDADE da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **PAVEL ELIAS ZEPEDA TORO** intitulada: **DESAFIOS COMPORTAMENTALES: INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y PERFECCIONISMO EN LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE POSGRADUACIÓN STRICTO SENSU DEL ÁREA DE NEGOCIOS DE BRASIL.**, sob orientação do Prof. Dr. FLAVIANO COSTA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Fevereiro de 2025.

Assinatura Eletrônica  
19/02/2025 08:01:54.0  
FLAVIANO COSTA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
20/02/2025 17:35:26.0  
GILBERTO JOSÉ MIRANDA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)

Assinatura Eletrônica  
21/02/2025 10:59:41.0  
EDVALDA ARAÚJO LEAL  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)

Assinatura Eletrônica  
19/02/2025 10:42:25.0  
NAYANE THAIS KRESPI MUSIAL  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AVENIDA PREFEITO LOTHARIO MEISSNER, 632 - 1º ANDAR - SALA 120 - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80210-170 - Tel: (41) 3360-4193 - E-mail: ppgcont@ufpr.br  
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 423217  
**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 423217**

*Presente yo te quise con locura.  
Ausente, yo te quiero más y más, no sé si tu alma sentirá lo mismo,  
saberlo será una felicidad.*

*Violeta Parra.*

*Para mi amor, amante y amigo, que siempre creyó en mí y jamás soltó mi mano.  
Sin eso, nada sería posible.*

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Dios, quien me sacó de mi zona de confort y me ha llevado a tierras lejanas como ha sido Brasil y en donde he sido completamente feliz y realizado. Además, quiero agradecer a todas esas personas maravillosas que siempre han estado junto a mí, ayudando a cumplir cada sueño, especialmente en este proceso que ha sido el doctorado. Este grado académico es para mis padres, Miguel y Felisa, que siempre me dieron las herramientas para ir ante la vida y luchar por mis sueños. Gracias padres por aceptarme, amarme y cobijarme siempre que he necesitado de ustedes, me faltan vidas para amarlos y pagarles por tanto amor, son los mejores!!!

Mis hermanos Paloma, Melina, Juanito, Andrea, Alberto, León, Claudio y Bastián, quienes juegan un papel fundamental en mi vida, apoyándome en todo lo que hago y que con su amor me hacen querer ser una mejor persona a diario. Mis bellos sobrinos Fernanda, Pablo y Martin, que, con sus sonrisas, travesuras y felicidad, hacen que nuestras vidas sean más felices. Mi padrino tío Peña que está en el cielo pero que siempre está presente en mi corazón, a mi Yayita y a la Rosita por su inmenso amor y sus oraciones a diario.

A los profesores Dr<sup>a</sup>. Nayane Thais Krespi Musial, Dr<sup>a</sup>. Edvalda Araujo Leal y Dr. Gilberto José Miranda, integrantes de la banca de evaluación, por las contribuciones sugeridas para la tesis en el momento de la calificación y defensa. Muchas gracias queridos profesores, fueron fundamental para la realización y conclusión de esta investigación.

Agradezco al Prof. Dr. Flaviano Costa, quien no sólo ha sido un excelente orientador tanto en el maestrado como en el doctorado. Gran consejero, gran maestro, que, con su dedicación y sabios consejos, nos llevó a tener excelentes y productivas reuniones de trabajo y lograr tener una tesis doctoral. Ahora vamos por esos artículos y buenas producciones!!!

A los profesores del PPGCONT de la UFPR, Edicreia, Luciano, Vagner, Henrique Portulhak, Sayuri, Douglas, Egon e Luciana, que contribuyeron con mi formación académica, otorgando esos magníficos conocimientos durante el maestrado y doctorado. En especial a la Prof. Nayane Krespi, quien siempre me ayudó en todas aquellas dudas y me brindó consejos cuando más los necesité, y desde que entre al programa en 2019, fue muy empática, alegre y solidaria conmigo, Prof. Nayane la llevaré siempre en mi corazón. Al Prof. Alison Meurer, por tu generosidad en todo momento en que solicité ayuda académica, siempre dispuesto, eres una persona a quien realmente admiro por ser tan integro y siempre con una sonrisa para poder brindar. Agradecido de corazón de ambos profesores por todas las contribuciones realizados en la banca de Precalificación del proyecto de tesis.

A los secretarios del programa de posgraduación en contabilidad, Camila y Marcio por toda su ayuda, amistad, voluntad y dedicación en este largo proceso.

A mi querida amiga/hermana Rayane, aquella que llegó y se instaló en mi corazón, la que siempre me ayudó en todo momento, la estrella que Brasil me ha regalado, esa luz que brilla en todo el universo y que no me canso de admirar, porque eres una luchadora innata que va siempre por sus sueños y metas, lo cual, me hace pensar que todo es posible si luchamos por nuestros sueños. Infinitamente agradecido por tu cariño, amor, comprensión, lealtad, ayuda y amistad incondicional. Además, me diera la oportunidad de conocer a Greg su marido, otra estrella más de Piauí y que con su amistad llenan mi corazón, los amo infinitamente mis bellos!!!

Mi bella Paula, gracias querida amiga por todos los sabios consejos, llevaré siempre nuestras conversaciones y risas a donde quiera que vaya!!! Gracias por tantas caminatas de amistad y cariño. Aunque no eran muy productivas físicamente si lo eran para alegrar el corazón y las fofocas ha ahh aha!!! Gracias también por aceptar al Niño dios de las Palmas, quien con su poder infinito te ayudó cuando más lo necesitaste y de paso, me devolvió la fe que hace mucho tiempo no la encontraba en mi corazón. A Josele Nunes Ferreira, quien con su cariño y amistad siempre me brindó una sonrisa que alegraba mi día y que fueron fundamentales para sobrellevar días en donde el sol estaba oculto y se necesitaba esa palabra amiga, gracias Jo!!!.

A todas aquellas personas maravillosas que conocí durante mi estadía en el PPGCont; Daniela Pirolo, Cris Viana, Nadson Mascarenhas, Alexandre Coradini, Allison de Sousa, Elcídio Quiraque, Josiane Silva Costa dos Santos, Amanda Brandão, João Vitor Lucas, Camila Helfenstein, Francisco Gleisson, Crislaine Gonçalves, y Thais Alves Lira. A los miembros del Laboratorio de Educación e Investigación Contable (LEPEC) por sus aportes en la etapa de precalificación y por todas las discusiones entretenidas que siempre fueron expuestas en las reuniones o en el laboratorio; Amábile, Andre, Bruno, Juan Carlos Dickman y compañeros de turma: Josiane, Flávio, Danrlei, Pablo, Ronaldo. Muchas gracias por el cariño, porque cada uno de ustedes simboliza algún lindo recuerdo o un grato momento de esta linda aventura. A mis amigos en Chile y Argentina, Sandruca, Felipe, Ariel y Javier, por sus buenas vibras cada vez que vuelvo a casa y están ustedes esperándome con todo el amor del mundo o desde una simple llamada son horas de risas y lindas conversas.

A la Universidad Federal do Paraná, por haberme abrigado en todos estos años, entregando una educación gratuita y de calidad. A la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Educación Superior (CAPES), por el apoyo financiero durante todo el tiempo del Doctorado, que de lo contrario no hubiera sido posible haberlo cursado.

*“Enseñar requiere entender que la educación es  
una forma de intervención del mundo”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A busca pela excelência acadêmica em alunos de pós-graduação na área de negócios pode ser um fator motivador para atingir suas metas e objetivos. No entanto, essa ambição pode gerar uma série de problemas psicológicos e comportamentais. Esses aspectos podem influenciar tanto positiva quanto negativamente o desempenho e o bem-estar psicológico dos alunos. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre motivação acadêmica, perfeccionismo e procrastinação acadêmica em estudantes de pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios no Brasil. Foram utilizados três instrumentos relacionados à literatura existente sobre o tema e que mensuram as características comportamentais de cada indivíduo, com uma amostra de 1.047 respostas válidas. Entre os resultados, observou-se que muitos alunos apresentaram altos níveis de motivação intrínseca, baseados no prazer de aprender e na superação de seus objetivos pessoais. Entretanto, também foi observado menor motivação relacionada ao ambiente educacional, como falta de conexão com o currículo ou perspectivas de carreira. Em relação à motivação extrínseca, os alunos demonstram forte orientação para objetivos profissionais, como conseguir um emprego em uma área de interesse. Essa motivação está associada ao desejo de reconhecimento e sucesso acadêmico, indicando uma mistura de motivação interna e externa. Por outro lado, o perfeccionismo adaptativo se manifestou em alunos que buscam altos padrões, mas de forma equilibrada, o que promove um senso de resiliência diante do fracasso. Entretanto, também foi identificado perfeccionismo desadaptativo, que gera frustração e estresse quando as metas propostas não são alcançadas, afetando negativamente a autoestima e aumentando a ansiedade. Em relação à procrastinação acadêmica, observou-se que alunos perfeccionistas tendem a adiar tarefas devido ao medo de não atingir seus próprios padrões. Esse fenômeno está relacionado a dificuldades na autorregulação emocional e à falta de motivação intrínseca sustentada, o que agrava a procrastinação. Além disso, a necessidade constante de melhorar os hábitos de estudo pode se tornar uma estratégia de evasão, no qual os alunos preferem organizar e aperfeiçoar seus métodos em vez de encarar as tarefas de frente. Os resultados empíricos da pesquisa apoiaram diversas hipóteses, mostrando que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca podem influenciar a procrastinação, especialmente quando o perfeccionismo adaptativo media essa relação. Entretanto, algumas relações não foram sustentadas, como a ligação direta entre motivação extrínseca e procrastinação acadêmica, e a influência do perfeccionismo desadaptativo na procrastinação. A motivação acadêmica, embora seja um fator essencial para o sucesso, nem sempre é suficiente para evitar a procrastinação. A falta de metas claras e supervisão pode levar os alunos a procrastinarem, especialmente quando não têm um comprometimento genuíno com as tarefas. A motivação extrínseca pode contribuir para a procrastinação se se concentrar apenas na obtenção de recompensas externas, enquanto uma motivação extrínseca mais autônoma pode reduzir esse comportamento. Assim, o perfeccionismo, tanto em suas formas adaptativa quanto desadaptativa, desempenha um papel crucial na procrastinação acadêmica, especialmente em estudantes de pós-graduação na área de negócios. A interação entre motivação acadêmica e altos padrões pode gerar efeitos positivos e negativos no bem-estar e no desempenho acadêmico.

**Palavras-chave:** Perfeccionismo; Motivação Intrínseca e Extrínseca; Procrastinação Acadêmica; Pós-Graduação; Área de Negócios.

## ABSTRACT

The pursuit of academic excellence in graduate students in the business area can be a motivating factor in achieving their goals and objectives. However, this ambition can generate a series of psychological and behavioral problems. These aspects can influence both positively and negatively the performance and psychological well-being of students. This research focused on analyzing the relationship between academic motivation, perfectionism and academic procrastination in graduate students *stricto sensu* in the business area of Brazil. With three instruments related to the existing literature on the subject and that measure the behavioral characteristics of everyone, in addition to an excellent acceptance for the subject, with a sample of 1,047 valid responses. Among the results, an interesting fact is that many of the students presented high levels of intrinsic motivation, based on the pleasure of learning and exceeding their personal goals. However, lower motivation related to the educational environment was also observed, such as the lack of connection with the curriculum or professional prospects. Regarding extrinsic motivation, students showed a strong orientation toward professional goals, such as obtaining a job in an area of their interest. This motivation was associated with the desire for recognition and academic success, indicating a mix of internal and external motivation. On the other hand, adaptive perfectionism was manifested in students who sought high standards but in a balanced way, which promoted a sense of achievement and resilience in the face of failure. However, maladaptive perfectionism was also identified, which generated frustration and stress when the proposed goals were not achieved, negatively affecting self-esteem and increasing anxiety. Regarding academic procrastination, it was observed that perfectionist students tended to postpone tasks due to the fear of not meeting their own standards. This phenomenon is related to difficulties in emotional self-regulation and the lack of sustained intrinsic motivation, which exacerbated procrastination. Furthermore, the constant need to improve study habits could become an avoidance strategy, where students prefer to organize and refine their methods rather than tackle tasks head-on. The empirical results of the research supported several hypotheses, showing that both intrinsic and extrinsic motivation could influence procrastination, especially when adaptive perfectionism mediated this relationship. However, some relationships were not supported, such as the direct link between extrinsic motivation and academic procrastination, and the influence of maladaptive perfectionism on procrastination. Academic motivation, while a key factor for success, is not always sufficient to prevent procrastination. Lack of clear goals and supervision can lead students to procrastinate, especially when they do not have a genuine commitment to tasks. Extrinsic motivation can contribute to procrastination if it focuses solely on obtaining external rewards, while a more autonomous extrinsic motivation can reduce this behavior. With this, perfectionism both in its adaptive and maladaptive forms, plays a crucial role in academic procrastination, especially in graduate students in the business field. The interaction between academic motivation and high standards can generate both positive and negative effects on well-being and academic performance.

**Keywords:** Perfectionism; Intrinsic and Extrinsic Motivation; Academic Procrastination; Postgraduate Studies; Business Area.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Continuum de Autodeterminación</i> .....	32
<b>Figura 2.</b> <i>Modelo teórico de la investigación</i> .....	60
<b>Figura 3.</b> <i>Número de respuesta por día</i> .....	64
<b>Figura 4.</b> <i>Definiciones Conceptuales y Operativas de los constructos</i> .....	65
<b>Figura 5.</b> <i>Tipos de Motivación medido por la Academic Motivation Scale (AMS)</i> .....	67
<b>Figura 6.</b> <i>Dimensión y Clasificación de Perfeccionismo medidos por (APS -R Br)</i> .....	68
<b>Figura 7.</b> <i>Preguntas modificadas y excluidas de la AMS y (APS -R Br)</i> .....	70
<b>Figura 8.</b> <i>Detalle de las variables sociodemográficas</i> .....	71
<b>Figura 9.</b> <i>Estadísticas de confiabilidad - Escala de Motivación Académica (EMA)</i> .....	71
<b>Figura 10.</b> <i>Estadísticas de confiabilidad - Escala de Perfeccionismo (APS -R Br)</i> .....	72
<b>Figura 11.</b> <i>Estadísticas de confiabilidad - Escala de Procrastinación Académica (EPA)</i> .....	72
<b>Figura 12.</b> <i>Modelo de Medición y Modelo Estructural</i> .....	74
<b>Figura 13.</b> <i>Relaciones de las variables y p-valores del modelo estructural</i> .....	93

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Composición de Cursos de Posgraduación del área de Negocios - CAPES 2024</i> .....	62
<b>Tabla 2.</b> <i>Datos sociodemográficos – Características personales</i> .....	75
<b>Tabla 3.</b> <i>Datos sociodemográficos – Curso – Tipo de Institución – Regionalizada</i> .....	76
<b>Tabla 4.</b> <i>Datos sociodemográficos – Ayuda económica – Tiempo de estudio</i> .....	76
<b>Tabla 5.</b> <i>Estadísticas descriptivas de la Academic Motivation Scale (AMS)</i> .....	77
<b>Tabla 6.</b> <i>Estadísticas Descriptivas de la Escala de Perfeccionismo</i> .....	80
<b>Tabla 7.</b> <i>Estadísticas Descriptivas de la Escala de Procrastinación Académica</i> .....	82
<b>Tabla 8.</b> <i>Matriz de cargas externas</i> .....	84
<b>Tabla 9.</b> <i>Matriz de cargas externas ajustado</i> .....	87
<b>Tabla 10.</b> <i>Indicadores de consistencia interna y validez convergente</i> .....	88
<b>Tabla 11.</b> <i>Matriz de cargas cruzadas</i> .....	89
<b>Tabla 12.</b> <i>Matriz de Validad discriminante Criterio de Fornell-Larcker e HTMT</i> .....	90
<b>Tabla 13.</b> <i>Indicadores del Modelo estructural</i> .....	91
<b>Tabla 14.</b> <i>Modelo estructural</i> .....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS O SIGLAS

- APS-R - *Almost Perfect Scale – Revised*
- AMS - *Academic Motivation Scale*
- AVE - Variancia Media extraída
- CAPES - Coordinación para el Mejoramiento de Personal de Educación Superior
- CC - Confiabilidad Composta
- CEP - Comité de Ética y Pesquisa
- DC - Definiciones Conceptuales
- DO - Definiciones Operativas
- EMA - Escala de Motivación Académica
- EPA - Escala de Procrastinación Académica
- FD - Factor de Discrepancia
- FO - Factor de Orden
- HS - Altos Estándares
- HTMT - *Razón heterocaracterística-monocaracterística*
- IES - Institución Pública de Educación Superior
- LEPEC - Laboratorio de Educación e Investigación Contable
- MEE - Modelaje de Ecuaciones Estructurales
- PLS-SEM - Ecuaciones Estructurales Multivariada por Mínimos Cuadrados Parciales
- PNPG - Plano Nacional de Posgraduación
- PPGs - Programas de Posgraduación
- PPGCONT - Programa de Posgraduación en contabilidad
- SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
- SDT - *Self-Determination Theory*
- SPSS - *Software Statistical Package for the Social Sciences*
- TAD - Teoría de la Autodeterminación
- TCLE - Termino de Consentimiento Libre y Esclarecido
- TIC - Tecnologías de Información y Comunicación
- UFPR - Universidad Federal de Paraná
- VE - Valores Extrínsecos
- VI - Valores Intrínsecos
- VIF - *Variance inflation factor*

## ÍNDICE

<b>1 INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>16</b>
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN .....	16
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	21
<b>1.2.1 Objetivo General</b> .....	<b>21</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>21</b>
1.3 DECLARACIÓN DE TESIS .....	22
1.4 JUSTIFICATIVAS: IMPORTANCIA, ORIGINALIDAD Y VIABILIDAD .....	23
1.5 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	27
1.6 ESTRUCTURA DE LA TESIS .....	28
<b>2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>29</b>
2.1 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN .....	29
2.1.1 Motivación Académica .....	36
2.2 PERFECCIONISMO .....	42
2.3 PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA .....	48
2.4 HIPÓTESIS Y MODELO TEORICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	54
<b>3 METODOLOGÍA</b> .....	<b>61</b>
3.2 POBLACIÓN DE ESTUDIO Y MUESTRA .....	62
3.3 INSTRUMENTO .....	66
3.3.1 Análisis de Consistencia Interna del Instrumento .....	71
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	73
3.5 CUESTIONES ÉTICAS .....	74
<b>4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	<b>75</b>
4.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS RESPONDIENTES .....	75
4.2 ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN .....	77
4.3 ANALISIS DEL MODELO DE MENSURACIÓN .....	83
4.3.1 Modelo de Mensuración .....	83
4.4 ANALISIS DEL MODELO ESTRUCTURAL .....	90
<b>5 CONCLUSIONES</b> .....	<b>105</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>ANEXO 1 - SOLICITUD DE USO Y ADAPTACIÓN DE LA <i>ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS)</i></b> .....	<b>145</b>

<b>ANEXO 2 - SOLICITUD DE USO Y ADAPTACIÓN DE LA <i>ALMOST PERFECT SCALE – REVISED (APS -R BR)</i></b> .....	<b>145</b>
<b>ANEXO 03 - PARECER DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UFPR</b> .....	<b>146</b>
<b>APÉNDICE A - CURSOS DE ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD AÑO 2024</b> .....	<b>150</b>
<b>APÉNDICE B - REGISTRO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO</b> .....	<b>152</b>
<b>APÉNDICE C - INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS</b> .....	<b>154</b>

## 1 INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo de esta tesis denominado introducción, es presentada la contextualización que impone circunstancias describe en tiempo y espacio del tema de investigación, luego se discute el problema que cerca el estudio y se presentan los objetivos generales y específicos que guían la investigación. A continuación, la declaración de tesis, así como tales justificaciones como la originalidad, importancia y viabilidad de la investigación. Para concluir son expuestos la organización y la delimitación del estudio.

### 1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

En la posgraduación, la búsqueda por la excelencia académica es un objetivo constante que impulsa a los estudiantes por alcanzar altos estándares de logros, objetivos y metas. Sin embargo, esta búsqueda puede dar lugar a una serie de desafíos psicológicos y comportamentales, entre los que se encuentra el perfeccionismo, la motivación académica y la procrastinación académica (Elliot & Church, 1997; Tice & Baumeister, 1997; Flett et al., 2014). Estos aspectos interrelacionados han sido objeto de numerosos estudios de la literatura psicosocial y psicología educativa. Los cuales, se consideran cruciales para comprender los procesos cognitivos y emocionales que influyen en la vida académica de los estudiantes (López et al., 2020).

Para lo cual, individuos sin importar su raza, sexo o condición social, son considerados como proactivos, responsables, comprometidos con sus tareas y obligaciones o también alternativamente pasivos y desconectados de su entorno, en gran medida como una función de las condiciones sociales en las cuales se desarrollan y funcionan. Así, todas las personas inherentemente por naturaleza son curiosas, vitales, inspiradas, impulsadas en aprender y motivadas, que se desarrollan a sí mismas, dominan sus habilidades y aplican sus talentos responsablemente (Ryan et al., 1997; Ryan & Deci, 2004; Vansteenkiste et al., 2006).

Todo lo mencionado anteriormente, es aplicado a innumerables áreas del conocimiento y en el campo educativo, la comprensión, el conocimiento del estudiante que tenga de sí mismo, así como su estilo de aprendizaje en el que se desarrolla, le permitirá ser más consciente de las estrategias cognitivas que utiliza para afrontar las metas impuestas y como estas funcionan mejor para él en su proceso educativo (López et al., 2020).

En Brasil, los estudios de posgraduación *stricto sensu* en el área de negocios, tanto en contabilidad como en administración, tuvieron sus primeros movimientos en la década del

1970, con pocos programas y organizados con una visión fuertemente inspirada en modelos importados, especialmente de Estados Unidos (Leite Filho & Siqueira, 2007). Ya, a inicios del siglo XXI y en adelante, los programas de posgraduación en administración tuvieron una grande expansión y se ordenaron con aspectos mixtos en la investigación y creación de cursos de maestría y doctorado, con vocaciones tanto académica, como profesional y con exigencias a los docentes muy diferentes a lo que ocurría a principio de los años noventa (Andere & Araujo, 2008; Costa et al., 2022). Con esto, este período estuvo marcado por la expansión de las instituciones públicas de educación superior (IES) tanto públicas como privadas. También se produjo una expansión de los PPG, más para profesionales que para académicos. A la vez, hubo un aumento en el promedio anual de estudiantes matriculados (Costa et al., 2022).

Por otra parte, los programas de posgraduación en contabilidad en Brasil, también se han expandido en los últimos años, teniendo una evolución continúa debido a cambios en temas económicos, culturales y sociales, reflejando el impacto económico que produce en las organizaciones y en la sociedad, así como su evolución en todo el mundo (Leite Filho & Siqueira, 2007; Durso et al., 2016). Este avance, se vio impulsado por la expansión de los programas *lato sensu* y *stricto sensu* resultando en un crecimiento gradual y el cual queda evidenciado en el aumento de las investigaciones y publicaciones científicas (Beuren et al., 2009; Silva et al., 2012).

Así, la posgraduación en el área de negocios, es considerada fundamental en el contexto del desarrollo de la investigación contable y administrativa, así como la inclusión de programas de posgraduación es relevante para la formación de investigadores, mestres, doctores y profesores que contribuyen al desarrollo del conocimiento científico y educativo (Leite Filho & Siqueira, 2007). Para lo cual, la distinción entre estudiantes de posgrado en el área de negocios y graduación es fundamental para comprender las diferentes etapas de formación académica, como las motivaciones empleadas, aspectos comportamentales y desarrollo profesional. Desde una perspectiva científica, estas diferencias se manifiestan en varios aspectos claves que delinear las trayectorias educativas y las expectativas asociadas. En Brasil, las universidades y los gobiernos son los componentes principales del sistema nacional de generación y difusión del conocimiento (Durso et al., 2016).

Debido a lo anterior, alumnos de posgraduación tienen una visión más clara de lo que quieren para su futuro académico y profesional, a diferencia de estudiantes de graduación que están explorando nuevas visiones de vida en la carrera escogida (Avelino et al., 2013). Estudiantes que ingresan a la posgraduación, es debido a que está alineado con los objetivos profesionales, pero también están fuertemente relacionados con la satisfacción personal,

profesional y también con motivaciones financieras (Meurer et al., 2019), y llenar posibles vacíos identificados en la graduación (Avelino et al., 2013).

Así, la importancia de la motivación del individuo fue investigada en los estudios de Deci y Ryan (1985) dando como resultado de la Teoría de la Autodeterminación (*SDT – Self-Determination Theory*) o TAD en español. En ese contexto, la TAD fue propuesta como una macro teoría de la motivación humana, y es entendida como la energía, dirección, persistencia y finalidad de los comportamientos, incluyendo intenciones y acciones (Stover et al., 2017). La TAD ha sido ampliamente discutida en el campo de la motivación para el aprendizaje académico, con estudios que demuestran que la motivación puede producir un efecto sobre el aprendizaje y el rendimiento, como también, el aprendizaje puede interferir con la motivación del estudiante (Schunk, 1991; Mitchell Jr, 1992; Siqueira & Wechsler, 2006; Leal et al., 2013).

Para Oliveira (2017) la TAD y sus supuestos indican que la motivación no es algo objetivo, sino que se encuentra condicionado y dirigido por varios factores de origen internos y externos del individuo, los cuales tendrán diferentes efectos en su comportamiento (Oliveira, 2017). Desde esa visión, la TAD se ha encargado de estudiar la motivación humana, destacando la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta del individuo (Ryan & Deci, 2000; 2017). Teniendo como foco principal la motivación intrínseca y extrínseca, en donde, la motivación intrínseca se refiere a la motivación que surge de intereses internos y la satisfacción personal del individuo, mientras que la motivación extrínseca se relaciona con factores externos, como recompensas y/o castigos (Ryan et al., 1997; Merriënboer & Kirschner, 2018; Alcantara et al., 2019).

Ryan y Deci (2000) sugieren que a medida que las personas internalizan las demandas o regulaciones y las asimilan al yo o autorregulación, se vuelven más motivadas intrínsecamente. En este sentido, las creencias sobre la motivación intrínseca y extrínseca se consideran menos como constructos bipolares opuestos, sino más como un continuo o posiblemente un proceso de múltiples etapas desde la motivación extrínseca a la más intrínseca (Prat-Sala & Redford, 2010). En consecuencia, la teoría de la autodeterminación afirma que la calidad de la motivación es más importante que la cantidad de motivación (Ryan & Deci, 2000).

A su vez, la TAD apunta que la satisfacción de tres necesidades psicológicas fundamentales y básicas, que influyen en la motivación humana, que son la competencia, la autonomía y la relación. Al producirse estas tres necesidades, se promueve la motivación auto determinada, que está asociada con resultados positivos en términos de rendimiento, bienestar

y desarrollo personal (Deci & Ryan, 1985; Ryan et al., 1997; Claro et al., 2016; Ryan & Deci, 2017).

Por otra parte, estudiantes de posgraduación se esfuerzan incansablemente por cumplir sus responsabilidades y en diversas ocasiones la búsqueda de la perfección de sus deberes, con el fin de lograr sus objetivos, predominando conductas perfeccionistas (Hewitt et al., 2021). Las cuales han sido definidas por Burns (1980) como "...aquellos estándares que van allá del alcance o la razón, en donde las personas se esfuerzan compulsiva e incesantemente hacia metas imposibles y que miden su propio valor enteramente en términos de productividad y logros" (Burns, 1980. p.1).

Así, el perfeccionismo es un rasgo psicológico latente que ha sido entendido de diferentes maneras. Los avances científicos y metodológicos en el área sugieren que este fenómeno tiene componentes positivos y negativos para el individuo (Afshar et al 2011; Dimaggio et al., 2018; Rocha, 2021). En donde muchos autores suelen destacar que el perfeccionismo va acompañado de sentimientos negativos de fracaso, más que de bienestar (Burns, 1980; Afshar et al., 2011; Hewitt et al., 2021).

Si bien, aún no existe entre la comunidad académica, un consenso general sobre la estructura esencial del perfeccionismo, la mayoría de los investigadores comparten un enfoque bidimensional para medir y comprender el perfeccionismo (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1995; Fairburn et al., 2002; Sherry et al., 2003). Investigaciones más contemporáneas están abandonando la perspectiva unidimensional por una multidimensional, que incluye tanto aspectos adaptativos como desadaptativos (Ashby & Rice, 2002; Ashby et al., 2012). Además de incluir dos amplias categorías; esfuerzo por el logro y; preocupaciones evaluativas (Burgess & Dibartolo, 2016).

Estudios indican que el perfeccionismo puede ser una disposición de la personalidad especialmente relevante en la población estudiantil universitaria (Stoeber & Otto, 2006; Arana et al., 2009). En ese contexto, Durán-Vinagre et al. (2020) exponen que el perfeccionismo está compuesto por múltiples factores con una inclinación de las personas a establecer normas de rendimiento excesivamente altas, demostrar apego rígido a esas normas y ser muy críticas en sus autoevaluaciones, lo que en muchas ocasiones los lleva a procrastinar (Durán-Vinagre et al., 2020; Rocha, 2021).

En ese punto, la motivación de los alumnos es fundamental para el éxito de sus metas académicas, pero el exceso de perfeccionismo por lograr altos padrones de perfección lo llevan a retrasar el resultado de sus objetivos, es allí en donde el alumno comienza a procrastinar en sus tareas y deberes. Es así, como se manifiesta otro aspecto comportamental, como es la

procrastinación académica. La cual, es definida como un patrón de aplazamiento voluntario y evitación de tareas académicas (Steel, 2020). Aunque la procrastinación puede parecer una cuestión trivial, su impacto en el rendimiento académico, motivación académica y en la salud psicológica de los estudiantes es significativo (Oliveira, 2017).

Según Klingsieck (2013); Vieira et al. (2020) y Altamirano y Rodríguez (2021) entre las razones personales para procrastinar se encuentran aspectos comportamentales y de personalidad que envuelven la ansiedad por la evaluación, el perfeccionismo, la dificultad para tomar decisiones, la motivación, la dependencia y búsqueda de ayuda, aversión a la tarea, falta de confianza en sí mismo, pereza, falta de afirmación, sentirse abrumado, mala gestión del tiempo, rebelión contra el control, toma de riesgos e influencia de pares (Klingsieck, 2013; Vieira et al., 2020; Altamirano & Rodríguez, 2021).

En ese contexto, investigaciones sobre procrastinación y sus antecedentes se organizan a lo largo de dos líneas diferentes de razonamiento. El primero, considera la procrastinación como una variable de la personalidad o también denominada procrastinación de trazos e investiga a las personas que tienden a procrastinar habitualmente, independientemente de la situación y que no les provoca ningún malestar (Ferrari & Beck, 1998; Schraw et al., 2007). Y como una segunda línea de investigación, la que conceptualiza la procrastinación como un fenómeno conductual que depende de factores situacionales; es decir, el retraso intencional de las tareas dentro de un entorno específico (Ferrari & Pychyl, 2012; Klingsieck et al., 2013) o con una tarea específica (Lay, 1986).

De acuerdo con Becerra (2012) son comunes las definiciones o aproximaciones al concepto de procrastinación desde sus componentes conductuales, afectivos y cognitivos para su explicación o descripción. En esta línea, Rothblum et al. (1986) consideran que la procrastinación académica como una tendencia auto reportada de aplazar las tareas académicas y experimentar niveles problemáticos o molestos de ansiedad asociados con ese aplazamiento, que usualmente implican dificultades con tareas tales como escritura de documentos, preparación de exámenes y terminación de lecturas asignadas, principalmente. Para Rice et al. (2012) hay evidencia de que la procrastinación es una conducta particularmente estable que se mantiene desde el inicio hasta el final del periodo académico.

Para Akbay y Gizir (2010), cuando los estudiantes posponen una tarea, aunque sea por un corto tiempo pueden experimentar un placer instantáneo, es decir, relajación, sin embargo, pueden sentir ansiedad por no poder terminar a tiempo y no poder tener éxito (Akbay & Gizir, 2010). Dado que la procrastinación afecta negativamente no solo el éxito académico sino también la salud, puede tener un profundo impacto en nuestras vidas. Es inevitable

experimentar problemas de salud debido a variables que afectan negativamente el bienestar como el estrés y la ansiedad creada por las tareas y responsabilidades acumuladas como resultado de las conductas de procrastinación (Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997; Ahmed et al., 2013; Bozgün & Baytemir, 2021). Individuos con mayores tasas de hábitos de procrastinación, experimentan menores tasas de salud y bienestar (Sirois & Pychyl, 2013).

Para comprender la dinámica entre estos elementos es crucial para abordar de manera integral los desafíos que puedan surgir en el ámbito académico, desarrollando así estrategias efectivas para fomentar una motivación saludable como a la vez, una gestión efectiva del tiempo y metas académicas. En este contexto, cultivar la motivación intrínseca para promover un compromiso académico saludable y resistir las tendencias hacia el perfeccionismo y la procrastinación académica, que pueden surgir en los entornos académicos. Así, ante los antecedentes expuestos esta tesis busca responder a la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es la relación entre motivación académica, perfeccionismo y procrastinación académica de los estudiantes de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios de Brasil?**

## 1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales y específicos tienen por propósito establecer los caminos necesarios para resolver el problema de investigación del trabajo.

### 1.2.1 Objetivo General

Analizar la relación entre motivación académica, perfeccionismo y procrastinación académica de los estudiantes de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios de Brasil.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Medir la intensidad de motivación académica, perfeccionismo y procrastinación académica de los estudiantes brasileños de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios;
- b) Examinar la relación entre motivación académica y procrastinación de los estudiantes brasileños de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios.
- c) Explorar la mediación del perfeccionismo en la relación entre motivación y procrastinación académica de los estudiantes brasileños de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios.

### 1.3 DECLARACIÓN DE TESIS

La motivación en la educación superior es un constructo que debe ser investigado por la relevancia de sus consecuencias, ya que la falta de estímulo termina provocando pérdida de tiempo, recursos y aumento de índices negativos, como también evasión, abandono e ineficiencia del sistema educativo (Rosa, 2021). Sampaio (2018) enumera algunos desafíos que enfrenta la posgraduación en Brasil, la cual debe abordar: 1) mantener el crecimiento de la matrícula; 2) mejorar el acceso; 3) aumentar la retención y finalización y; 4) reducir las tasas de deserción (Sampaio, 2018).

En ese punto, y de acuerdo con lo antes mencionado es de gran importancia conocer las motivaciones que son propios en todos los aspectos de la vida de los estudiantes de posgraduación (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). Estudios con alumnos de educación superior, indican que quienes obtienen mejores resultados académicos tienen metas más altas, usan con mayor frecuencia estrategias de elaboración y organización de la información, manejo del tiempo y el ambiente de estudio, estrategias meta cognitivas auto regulatorias, con un mayor esfuerzo de autorregulación y motivación (Zimmerman & Moylan, 2009).

En una revisión de las definiciones de motivación, queda claro que a pesar del concepto ha sido estudiado y analizado desde diversos puntos de vista, desde hace bastante tiempo y las conclusiones de lo que significa son siempre aproximadas, esto es probablemente debido a su complejidad, lo que da como resultado definiciones más abiertas, las cuales ganarán énfasis según el surgimiento de cada teoría (Aquino, 2021).

Por lo tanto, la motivación académica es un factor esencial en la determinación del éxito educativo, ya que se refiere al conjunto de factores, creencias y emociones que influyen en el comportamiento de los estudiantes, impulsándolos a aprender, alcanzar metas académicas y mantener un compromiso constante con su proceso de formación (Sternberg, 2000; Mella-Polanco, 2018; Meurer et al., 2019; Pedersini et al., 2023). Así, la motivación académica es un campo de estudio que se ha vuelto cada vez más relevante en la educación contemporánea como sus interacciones con otros aspectos de la personalidad del individuo, como son el perfeccionismo y la procrastinación académica (Lepper et al., 2005; Mayer et al., 2007).

Por otra parte, el perfeccionismo es una característica común de la personalidad de las personas, que puede afectar en todos los ámbitos de la vida (Stoeber & Stoeber, 2009). Al mismo tiempo, es un proceso complejo y multidimensional, característica que se presenta en diferentes maneras, aspectos y pueden ser inofensivos, benignos o incluso adaptativos, mientras que otros son claramente desadaptativos, poco saludables y disfuncionales (Enns & Cox, 2002;

Bieling et al., 2003; Stoeber & Otto, 2006; Stober et al., 2020). A partir de estos patrones de comportamiento los estudiantes universitarios organizan su vida académica, mostrando un comportamiento y un estilo de aprendizaje que les permitirá tener resultados de éxito o fracaso, lo que influirá en su motivación en el proceso de aprendizaje (Auza, 2018).

Así, la interacción entre la motivación académica, el perfeccionismo y la procrastinación académica revela un complejo equilibrio psicológico en el ámbito educativo. La motivación para lograr objetivos académicos proviene de una búsqueda constante de la excelencia y una tendencia a posponer las tareas desafiantes. El funcionamiento de esta fuerza puede crear un ciclo en el que la motivación se ve influenciada por las autoexigencias perfeccionistas y los patrones de procrastinación establecidos como estrategia de afrontamiento (Medina, 2020).

**En consecuencia, esta tesis defiende que el perfeccionismo tiene un efecto positivo y significativo, cuando media la relación entre la motivación académica y la procrastinación académica en alumnos de Posgraduación *stricto sensu* del área de negocios de Brasil.**

#### 1.4 JUSTIFICATIVAS: IMPORTANCIA, ORIGINALIDAD Y VIABILIDAD

La justificativa de la presente investigación, se traduce a partir del análisis de tres elementos: relevancia, vacío y aporte a la investigación, que estas tres características en su conjunto resaltan la importancia, originalidad y viabilidad de la tesis presentada.

Estudios comportamentales son una herramienta valiosa en la comprensión de la conducta de los estudiantes en su entorno académico. Estudios que involucran factores conductuales y psicológicos parecen ser un camino productivo para la investigación contable, ya que nos ayudan a entender de mejor forma el proceder de los estudiantes (Kachelmeier, 2010). Como resultado, se puede establecer criterios de respuestas efectivos, como a la vez, identificar conductas que son consideradas como dañinas en el ambiente académico y así, descifrar las causas de los problemas colectivos que los aquejan (Rice & Mirzadeh, 2000; Ashby et al., 2012; Toro et al., 2020).

Por lo tanto, la investigación en Educación cobra importancia debido al hecho de que su objeto de estudio sea un soporte esencial para la formación de ciudadanos, ya que la actividad docente genera competencias para el uso del conocimiento en condiciones reflexionar, criticar y crear (Andere & Araújo, 2008; Durso et al., 2016).

Además, la sociedad valora el conocimiento y, por ello, tener un título de posgraduación se ha convertido en un elemento diferenciador al momento de buscar trabajo. Con esto, el

interés de estudiantes por los cursos de posgraduación, siempre será un gran diferencial (Avelino et al., 2013). Por lo tanto, es relevante comprender los factores que motivan a los estudiantes que ingresan a la posgraduación ya que permite mapear sus objetivos, expectativas y perspectivas académicas y profesionales (Meurer et al., 2019).

Con cerca de 4.500 programas de programas de posgraduación de los cuales cerca de la mitad ofrecen doctorados. Brasil se ha posicionado en el puesto número 13 en producción de publicaciones académicas, siendo reconocido internacionalmente, por lo que atrae a estudiantes de diferentes nacionalidades y países, especialmente de África y América Latina (Verhine & Souza, 2021). Si bien los datos anteriores muestran una relevancia importante a nivel de participación internacional, la realidad interna es diferente. La posgraduación en Brasil está experimentando un descenso en las matrículas de los cursos de maestrado y doctorado lo que es debido a la falta de interés y perspectivas de los recién egresados de posgraduación (Nunes, 2024).

Según el Plano nacional de posgraduación (PNPG, 2024-2028), elaborado por CAPES (2023), en 20 de las 49 áreas del conocimiento que se dividen las áreas de posgraduación en Brasil, al menos el 25% de los cursos de maestría tuvieron una menor demanda que la oferta de vacantes. A su vez, en el doctorado 31 áreas presentaron al menos el 25% de sus cursos con una baja en su matrícula y, en 12 de ellas, el porcentaje podría llegar a más del 30% (Nunes, 2024; CAPES, 2023). Souza et al. (2012) indican que entre las causas de evasión de la posgraduación pueden estar relacionadas a factores como la insatisfacción con el proyecto pedagógico, con el cuerpo docente de la institución, con las barreras de aprendizaje, con la infraestructura y/o recursos de la institución, con la falta de condiciones financieras, la influencia familiar, la falta de vocación por la profesión, la calidad de la carrera elegida, las condiciones relacionadas con la compatibilidad con el trabajo, la edad del estudiante (cuanto mayor sea el estudiante, más fácil es que abandone los estudios (Ferreira, 2024).

Todo lo anterior, viene a reforzar la importancia de conocer y evaluar factores asociados a los procesos motivacionales, como a su vez, elementos comportamentales que afectan a los estudiantes de posgraduación como es el perfeccionismo y la procrastinación académica, pueden proporcionar caminos para adaptar nuevas políticas dirigidas a la educación superior, extendiendo acciones que fortalezcan el rendimiento y la permanencia académica hasta la conclusión del curso. Akbay y Gizir (2010) descubrieron que la motivación académica predice las conductas de procrastinación académica de los estudiantes.

Por lo tanto, estos estudios se basan en la observación y el análisis sistemático de las acciones, interacciones y reacciones de los estudiantes, con el objetivo de comprender por qué

actúan de ciertas maneras y cómo pueden mejorar sus experiencias educativas. Y así, indagar por la raíz comportamental con el fin de descifrar las causas de problemas colectivos de los posgraduados (Zepeda & Costa, 2021).

Si bien, las crecientes investigaciones han dado un paso significativo y han acrecentado la importancia e impacto que tienen la motivación académica, el perfeccionismo y la procrastinación académica en el bienestar de los estudiantes, aun se hace necesaria más evidencia en qué medida estas variables afectan a los estudiantes de posgraduación del área de negocios de Brasil (Umerenkova & Gil, 2017; Albor & Rodríguez, 2022).

Por otra parte, se sabe que estudios indican que hasta el 95% de los estudiantes universitarios se consideran procrastinadores; 50% posterga de manera constante y problemática, los estudiantes han informado que la procrastinación típicamente representa más de un tercio de sus actividades diarias y a menudo se manifiesta a través de dormir, leer o mirar televisión (Dryden, 2000; Ferrari & Tice, 2000; O'Brien, 2002; Sirois et al., 2003; Ferrari, 2004; Balkis & Duru, 2009; Ferrari & Pychyl, 2012). La procrastinación provoca bajo rendimiento o reducción académico, deja a los estudiantes más ansiosos durante todo el semestre en especial durante una prueba en comparación aquellos estudiantes que no procrastinan (O'Brien, 2002; Balkis & Duru, 2009; Ferrari & Pychyl, 2012). Estudiantes universitarios presentan un desarrollo perjudicial de salud, estrés y disminución su bienestar financiero (Ferrari & Beck, 1998; Schouwenburg, 2004; Klingsieck et al., 2013; Ribeiro et al., 2014).

Se entiende que las investigaciones comportamentales, ayudan a revelar ciertos patrones recurrentes de comportamiento entre los estudiantes, que a la luz de observación no son percibidos, por lo que pueden ayudar a los profesores a identificar este tipo de tendencias y comportamientos comunes (Ribeiro et al., 2014). Diversos factores han sido identificados como causas comunes que contribuyen a su deserción académica en estudiantes de posgrado. Entre ellos se incluyen la presión y el estrés académico, la falta de apoyo emocional y financiero, y las dificultades para equilibrar la vida laboral y académica (Lovitts, 2001; O'Brien, 2002; Balkis & Duru, 2009; Ferrari & Pychyl, 2012; Ribeiro 2014; Kerbage et al., 2023). Además, la sensación de aislamiento social y la falta de conexión con el programa académico, los docentes u orientador, pueden generar una falta de motivación (Sousa, 2020; Koçak & Göktas, 2021). Otro punto es la falta de claridad en las expectativas y los objetivos a largo plazo también han sido reconocida como una importante barrera para la continuidad de los estudios de posgrado (Gardner, 2009).

Esto puede y proporciona información valiosa para coordinar estrategias de enseñanza más efectivas y crear entornos académicos más positivos como a la vez, más productivos (Tinto,

2012). Y en términos prácticos, este estudio busca concientizar a los estudiantes sobre las posibles consecuencias que tiene la procrastinación académica, el perfeccionismo y la motivación empleada ante vivencias del día a día en el ámbito académico. Se sabe que buena parte de alumnos de posgraduación de Brasil son financiados con recursos de la CAPES por medio de becas de estudios y con recursos de las propias instituciones de estudios superior. Así, la motivación es fundamental para evitar actitudes perfeccionistas y procrastinadoras en alumnos de posgraduación, debido a que tienden a disminuir la eficiencia y eficacia de la utilización de recursos públicos (Toro & Costa, 2021).

De ese modo, esta investigación posibilita que estudiantes e instituciones de enseñanza superior puedan evaluar, de forma conjunta, hasta qué punto este tipo de actitudes interfieren en la expectativa de la sociedad sobre buena utilización de los recursos. Evidentemente, estudios comportamentales ayudan en la construcción de una sociedad más justa y armónica para promover el bienestar y convivencia social en cuanto ciudadanos comprometidos con el desenvolvimiento de la educación (Toro & Costa, 2021). Este estudio usará la Teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), debido a su aplicación a contextos educativos (Joly & Prates, 2011; Sobral, 2003; Durso et al., 2016).

La originalidad de la tesis busca profundizar la comprensión de la interacción entre la motivación académica, el perfeccionismo como elemento de mediación con la procrastinación académica. Utilizando un enfoque multidimensional, cuyo objetivo es investigar cómo estas variables se relacionan entre sí y cómo afecta el bienestar psicológico de los estudiantes posgraduación y su repercusión en el ambiente académico de la posgraduación. Para lo cual, investigar sobre el perfeccionismo, motivación académica y procrastinación académica resulta novedoso, y así, entender los aspectos comportamentales de los estudiantes de posgraduación en el área de negocios (Toro & Costa, 2021).

Como también necesario en el campo educativo con el fin de proporcionar un entorno que anime a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje (Meurer, 2023). Ya que ofrecen una visión profunda del complicado mecanismo psicológico que subyace al desempeño de los estudiantes de posgraduación, en donde, el perfeccionismo muestra cómo las altas expectativas pueden resultar motivantes y/o paralizantes, afectando la autoestima y el logro académico (Albor & Rodríguez, 2022).

A su vez, la exploración de la motivación académica permite desenredar los factores internos y externos que dirigen la acción de los estudiantes. La motivación académica incluye tanto la intrínseca como la extrínseca y es esencial para cualquier logro, especialmente cuando se habla del desempeño de los estudiantes en sus estudios (Haider et al., 2015).

Por otro lado, la procrastinación académica permite comprender los patrones de evitación y desarrollar habilidades de gestión del tiempo y toma de decisiones. En general, estos conceptos juntos forman un marco para el crecimiento personal y académico continuo de los estudiantes de posgraduación.

Si bien, existen publicaciones de estas variables a modos independientes y/o correlacionados con otras de intereses educativos y psicológicos, no se logró encontrar en la revisión bibliográfica empírica de las tres variables en interacción en conjunto y como variable mediadora el perfeccionismo. Por lo que se cree que esta investigación puede ayudar a complementar la laguna existente y aportar desde esta investigación empírica. Las bases de datos revisadas fueron: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), portal de periódicos da CAPES, Elsevier - Scopus, Google académico y Dialnet entre otras páginas visitadas.

Por fin, con relación a la viabilidad de la investigación contempla tanto la factibilidad como el tiempo de asegurar el acceso y la participación de alumnos de posgraduación en Contabilidad y Administración de los diferentes programas de posgraduación de Brasil. Para lo cual, esta investigación se llevó a cabo en el plazo estipulado por el Programa de Posgraduación en Contabilidad (PPGCONT) y con recelo adecuado, en cuanto al tratamiento y resguardo de los datos que se recolecten. Teniendo en consideración los factores éticos de la investigación y los recursos humanos involucrados en todas las instancias de la investigación, fue presentada al Comité de Ética en Investigación en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Federal de Paraná – UFPR. Con el número CAAE 81544124.0.0000.0214. Cuya aprobación es informada con dictamen número 7.090.670. Emitido el 20 de septiembre de 2024, con el fin de evitar futuros problemas legales y de carácter éticos en la investigación.

## 1.5 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se delimita por su alcance a un nivel subclínico. Es esperado identificar los aspectos motivaciones y las características de comportamiento perfeccionistas con tendencias de procrastinación académicas, sin abarcar las discusiones teóricas en contextos patológicos y otros enfoques clínicos sobre el tema en cuestión.

Debido a que el objetivo es analizar la relación entre motivación académica, perfeccionismo y procrastinación académica de los estudiantes de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios de Brasil. Compuesta por los cursos de administración y contabilidad, vinculados a los programas de posgraduación *stricto sensu* reconocidos por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Educación Superior (CAPES) y el Ministerio de Educación (MEC).

## 1.6 ESTRUCTURA DE LA TESIS

Esta investigación se estructura en cinco secciones. En la primera sección, introductoria se presenta el contexto del estudio, en el que se destacan los principales aspectos del tema de investigación, su problemática, los objetivos que la guían, así como la tesis y justificación para realizarla. La segunda sección, se presentan las bases teóricas utilizadas para construir este estudio, así como, la fundamentación teórico-empírica y el desarrollo de las hipótesis de investigación, basadas en las posibles relaciones entre las variables tratadas. En la tercera sección, se presentan los aspectos metodológicos que guían la recolección de datos, la población de estudio e instrumento, así como técnicas de análisis de datos para lograr los objetivos de la investigación. En la penúltima sección se presentan el análisis de datos, incluidas las relaciones estudiadas. Finalmente, se encuentra la sección de conclusiones de esta tesis.

## 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se presentan las bases teóricas y además se presentan las hipótesis de este estudio. Primeramente, se muestran aspectos relacionados con la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y los rasgos de personalidad relacionados con la motivación académica, perfeccionismo y procrastinación académica. Finalmente, se presentan las hipótesis teóricas que son el objetivo de la investigación.

### 2.1 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

La Teoría de la Autodeterminación (SDT – *Self-Determination Theory*) o TAD en español, surge del trabajo de los investigadores Edward L. Deci y Richard M. Ryan (1985) y con relación a sus investigaciones sobre la motivación en los años setenta y ochenta, la que después fue revisada teóricamente por Reeve et al. (2004). Cuyo objetivo consiste en lograr una comprensión de los comportamientos del ser humano, que resulte generalizable a todos los contextos en que se puedan desenvolver los individuos, haciéndola transferible a distintas áreas y culturas (Deci & Ryan, 1985; 2000; Vallerand et al, 1991; Reeve et al., 2004; Stover et al., 2017).

Esta teoría se destaca por su temática y es considerada dinámica por las áreas en donde se puede implementar, además por su constante revisión teórica que va acorde con las nuevas generaciones, mediante investigaciones y su aplicación en diversas áreas como la educación, laboral, recreación y salud (Deci & Ryan, 1985; 2000; Deci et al., 1991; Stover et al., 2017; Inácio et al., 2021).

A través de la TAD, se presume que todos los individuos son por naturaleza, activos y motivados, que persiguen metas y son propensos a un desarrollo saludable que buscan desafíos, son curiosos e interesados, como ansiosos del éxito y tienden a evolucionar hacia formas de motivación más autorreguladas (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2008; Bzuneck et al., 2015; Fernández-Ozcotta et al., 2015; Moreira et al., 2016).

La TAD está basada en la motivación como foco principal, pero no sólo se centra en la cantidad de motivación que pueda poseer la persona, sino en los diferentes tipos que la conforman (Deci & Ryan, 1985; 2000; Deci & Ryan, 1991). Así, la TAD también estudia los deseos de vida de las personas, desde el punto de vista de la motivación del individuo. Destacando los diferentes objetivos de vida personales o circunstanciales al desempeño y salud psicológica que atraviesan las personas (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2008; Pavão et al., 2020; Albor & Rodríguez, 2022).

Los seres humanos son organismos activos con tendencias hacia el crecimiento y evolución, que tiende a dominar los ambientes y a integrar las nuevas experiencias en un coherente sentido de sí mismo (Stover et al., 2017). Así, la motivación es considerada en términos de las razones del individuo para actuar (Deci & Ryan, 1985; 2008; Ryan & Deci, 2004). Cada individuo, no obstante, actúa de manera diferente en relación con sus interacciones con personas, actividades y ambientes, como resultado de su naturaleza interna y sus necesidades psicológicas básicas como son; la necesidad de Autonomía (Deci, 1972) Competencia (Harter, 1978; Atkinson, 1980) y Pertenencia (Baumeister & Leary, 1995).

En donde, la autonomía se conceptualiza como el deseo de autorregulación de las acciones o emprendimientos y nace desde el origen interno del individuo, el cual es motivado por el libre albedrío en la elección de objetivos (Deci, 1972). La competencia se refiere a la capacidad en términos de finalización efectiva de la tarea y la necesidad del individuo de sentirse efectivo en las acciones que persigue y realiza (Harter, 1978; Atkinson, 1980; Deci & Ryan, 2000). Finalmente, la permanencia que es conceptualizada como el sentimiento de vinculación con el entorno y que se traduce en el deseo de sentirse conectado con los demás, enfatizando el sentido de pertenencia y de ser valorizado por la comunidad en donde participa, promoviendo acciones intencionales o motivadas (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2000; Lens, et al., 2008; Fernández-Ozcotta et al., 2015; Oliveira, 2017; Alcantara et al., 2019; Shah et al., 2021).

Es decir, sí el individuo satisface sus necesidades básicas, fomentaría la motivación más autodeterminada que parecen ser esenciales para facilitar el buen funcionamiento de las preferencias naturales hacia el crecimiento y la integración, lo que beneficia tanto su desarrollo social constructivo y el bienestar personal (Deci & Ryan, 1985; 2000).

La TAD hace una distinción adicional importante que cae dentro de la clase de comportamientos que son intencionales o motivados (Ryan & Deci, 1991; Deci & Ryan, 2008). Se distingue entre autodeterminación y los tipos controlados de regulación intencional. En donde, las acciones motivadas están autodeterminada en la medida en que se realizan de forma impulsiva de la voluntad y respaldado por el sentido de uno mismo (Deci & Ryan, 1991) mientras que las acciones son controladas si se ven obligados por alguna situación interpersonal. Así, la teoría se centra en comprender por qué las personas se involucran en ciertas actividades y cómo la motivación intrínseca y extrínseca afecta su comportamiento (Deci et al., 1991).

En ese contexto, Ryan y Deci (1985) exponen dos clases de estímulo fundamentales, que son el estímulo intrínseco y el estímulo extrínseco, en donde, el primero está orientado al por qué realizar una acción y el segundo es para qué realizar una acción. Es decir, cuál sería la

intención y el objetivo de realizar la actividad y por qué se quiere lograr el objetivo de la actividad (Ryan & Deci, 1985; Deci et al., 1991).

El concepto de estímulo intrínseco y estímulo extrínseco en el contexto de la motivación, son una parte importante de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; 2000). En ese sentido, el primero de ellos tiene como eje principal el interés intrínseco del sujeto hacia la realización de una actividad, cuando una persona está intrínsecamente motivada para hacer algo, lo hace porque disfruta de la actividad en sí misma, el cual está orientado a la contribución del entorno social, salud, desarrollo personal, aprendizaje y de afiliación y no porque esté buscando recompensas externas como dinero o reconocimiento. En este caso, la satisfacción personal y el interés en la tarea son los principales impulsores del comportamiento (Deci & Ryan, 1985; 2004; Deci et al., 1991; Kasser et al., 2004; Domínguez & Pino-Juste, 2014).

Ya en el segundo eje, las gratificaciones extrínsecas que se obtienen por realizar la actividad, esto implica que una persona realiza una tarea no tanto porque le interese intrínsecamente, sino porque busca recompensas externas que le traerá un mayor placer motivacional, como el éxito, la fama, el dinero, el reconocimiento social y apariencia física, la aprobación de los demás, un premio o evitar castigos y punitivos. Así, la motivación extrínseca puede ser efectiva para lograr ciertos comportamientos, pero tiende a ser menos duradera y puede disminuir la satisfacción personal en comparación con la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985; 2004; Ryan & Deci, 1991; Noels et al., 2003; Kasser et al., 2004; Pavão et al., 2020).

Esta conducta motivacional está compuesta por un conjunto de comportamientos y estilos regulatorios, que representan los diferentes tipos de regulación de la motivación extrínseca, los cuales son; la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada y la regulación integrada, que se distinguen por el grado de internalización e integración de valores y regulación de conducta, que reflejan diferentes grados de autonomía (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2000; Pizani et al., 2016; Colares et al., 2019).

El *Continuum* de autodeterminación presentado por Gagné y Deci (2005), retrata los tipos de motivación y sus respectivas variaciones. En el cual, podemos ver la taxonomía de los tipos de motivación presentado por Ryan y Deci (2000) organizados con relación al nivel de motivación y el comportamiento del individuo, los tipos de regulación y los procesos regulatorios que los mueve. En la Figura 1 se presenta el *Continuum* de autodeterminación.



(2017); Colares et al. (2019); Meurer et al. (2019); Pavão et al. (2020); Aquino (2021), entre otros autores.

En el estudio de Leal et al. (2013) evaluaron la motivación de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública, a la luz de la TAD. La muestra de la investigación estuvo compuesta por estudiantes matriculados en la carrera de Ciencias Contables. En la investigación se comprobó que los resultados eran parcialmente convergentes con estudios anteriores sobre la temática y, también, se encontró la existencia de una motivación por el aprendizaje muy diversa entre los estudiantes universitarios estudiados. Finalmente, hay estudiantes preocupados por profundizar su nivel de conocimientos o lograr una base adecuada para el desempeño de sus actividades futuras; por otro lado, están aquellos preocupados únicamente por obtener un diploma o interesados en asistir a clases para asegurar la asistencia.

A su vez, el estudio de Durso et al. (2016) buscó identificar el nivel motivacional de los estudiantes de Ciencias Económicas y Ciencias Contables en la búsqueda de un curso de posgrado *stricto sensu*. Como también, buscaron determinar las variables que influyen significativamente en la motivación de estos alumnos. Con base en la TAD, construyeron un cuestionario basado en la Escala de Motivación Académica desarrollada por Vallerand et al. (1991) y traducida al portugués por Sobral (2003). Los resultados de la investigación mostraron que los estudiantes de Ciencias Contables no presentan diferencia en el nivel de motivación en comparación con los estudiantes de Ciencias Económicas. Mujeres, becadas, alumnos de mayor edad, de clase socioeconómicas más bajas, mujeres que son madres con mayor educación, tienden a tener una motivación más autodeterminada. Además, se encontró que estudiantes de Ciencias Contables la inserción laboral aumenta la autodeterminación de la motivación para realizar una maestría académica *stricto sensu*.

Por otra parte, Borges et al. (2017) analizaron las relaciones entre la motivación y rendimiento de los estudiantes del curso de Ciencias Contables de una universidad pública brasileña, basado en la TAD. Entre los resultados, se encontraron relaciones significativas entre la motivación y el rendimiento académico. Y que factores relacionados con la motivación intrínseca y la motivación extrínsecos por regulación identificada se correlacionan positivamente con el coeficiente de rendimiento académico de los estudiantes. Ya el factor relacionado con la motivación extrínseca se correlacionó negativamente con el rendimiento académico. Finalmente, el éxito académico, sólo dependerá del tipo de motivación individual que posee cada estudiante del curso de ciencias contables.

Ya, Colares et al. (2019) analizó los factores motivacionales que llevan a los profesores de contabilidad a trabajar en la posgraduación *stricto sensu*. Debido a que las investigaciones

previas, sólo están enfocadas en los estudiantes y no en los docentes en el área contable. Para los autores, la motivación docente está directamente ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la motivación de los estudiantes. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes analizados se encuentran motivados extrínsecamente a través de la regulación identificada. Sin embargo, está menos relacionado con el acceso a recursos financieros y más con el prestigio de trabajar en programas *stricto sensu*. Además, el promedio general de las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca fue mayor para los docentes de género femenino que trabajan en instituciones privadas.

En tanto, Meurer et al. (2019), buscaron identificar los cambios sociales, financieros y psicológicos, de los estudiantes de maestría en contabilidad luego de ingresar un programa de posgraduación. Los resultados indican que el factor financiero es considerado uno de los más importantes y observado por los estudiantes de maestría con miras a completar el curso. Además, la sobrecarga de actividades y la falta de planificación tanto en términos de tiempo como los aspectos financieros impactan psicológicamente a los estudiantes. Algunos resultados indican que las motivaciones que llevaron a los estudiantes a ingresar al posgrado, están alineadas con sus objetivos profesionales, pero también están fuertemente relacionados con la satisfacción personal y motivaciones de carácter intrínseco.

En su estudio Pavão et al. (2020) buscaron evaluar la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el rendimiento académico en estudiantes de Ciencias Contables de una universidad pública de Brasil. Desde la perspectiva de género a la luz de la Teoría de la Autodeterminación. Los resultados revelan que las alumnas están más motivadas, desde un enfoque intrínseco en demostrar así mismas, su propia capacidad. En cambio, los estudiantes varones, tienen su motivación resaltada de forma extrínseca encaminada a iniciar su propio negocio. Con respecto al rendimiento percibido, no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa.

Finalmente, Aquino (2021), analizó los niveles de motivación académica de estudiantes del curso de administración de la Universidad Federal de Rio grande do Norte. Para lo cual, utilizó la Escala de Motivación Académica EMA, traducida por Sobral (2003). Los datos revelaron que el promedio general de motivación extrínseca como moderada a alta, mientras que la motivación intrínseca fue moderada. En cuanto a los niveles de motivación de los estudiantes, se notó que hay más factores externos que mueven el interés del estudiante en asistir a la universidad, como la perspectiva de ingresos futuros, como tener un buen salario y ser un profesional de competencia.

Y en el ámbito internacional se destacan los de Brandenberger et al. (2018); Hope et al., (2019); Lu et al. (2023), entre otros autores.

El trabajo de Brandenberger et al. (2018) en Suiza, realizaron pruebas para medir la motivación académica y autodeterminada. Aplicando un diseño casi experimental, donde comparan dos grupos experimentales de estudiantes y docentes. Los resultados mostraron un aumento significativo en la motivación intrínseca y el autoconcepto para los estudiantes en el grupo combinado de alumno/maestro. Por tanto, se evidencia que los resultados resaltan la importancia de la enseñanza y el aprendizaje construidos entre estudiantes y profesores.

En su estudio Hope et al. (2019) en Canadá, mostraron que priorizar la motivación intrínseca sobre las aspiraciones extrínsecas, conducen a una autodeterminación basada en motivación, desarrollo y bienestar. Este estudio fue realizado con estudiantes universitarios, en donde se evaluó el impacto de las aspiraciones sobre los cambios en la satisfacción de las necesidades, la motivación de los objetivos y el bienestar. Los resultados mostraron que las aspiraciones intrínsecas relativas al inicio predijeron experimentar una mayor satisfacción de las necesidades, una mayor motivación de objetivos autónomos y un mejor bienestar a lo largo del tiempo.

Lu et al. (2023), identificaron los perfiles de las motivaciones empresariales de estudiantes universitarios del área de negocios. Utilizando la teoría de la autodeterminación, definieron las motivaciones empresariales de los alumnos. Entre los resultados, se revelaron cuatro grupos de estudiantes: poco motivados, indiferentes, conflictivos y altamente motivados e intrínsecamente motivados. Encontramos que los estudiantes de estos grupos difieren en cuanto a su interés por estudiar emprendimiento y su intención de ser emprendedores. También identificaron rasgos psicológicos y factores de fondo que podrían explicar la pertenencia al grupo.

Lo anterior viene a reforzar que la TAD puede ser empleada en diferentes áreas de estudio y con diferentes muestras. Otro punto relevante es recalcar que si bien la TAD postula que, tanto hombres como mujeres, tienen las mismas necesidades psicológicas básicas. Pero de acuerdo con el estudio de Xiang et al. (2018) nos revela que alumnos de diferente género pueden tener el mismo entorno de aprendizaje, pero pueden reaccionar de diferentes maneras a estos estímulos, por el simple hecho de su género (Xiang et al., 2018; Valle & Arias, 2022).

### 2.1.1 Motivación Académica

La palabra motivación viene del latín *motus* que significa movimiento; es decir, lo que mueve al individuo para realizar ciertas acciones. Como constructo, constituye una de las grandes claves explicativas de la conducta humana (Dweck & Leggett, 1988; Locke & Latham, 1990). Así, la motivación del individuo se ve representada por lo que originariamente determina que una persona comience una acción, también denomina activación de la acción. Se asocia la motivación con la forma en que la conducta se inicia, se energiza, se sostiene, se dirige y con el tipo de reacción subjetiva que está presente cuando realizamos una actividad (García-Jiménez, 2017). Lo anterior, ayuda a direccionar hacia un objetivo o meta que se ha propuesto, como también las acciones que motivan al individuo a persistir en sus tentativas para mantenerlo y alcanzarlo (Clavero et al., 2004; Cahuana et al., 2020).

Los estudios sobre motivación surgen en la década de 1940 con los estudios de Maslow (1943), en donde señala que las personas se encuentran motivadas por cinco tipos de necesidades: fisiológicas, de seguridad, sociales, de autoestima y de autorrealización. Así, las necesidades se satisfacen según su jerarquía, puesto que el ser humano satisface primero aquellas que considera esenciales para su sobrevivencia y posteriormente para aquellas que son de mayor complejidad. Por lo tanto, quedan comprendidas de la siguiente manera; primero, las necesidades básicas, también denominadas como fisiológicas y de seguridad, para luego satisfacer las necesidades secundarias, como son; social, de autoestima y de autorrealización (Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo, 2013).

Así, Ryan y Deci (2000) con sus investigaciones y publicaciones sobre la Teoría de la Autodeterminación, que nos muestra sobre la personalidad y la motivación humana, basada en el supuesto que, al cumplirse las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y pertenencia, se presentan comportamientos intrínsecos que posibilitan el bienestar psicológico del individuo (Bandura, 2008; Mercado et al., 2018; Almeida et al., 2019). En consecuencia, estudios muestran que cuando los estudiantes creen en sus capacidades, tienen altas expectativas de autoeficacia, valoran la tarea y asumen la responsabilidad de los objetivos de aprendizaje se crea un entorno propicio del éxito en su formación educativa, lo cual, promueve su motivación (Zimmerman et al., 1992; Miller et al., 1993). Como también, aumenta su participación en el proceso de aprendizaje (Rusillo & Arias, 2004).

Por lo tanto, cuanto más elevado es el nivel de motivación experimentado por el alumno al realizar la tarea, mayores son los resultados que obtiene, con esto, fortalece esta relación en

la medida que los alumnos dedican más tiempo a sus estudios y al cumplimiento de sus objetivos (Clavero et al., 2004; Belvis et al., 2009; Sánchez-Santamaria et al., 2021).

Por consiguiente, González et al. (2021) indican que la motivación en el ámbito educativo se presenta en diferentes componentes que se traducen a nivel personal y que están orientados a la necesidad del conocimiento por parte del individuo y por otro lado, aquellos que están dirigidos al mejoramiento del “yo” interno, el cual está relacionado con metas académicas, la promoción de nivel de estudios, los objetivos planeados o la obtención de metas profesionales como principio de logros que enfatizan el ego personal y acrecientan la autoestima (Zimmerman et al., 1992; Miller et al., 1993; González et al., 2021; Llanes et al., 2021).

Si bien, para algunos alumnos es inherente demostrar una alta capacidad hacia el logro de sus objetivos, logran grandes resultados más con el mismo esfuerzo que sus pares o en algunos casos, utilizarán menos esfuerzos que otros alumnos para lograr el mismo desempeño académico (Nicholls, 1984; Zimmerman et al., 1992).

De acuerdo con lo anterior, la motivación por el logro de objetivos es para Ames y Archer (1988) una característica que se encuentra presente en todos los ambientes que los alumnos se desenvuelven. Los mismos, identifican dos líneas de orientaciones hacia la motivación por el logro. La primera que está orientada hacia la competencia, la cual es, una meta de desempeño centrada en la demostración de competencia que es relevante para terceros y una segunda línea, como una meta de dominio, centrado en el desarrollo de competencias y el dominio de labores realizadas por parte del individuo (Nicholls, 1984; Ames & Archer, 1988; Zimmerman et al., 1992; Elliot & Church, 1997).

Así, la motivación académica influye completamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Mella-Polanco, 2018). El cual, para los profesores se puede convertir en uno de los principales objetivos del proceso educativo, los cuales no sólo tienen la misión de enseñar, sino también de motivar a sus estudiantes. En consecuencia, la ausencia o un bajo nivel de motivación conlleva una falta de interés, esfuerzo e inversión por parte del estudiante y esta situación acaba teniendo graves implicaciones, ya que un estudiante desmotivado no aprende todo lo que puede y no desarrolla al máximo su capacidad y potencial, como también, es una de las causas principales del fracaso y la deserción de los estudiantes (Sternberg, 2000; Mella-Polanco, 2018; Pedersini et al., 2023).

Por lo tanto, un alumno motivado comienza a participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, interesándose por actividades desafiantes que le proporcionan placer y con el objetivo de desarrollar una nueva comprensión y dominio sobre lo aprendido (Guimarães & Burochovitch, 2004). Es importante saber, que el éxito académico tiene un gran

impacto en el destino de una persona y, a su vez, la motivación juega un papel vital en el proceso de enseñanza, así como, en las creencias propias de determinadas situaciones del individuo, puesto que es un elemento que predice de mejor manera el desempeño de la habilidad y del conocimiento personales de los estudiantes (Guimarães & Burochovitch, 2004; Díaz, 2018).

Con relación a lo anterior, Zimmerman et al. (1992) indica que las creencias de autoeficacia de los estudiantes son de gran importancia en la motivación académica, porque cuando los estudiantes desarrollan creencias positivas sobre su autoeficacia académica, es más probable que se motiven y se comprometan rápidamente en actividades académicas. Esto se debe a que creen en su capacidad para tener éxito y, por lo tanto, están motivados para esforzarse más con sus estudios. Por otro lado, si los estudiantes tienen creencias negativas sobre su autoeficacia académica, es más probable que eviten los desafíos académicos, se vuelvan pasivos y menos persistentes en sus estudios (Nicholls, 1984; Ames & Archer, 1988). Estas creencias negativas pueden conducir a un bajo rendimiento académico y, en casos extremos, incluso al abandono escolar. También es importante crear un entorno de aprendizaje que considere los errores como oportunidades de crecimiento y promueva la perseverancia en lugar de castigar el fracaso (Zimmerman, et al., 1992).

Así, la motivación puede surgir por medio de dos procesos: intrínseco y extrínseco. La motivación intrínseca, es elegir realizar un trabajo por la simple satisfacción de hacerlo, sin nada que nos obligue o apremie (Raffini, 1998). Así, la motivación está originado por la vivencia del proceso, más que por los logros o resultados de este, lo que provoca que el alumno estudie por el interés que le genera la materia y su voluntad de aprender. En este caso, la autorregulación cognitiva, la independencia y autodeterminación son cualidades evidentes del sujeto (Nicholls, 1984; Deci & Ryan, 1985; Ames & Archer, 1988; Deci et al., 1991; Zimmerman et al., 1992; Miller et al., 1993; Raffini, 1998; Deci & Ryan, 2008; Mella-Polanco, 2018). Por otro lado, la motivación extrínseca, se produce cuando la estimulación del estudiante no está directamente relacionada con la materia que se está desarrollando, ya que el objetivo es simplemente aprobar la asignatura (Campanario, 2002; Deci & Ryan, 2008; Mella-Polanco, 2018).

De esta manera, diversas investigaciones indican que los estudiantes adoptan una orientación motivacional por causa de un estímulo interior, para lo cual, utilizan estrategias de pensamientos y de procedimientos de autorregulación en mayor medida que los estudiantes que adoptan una orientación motivacional extrínseca por causa de un estímulo exterior (Nicholls, 1984; Ames & Archer, 1988; Zimmerman et al., 1992; Anderman & Young, 1994; Pintrich &

De Groot, 1990; Miller et al., 1993; Rodríguez et al., 2001; Rusillo & Arias, 2004; García & Pintrich, 2023).

De acuerdo con lo anterior, Pressley et al. (1989) indican que, aunque el conocimiento de diferentes estrategias puede ser necesario para aumentar la motivación, en la práctica no es suficiente; los estudiantes deben estar intrínsecamente motivados para aplicar este conocimiento. Así, el conocimiento sobre estrategias cognitivas puede no estar relacionado con las creencias motivacionales, pero el uso actual de estrategias, sí lo está con la motivación de los estudiantes (García y Pintrich, 2023). Se puede encontrar con sujetos que, aunque disponen de recursos cognitivos suficientes para resolver con éxito una determinada tarea, no son capaces de llevarla a la práctica por falta de motivación necesaria. En muchos casos, la falta de motivación es la razón por la que un estudiante no implementa una estrategia a pesar de que está cognitivamente preparado para hacerlo (Pintrich & Schrauben, 1992).

Algunos estudios en el área de negocios, como en educación universitaria tanto a nivel nacional como internacional han investigado la motivación académica con diferentes variables comportamentales. En los que podemos mencionar a nivel nacional: Avelino et al. (2013); Lopes et al. (2015); Costa et al. (2017); Alcantara et al. (2019); Coelho y Nascimento (2020); Pedersini et al. (2023).

En el estudio de Avelino et al. (2013) buscaron identificar las percepciones y motivaciones de los estudiantes en ciencias contables en relación con la realización de un posgrado. Los resultados demostraron que existe una clara percepción por parte de encuestados en relación con la importancia de los posgrados, además de una intención posibilidad notable de continuar estudios después de graduarse. También se encontró que estudiantes que pretenden cursar un posgrado están dispuestos a invertir en el curso por su propia cuenta. La investigación reveló que la mayoría de los encuestados se sienten motivados por la realización de una posgraduación, debido a que los estudios de posgrado les proporcionarán satisfacción desarrollo personal, desarrollo profesional y llenar posibles vacíos identificados en la graduación.

Ya, Lopes et al. (2015) verificaron si existen diferencias significativas en los niveles de motivación entre estudiantes de instituciones de educación superior que cursan carreras de Ciencias Contables en el estado de Bahía. Para ello se aplicaron la Escala de Motivación Académica (Vallerand et al., 1991). Los resultados demuestran que no existen diferencias significativas entre la motivación de los estudiantes de las IES públicas y privadas. Las mujeres tienen, en promedio, más motivación por introyección extrínseca y más motivación intrínseca para el logro que los hombres. Los estudiantes que comienzan el curso están más motivados

extrínsecamente, que aquellos que están a punto de finalizar. En cuanto a la edad, sólo se detectaron diferencias en relación con la forma de motivación extrínseca por control externo.

A su vez, Costa et al. (2017) verificaron los factores motivacionales y estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la disciplina Contabilidad de Costos y como estos factores influyen en el rendimiento académico. Los hallazgos de este estudio mostraron que los estudiantes, en promedio tienen mayor motivación intrínseca. En cuanto a los factores motivacionales, ninguno tuvo influencia significativa con el rendimiento académico. Sin embargo, se confirmó la influencia de las motivaciones en el uso de estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, resultado que corrobora la literatura y teorías utilizadas en este estudio.

De forma similar, Alcantara et al. (2019) verificaron el nivel motivacional de los estudiantes de maestría en Ciencias Contables con relación al ingreso a un programa de doctorado *stricto sensu* en Ciencias Contables de Brasil. El instrumento utilizado en la investigación se estructuró con base en la Escala de Motivación Académica (EMA), que utiliza conceptos de la TAD. Entre los resultados obtenidos, se encontró que, en general, los estudiantes de maestría en Ciencias Contables muestran satisfacción, placer e interés en buscar nuevos conocimientos, estando intrínsecamente motivados por ingresar a un programa de doctorado y mantener contacto con el mundo académico. Los participantes consideran que un título de doctorado representa un diferenciador en su carrera académica y profesional, reflejando también beneficios económicos, lo que reflejan claramente estímulos extrínsecos promovidos por la teoría.

El estudio de Coelho y Nascimento (2020) tuvo como objetivo analizar el efecto que tienen la motivación, la autoeficacia y las variables sociodemográficas sobre la ansiedad de estudiantes de maestría y doctorado en Contabilidad de Brasil. Los resultados revelaron que la ansiedad se ve impactada negativa y significativamente por la autoeficacia. Sin embargo, se ve impactada positiva y significativamente por la motivación extrínseca debido al control externo. Por último, se concluyó que predictores como el nivel de motivación para continuar los estudios, la edad, género, el tipo de posgrado, recibir apoyo médico, beca académica y el desempeño, son importantes y significativos para el análisis de la ansiedad.

Finalmente, Pedersini et al. (2023) indagaron sobre el lado oscuro de la motivación como es la desmotivación académica y su asociación con las estrategias utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje a partir de la percepción de los estudiantes de la carrera de Ciencias Contables. Los resultados obtenidos, indicaron que la valoración del esfuerzo estudiantil, la inserción tecnológica y las visitas a campo se encuentran entre las estrategias

preferidas de los estudiantes. En términos asociativos, los resultados sugieren que los estudiantes desmotivados por la dificultad de aprender los contenidos del curso tienen su percepción asociada positivamente con la importancia de los docentes en reconocer las emociones negativas de los estudiantes, valorando más el esfuerzo del estudiante que el resultado obtenido por él y evitando comparación del rendimiento entre estudiantes.

Ya en el ámbito internacional se pueden encontrar los estudios de Figuera et al. (2018); González et al. (2021); Llanes et al. (2021), entre otros autores.

Figuera et al. (2018) analizaron las relaciones entre la motivación y la satisfacción académica en los estudios de posgraduación de Ciencias Sociales y Jurídicas, en estudiantes procedentes de máster de universidades de Barcelona. Los resultados indicaron diferencias entre los tipos de maestrías y los motivos de elección de la formación, así como en la satisfacción con los estudios, y en la relación entre la satisfacción académica y los motivos de elección. Los estudiantes de los másteres orientados a la investigación les dan mayor importancia a todos los ítems exceptuando aquellos que hacen referencia a motivos extrínsecos, que buscan el beneficio a largo plazo de la formación en términos económicos y de progreso profesional; la principal motivación para estos estudiantes es la de una mejora formativa: actualizar sus conocimientos o incrementar su bagaje formativo.

De igual manera, el trabajo de González et al. (2021) analizaron la motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. Los resultados indicaron cómo la motivación extrínseca se relacionó negativamente con las tasas de evaluación y de éxito, mientras la motivación intrínseca no ejerce ningún tipo de influencia. Así, el único factor que se asocia positivamente con rendimiento académico fue el sentimiento de autoeficacia.

Así, Llanes et al. (2021) trazaron el perfil motivacional de estudiantes universitarios de Europa y América Latina, que cursaban sus estudios en diferentes ámbitos de las Ciencias de la Educación. Los resultados indicaron que los motivos para elegir la carrera son aquellos intrínsecos asociados a la afiliación y el logro son más determinantes para la elección de la carrera que los motivos extrínsecos, como el estatus social. Ambos tipos de motivación se asociaron de forma diferencial con diversos elementos de satisfacción académica. Finalmente, las variables predictoras de la motivación fueron la edad, el nivel educativo y laboral de los padres.

Todo lo anterior, viene a reforzar la importancia de la variable en estudio ya que la motivación académica en los estudios de posgrado es esencial por varias razones, debido a que la motivación actúa como un agente que impulsa a los estudiantes a mantenerse enfocados en

sus metas académicas, que fomenta la creatividad y la innovación, lo que es fundamental en un entorno académico en donde se espera que los estudiantes generen nuevas ideas, desenvuelvan sus habilidades y desarrollen sus conocimientos. Mantiene a los estudiantes concentrados, comprometidos y dispuestos para alcanzar sus metas académicas a pesar de las dificultades, lo que contribuye a la resistencia ante los desafíos académicos, ayuda a superar obstáculos y fracasos temporales y es un impulsor esencial para el éxito en los estudios de posgraduación.

## 2.2 PERFECCIONISMO

Según la Real Academia de la lengua española, el perfeccionismo es definido como la tendencia a mejorar indefinidamente una tarea, sin decidirse a considerarlo por terminado (RAE, 2023). La literatura científica ha conceptualizado el perfeccionismo como un rasgo negativo y unidimensional (Hewitt et al., 1995). A finales de la década del noventa, se comienza a estudiar el fenómeno desde diferentes enfoques metodológicos, abandonando la perspectiva unidimensional por una multidimensional, que incluye tanto aspectos adaptativos como desadaptativos del mismo (Ashby & Rice, 2002; Ashby et al., 2012).

Así, el perfeccionismo es una construcción psicológica importante en los individuos, y es considerado como un constructo complejo y multifacético de la personalidad, el que ha sido asociado con resultados de comportamientos inadecuados tanto de actitudes, como también de salud mental (Frost et al., 1990; Stairs et al., 2012). Esta característica de la personalidad, en donde el individuo se distingue por los esfuerzos de impecabilidad y perfección, así como, el establecimiento de estándares de rendimiento excesivamente altos, acompañados de una tendencia a constantes evaluaciones de autocríticas e imposición de estándares de desempeño poco realistas (Blankstein et al., 2008; Durán-Vinagre et al., 2020).

En consecuencia, y dependiendo de la orientación del individuo, sea un perfeccionista adaptativo, el cual se identifica con altos estándares de realización personal (Frost et al., 1990). Por el contrario, el perfeccionismo desadaptativo se caracteriza por el exceso de preocupación por los errores, dudas sobre las acciones, criterios socialmente prescritos y, discrepancia entre el desempeño real y los altos estándares establecidos (Stoeber & Otto, 2006).

Flett et al. (2002) plantearon un modelo transaccional que reúne las diferentes teorías investigadas en sus trabajos. Según este modelo, el perfeccionismo es producido por factores internos y externos al individuo, es decir, se desarrolla a partir de las relaciones entre el individuo y el ambiente en donde se desarrolla, como también recibe directamente el papel de los factores familiares. Para Locicero y Ashby (2000) el perfeccionismo es traducido como el

esfuerzo compulsivo e incesante hacia metas imposibles y la evaluación del propio valor exclusivamente en términos de productividad y logros. Así, se puede evidenciar que se trata de un rasgo complejo de la personalidad, sin una definición universalmente aceptada, que ha sido conceptualizado con base en distintas facetas de naturaleza intrapersonal e interpersonal del individuo (García et al., 2016).

De acuerdo con lo anterior, el establecimiento de modelos de desempeño excesivamente altos es la parte central y medular del concepto del perfeccionismo (Pacht, 1984). Por lo tanto, se entiende como el hábito de exigirse para sí mismo y para los demás una alta calidad de desempeño, siendo en muchas oportunidades, mayor de lo que es requerido por la situación (Fairburn et al., 2003). Como también, acompañados de autoevaluaciones rígidas a pesar de los efectos negativos y fundar la autoestima en el logro de esas estimaciones, además de una enorme preocupación por no cometer errores (Pacht, 1984; Frost et al., 1990).

En las investigaciones de Hamachek (1978) establece una distinción entre los perfeccionistas denominados como normal y neuróticos, para destacar los aspectos positivos y negativos del perfeccionismo (Scappatura et al., 2011). Los primeros, son aquellos que ponen alto estándares por sí mismos pero son flexibles al momento de catalogar sus resultados. Por lo tanto, los altos estándares impuestos sirven como motivadores saludables para su desempeño y su autoestima permanece intacta cuando no se cumplen los estándares (Rice et al., 2003). Por el contrario, los neuróticos establecen altos estándares y se permiten poca libertad para cometer errores; por lo tanto, nunca sienten que nada es hecho completamente o bastante bien. Esta preocupación hace al individuo considerable por alcanzar altos estándares y, por lo general, sentir que el desempeño siempre es inadecuado. Incluso cuando se cumplen las normas, la autoestima seguía siendo baja y frágil (Frost et al., 1990; Rice et al., 2003).

El perfeccionismo, se presenta por niveles y grados que varían en intensidad (Frost et al., 1990; Bagnoli et al., 2017). Este constructo de la personalidad es intrínseco del individuo y es experimentado por todas las personas en cualquier etapa de su vida y en innumerables ocasiones y condiciones (Egan et al., 2012). Si bien, el perfeccionismo históricamente se ha definido como puramente negativo y patológico (Pacht, 1984; Blatt, 1995; Locicero & Ashby, 2000) estudios recientes sugieren que también existe una forma adaptativa de perfeccionismo, el que podría ser beneficioso para el individuo (Frost et al., 1990; Stoeber & Otto, 2006; Ashby et al., 2012).

Se han identificado dos categorías de perfeccionismo: el perfeccionismo adaptativo y el perfeccionismo desadaptativo (Flett et al., 2002; Rice & Hasby, 2007). Los estudios de Ashby y Rice (2002) demuestran que el perfeccionismo adaptativo se correlaciona positivamente con

la autoestima, mientras que el perfeccionismo desadaptativo se correlacionará negativamente con la misma.

El perfeccionismo adaptativo se caracteriza porque el individuo se impone metas por alcanzar con altos estándares personales, pero sin criticarse a sí mismo. Las personas que experimenta un perfeccionismo adaptativo, a pesar de autoimponer metas elevadas en sus objetivos, tienen la capacidad de reponerse cuando estos no se han logrado íntegramente aceptando sus limitaciones tanto personales como ambientales (Blatt, 1995; Flett et al., 2002; Rosa, 2012).

Así, el individuo busca la excelencia para lo cual, no observa demasiada distancia entre sus metas establecidas y su desempeño real (Bagnoli et al., 2017). Es decir, esta conducta no presenta problemas si no se llega a cumplir con las metas autoimpuestas, por el contrario, se sacarán las enseñanzas de estas con el fin de aplicarlas positivamente en un futuro (Rice & Mirzadeh, 2000; Ashby et al., 2012). Además, el perfeccionismo adaptativo está asociado con resultados positivos, en que destacan; la satisfacción con la vida; los estilos de afrontamiento adaptativos ante situaciones y el afecto positivo (Wang & Wu, 2022).

Para Slade y Owens (1998) los perfeccionistas adaptativos buscan la perfección con énfasis en lograr el éxito en lugar de evitar el fracaso y, por lo tanto, es probable que sean más optimistas acerca de lograr el éxito potencial en el futuro; es decir, ellos son capaces de permanecer seguros emocionalmente a la luz del fracaso y tienden a creer que el éxito puede ocurrir en cualquier instante de sus vidas (Bergman et al., 2007). Por el contrario, los perfeccionistas negativos tendrán como foco principal evitar el fracaso y estos se destacan por el constante miedo a lo que les depara el futuro, debido a que estiman en la alta probabilidad de encontrar el fracaso en cualquier momento (Slade & Owens, 1998; Bergman et al., 2007).

Con esto, el perfeccionismo desadaptativo se refiere a personas que sufren debido a que perciben que constantemente no logran cumplir con las altas expectativas que se han fijado para ellos mismos (Flett et al., 2002; Rosa, 2012; Bagnoli et al., 2017). Dado, que el perfeccionismo desadaptativo se caracteriza por ser extremadamente autocrítico y dañino cuando no se logran los objetivos autoimpuestos por el individuo (Bieling et al., 2003). Así, se ha encontrado en estudios que el perfeccionismo desadaptativo está correlacionado con la presencia de síntomas de estrés psicológico como depresión y desesperanza (Enns et al., 2001; Rice et al., 2003; Dunkley et al., 2006; Bergman et al., 2007; König & Palma, 2021).

Curran y Hill (2019) y Smith et al. (2019) indican que el perfeccionismo ha aumentado lineal y dramáticamente en los últimos 25 años entre los estudiantes universitarios. Indicando que las nuevas generaciones son más duros consigo mismos, debido al entorno en que se

mueven y que también reportan más presiones sociales y de expectativas, con relación a las generaciones anteriores (Curran & Hill, 2019; Smith et al., 2019).

En el estudio de Slaney et al. (2001) solicitaron a las personas describir sus trazos de perfeccionismo, estos aludían principalmente a sus altas exigencias para sí mismo. Estos remeten a aspectos adaptativos y la distancia percibida entre las propias exigencias y el desempeño real obtenido, que representaría el aspecto desadaptativo o negativo del perfeccionismo (Slaney et al., 2001). Esta postura proporciona una descripción más detallada de los aspectos que están presentes en la conducta perfeccionista y favoreció el desarrollo de instrumentos de evaluación más refinados (Rice & Ashby, 2007).

En consecuencia, el perfeccionismo desadaptativo está presente y afecta directamente a estudiantes universitarios y es considerado como un problema generalizado y en algunos casos, como también, extremadamente agotador para el individuo (Newman et al., 2019). Bajo esa perspectiva, estudiantes con elevados rasgos de perfeccionismo son más propensos a asociar los fracasos con la derrota, como también la vaga sensación de duda sobre la calidad del desempeño invertido (Burn, 1980). Por tanto, se arriesgan menos, ya que este estándar demasiado alto de exigencia les impide aprender de las experiencias para disfrutar del entorno social (Ventura, 2021).

Así, este constructo se ha relacionado tanto con adaptaciones de resultados de salud comportamental y mental desadaptativo (Flett et al., 2002; Stoeber & Otto, 2006). Para Enns et al. (2001) estudiantes de diferentes áreas, presentarán puntuaciones diferentes, las cuales irán de más altas en una medida de estándares personales y puntuaciones más bajas en medidas de dudas sobre las acciones y perfeccionismo desadaptativo (Enns et al., 2001).

Por lo tanto, para comprender las asociaciones horizontales y las consecuencias verticales del perfeccionismo, resulta importante distinguir entre las diferentes dimensiones del perfeccionismo. Alumnos con un alto grado de perfeccionismo puede ser ventajoso bajo ciertas circunstancias. Esto es evidente en individuos que se automotivan para aumentar su desempeño en sus actividades de la vida diaria, académicos y en las tareas orientadas a objetivos y metas propuestos (Andrews et al., 2014).

Algunos estudios tanto en el área contable como en educación universitaria a nivel nacional como internacional han investigado sobre el perfeccionismo para ver el comportamiento de los alumnos con este constructo de la personalidad. En los que podemos mencionar a nivel nacional; Mendes et al. (2020), y a nivel internacional; Silva, (2014); Wang y Zhang, (2017); Closson y Boutilier, (2017); Madigan, (2019); Kurtovic et al. (2019); Sahin, (2021); Fisher et al. (2023), entre otros autores.

En el ambiente de la posgraduación, Mendes et al. (2020) buscaron analizar la influencia de las variables de perfeccionismo y procrastinación en el rendimiento académico. En estudiantes de la carrera de Ciencias Contables de una Universidad Federal del sur de Brasil. Los resultados encontrados confirmaron que cuanto más perfeccionista es el estudiante, más tiende a procrastinar, y este hecho se explica por la constante búsqueda de la perfección. Sin embargo, no fue posible confirmar que el perfeccionismo y la procrastinación afecten el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes.

Silva (2014) buscó analizar las relaciones entre el perfeccionismo, los síntomas psicopatológicos y el rendimiento académico de alumnos de dos universidades portuguesas. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas respecto al género en el Perfeccionismo Auto orientado y Socialmente Prescrito, presentando las mujeres valores más elevados en estas dimensiones del perfeccionismo. Hubo una relación positiva estadísticamente significativa entre el perfeccionismo socialmente prescrito y todas las subescalas e índices de BSI. Esto sugiere que el género femenino, a pesar de presentar mayores niveles de perfeccionismo en las dimensiones consideradas adaptativas, es el género masculino el que presenta menores niveles de psicopatología.

Wang y Zhang (2017) exploraron la influencia del perfeccionismo adaptativo y desadaptativo en la depresión en estudiantes universitarios chinos. El resultado del análisis de correlaciones parciales reveló que el perfeccionismo desadaptativo estaba relacionado con la psicopatología, mientras que el perfeccionismo adaptativo estaba más estrechamente correlacionado con características positivas de la salud mental. Distinguir los aspectos adaptativos y desadaptativos del perfeccionismo puede ser beneficioso para comprender la influencia del perfeccionismo en la depresión.

En el estudio de Closson y Boutilier (2017) examinaron si el estatus de estudiante con honores moderaba las asociaciones entre el perfeccionismo, compromiso académico y procrastinación entre estudiantes de pregrado. Los resultados revelaron que el perfeccionismo predijo el compromiso académico y la procrastinación. El perfeccionismo auto orientado (SOP) se asoció negativamente con la procrastinación, pero positivamente con el compromiso académico, mientras que el perfeccionismo prescrito socialmente (SPP) se asoció positivamente con la procrastinación, pero negativamente con el compromiso académico. Los hallazgos sugieren que las tendencias perfeccionistas desempeñan un papel importante en la comprensión del compromiso académico, especialmente entre los estudiantes de honores.

A su vez, Madigan (2019) examinó la relación entre el perfeccionismo y el rendimiento académico. Entre los resultados, los meta análisis de efectos aleatorios indicaron que los

esfuerzos perfeccionistas mostraron una relación positiva pequeña a mediana significativa con el rendimiento académico, mientras que las preocupaciones perfeccionistas mostraron una relación negativa pequeña y significativa con el rendimiento académico. Los hallazgos sugieren que la relación entre el perfeccionismo y el rendimiento académico es compleja y que los esfuerzos perfeccionistas pueden ayudar y las preocupaciones perfeccionistas pueden obstaculizar el rendimiento académico de los estudiantes.

Por su parte, Kurtovic et al. (2019) examinaron la relación entre rendimiento académico, autoeficacia, perfeccionismo y procrastinación en los estudiantes universitarios. Los resultados demostraron una correlación positiva entre el perfeccionismo desadaptativo y la procrastinación. La autoeficacia tiene una correlación positiva con el perfeccionismo adaptativo y una correlación negativa con el perfeccionismo desadaptativo. El perfeccionismo desadaptativo fue un predictor positivo de la procrastinación, mientras el logro académico, la autoeficacia y el perfeccionismo adaptativo fueron predictores negativos. Finalmente, el perfeccionismo adaptativo o desadaptativo median la relación entre los logros académicos y la procrastinación.

Ya, Sahin (2021) utilizando un método correlacional, investigó el papel mediador de la autocompasión en la relación entre las dimensiones del perfeccionismo y la satisfacción con la vida entre estudiantes universitarios. Los resultados muestran que la autocompasión media completamente la relación entre el perfeccionismo desadaptativo y la satisfacción con la vida. Por otro lado, no existe una relación significativa entre el perfeccionismo adaptativo y la satisfacción con la vida. El método *Bootstrap* que se utilizó para evaluar la magnitud de los efectos indirectos indica que el efecto indirecto de la autocompasión en la relación entre el perfeccionismo desadaptativo y la satisfacción con la vida es significativo.

Por último, Fisher et al. (2023) investigaron sobre aspectos comportamentales relacionados con el perfeccionismo y otros factores comportamentales en estudiantes de contabilidad. Como resultado, encontraron que más del 85% de los estudiantes de contabilidad reportan niveles de agotamiento de moderados a altos. La ansiedad ante los exámenes y el perfeccionismo desadaptativo se encuentran en niveles más altos que los observados en muestras anteriores de estudiantes universitarios. Por último, aunque no se ha encontrado que el perfeccionismo desadaptativo esté relacionado con el agotamiento académico, sí conduce a niveles más altos de ansiedad ante los exámenes cognitivos. Los niveles más altos de autocompasión conducen a niveles más bajos tanto de ansiedad cognitiva ante los exámenes como de perfeccionismo desadaptativo.

Todo lo anterior, viene a reforzar la importancia de los estudios comportamentales que han ocupado el perfeccionismo, debido a su impacto significativo en la salud mental y el bienestar de las personas, podemos concluir que es esencial. Para tratar los diversos trastornos relacionados con la búsqueda obsesiva de la perfección, es esencial comprender cómo las tendencias perfeccionistas influyen en las decisiones y acciones de las personas. Como se mencionó anteriormente, el perfeccionismo puede tener un impacto en la vida de las personas tanto de manera positiva como negativa, y el estudio de su comportamiento permite determinar cuándo se convierte en un obstáculo para el éxito y la felicidad. El perfeccionismo en el ámbito académico puede influir tanto en la productividad como en el rendimiento de los alumnos en diversas áreas, y esta comprensión es crucial para desarrollar estrategias de intervención y apoyo adecuadas.

### 2.3 PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA

La palabra procrastinar tiene un origen latino que significa *Procrastinus*, en donde, "pro" significa para adelante, adelante o a favor y "crastinus", quiere decir del mañana (Burka & Yuen, 1991). A su vez, la procrastinación es definida como una tendencia a posponer voluntariamente o evitar por completo una actividad bajo el propio control (Tuckman, 1990). Este comportamiento, implica el aplazamiento de iniciar o completar un compromiso hasta el último minuto, como también, hasta después de una fecha límite predeterminada, o en muchos casos indefinidamente. Asimismo, el individuo está dispuesto a realizar actividades que son menos importantes y productivas, pero que le resultan más placenteras en su lugar (Tuckman, 1990; Dryden, 2000; Ferrari & Tice, 2000; Sirois et al., 2003; Ferrari, 2004; Riva, 2006; Schraw et al., 2007; Steel, 2007; Klingsieck, 2016; Semprebon et al., 2017).

Entre tanto, Burka y Yuen (1991) plantearon que la procrastinación es un problema grave en general para la población, ya que las personas que postergan pueden experimentar sentimientos de remordimiento, irritación y autculpa. Por su parte, Tice y Baumeister (1997) han vinculado la procrastinación con mayores problemas y riesgos para la salud como la depresión y otras patologías (Rothblum et al., 1986).

Por lo tanto, la procrastinación no solo está asociada con consecuencias negativas para la actividad que se retrasa, sino también, se relaciona con una disminución del bienestar en general, desde un deterioro mental, un menor rendimiento, problemas sociales, laborales y también con dificultades financieras (Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984; Senécal et al., 1995; Tice & Baumeister, 1997; Ariely & Wertenbroch, 2002; Senécal et al.,

2003; Sirois, 2004; Schraw et al., 2007; Clariana et al., 2012; Ferrari & Pychyl, 2012; Domínguez & Pino-Juste, 2014; Ribeiro et al., 2014; Steel & Klingsieck, 2016; Semprebon et al., 2017; Toro & Costa, 2021).

Para Burka y Yuen (1991) la procrastinación que afecta al individuo tiene su origen en la infancia y en el núcleo familiar. Para las autoras, existen al menos, cinco aspectos que pueden contribuir con el desarrollo de la procrastinación; (1) presiones para seguir ciertos objetivos; (2) dudas sobre la capacidad de logro del individuo, (3) control, ausencia de promoción de autonomía e independencia; (4) apego familiar; (5) desapego y/o falta de apoyo emocional e interés. En síntesis, la intensidad y los tipos de combinación entre estas las actitudes y las experiencias particulares de cada persona a lo largo de la vida pueden influir en la formación de un procrastinador (Burka & Yuen, 1991; Lay & Schouwenburg, 1993; Sirois et al., 2003).

Por su parte, los estudios de Ellis y Knaus (1977) caracterizan la procrastinación como el resultado de tres causas básicas, que a menudo se superponen; 1) autolimitación; 2) baja tolerancia a la frustración y 3) hostilidad. Estas causas son manifestaciones de un estilo cognitivo que implica una visión distorsionada acerca de uno mismo, de los otros y del mundo. Por su parte, Ferrari et al. (1995) indican que postergar la culminación de una tarea o una obligación, es el resultado de un estado de insatisfacción o malestar subjetivo que pasa el individuo (Ferrari et al., 1995; Senécal & Guay, 2000).

Así la procrastinación debe ser considerada como el obstáculo que imposibilita a las personas a conseguir sus metas e intereses de forma eficiente y productiva, representando una disociación entre habilidades y capacidades para afrontar apropiadamente sus tareas y deberes (Lay & Schouwenburg, 1993; Urdan & Midgley, 2001; Ferrari, 2004; Sirois, 2004; 2007; Ferrari & Pychyl, 2012).

La procrastinación también puede ser entendida como un fenómeno en el cual la persona afectada se niega a atender una responsabilidad necesaria, como la realización de una tarea o la toma de una decisión de manera oportuna, a pesar de sus buenas intenciones de aplazarlo y de las consecuencias negativas, molestas e inevitables que le son provocadas (Balkis & Duru, 2009). Además, diferir los comportamientos de bienestar a menudo le puede causar al individuo, un retraso del tratamiento, falta de cumplimiento y por consecuencia, el aumento de angustia (Lay & Schouwenburg, 1993; Urdan & Midgley, 2001; Ferrari, 2004; Sirois, 2004; 2007).

Ya en el ámbito académico, la procrastinación es una forma en que los estudiantes se perjudican a sí mismos retrasando sus obligaciones, como estudiar para exámenes, realizar sus trabajos o proyectos y completar sus lecturas. Por lo que debilitan sus esfuerzos por tener un

mayor éxito en sus disciplinas y en tareas asociadas a su desempeño académico. Algunas posibles causas de la procrastinación académica incluyen la falta de motivación, la falta de habilidades y voluntad para destinar el tiempo de manera eficiente, la dificultad para concentrarse o mantener la atención en una determinada tarea, el miedo al éxito, el miedo al fracaso o a la crítica y la ansiedad (Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984; Urdan & Midgley, 2001; Ferrari & Pychyl, 2012; Altamirano & Rodríguez, 2021; Wong et al., 2022; Toro et al., 2023).

El comportamiento procrastinador es un fenómeno que está en aumento y que cada vez, es más común entre estudiantes universitarios y de posgraduación (Klingsieck et al., 2013; Toro et al., 2023) lo que provoca un impacto en el rendimiento académico del alumno (Domínguez & Pino-Juste, 2014; Navarro, 2016). A su vez, factores externos como las distracciones digitales, han aumentado el tiempo en que los estudiantes pasan frente a sus teléfonos inteligentes, computadores y tablet, lo que se encuentran relacionados a los incentivos provocados por las redes sociales o ambientes virtuales. También, la falta de un entorno adecuado de estudio y las expectativas elevadas igualmente pueden contribuir a la procrastinación (Pychyl et al., 2000).

De acuerdo a lo anterior, las conductas procrastinadoras en el ambiente académico, se pueden manifestar de varias maneras, como madrugar la noche anterior antes de un examen sin estudiar, recrearse mientras trabaja en una tarea, en vez de realizar la tarea, sociabilizar con amigos en lugar de estudiar, son algunas de las formas en que los estudiantes sabotean su éxito, lo que llevará a afectar su rendimiento (Ellis & Knaus, 1977; Solomon & Rothblum, 1984; Lay & Schouwenburg, 1993; Urdan & Midgley, 2001; Senécal et al., 2003; Sirois et al., 2003).

El estudiante en cuestión procrastina a pesar de ser consciente de las consecuencias negativas que puede tener retrasar la acción (Steel, 2007). De acuerdo con lo anterior, se estima que, entre la población de estudiantes universitarios, estos procrastinan entre el 80% y el 95%, aproximadamente (Ellis & Knaus, 1977; Lay & Schouwenburg, 1993; Schouwenburg & Groenewoud, 2001; O'Brien, 2002; Balkis & Duru, 2009; Ferrari & Pychyl, 2012). Asimismo, un tercio de sus actividades diarias, están destinadas a dormir, jugar, recrearse o mirar televisión o sus teléfonos inteligentes (Pychyl et al., 2000; Krumrei et al., 2013).

Por su parte, Pereira y Ramos (2021) afirman que los universitarios que presentan procrastinación excesiva, emplean demasiado tiempo en revisar sus bandejas de entrada de sus aplicaciones para recibir interacciones o mensajería, en muchas ocasiones lo hacen de manera automática, como una conducta motora condicionada con su celular o computador. La cantidad absoluta de procrastinación es considerable y es un problema a nivel educacional y conforme

al avance en las tecnologías, estos porcentajes parecen estar aumentando (Kachgal et al., 2001; Schouwenburg & Groenewoud, 2001; Krumrei et al., 2013).

Así, la procrastinación no sólo puede ser perjudicial para la salud física, sino que también mental y se refleja en un bajo rendimiento académico, lo que afecta la motivación académica de los alumnos, y por tanto, los podría llevar a un mayor abandono de sus cursos, como también a la obtención de calificaciones más bajas (Rothblum et al., 1986; Welsley, 1994; Ferrari, 2004; Riva, 2006; Steel, 2007; Angarita et al., 2012; Navarro, 2016). En consecuencia, el hecho de procrastinar puede afectar toda la vida académica de un estudiante universitario, sin importar el nivel académico que esté cursando (Schraw et al., 2007; Liu et al., 2009; Semprebon et al., 2017; Kaveski & Beuren, 2020).

A su vez, las investigaciones de Chu y Choi (2005), nos presenta dos tipos de estudiantes procrastinadores, los que son clasificados con relación a su comportamiento como activos y pasivos. Los estudiantes pasivos son aquellos individuos acostumbrados a procrastinar, debido a que no saben planificar de manera eficiente su tiempo para realizar sus actividades, por lo tanto, no llegan a completar la tarea dentro del tiempo establecido (Chu & Choi, 2005). De acuerdo con lo anterior, los alumnos se vuelven estresados cuando sienten que su tiempo está terminando y se vuelven pesimistas con relación a sus asuntos y la posibilidad de fracasar está dentro de sus alternativas, lo que les provoca sentimientos de culpa y en algunos casos depresión (Ariely & Wertenbroch, 2002).

Por el contrario, los estudiantes activos son aquellos que posponen actividades que, según el juicio de ellos, no son importantes y que no acaban afectando su vida académica, sino al contrario, ven que el tiempo procrastinado y la tarea por realizar, como un desafío a lograr (Liu et al., 2009). Por lo tanto, según esa línea de análisis, la diferencia entre estos dos tipos estaría en las condiciones del uso intencional de tiempo, el control del tiempo, las creencias de autoeficacia, los estilos de afrontamiento y los resultados finales incluyendo el rendimiento académico, entre unos y otros (Schouwenburg & Groenewoud, 2001; Chu & Choi, 2005).

Para McCloskey (2012) la procrastinación académica es un fenómeno complicado y delicado, ya que en algunas oportunidades puede ser entendido como un rasgo de personalidad, pero también debe ser entendido contextualmente en una especie de círculo vicioso. En donde, la procrastinación no sólo tendría un impacto en una ejecución de las tareas, sino también, tendría un impacto en el nivel de autoeficacia y motivación del estudiante, y como consecuencia, lo que puede conducir a una mayor procrastinación (Umerenkova & Gil, 2017; Wong et al., 2022).

Estudios indican que alumnos que presentan una mayor confianza en sus habilidades académicas, tendrán niveles más elevados de autoeficacia y de motivación, por lo tanto, podrían procrastinar más (Wolters, 2003). La autoeficacia, está relacionada con el uso de herramientas de planificación e inicio de las tareas de manera oportuna (Klassen & Kuzucu, 2009). Por otro lado, las tareas percibidas como difíciles, poco atractivas, ambiguas y que requieren más esfuerzo, presentan mayor probabilidad de ser objeto de procrastinación (Ferrari et al., 2006).

Así, la procrastinación también se relaciona con la impulsividad, que es la tendencia a ser presa de los deseos inmediatos, el estudiante procrastinador tiende a elegir los beneficios a corto plazo sobre las ganancias a largo plazo (Schouwenburg & Groenewoud, 2001; Senécal et al., 2003; Sirois et al., 2003; Liu et al., 2009; Ferrari & Pychyl, 2012; Wilson & Nguyen, 2012).

En términos de investigación científica nacional, el argumento de la procrastinación ha sido ampliamente investigado en diferentes áreas del conocimiento, especialmente en el campo académico. En general, las investigaciones han buscado respuestas al comportamiento procrastinador, además de investigar sus consecuencias en el ambiente educativo. Entre los estudios empíricos de alcance académico en el área de negocios, se destacan los de Ribeiro et al. (2014); Semprebon et al. (2017); Medeiros et al. (2019); Kaveski y Beuren (2020); Silva et al. (2022); Vieira-Santos y Malaquias, (2022). Y en el ámbito internacional, podemos ver los estudios de Medina (2020); Wong et al. (2022), entre otros autores.

El estudio de Ribeiro et al. (2014) tuvo como objetivo investigar la relación entre las conductas procrastinadoras y rendimiento académico de estudiantes de pregrado en Ciencias Contables de tres instituciones educativas públicas brasileñas. Los resultados sugieren que los estudiantes con altos niveles de procrastinación tienden a tener un rendimiento académico reducido. Los estudiantes varones tienden a ser más procrastinadores. Sin embargo, la falta de significancia no permite rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencia entre el género de los académicos y el nivel de procrastinación.

Semprebon et al. (2017) investigaron la influencia de la procrastinación y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior de los cursos de Contabilidad, Economía, Gestión, Marketing y Turismo. Los resultados indicaron que la procrastinación influye negativa y significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes estudiados. Por lo tanto, los resultados de esta investigación contribuyen al avance de los estudios sobre la influencia de la procrastinación en el rendimiento académico, destacando el papel moderador del sentido de poder en esta relación.

El estudio de Medeiros et al. (2019) identificaron la relación entre el comportamiento procrastinador académico con el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) y

desempeño en estudiantes de los cursos de Administración y Ciencias Contables de una institución pública de educación superior (IES). Los resultados indicaron que un mayor uso de las TIC para el ocio durante el día impacta negativamente en el rendimiento académico, lo que también indica que estudiantes con tal comportamiento tienen una mayor tendencia a procrastinar sus actividades académicas.

En esa línea, Kaveski y Beuren (2020) verificaron los factores que llevan a los estudiantes del curso de Contabilidad a postergar el comportamiento en disciplinas en el área y su influencia en la vida académica. Los autores constataron que antecedentes personales y situacionales llevan a los estudiantes de contabilidad a procrastinar sus tareas académicas y que esta conducta tiene una relación positiva que afecta tanto el rendimiento académico como la mala conducta, lo que incluye poner en peligro sus calificaciones y la pérdida del curso.

Por su parte, el estudio de Silva et al. (2022) investigaron la relación entre el comportamiento de procrastinación y rendimiento académico de los estudiantes de pregrado en Ciencias Contables y Administración de Instituciones de Educación Superior públicas (IES) y privadas de Piauí. Los resultados indican que, independientemente del efecto de las variables carrera, educación, género, edad y período, la procrastinación influye negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. A su vez, el grado en que los académicos adquieren experiencia con la madurez, la procrastinación tiende a disminuir, demostrando la existencia de una diferencia significativa según la edad.

A su vez, Vieira-Santos y Malaquias (2022) realizaron una revisión sistemática de la literatura para examinar el nivel de procrastinación académica de estudiantes universitarios brasileños. Como resultado de la investigación, se encontró que la procrastinación es un fenómeno frecuente entre estudiantes universitarios y puede estar motivada por diferentes factores, como los sentimientos de ansiedad e incapacidad para afrontar la tarea, la percepción de dificultad de realizar la tarea, número de tareas a realizar y significado atribuido a la tarea. Concluyen, que los resultados presentados pueden contribuir a apoyar acciones encaminadas a ayudar a los estudiantes universitarios a enfrentar este problema.

Por su parte, Medina (2020) tuvo como objetivo determinar la relación entre motivación y procrastinación académicas en estudiantes de una Universidad de Guayaquil, Ecuador. Los resultados indican que existe una relación altamente significativa, entre Motivación Académica y Procrastinación Académica. En cuanto a los niveles en la primera variable predomina el nivel alto para las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, para la desmotivación predomina el nivel bajo. Además, se identificó predominancia de nivel alto para autorregulación académica para la postergación de actividades predomina el nivel bajo.

Asimismo, Wong et al. (2022) analizaron las variables de motivación académica que predicen la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima, Perú. Como también, buscaron identificar la relación entre procrastinación y tipos de motivación. Los resultados evidenciaron que la motivación intrínseca de logro y la desmotivación predicen la procrastinación. Además, encontraron correlaciones significativas e inversas entre los puntajes de procrastinación académica, y los puntajes de motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada, así como una correlación positiva con desmotivación y una correlación negativa entre el rendimiento y la procrastinación académicos.

Se observa que las investigaciones desarrolladas hasta entonces tienden a enfocarse cada vez más sobre las características de los propios estudiantes que sobre el entorno y la tarea a ser realizado. Independientemente de las particularidades consideradas, una gran parte de los estudios enfatizan que la procrastinación académica influye negativamente en el proceso de aprendizaje y la motivación académica del alumno, además de favorecer a los estados desajustes emocionales, como altos niveles de ansiedad ante las evaluaciones, sucesión de ansiedades, frustraciones, irritaciones, auto condenaciones, entre otros factores que afectan el bienestar del individuo (Senécal et al., 2003; Liu et al., 2009; Kaya et al., 2012; Kim & Seo, 2015; Steel & Klingsieck, 2016).

## 2.4 HIPÓTESIS Y MODELO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Según la teoría de la autodeterminación, individuos con motivación extrínseca superior tienen más probabilidades de no lograr sus objetivos, que aquellos que presentan una motivación intrínseca más elevada (Deci & Ryan, 1985; 2000; 2004; Flett & Hewitt, 2002). Esto es debido a que la motivación extrínseca para realizar una determinada tarea o acción está respaldada por factores externos, como son premios, gratificaciones, éxito, aumento salarial, mejores ventajas en el mundo laboral, social y de presión familiar, y no en factores relacionado con la realización de la tarea en si misma (Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al, 1991; Durso et al., 2016).

En general, individuos tienden a experimentar un mayor bienestar y satisfacción cuando están intrínsecamente motivados en lugar de extrínsecamente motivados. Sin embargo, en la vida real, a menudo coexisten ambas formas de motivación, y es importante encontrar un equilibrio adecuado para alcanzar metas y mantener la satisfacción personal (Ryan & Deci 2004; Noels et al., 2003; Pavão et al., 2020).

Senécal et al. (1995) indican que la procrastinación académica es un problema que es más complejo que una mala capacidad para gestionar el tiempo o un rasgo de pereza, que tiene un origen íntegramente motivacional del individuo. Y que alumnos procrastinadores son difíciles de motivar, por lo tanto, repiten este círculo a lo largo de su trayectoria académica, que los lleva a tener dificultades para lograr nuevos conocimientos si no toman medidas para mejorar su motivación (Senécal et al., 1995).

El estudio de Palacios (2020) encontró que existe correlación estadística significativa entre la motivación académica y la procrastinación académica. Así, la motivación extrínseca puede contribuir a la procrastinación académica cuando la fuente de motivación se basa principalmente en recompensas externas, en lugar de una conexión intrínseca con la tarea (Ryan & Deci, 1985; 2000; 2017; Ryan et al., 1997; Knaus, 1997; Furlan et al., 2012; Kirschner & Merriënboer, 2018; Palacios, 2020).

Así según los antecedentes planteados anteriormente, se ha definido la siguiente hipótesis teórica:

***HI:** La motivación intrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica en estudiantes de posgraduación del área de negocios;*

Por otra parte, Deci y Ryan (1985) postularon que la motivación extrínseca, en ausencia de una internalización de las razones para una tarea, puede ser menos efectiva para fomentar la persistencia y el desempeño a largo plazo. Los estudiantes que se enfocan en recompensas externas pueden sentir menos satisfacción y compromiso, lo que puede llevar a la procrastinación (Deci & Ryan, 1985; Steel, 2007).

En el estudio de Schraw et al. (2007), exploró la relación entre la procrastinación y los factores motivacionales extrínsecos, encontrando que los estudiantes que procrastinaban frecuentemente citaban la presión de cumplir con expectativas externas como una causa de su procrastinación y que puede generar un ciclo de evitación y retraso en el trabajo académico (Schraw et al., 2007). En su meta-análisis sobre la procrastinación, Steel (2007) encontró que la procrastinación está correlacionada con la motivación extrínseca. Esto se debe a que, estudiantes más motivados extrínsecamente mostraron una mayor tendencia a procrastinar debido a la falta de interés genuino en la tarea (Steel, 2007).

En el estudio de Vallerand y Blssonnette (1992), encontraron que los estudiantes motivados extrínsecamente eran más propensos a procrastinar porque sus esfuerzos estaban

dirigidos hacia la obtención de recompensas externas en lugar de un interés genuino por aprender. Vansteenkiste et al. (2006), destacaron que la motivación extrínseca puede conducir a una menor calidad de compromiso con las tareas. Los estudiantes que persiguen objetivos extrínsecos, como recompensas o reconocimiento, tienden a experimentar menos disfrute y significado en sus tareas, lo que puede contribuir a un aumento en la procrastinación (Vansteenkiste et al., 2006).

Klingsieck (2013), en su revisión de la literatura sobre la procrastinación, señaló que la motivación extrínseca está asociada con la procrastinación académica, ya que la presión y las expectativas externas pueden generar ansiedad en los estudiantes y con eso, evitar el inicio o la finalización de tareas. Senécal et al. (1995), investigaron la influencia de los diferentes tipos de motivación en la procrastinación. Sus resultados mostraron que la motivación extrínseca, especialmente cuando no se ha internalizado, está relacionada con mayores niveles de procrastinación, ya que los estudiantes no están comprometidos con sus tareas.

El estudio de Wolters (2003), exploró cómo diferentes tipos de motivación afectan la procrastinación en el contexto académico. Encontró que la motivación extrínseca estaba positivamente relacionada con la procrastinación debido a la falta de interés intrínseco que tiene el individuo y el menor sentido de autonomía por la tarea.

Así según los antecedentes planteados anteriormente, se ha definido la siguiente hipótesis teórica:

***H2:** La motivación extrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica en estudiantes de posgraduación del área de negocios.*

Por otro lado, otra característica de la personalidad es el perfeccionismo, el cual es un constructo que se ha relacionado con una serie de consecuencias tanto positivas como negativas en el contexto académico. Así, el perfeccionismo puede actuar como un motor de logro al impulsar a los estudiantes a esforzarse por la excelencia (Frost et al., 1990). Pero a la vez, puede dar lugar a altos niveles de estrés, ansiedad y autoexigencia excesiva, lo que puede obstaculizar el bienestar emocional y afectar negativamente la motivación del individuo (Frost et al., 1990; Stoeber & Childs, 2020). El perfeccionismo está en aumento y presente en la cultura occidental, afectando a variados grupos de individuos, sin importar la edad, etnias y clases socioeconómicas (Burgess & Dibartolo, 2016).

Para lo cual, Hamachek (1978) indica que el perfeccionismo se divide en dos dimensiones siendo; el primero como adaptativo que “se encuentra asociado a características positivas, socialmente deseadas y saludable en términos de funcionamiento psicológico” (Scappatura et al., 2011, p.2). Mientras que el perfeccionismo desadaptativo, conlleva una disminución del placer involucrado en la resolución de tareas, una alta preocupación por los juicios externos sobre los resultados, temor a la evaluación y “altos niveles de perfeccionismo negativo y socialmente caracterizado, es decir, la percepción de que otros demandan a uno perfección” (Hamachek, 1978, p. 29; González et al., 2017).

En el estudio de Oliveira et al. (2015) encontraron que las orientaciones del perfeccionismo adaptativo tienen un impacto positivo en la motivación intrínseca y puede considerarse un rasgo de personalidad importante para el desarrollo del comportamiento autónomo en los individuos. Para Stoeber y Otto (2006) estudiantes que se esfuerzan por alcanzar la perfección presentan altos índices de motivación y están más comprometidos en sus labores académicas, pero que los puede llevar a procrastinar, debido a que el perfeccionismo auto orientado, que puede estar presente en estudiantes intrínsecamente motivados, está positivamente relacionado con la procrastinación, especialmente cuando los individuos tienen miedo de no cumplir con sus altos estándares (Stoeber & Otto, 2006).

Así según los antecedentes planteados anteriormente, se ha definido las siguientes hipótesis teóricas:

***H3:** La motivación Intrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica cuando es **mediado por el perfeccionismo adaptativo** en estudiantes de posgraduación del área de negocios.*

***H4:** La motivación extrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica cuando es **mediado por el perfeccionismo adaptativo** en estudiantes de posgraduación del área de negocios.*

Una característica interesante de la motivación intrínseca y extrínseca es que las dos dimensiones son independientes y sólo están moderadamente correlacionadas entre sí (Lepper et al., 2005). Si bien los estudiantes de posgraduación pueden verse reforzados por una motivación extrínseca, es decir, evitar la observación de los demás y recibir aprobación social, al mismo tiempo pueden estar motivados por el proceso de aprendizaje en sí (Sasagawa &

Essau, 2022). Así, como un elemento de motivación para la realización, las orientaciones perfeccionistas, pueden influenciar la percepción individual, afectiva y los procesos conductuales del sujeto en la realización de la tarea (Gaudreau & Thompson, 2010; Oliveira et al., 2015).

Así, estos rasgos de personalidad apuntan para los perfeccionistas a disminuir la posibilidad de estar expuestos o sentirse sobrecargados por factores estresantes e inesperados, dado que tienen una fuerte inclinación a tener todo bajo control (Sherry et al., 2003). Pero esta necesidad de ser o parecer perfecto, puede elevar su aspecto desadaptativo, en la búsqueda por lograr metas importantes y gratificantes (Flett et al., 2002).

Por otra parte, el exceso de perfeccionismo y la baja motivación para la realización de los trabajos y obligaciones pueden llevar a otro problema como es la procrastinación académica. Que se manifiesta en los más diversos tipos de tareas rutinarias y en diferentes contextos, en particular, se destaca la procrastinación académica que se asocia con posibles daños a los estudiantes, este aplazamiento intencionado de demandas relacionadas con el contexto universitario, por la mala gestión del tiempo o debido a que se realizan en el último minuto y/o son productos del aplazamiento por perfeccionismo desadaptativo y desmotivación general del alumno (Geara et al., 2017; Silva et al., 2022).

Para Rice et al. (2012) el perfeccionismo es un elemento importante que interfiere en la procrastinación académica, debido a que los estudiantes universitarios posponen la entrega de sus trabajos académicos debido a las constantes mejoras que realizan a sus tareas académicas, antes de ser concluidas y entregadas. Sin embargo, el miedo al fracaso de la procrastinación se asocia ampliamente con todas las dimensiones del perfeccionismo (Flett et al., 1992).

Kurtovic et al. (2019) examinaron la relación entre el perfeccionismo y procrastinación académica en estudiantes universitarios. Los resultados arrojaron una correlación positiva entre el perfeccionismo desadaptativo y la procrastinación académica. A su vez, el perfeccionismo desadaptativo fue un predictor positivo de la procrastinación académica, debido a que estudiantes con perfeccionismo desadaptativo a menudo se sienten agobiados por establecer estándares elevados, lo que los lleva a procrastinar a pesar de tener una fuerte motivación intrínseca por obtener buenos resultados (Saddler & Sacks, 1993). Resultados que concuerdan con el estudio Mendes (2020), en donde encontraron que cuanto más perfeccionista es el estudiante, más tiende a procrastinar, y este hecho se puede explicar por la constante búsqueda de la perfección, lo que lleva a demorar la tarea (Kurtovic et al., 2019; Mendes et al., 2020).

Por otro lado, Enns & Cox (2002) exploraron cómo las diferentes dimensiones del perfeccionismo, incluidas las formas adaptativos y desadaptativos, influían en los

comportamientos académicos de estudiantes de posgraduación, concluyendo que el perfeccionismo desadaptativo estaba significativamente asociado con la procrastinación, especialmente en estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca (Enns & Cox, 2002). A su vez, individuos con orientación de perfeccionismo desadaptativo, demostraron ser un factor que interviene en el comienzo de conductas de motivación extrínseca, ya que eleva las preocupaciones por errores, dudas sobre la acción y la autocrítica del individuo (Van Eerde, 2003).

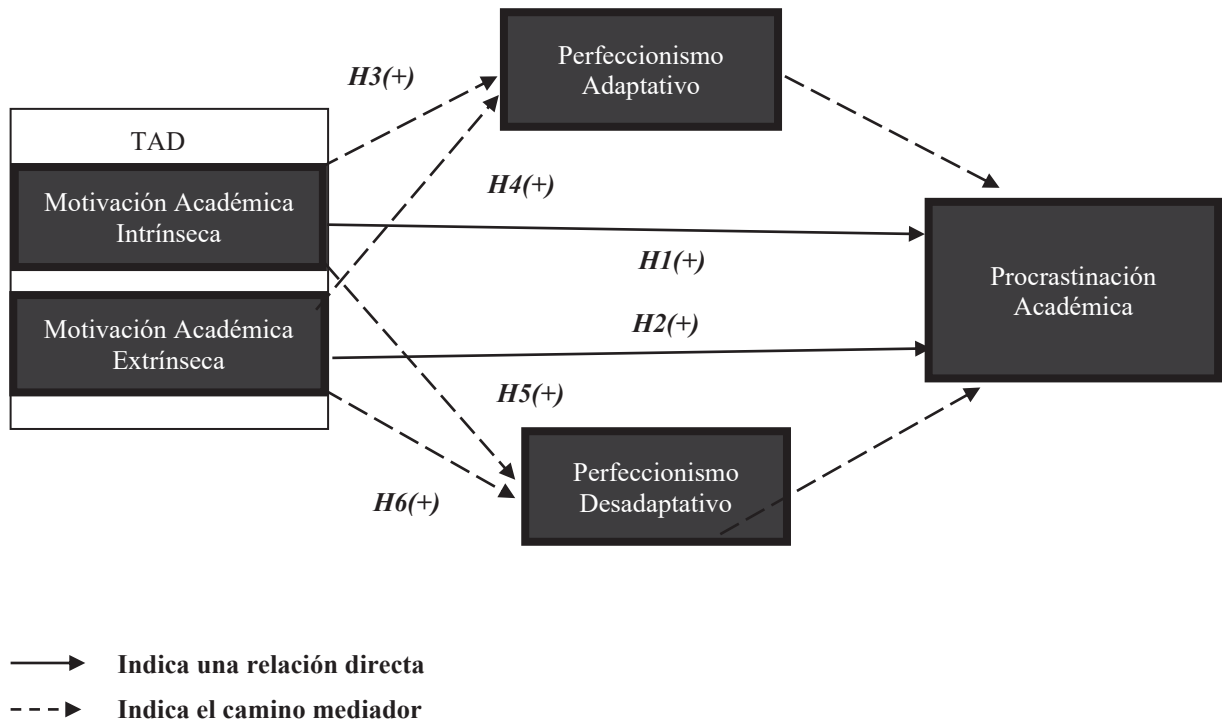
Con esto, los estudiantes que buscan cumplir con altas y exageradas expectativas externas (Senécal et al., 1995; Flett & Hewitt, 2002) o evitar el fracaso pueden caer en la procrastinación debido a su perfeccionismo desadaptativo, el cual genera una constante insatisfacción con los resultados o al miedo al fracaso por no alcanzar los estándares perfeccionistas deseados (Frost et al., 1990; Blankstein et al., 2008).

Así, según los antecedentes planteados anteriormente, se ha definido las siguientes hipótesis teóricas:

***H5:** La motivación intrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica cuando es **mediado por el perfeccionismo desadaptativo** en estudiantes de posgraduación del área de negocios.*

***H6:** La motivación extrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica cuando es **mediado por el perfeccionismo desadaptativo** en estudiantes de posgraduación del área de negocios.*

Diversos estudios han examinado las razones detrás de la procrastinación, en la que podemos encontrar la falta de autorregulación, la motivación académica, la dificultad en la gestión del tiempo, la relación entre la procrastinación académica y el perfeccionismo. En ese punto, 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 (Klingsieck et al., 2013; Sirois & Pychyl, 2013). El modelo teórico de la investigación es presentado en la Figura 2.

**Figura 2.***Modelo teórico de la investigación*

### 3 METODOLOGÍA

En esta unidad, se presentan los procedimientos metodológicos para la realización del estudio en función del objetivo general y los objetivos específicos propuestos como la declaración de tesis. Primero, se presenta la caracterización de la investigación; población; definición de la muestra; instrumentos; procedimientos para la colecta de datos; técnicas para el análisis de datos. Por último, se presentan las medidas éticas aplicadas en la investigación.

#### 3.1 TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis, tiene una naturaleza cuantitativa debido a que los datos y la evidencia recopilada puede cuantificarse y medirse (Martins & Theóphilo, 2016). Y con respecto a sus objetivos, se caracteriza por ser descriptiva en vista que busca analizar: ¿Cuál es la relación entre motivación académica, perfeccionismo y procrastinación académica de los estudiantes de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios de Brasil?

En cuanto a los procedimientos, la investigación se realizó a través de un cuestionario enviado a los alumnos de contabilidad y administración de los diferentes cursos de posgrado del área de negocios de Brasil. Para Cooper y Schindler (2011), la investigación mediante cuestionarios se enfoca en recopilar datos que permitan obtener información comparable entre distintos subconjuntos de una muestra seleccionada, facilitando así la identificación de similitudes y diferencias entre los grupos.

Bryman (2016) destaca que la combinación de un diseño de cuestionarios sólido con métodos estadísticos rigurosos permite a los investigadores probar teorías de manera más efectiva. Así, la investigación impulsada por hipótesis, son probadas utilizando herramientas estadísticas para ser probada o refutada a través de la investigación, y los cuestionarios, junto con el análisis estadístico, son fundamentales para corroborar si esas conjeturas son validadas (Kerlinger, 2009; Fowler, 2014).

Este método es ampliamente utilizado en las ciencias sociales y otras disciplinas, dado que proporciona una estructura estandarizada para recolectar datos cuantitativos o cualitativos de manera eficiente (Fowler, 2014). Cohen et al., (2007) destacan que, al estructurar adecuadamente un cuestionario, se pueden hacer comparaciones sistemáticas entre los diferentes subgrupos de la muestra, lo que es crucial para estudios que buscan analizar tendencias o patrones entre distintas poblaciones.

### 3.2 POBLACIÓN DE ESTUDIO Y MUESTRA

La población de estudio está constituida por estudiantes de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios de todo Brasil. Específicamente, alumnos de maestría y doctorado académico, que están matriculados regularmente en el año 2024, en el área de evaluación denominada Área 27 - Administración Pública y Empresarial, Ciencias Contables y Turismo. Por el propósito de la investigación, se excluyen los alumnos de Turismo, ya que si bien componen el área 27 de la CAPES, no representan alumnos del área de negocios que le interesa a esta investigación.

Para verificar los cursos activos vinculados al área de negocios se realizó una búsqueda el sitio web de la Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior (CAPES). Órgano que proporciona las evaluaciones cada cuatro años de todos los cursos de posgrado *stricto sensu* recomendados y reconocidos por este organismo gubernamental responsable de la autorización, supervisión y evaluación de los cursos de posgraduación *stricto sensu* en Brasil. Estos cursos se consideran *stricto sensu*, porque se refieren a programas de posgraduación, enfocados en áreas más específicas de investigación y relacionadas con la academia, debido a que requieren una carga horaria de más de 360 horas y un trabajo monográfico en forma de disertación para maestría y de tesis para los cursos de doctorado.

La Tabla 1, informa la composición de los cursos clasificados en maestrías académicas y doctorado académicos en los cursos de administración y contabilidad 2024. La composición por universidad se encuentra en el Apéndice A.

**Tabla 1.**

*Composición de Cursos de Posgraduación del área de Negocios - CAPES 2024*

<b>Cursos activos de Posgraduación en el área 27 de la CAPES - 2024</b>	<b>Total alumnos Doctorado</b>	<b>Total alumnos Maestría</b>	<b>Total alumnos matriculados</b>	<b>Maestría Académica</b>	<b>Doctorado Académico</b>	<b>Total Cursos</b>
Administración	2.622	4.924	7.546	77	49	126
Contabilidad	511	1.034	1.545	26	12	38
<b>Total</b>	<b>3.133</b>	<b>5.958</b>	<b>9.091</b>	<b>103</b>	<b>61</b>	<b>164</b>

Fuente: CAPES 2024

La Portaria nº 60 de 20 de marzo de 2019, establece las reglas sobre maestría y doctorado profesional en Brasil (Brasil, 2019). Para esta investigación la población y muestra de estudio está vinculada sólo a maestría y doctorado académico, debido a la accesibilidad y conocimiento del autor con los programas académicos que componen la población y muestra de estudio.

Para la obtención de los correos electrónicos de los alumnos de contabilidad y administración, durante los meses de julio y agosto de 2024, se ingresó a la plataforma Sucupira en la sección de datos informados por los programas de posgraduación de cada una de las instituciones que se mencionan en el Apéndice A. En donde, fueron extraídos la suma de 7.546 correos de alumnos de administración y 1.545 alumnos de contabilidad, los que fueron agrupados en una base de datos de correos electrónicos.

Para determinar el tamaño mínimo de la muestra es fundamental para garantizar la validez de los resultados y la generalización de los hallazgos. Según Cohen (2013), el tamaño de la muestra debe ser lo suficientemente grande para detectar efectos significativos con un nivel adecuado de poder estadístico. Por otra parte, Kline (2023) destaca que un tamaño de muestra insuficiente puede resultar en estimaciones sesgadas y falta de poder para detectar relaciones significativas, especialmente en modelos complejos como las ecuaciones estructurales.

Por su parte, Westland (2010) enfatiza que en modelos SEM, las muestras pequeñas a menudo provocan problemas de convergencia y un ajuste deficiente del modelo, recomendando un tamaño mínimo relacionado con la cantidad de parámetros a estimar. Finalmente, Hair et al. (2018) indican que, aunque las reglas generales para el tamaño mínimo de la muestra son útiles, la decisión final debe considerar el diseño del estudio, la complejidad del modelo y la magnitud de los efectos esperados.

Así, para el cálculo de la muestra mínima fue necesario el uso del *software G\*Power* versión 3.1.9.7. Con esto, los parámetros de tamaño del efecto  $f^2$  mediano de 0.15 (Cohen, 2013) y un error ( *$\alpha$  error prob*) de 0.05 de significancia y potencia (*error  $1-\beta$  prob*) de 0.95 y 3 como número de predictores, teniendo en cuenta las variables de estudio. De acuerdo con lo anterior, la muestra calculada para este estudio es de 119 respondientes. Para Hoyle (1999), utilizar el modelado PLS la muestra mínima debe ser al menos diez veces la regresión múltiple que contiene el mayor número de variables del modelo, el cual se cumplió con las 1.047 observaciones de esta investigación.

### 3.3 COLETA DE DATOS

La recopilación de datos se realizó mediante un instrumento electrónico que fue aplicado en línea utilizando la plataforma *SurveyMonkey*®. La plataforma, permite verificar el tiempo que tarda el encuestado en completar el instrumento, a lo que accede a eliminar aquellos que respondieron en un tiempo inferior al aceptable. El instrumento fue enviado a través de un enlace a los correos electrónicos institucionales alumnos matriculados en uno de los diferentes

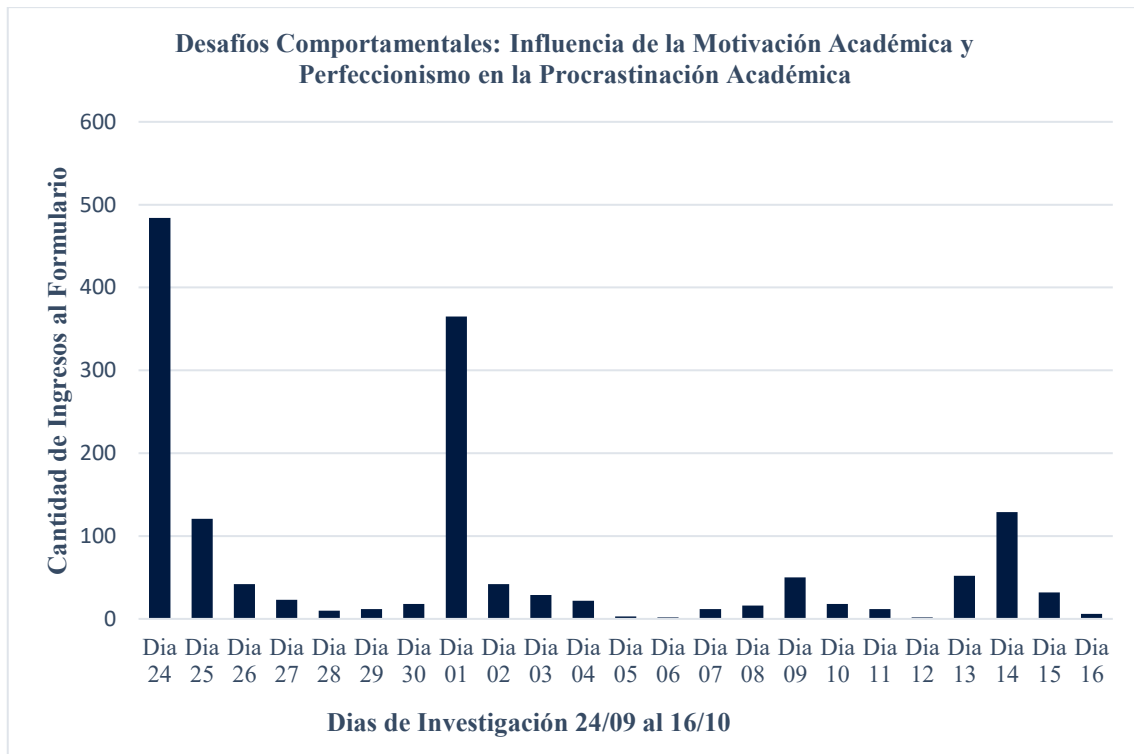
programas de posgraduación del área de Contabilidad y Administración en el año 2024. En el cual se anexa un enlace en donde el alumno podía ver el Registro de Consentimiento Libre e Informado, disponible en el Apéndice B.

Posteriormente, con fecha 24 de septiembre se envía el primer correo electrónico con el instrumento a los alumnos de la población estudiada. Con fecha 01 y 13 de octubre de 2024, se envía por segunda y tercera vez el correo electrónico a los alumnos que en los emails anteriores, no habían contestado la pesquisa. A la vez, fueron excluidos los correos electrónicos de aquellos que manifestaron recibir los resultados de la investigación y aquellos que respondieron directamente al autor. Con fecha 16 de octubre de 2024, se decide cerrar el enlace del instrumento de investigación por alcanzar una suma importante de respuestas. El total de ingresos al instrumento *SurveyMonkey*® fue de 1.502, los 455 que fueron eliminados fue porque no completaron el instrumento o ya estaban egresados del curso. Por lo tanto, sólo 1047 se consideraron válidos para la investigación.

La Figura 03 se presenta por días el número de ingresos que tuvo el instrumento.

**Figura 03**

*Número de respuesta por día.*



Fuente: Datos de la investigación

### 3.2 CONSTRUCTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el modelo teórico propuesto para esta investigación, se presentan las Definiciones Conceptuales (DC) y Definiciones Operativas (DO). En donde, las primeras (DC) aportan el contexto teórico de la investigación y las segundas (DO) se encargan de explicar la operacionalización de las definiciones conceptuales, ya que brindan un panorama completo sobre cómo son puesta en la práctica (Vieira, 2004).

A continuación, se presenta los constructos, definiciones conceptuales y operativas de esta investigación, indicadas en la Figura 4.

**Figura 4**

*Definiciones Conceptuales y Operativas de los constructos*

<b>Constructos</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Definiciones Conceptuales</b>	<b>Definiciones Operacionales</b>
<b>Motivación</b>	Intrínseca	Se refiere a la motivación que surge de intereses internos y la satisfacción personal del individuo (Ryan et al., 1997; Ryan & Deci, 2000; 2017; Merriënboer & Kirschner, 2018).	Medido a través de los ítems: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Porque siento satisfacción y placer al aprender cosas nuevas.</li> <li>▪ Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto o conocido</li> <li>▪ Por el placer que tengo en ampliar mis conocimientos sobre temas que me atraen</li> <li>▪ Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo sobre muchas cosas que me interesan.</li> </ul>
	Extrínseca	Se relaciona con factores externos, como recompensas y/o castigos (Ryan et al., 1997; Ryan & Deci, 2000; 2017; Merriënboer & Kirschner, 2018).	Medido a través de los ítems: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Porque necesito al menos el diploma para poder conseguir un trabajo bien remunerado en el futuro.</li> <li>▪ Para conseguir un trabajo prestigioso en el futuro.</li> <li>▪ Porque quiero llevar una buena vida en el futuro.</li> <li>▪ Para tener un buen salario en el futuro.</li> </ul>
<b>Perfeccionismo</b>	Adaptativo	Es definido como la tendencia a mejorar indefinidamente una tarea, sin decidirse a considerarlo por terminado pero que no provoca malestar en el individuo, se presenta en diferentes maneras, aspectos y pueden ser inofensivos o benignos.(Frost et al., 1990; Stairs et al., 2012).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Medido a través de artículos:</li> <li>▪ La limpieza es importante para mí.</li> <li>▪ Me gusta ser siempre organizado y disciplinado.</li> <li>▪ Tengo altas expectativas para mí.</li> <li>▪ Siempre espero lo mejor de mí mismo.</li> <li>▪ Intento hacer lo mejor que puedo en todo lo que hago.</li> </ul>
	Desadaptativo	Es la auto imposición de estándares de rendimiento excesivamente altos y poco	Medido a través de los ítems: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A menudo me siento frustrado por no poder alcanzar mis objetivos.</li> </ul>

		realistas, acompañados de una tendencia a contantes evaluaciones de autocríticas (Frost et al., 1990; Blankstein et al., 2008; Stairs et al., 2012; Durán-Vinagre et al., 2020).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Lo mejor que puedo” nunca parece ser suficiente para mí.</li> <li>▪ Hacer lo mejor que puedo nunca parece ser suficiente.</li> <li>▪ Me establecí estándares de desempeño muy altos.</li> <li>▪ Nunca estoy satisfecho con mis logros.</li> <li>▪ Normalmente me siento decepcionado cuando termino una tarea, porque creo que podría haberlo hecho mejor.</li> </ul>
<b>Procrastinación</b>	Académica	Es la tendencia a posponer voluntariamente o evitar por completo una actividad bajo el propio control. El individuo realiza actividades que son menos productivas, pero que le resultan más placenteras en su lugar (Tuckman, 1990; Dryden, 2000; Ferrari & Tice, 2000; Ferrari, 2004).	Medido a través de los ítems: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuando tengo que hacer una actividad suelo dejarla para el último momento</li> <li>▪ Pospongo el trabajo en cursos que no me gustan</li> <li>▪ Intento completar el trabajo asignado lo más rápido posible.</li> <li>▪ Pospongo cursos de lectura que no me gustan.</li> </ul>

Fuente: Elaborado por el Autor.

### 3.3 INSTRUMENTO

El instrumento de investigación es el recurso que el investigador selecciona para medir variables propuestas en la investigación, que deben ser congruentes con el problema y las hipótesis, (Sampieri et al., 2010). Para esta investigación, se utilizaron tres cuestionarios, los cuales fueron utilizados y validados en otras investigaciones en Brasil. De las variadas formas de recopilar datos, el cuestionario es uno de los instrumentos más utilizados para la recopilación de datos en la investigación social (Martins & Theóphilo, 2009).

El primer cuestionario que utilizó esta investigación, fue la *Academic Motivation Scale* (AMS). Que fue desarrollada por Vallerand et al. (1992), la cual, se basó en los conceptos de la TAD, la cual fue construida para dar soporte a la AMS. La AMS fue traducida al portugués brasileño por Sobral (2003), denominándose Escala de Motivación Académica (EMA), la que inicialmente fue probada en una muestra de 269 estudiantes de medicina de la región Medio Oeste de Brasil. Así, el estudio de Sobral (2003) se preocupó de la traducción, como también, de la adaptación semántica y de análisis correlacionales. La escala ha demostrado propiedades psicométricas sólidas en varios estudios, en términos de consistencia interna, estabilidad temporal y validez de constructo. Desde entonces, la escala ha sido utilizada y adaptada para investigaciones académicas en Brasil.

El uso de la EMA se justifica debido a la gran aplicabilidad que este instrumento ha demostrado en investigaciones relacionadas con la motivación de los académicos y con diversidad muestras de estudiantes, mostrando eficiencia en la medición de los niveles motivacionales (Durso et al., 2016), lo que despierta el interés en la realización de la aplicación y adaptación en estudiantes de posgrado en contabilidad y administración. Estudios previos realizados con EMA, a nivel nacional e internacional, retratan la consistencia y validez del instrumento de investigación, como lo evidencian los trabajos de Guimarães y Bzuneck (2008); Lopes et al. (2015); Davoglio et al. (2016); Durso et al. (2016) y Alcántara et al. (2019).

La EMA reúne 28 preguntas, que están distribuidas en 7 diferentes tipos de motivación, siendo; 3 correspondientes a los tipos de motivación intrínseca; 3 relacionadas con tipos de motivación extrínseca y una que retrata la desmotivación del individuo, la cual, fui excluida ya que no es el propósito de esta investigación medir la desmotivación (Vallerand et al., 1991; Sobral, 2003). Cada grupo contiene una descripción correspondiente a cada uno de los tipos de motivación definidos en la TAD, como sigue en la Figura 5. La escala completa, se encuentra en el Apéndice C parte I.

**Figura 5.**

*Tipos de Motivación medido por la Academic Motivation Scale (AMS)*

<b>Tipo de Motivación</b>	<b>Descripción Conceptual</b>	<b>Pregunta N</b>	<b>Clasificación</b>
Motivación intrínseca para el saber	Hacer algo por la satisfacción de aprender y comprender lo que se quiere en el futuro.	# 2, 8, 14, 20	Motivación Intrínseca
Motivación intrínseca para el logro	Hacer algo por placer y realización personal y descubrir cosas nuevas;	# 5, 11, 17, 23	Motivación Intrínseca
Motivación intrínseca para experimentar estímulos	Hacer algo para experimentar sensaciones;	# 4, 10, 16, 22	Motivación Intrínseca
Motivación extrínseca por identificación	Hacer algo porque decides hacerlo;	# 3, 9, 15, 21	Motivación Extrínseca
Motivación extrínseca regulada por introyección	Hacer algo porque te presionan para hacerlo;	# 6, 12, 18, 24	Motivación Extrínseca
Motivación extrínseca por control externo.	Sentirse presionado por algo o alguien;	# 1, 7, 13, 19	Motivación Extrínseca

Fuente: Elaborado por el autor.

Para el uso y adaptación de la EMA, este investigador solicitó autorización directamente con el autor de la *Academic Motivation Scale (AMS)* el profesor Dr. Bob Vallerand, quien accedió a lo solicitado, como también al profesor Sobral quien fue el que realizó la traducción al portugués brasileiro. Esta solicitud puede ser encontrada en el Anexo 1.

El segundo cuestionario que se utilizó en esta investigación, fue la Escala de Perfeccionismo *Almost Perfect Scale – Revised (APS -R)*. En 2001, se construyó la primera versión de la escala de perfeccionismo por Slaney et al. (2001) y fue perfeccionada por Rice et al. 2007. La escala fue impulsada por la necesidad de evaluar tanto la aspectos positivos y negativos del perfeccionismo y está compuesta por tres Factores: La APS-R mide el perfeccionismo a lo largo de tres dimensiones o factores principales: Altos Estándares (HS); Factor de Discrepancia (FD); Factor de Orden (FO). Y clasificada en Perfeccionismo: Adaptativo e Desadaptativo, como se indica en la Figura 6 a seguir.

**Figura 6.**

*Dimensión y Clasificación de Perfeccionismo medidos por Almost Perfect Scale – Revised (APS -R Br)*

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción Conceptual</b>	<b>Pregunta N</b>	<b>Clasificación</b>
<b>Altos Estándares (HS) y Orden (FO)</b>	Este factor refleja la inclinación del individuo a establecer estándares muy altos y a veces poco realistas para sí mismo. Las personas que obtienen una puntuación alta en este factor suelen tener un fuerte deseo de logro y excelencia. Mide la necesidad de estructura, organización y orden en el entorno. Las personas con una puntuación alta en este factor pueden priorizar la pulcritud y el control en diversos aspectos de sus vidas.	# 1, 5, 8, 12, 14, 18, 22. # 2, 4, 7, 10.	Adaptativo
<b>Factor de Discrepancia (FD)</b>	Captura la percepción de no alcanzar los altos estándares establecidos. Las personas con una puntuación alta en este factor pueden experimentar sentimientos de insatisfacción o fracaso cuando perciben una brecha entre sus ideales y la realidad.	# 3, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23	Desadaptativo

Fuente: Elaborado por el autor.

La escala inicial consta de 23 ítems, los cuales se responden mediante una escala Likert de 7 puntos, que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 7 (Totalmente de acuerdo), las puntuaciones para cada factor se calculan por separado. Esta escala fue posteriormente refinada que culmina en la *Almost Perfect Scale – Revised (APS -R Br)* como se reconoce y utiliza hasta hoy en Brasil.

La escala fue adaptada y traducida para el contexto brasileño por Soares et al. (2020) quien analizó las propiedades psicométricas y probó los modelos confirmatorios para la APS-R en una muestra brasileña y presentó propiedades psicométricas apropiadas. *Almost Perfect Scale – Revised (APS -R Br)* es una escala de medición que se creó para medir el perfeccionismo y se ha utilizado en investigaciones para comprender mejor cómo este rasgo afecta a diferentes

aspectos de la vida y la salud mental de las personas (Soares et al., 2020). La escala completa, se encuentra en el Apéndice C, parte II.

Para el uso de la *Almost Perfect Scale – Revised (APS -R Br)* este autor, solicitó autorización directamente con uno de los autores de la versión brasileña y responsable de la investigación la profesora Marcela Mansur-Alves, quien aprobó la solicitud. Esta se puede ser encontrada en el Anexo 2.

Por último, el tercer cuestionario tiene como objetivo verificar el grado de procrastinación académica de los alumnos de posgraduación. El que fue desarrollado por Busko (1998) y adaptada por Moura et al. (2021) con el propósito de validar la estructura factorial de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes brasileiros. Cabe mencionar que la Escala de Procrastinación Académica (EPA) fue diseñada originalmente para evaluar la procrastinación como un constructo unidimensional (Busko, 1998) y, por tanto, se aplicó inicialmente en el Perú (Moura et al., 2021). Sin embargo, en algunos estudios posteriores realizados en otros países de esta región se confirmó que, en realidad, subyacen dos constructos: la postergación de actividades y la autorregulación académica (Barraza & Barraza, 2018; Moreta & Durán, 2018; Moura et al., 2021). La escala completa, se encuentra en el Apéndice C, parte III.

Para el uso y modificación de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), este investigador solicitó autorización directamente con uno de los autores de la versión brasileña, sin a la fecha tener una respuesta para la solicitud correspondiente.

Tanto *Academic Motivation Scale (AMS)*, como la *Almost Perfect Scale – Revised (APS -R Br)* y la Escala de Procrastinación Académica (EPA) fueron adaptadas para esta investigación a una escala de 0 a 10. En que el respondiente señalará el nivel de intensidad que más lo identifica, en donde, 0 representa “menor intensidad” y 10 representa “mayor intensidad”.

Con el fin de dar coherencia a la pesquisa, la escala *Academic Motivation Scale (AMS)*, fue adaptada para esta investigación. Eliminando las preguntas número 5, 12, 19 y 26 que miden la desmotivación del individuo. Y modificando las preguntas 3, 14, 24, 27. Reemplazando la palabra “Universidade” por “Pós-graduação”.

Para la *Almost Perfect Scale – Revised (APS -R Br)* no se eliminó ninguna pregunta, pero fue modificada la pregunta número 1. Reemplazando las palabras; “Escuela o en el trabajo” por “Posgraduación”. Como se detalla a continuación en la Figura 7.

**Figura 7**

*Preguntas modificadas y excluidas de la AMS y Almost Perfect Scale – Revised (BR)*

<b>Pregunta</b>	<b>Original</b>	<b>Adaptación</b>	<b>Escala Acción</b>
3	Porque creo que una educación universitaria me ayuda a prepararme mejor para la carrera que elegí.	Porque creo que la formación de posgrado me ayuda a prepararme mejor para la carrera que elegí.	EMA - Modificada
5	Honestamente, no lo sé; Creo que estoy perdiendo el tiempo en la universidad.	Excluido de la investigación	EMA - Excluida
12	He tenido buenas razones para ello; Ahora, sin embargo, me pregunto si debo continuar	Excluido de la investigación	EMA - Excluida
14	Por el hecho de que me siento importante cuando tengo éxito en la universidad.	Por el hecho de que me siento importante cuando tengo éxito en la escuela de posgrado.	EMA - Modificada
19	No me doy cuenta (entiendo) por qué vengo a la universidad y, francamente, no me preocupo por eso.	Excluido de la investigación	EMA - Excluida
24	Porque creo que la universidad aumentará mi competencia como profesional.	Porque creo que los estudios de posgrado aumentarán mi competencia como profesional.	EMA - Modificada
26	No sé; No entiendo lo que estoy haciendo en la universidad.	Excluido de la investigación	EMA - Excluida
27	Porque la universidad me permite sentir satisfacción personal en mi búsqueda de la excelencia en la formación.	Porque los estudios de posgrado me permiten sentir satisfacción personal en mi búsqueda de la excelencia en la formación.	EMA - Modificada
1	Mantengo altos estándares de desempeño en la escuela o el trabajo.	Mantengo mis altos estándares de desempeño en estudios de posgrado.	APS -R Br -Modificada

Fuente: Elaborado por el autor.

Con el fin de ajustar el instrumento a una validación de fase de grupo, se envía a un grupo de profesores y alumnos del Laboratorio de Educación e investigación en Contabilidad (LEPEC). Los cuales realizaron sus sugerencias para la mejora del instrumento tanto en su comprensión como en su formato. La mayoría de las recomendaciones fue arreglar el direccionador antes de cada una de las preguntas de cada cuestionario. Posterior a los ajustes realizados según las sugerencias de los profesores y alumnos, se vuelve a enviar a otros alumnos de maestría y doctorado con el fin de analizar si los cambios fueron aceptados y bien interpretados por los alumnos.

Así, la cuarta sección tiene por objetivo mapear los datos sociodemográficos de los respondientes. Como: fase de la posgraduación, identificación de género, edad, etnia y color, tipo de institución que está matriculado, región de la institución, si recibe auxilio financiero y cuantas horas destina para estudio diariamente. Los datos fueron usados anteriormente por el autor y se encuentran disponibles en el Apéndice C, parte IV.

La Figura 08 se indica las preguntas que componen los datos sociodemográficos.

**Figura 08**

*Detalle de las variables sociodemográficas*

Datos sociodemográficos	Objetivo	Autores
Fase de la posgraduación	Segregación y fase de maestría y doctorado	Zepeda y Costa, 2021
Identificación de género	Identificación del alumno por su género	Zepeda y Costa, 2021
Edad	Identificación del alumno por su rango de edad	Zepeda y Costa, 2021
Etnia y color	Identificación del alumno por su tipo de etnia	Zepeda y Costa, 2021
Tipo de institución	Segregar si la Institución es Pública, Privada o comunitaria.	Zepeda y Costa, 2021
Región de la Institución	Identificar en donde está la región de la Institución; norte, sur, este, noroeste.	Zepeda y Costa, 2021
Recibe ayuda económica	Identificar si el alumno recibe ayuda económica de alguna institución	Zepeda y Costa, 2021
Cuántas horas destina para estudio diariamente	Verificación de cuántas horas estudia	Zepeda y Costa, 2021

Fuente: Elaborado por el autor.

### 3.3.1 Análisis de Consistencia Interna del Instrumento

Con el fin de analizar la confiabilidad del instrumento, se procede a realizar la prueba estadística de *Alfa de Cronbach*. Según Cooper y Schindler (2016), el *alfa de Cronbach* es la forma más habitual de medir la fiabilidad de un constructo, que mide en una escala de 0 a 1, siendo 0,7 el valor mínimo aceptable para validar un cuestionario o escala. Mientras más su valor se acerque a que 1, mayor es la confiabilidad.

La Figura 09, presenta los valores *Alpha de Cronbach* del Escala de Motivación Académica (EMA) con sus 1047 respondientes y 24 variables en estudio del instrumento de recolección de datos de investigación.

**Figura 09**

*Estadísticas de confiabilidad - Escala de Motivación Académica (EMA)*

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach con base en los ítems padronizados</i>	N de ítems
<b>0,912</b>	<b>0,912</b>	<b>24</b>

Fuente: Datos de la investigación

Para el análisis de confiabilidad del Escala de Motivación Académica (EMA), el Alfa de Cronbach nos arrojó un 0,912 de confiabilidad de la escala. Lo que indica Fávero y Belfiore (2017) es un porcentaje catalogado como bueno.

La Figura 10, presenta los valores *Alfa de Cronbach* de la Escala de Perfeccionismo *Almost Perfect Scale – Revised (APS -R)*. Con los 1.047 respondientes y 23 variables en estudio del instrumento de recolección de datos de investigación.

**Figura 10**

*Estadísticas de confiabilidad - Escala de Perfeccionismo Almost Perfect Scale – Revised (APS -R).*

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach con base en los ítems padronizados</i>	N de ítems
<b>0,903</b>	<b>0,903</b>	<b>23</b>

Fuente: Datos de la investigación

Para el análisis de confiabilidad de la Escala de Perfeccionismo *Almost Perfect Scale – Revised (APS -R)*, el Alfa de Cronbach nos arrojó un 0,903 de confiabilidad de la escala. Lo que en según indican Fávero y Belfiore (2017) es un porcentaje catalogado como bueno.

La Figura 11, presenta los valores *Alfa de Cronbach* de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), con sus 1.047 respondientes y 12 variables en estudio del instrumento de recolección de datos de investigación.

**Figura 11**

*Estadísticas de confiabilidad - Escala de Procrastinación Académica (EPA).*

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach con base en los ítems padronizados</i>	N de ítems
<b>0,834</b>	<b>0,834</b>	<b>12</b>

Fuente: Datos de la investigación

Para el análisis de confiabilidad de la Escala de Procrastinación Académica (EPA), el *Alfa de Cronbach* nos arrojó un 0,834 de confiabilidad de la escala. Lo que en según indican Fávero y Belfiore (2017) es un porcentaje catalogado como bueno. Lo que indica que las preguntas de la escala están correlacionadas entre sí de manera significativa y que la EPA mide de manera consistente el constructo que es la procrastinación académica. Este nivel de confiabilidad también implica que la escala tiene una buena estabilidad interna, lo que significa que los ítems dentro de la escala están bien alineados y no reflejan mediciones inconsistentes o aleatorias del fenómeno que se está evaluando (Fávero & Belfiore, 2017).

### 3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos fueron obtenidos a través de la plataforma en línea SurveyMonkey®, y los datos se organizaron en el software Microsoft Office Excel®. Se utilizaron las técnicas de estadísticas descriptivas para la organización y descripción del conjunto de datos cuantitativos. La estadística descriptiva permite describir y sintetizar las características principales de los datos recopilados, lo que permite una mejor comprensión de la muestra estudiada (Fávero & Belfiore, 2017).

Posteriormente, se utilizó el programa estadístico *Software Statistical Package for the Social Sciences*-SPSS, versión 22 para el cálculo estadísticas descriptivas. Para probar el modelo teórico relacional y discutir las hipótesis propuestas, se aplicó la técnica de Modelado de Ecuaciones Estructurales Multivariadas (PLS-SEM), se utilizó el *Software SmartPLS®* 3.2.9. PLS-SEM es una técnica de análisis multivariado, que proporciona a los investigadores un análisis sistemático a través de la simultaneidad de relaciones establecidas entre los múltiples constructos (Gefen et al., 2000).

Según Hair et al. (2021) los mínimos cuadrados parciales, son utilizados para situaciones en las que la teoría está menos desarrollada, por lo que las estructuras están diseñadas para ofrecer explicaciones causales. Por este motivo, se entiende que PLS-SEM es el más apropiado para analizar las relaciones propuestas en esta investigación. Así, el modelo PLS-SEM se caracteriza por dos componentes principales, los cuales son modelo de medición y el modelo estructural (Hair et al., 2021).

Las ecuaciones estructurales son un método estadístico utilizado en la investigación para modelar relaciones entre variables, este método combina técnicas de análisis de regresión y análisis factorial para examinar las interrelaciones entre variables. El término Modelado de Ecuaciones Estructurales no designa simplemente una técnica estadística, sino una familia de procedimientos relacionados (Kline, 2023). Su función principal puede considerarse como la especificación y estimación de Modelos de relaciones lineales entre variables. Estas variables pueden incluir variables medibles (VM) y variables latentes (VL). Las VL son construcciones hipótesis que no se pueden medir directamente. Además, este enfoque puede incorporar medidas de error y variabilidad en variables latentes y observables (MacCallum & Austin, 2000).

Los criterios para evaluar el modelo de medición y el modelo estructural se presentan en la Figura 12.

Figura 12

Modelo de Medición y Modelo Estructural

Modelo	Criterio	Descripción	Valores de Referencia	Autores	
MODELO DE MEDICIÓN	Validez Convergente (AVE)	Identifica si los elementos que forman el factor son explicados por el propio factor constructo latente.	Igual o mayor que 0.5	Fornell y Larcker (1981). Cohen (2013). MacCallu & Austin, (2000). Cooper & Schindler (2004).	
	Confiabilidad Compuesta (CC)	Identificar el grado en que los elementos son manifestaciones de un constructo.	Desde 0.6		
	Validez Discriminante (VD)	Evaluar si los elementos que forman un factor no son correlacionados con otros Factores.	Cargas Cruzadas < cargas factoriales		La raíz cuadrada de AVE de los constructos debe ser mayor que la correlación con los demás. Relación <i>heterotrait-monotrait</i> (HTMT) – Valores no superiores a 0.9.
	Alfa de Cronbach (AC) - Consistencia Interna	Evalúa la consistencia interna del modelo de medición.	Igual o superior a 0.70		
MODELO ESTRUCTURAL	VIF	Evalúa la colinealidad de los constructos, comprobando sesgos en la investigación.	Valores Bajo 5,00	Bido et al.(2009).	
			Indica un posible problema de colinealidad. Considerar excluir predictores o agruparlos en segundo orden VL		Hair Jr. et al. (2016).
	Coeficiente de determinación (R <sup>2</sup> )	Analiza el poder explicativo del modelo. Varianza explicada de variables endógenas:	Varía de 0 a 1, donde los valores más altos indican un mayor poder explicativo.	Hair Jr. et al. (2021).	
			R <sup>2</sup> = 2% = Efecto Pequeño		
			R <sup>2</sup> = 13% = Efecto Medio		
Tamaño del efecto (f <sup>2</sup> )	Evaluar el grado en que existen correlaciones con la población.	0.02 = Efecto Pequeño			
		0.15 = Efecto Medio			
		0.35 = Efecto Grande			

Fuente: Adaptado de Bido et al. (2009).

### 3.5 CUESTIONES ÉTICAS

Esta investigación fue presentada al Comité de Ética en Investigación en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Federal de Paraná – UFPR. Con el número CAAE 81544124.0.0000.0214. Cuya aprobación fue informada con dictamen número 7.090.670. Emitido el 20 de septiembre de 2024, cuyo parecer se encuentra en el Anexo 3.

Los participantes fueron informados a través del Registro de Consentimiento Libre e Informado (RCLI) que la participación era voluntaria y que se garantizaba la confidencialidad de los datos como también las posibles molestias y riesgos que podrían ocasionar la investigación. Todo lo anterior, con el fin de minimizar problemas legales y de carácter éticos.

## 4 DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta sección busca presentar la caracterización de la muestra y los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos en esta tesis, organizados en cuatro etapas de análisis de datos. Primero, se exponen los datos sociodemográficos de los participantes de la investigación. Segundo, se realiza un análisis descriptivo con el fin de examinar los instrumentos utilizados. En tercer lugar, se evalúa el modelo de medición propuesto, verificando su validez y fiabilidad. Posteriormente, la aplicación del Modelado de Ecuaciones Estructurales, comenzando con el análisis del modelo de medición y finalmente, el análisis del modelo estructural con respectivas discusiones teóricas y las interacciones entre las variables de estudio.

### 4.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS RESPONDIENTES

El instrumento tuvo 1.502 accesos en la plataforma *SurveyMonkey*® y fueron desconsiderados de la muestra 412 ingresos que fueron excluidos por no haber completado íntegramente el cuestionario, quedando 1.090 respuestas que fueron respondidas íntegramente. Posteriormente, se eliminó a 43 alumnos que se encontraban titulados o que cursaban en otras áreas, la muestra final es de 1.047 respuestas válidas finales. La Tabla 02 se indican los datos sociodemográficos.

**Tabla 02**

*Dados sociodemográficos – Características personales*

<b>Curso</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Género que se identifica</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Contabilidad	330	32%	Femenino	570	54
Administración	717	68%	Masculino	477	46
Total	1.047	100	Total	1047	100
<b>Rango Etario</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Color o Etnia que se identifica</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
22-32	298	28%	Amarilla	17	2
33-42	442	42%	Blanca	727	69
43-52	200	19%	Indígena	2	0.2
53-62	90	9%	Pardo	238	23
63 +	17	2%	Negro	63	6
Total	1047	100	Total	1047	100

Fuente: Datos de la investigación

De la muestra analizada, el 68% de los respondientes están matriculados en un curso de administración, este resultado era de esperar debido a la proporción de alumnos matriculados del área y cantidad de emails que fueron enviados a los alumnos de administración en comparación con los emails enviados a los alumnos de contabilidad, que fue una proporción de

3 a 1. Resultado en coherencia con los de Silva y Colauto, (2023). Y es debido, a que los cursos de doctorado y maestrías son más comunes en el área de administración en Brasil.

De lo anterior, hay una leve diferencia del género femenino (54%) resultados similares a los de Mendes et al. (2020), con rango etario entre los 33 a los 42 años (42%) resultado similar a los de Silva y Colauto, (2023) y que se identifica con la raza blanca (69%).

**Tabla 03**

*Dados sociodemográficos – Curso – Tipo de Institución – Regionalizada*

Curso	F	%	Tipo de Institución	F	%
			Pública	682	65%
Maestría - Cursando los créditos	29	3%	Privada	308	29%
Maestría - Desarrollando de la disertación	265	25%	Comunitaria o Mixta	57	6%
Doctorado - Cursando los créditos	139	13%	<b>Ubicación Geográfica</b>	1.047	100
Doctorado - Desarrollo de la Tesis	325	31%	Centro-oeste	71	7%
Con defensa programada de la Disertación	37	4%	Sul	324	31%
Con defensa programada de la tesis.	48	5%	Sudeste	460	44%
Ajustes finales a la disertación	47	4%	Norte	31	3%
Ajustes finales a la tesis	157	15%	Nordeste	161	15%
Total	1.047	100	Total	1.047	100

Fuente: Datos de la investigación

La Tabla 03 indica que los alumnos que contestaron el instrumento principalmente son alumnos de doctorado que se encuentran en el desarrollo de su tesis doctoral (31%). Así, la mayoría indica que estudia en una institución pública (65%), y con ubicación en la zona sudeste (44%) de Brasil. Porcentajes que son semejantes a la investigación de Sousa (2020).

**Tabla 04**

*Dados sociodemográficos – Ayuda económica – Tiempo de estudio*

Recibió ayuda económica durante el curso	F	%	Tiempo de estudio	F	%
			Hasta 2 horas	273	26%
Sim, durante todo o curso	429	41%	De 2h a 4 horas	360	34%
No, nunca recebi ningún tipo de beca o auxilio financiero	406	39%	De 4h a 6 horas	245	23%
Si, solo una parte del curso	212	20%	De 6h a 10 horas	146	14%
Total	1047	100	Más de 10 horas.	23	2%
			Total	1047	100

Fuente: Datos de la investigación

Con relación a los recursos financieros, el 41% de los estudiantes han recibido ayuda económica durante todo el curso y un 39% indica no haber recibido ayuda económica de ninguna índole. A su vez, el tiempo destinado a los estudios, un 34% indica que estudia entre 2 a 4 horas diariamente, resultado que es similar al tiempo empleado en la pesquisa de Zepeda y Costa, (2021).

## 4.2 ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo la lógica de la pesquisa, se utilizaron estadísticas descriptivas como media, desviación estándar, valores mínimos y máximos, para la interpretación de los resultados de cada uno de los instrumentos ocupados en esta investigación. La Tabla 05 se indica las estadísticas descriptivas de la Escala de Motivación Académica (AMS).

Tabla 05

*Estadísticas descriptivas de la Academic Motivation Scale (AMS).*

Dimensión	ID	Pregunta	M	DE	Mín.	Max
Motivación Intrínseca	MA2	Porque siento satisfacción y placer al aprender cosas nuevas	8,32	1,96	0	10
	MA14	Por el placer que tengo en ampliar mis conocimientos sobre temas que me atraen	8,23	2,48	0	10
	MA11	Por el placer que siento cuando supero mis logros personales	7,92	2,39	0	10
	MA10	Porque el conocimiento académico me produce placer	7,90	2,28	0	10
	MA23	Porque me permite sentir satisfacción personal en mi búsqueda de la excelencia en la formación	7,71	2,48	0	10
	MA20	Porque me permite seguir aprendiendo sobre muchas cosas que me interesan.	7,63	2,87	0	10
	MA5	Por el placer que siento cuando sobresalgo en mis estudios	7,63	2,48	0	10
	MA8	Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas	7,29	2,73	0	10
	MA22	Por la euforia que siento cuando leo sobre diversos temas que me interesan	6,45	2,95	0	10
	MA17	Por la satisfacción que siento cuando realizo actividades académicas difíciles	6,09	3,09	0	10
	MA16	Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores del campo	5,80	3,28	0	10
	MA4	<b>Porque me gusta mucho venir a la universidad</b>	<b>5,73</b>	<b>2,97</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
	Motivación Extrínseca	MA9	Porque al final del curso podré trabajar en un área que me gusta	8,35	2,06	0
MA12		Porque me siento importante cuando tengo éxito en la posgraduación	8,20	2,17	0	10
MA3		Porque creo que me ayuda a prepararme mejor para la carrera que elegí	8,04	2,37	0	10
MA15		Porque me ayudará a elegir mejor mi carrera profesional	7,99	2,37	0	10
MA21		Porque creo que aumentará mi competencia profesional	7,90	2,33	0	10
MA7		Para conseguir un trabajo prestigioso en el futuro	6,89	3,09	0	10
MA24		Porque quiero demostrarme que puedo tener éxito en mis estudios	6,36	3,32	0	10
MA1		Porque necesito al menos el diploma para poder conseguir un trabajo bien remunerado en el futuro	6,62	3,28	0	10
MA13		Porque quiero una vida mejor en el futuro	6,39	3,09	0	10
MA6		Para demostrarme a mí mismo que soy capaz de completar el curso	6,23	3,34	0	10
MA18	Para demostrarme que soy una persona inteligente.	6,02	3,18	0	10	
MA19	<b>Para tener un buen salario en el futuro</b>	<b>5,24</b>	<b>3,42</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	

Fuente: Datos de la investigación

Cuando observamos las medias de cada una de las dimensiones encontramos que las asertivas “*MA2- Porque siento satisfacción y placer al aprender cosas nuevas*” presentó una media con 8,32 con desviación estándar de 1,96 y la asertiva “*MA14- Por el placer que tengo en ampliar mis conocimientos sobre temas que me atraen*” con media con 8,23 con desviación estándar de 2,48. Están relacionadas con la motivación intrínseca, y se refieren a realizar una acción por la mera satisfacción de aprender y comprender lo que se quiere para el futuro (Deci & Ryan, 2000; Schunk et al., 2014). La cual, implica la idea que la formación académica no solo es un medio para adquirir conocimientos, sino también una vía para alcanzar metas personales, con altos impulsos internos que lleva a los estudiantes aprender por el simple placer de adquirir conocimiento (Dweck, 2006) y profesionales (Pekrun, 2006).

Cuando se analizó la motivación intrínseca para el logro, la asertiva “*MA11- Por el placer que siento cuando supero mis logros personales*”, presentó la mayor media con 7,92 y una desviación estándar de 2,39. Esta se refiere al impulso interno que los estudiantes de posgraduación sienten para alcanzar sus metas académicas y superar los obstáculos como los desafíos autoimpuestos, no por recompensas externas, sino por el propio deseo de tener éxito y mejorar (Deci & Ryan, 2000; Schunk, 2003). Resultados similares a los de Oliveira et al. (2010).

Con relación a la motivación intrínseca por estímulos, la asertiva “*MA10- Porque el conocimiento académico me produce placer*”, presentó una media de 7,90 y una desviación estándar de 2,28. Y se refiere, a como los individuos se involucran en actividades debido a la satisfacción que les produce ciertos estímulos, como la curiosidad, el interés o el placer de aprender (Deci & Ryan, 1985). Estos estímulos pueden manifestarse en forma de curiosidad, donde el deseo de descubrir lo desconocido lleva a los alumnos de posgraduación a explorar nuevos temas y experiencias (Wang et al., 2007). En este punto, el interés personal juega un papel crucial, ya que las tareas que apasionan a los alumnos los mantienen comprometidos y motivados (Figuera et al., 2018). Además, el placer de aprender se convierte en una recompensa en sí misma, lo que hace que el proceso de adquisición de conocimiento sea gratificante (Hidi & Renninger, 2006).

Por el contrario, la asertiva que presentó menor media de motivación intrínseca fue “*MA04- Porque me gusta mucho venir a la universidad*”, con 5,73 y 2,97 de desvío padrón respectivamente. Esta menor motivación de los estudiantes de posgraduación del área de negocios, es debido a la escasez del entusiasmo por el entorno educativo y que puede ser influenciado por varios factores, como son las proyecciones profesionales, expectativas y perspectivas académicas (Meurer et al., 2019). Además, la motivación intrínseca que está

relacionada con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como la autonomía, competencia y pertenencia, puede estar comprometida en los entornos académicos que se perciben como distantes de sus intereses o que no ofrecen desafíos significativos para los alumnos de posgraduación (Deci & Ryan, 2000).

La relevancia del currículo también jugaría un papel crucial al momento de cursar una posgraduación, es debido a que, si perciben que los contenidos académicos no se alinean con sus aspiraciones profesionales, su motivación extrínseca, relacionada con la obtención de un título, puede ser la principal fuerza impulsora, dejando en segundo plano el disfrute genuino del aprendizaje (Schunk et al., 2014). Este resultado no nos debería impactar, debido a que una de las justificativas de este trabajo es la poca motivación por parte de los alumnos a cursar una posgraduación y que en la actualidad han presentado los programas de posgraduación en Brasil.

Por otro lado, la motivación extrínseca por identificación, presentó en la asertiva “*MA9- Porque al final del curso podré trabajar en un área que me gusta*” la mayor media del instrumento con 8,35 y con un desvío padrón de 2,06 respectivamente. La cual se refiere a un tipo de motivación en la que una persona o los alumnos, se involucran en una actividad no solo por el resultado inmediato o las recompensas externas que obtendrán, sino porque se identifican con los valores o el significado que esa actividad representa o les proporciona. Siendo más efectivas en contextos educativos, laborales y comunitarios, fomentando una mayor implicación y satisfacción. (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997). Algunos alumnos se ven identificados con este tipo de motivación, por el hecho de ver representadas sus realizaciones personales (Zimmerman et al., 1992; Miller et al., 1993; Vallerand, 1997; González et al., 2021).

A su vez, la motivación extrínseca en su asertiva “*MA12- Porque me siento importante cuando tengo éxito en la posgraduación*” con media de 8,20 y con un desvío padrón de 2,17. Se refiere, a cuando una persona realiza una actividad para evitar sentimientos negativos o para mantener una autoimagen positiva, en lugar de hacerlo por el valor intrínseco de la actividad misma. Este tipo de motivación puede ayudar a las personas a entender sus propios comportamientos y, potencialmente, a buscar formas de desarrollar motivaciones más saludables y auténticas (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997). En este punto la motivación es el éxito que les provoca a los estudiantes por alcanzar sus metas académicas y profesionales (Fedynich & Bain, 2011).

Por último, la motivación extrínseca en su asertiva “*MA19- Para tener un buen salario en el futuro*” fue la que presentó menores medias a nivel general, con 5,24 y 3,42 desvío padrón respectivamente. En este punto, la falta de conexión interna con la actividad puede llevar a una menor satisfacción y compromiso. Entender este tipo de motivación en los estudiantes, puede

ayudar a quienes están involucrados en el proceso formativo a diseñar estrategias más efectivas que fomenten una motivación en los alumnos más autónoma y duradera (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

En relación con los máximos y mínimos representados por 0 (menor intensidad de motivación) y 10 (mayor intensidad de motivación), se infiere que durante todo el cuestionario los respondientes expresaron sus niveles de motivación en los límites del instrumento. Lo que puede ser representado en que algunos estudiantes poseen altos niveles de motivación (Deci & Ryan, 2000) y en otros estudiantes la motivación se ve afectada por las expectativas de éxito y las valoraciones del resultado (Schunk et al., 2014). Por el contrario, si las expectativas de los estudiantes de posgraduación son bajas, la intensidad de motivación también disminuirá y se verá afectada (Vroom, 1964).

A continuación, la Tabla 06 se indica las estadísticas descriptivas en sus dimensiones de perfeccionismo adaptativo y perfeccionismo desadaptativo de la Escala de Perfeccionismo.

**Tabla 06**

*Estadísticas Descriptivas de la Escala de Perfeccionismo*

Dimensión	ID	Pregunta	M	DP	Min	Máx
Perfeccionismo Adaptativo	<b>PERF18</b>	<b>Intento dar lo mejor de mí en todo lo que hago</b>	<b>8,46</b>	<b>1,88</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
	<b>PERF8</b>	<b>Tengo altas expectativas para mí</b>	<b>8,03</b>	<b>2,17</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
	PERF14	Siempre espero lo mejor de mí	7,86	2,25	0	10
	PERF1	Mantengo altos mis estándares de desempeño	7,63	2,02	0	10
	PERF12	Me establecí estándares de desempeño muy altos	7,59	2,43	0	10
	PERF22	Tengo la necesidad de esforzarme por alcanzar la excelencia	7,38	2,57	0	10
	PERF5	Si no esperas mucho de ti mismo, nunca tendrás éxito	6,90	2,82	0	10
	PERF4	La limpieza y el orden son importantes para mí	8,08	2,04	0	10
	PERF10	Me gusta estar siempre organizado	7,91	2,21	0	10
	PERF7	Creo que las cosas deberían ponerse en su lugar	7,61	2,33	0	10
PERF2	Soy una persona organizada	7,59	2,1	0	10	
Perfeccionismo Desadaptativo	<b>PERF3</b>	<b>Me siento frustrado cuando no puedo lograr mis objetivos</b>	<b>8,26</b>	<b>2,07</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
	<b>PERF11</b>	<b>Me gusta ser siempre disciplinado</b>	<b>7,78</b>	<b>2,23</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
	PERF15	Me preocupa no estar a la altura de mis propias expectativas	6,96	2,96	0	10
	PERF6	“Mi mejor esfuerzo” nunca parece ser suficiente para mí	6,68	3,13	0	10
	PERF9	Rara vez cumplo con mis estándares de desempeño	5,29	3,31	0	10
	PERF13	Nunca estoy satisfecho con mis logros	5,26	3,45	0	10
	PERF23	Normalmente me siento decepcionado cuando termino una tarea porque creo que podría haberlo hecho mejor	5,1	3,36	0	10
	PERF16	Mi desempeño rara vez está a la altura de mis estándares	4,82	3,27	0	10
	PERF17	Nunca estoy satisfecho incluso si hice lo mejor que pude	4,63	3,43	0	10
	PERF21	Rara vez siento que lo haga sea lo suficientemente bueno	4,41	3,34	0	10
PERF20	Rara vez estoy satisfecho con mi desempeño	4,23	3,31	0	10	
PERF19	Rara vez soy capaz de alcanzar altos estándar de desempeño	3,79	3,1	0	10	

Fuente: Datos de la investigación

En la dimensión de Perfeccionismo Adaptativo, la asertiva “*PERF18- Intento dar lo mejor de mí en todo lo que hago*”, viene a reforzar la idea que los alumnos de posgraduación tienen altos estándares en la búsqueda del éxito de manera saludable y beneficiosa, estableciendo objetivos ambiciosos pero alcanzables, lo que promueve un sentido de logro (Blankstein et al., 1991). Valorando el proceso y el crecimiento personal más que el resultado final de la actividad y teniendo una capacidad de reponerse a los fracasos y aprender de ellos, en lugar de dejar que afecten la autoestima (Stoeber & Otto, 2006; Dunkey et al., 2006; Rice & Ashby, 2007; Stober & Damian, 2016; Stober et al., 2020).

En la asertiva “*PERF8- Tengo altas expectativas para mí*”, alumnos con altas expectativas para sí mismos suelen tener un estándar muy alto de lo que consideran un rendimiento "aceptable" o "adecuado", si bien puede ser de índole adaptativo, esto puede generar una presión interna constante para cumplir con esas expectativas, lo que puede desencadenar actitudes perfeccionistas. Es decir, la necesidad de hacer todo "perfectamente" surge del deseo de cumplir con esas altas expectativas, tanto personales como externas (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991b; Frost & Gross, 1993; Shafran & Mansell, 2001; Egan et al., 2022).

Por otra parte, en la dimensión de Perfeccionismo Desadaptativo, la asertiva “*PERF3- Me siento frustrado cuando no puedo lograr mis objetivos*”, indica que la posgraduación ya es compleja para muchos alumnos en donde la frustración por no alcanzar las metas propuestas juega un papel muy importante en la vida de los posgraduados. Lo que, puede ser perjudicial tanto para la salud física como mental de los alumnos, al establecer metas irreales lo que viene asociado con altos estándares que son difíciles de alcanzar, surgiendo la frustración, aumentando la autoevaluación crítica que afecta la autoestima, el miedo al fracaso y la procrastinación, al no poder cumplir con las altas expectativas autoimpuestas (Flett & Hewitt, 2002; Rice & Ashby, 2007; Egan et al., 2022). Y en casos más graves, la frustración constante puede contribuir a problemas como la ansiedad, la depresión y el agotamiento emocional, ya que el individuo se siente atrapada en un ciclo de insatisfacción (Rice et al., 1998; Hewitt & Flett, 1991a; Egan et al., 2012).

A continuación, la Tabla 07 se indica las estadísticas descriptivas de la Escala de Procrastinación Académica.

**Tabla 07***Estadísticas Descriptivas de la Escala de Procrastinación Académica*

ID	Pregunta	M	DP	Mín.	Máx.
<b>PROC8</b>	<b>Intento constantemente mejorar mis hábitos de estudio</b>	<b>7,49</b>	<b>3,58</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
<b>PROC10</b>	<b>Intento motivarme para mantener el ritmo de estudio</b>	<b>6,68</b>	<b>2,90</b>	<b>0</b>	<b>10</b>
PROC4	Asisto a clases regularmente	6,66	2,82	0	10
PROC12	Aprovecho para revisar mis actividades académicas antes de enviarlas	6,46	3,18	0	10
PROC11	Intento terminar mis trabajos importantes anticipadamente	6,45	3,17	0	10
PROC5	Intento completar el trabajo asignado lo más rápido posible	6,41	3,04	0	10
PROC7	Pospongo lecturas que no me gustan	6,28	3,23	0	10
PROC2	Normalmente me preparo con antelación para las evaluaciones	6,22	2,99	0	10
PROC6	Pospongo el trabajo que no me gusta	6,19	3,26	0	10
PROC3	Cuando tengo dificultad para entender algo, inmediatamente busco ayuda	6,02	2,97	0	10
PROC9	Invierto tiempo necesario para estudiar aun cuando la materia es aburrida	5,97	2,83	0	10
PROC1	Cuando debo hacer una tarea generalmente la dejo para el último minuto	5,26	3,2	0	10

Fuente: Datos de la investigación

La asertiva relativa a “*PROC8- Intento constantemente mejorar mis hábitos de estudio*” con media de 7,49 y una desviación estándar de 3,58 indica que alumnos de posgraduación que constantemente intentan mejorar sus hábitos de estudio pueden estar involucradas en un ciclo de procrastinación o perfeccionismo. Frost et al. (1990), indica que el perfeccionismo puede llevar a la procrastinación, ya que las personas que buscan la perfección tienden a evitar comenzar tareas por miedo a no realizarlas de manera perfecta, y a menudo se quedan atrapadas en la planificación o el análisis. En este caso, la persona podría pasar mucho tiempo pensando en cómo mejorar sus hábitos de estudio sin avanzar en la tarea real (Frost et al., 1990; Domínguez et al., 2014).

Ya Steel (2007), indica que la búsqueda constante de mejorar los hábitos de estudio por parte de los estudiantes, también puede reflejar una estrategia de evasión, en donde el estudiante se siente más cómodo organizando y perfeccionando sus métodos de estudio que enfrentando la tarea académica en sí. Esta planificación infinita puede retrasar el comienzo de una tarea, lo que aumenta los niveles de procrastinación (Steel, 2007). Por lo tanto, estudiantes que procrastinan a menudo se sienten abrumadas por la tarea y recurren a la planificación excesiva como una forma de evitar la acción, o en muchos casos el mismo miedo o inseguridad los llevara a procrastinar (Shafran & Mansell, 2001; Steel, 2007).

En la asertiva “*PROC10- Intento motivarme para mantener el ritmo de estudio*”, la procrastinación a menudo está vinculada con problemas de autorregulación, es decir, la dificultad de organizar y mantener la motivación a lo largo del tiempo para cumplir con las metas establecidas (Steel, 2007). Cuando un estudiante necesita constantemente motivarse para

continuar con sus estudios, puede ser señal de que carece de una motivación intrínseca sostenida, lo que puede aumentar la procrastinación académica. Así, Steel (2007) explica que la procrastinación es un fallo en la autorregulación, que lleva a la evitación de tareas debido a la falta de impulso motivacional.

Por otra parte, en aquellas afirmaciones referentes a procrastinación que influyen de manera directa en los alumnos de posgraduación como: “PROC10- Cuando debo hacer una tarea generalmente la dejo para el último minuto”, “PROC6- Pospongo el trabajo que no me gusta”, “PROC7- Pospongo lecturas que no me gustan”, “PROC12- Aprovecho para revisar mis actividades académicas antes de enviarlas”. Son múltiples las causas que influyen en la postergación de estas actividades académicas, las cuales se deben a factores como la ansiedad, la dificultad para tomar decisiones, la falta de autocontrol, el miedo a las consecuencias del éxito y el factor del miedo al fracaso (Solomon & Rothblum, 1984). Como también, los altos estándares de perfección, puesto que el individuo se interponer estándares demasiados perfeccionistas, lo que conlleva, una baja confianza en sí mismo (Closson & Boutilier, 2017). La falta de energía es otra de las razones que indican los estudiantes para posponer sus obligaciones académicas (Burka & Yuen, 1983; Baumeister et al., 1995; Steel, 2007; Toro & Costa, 2021). Además, el cansancio y fatiga emocional son mencionados por los estudiantes universitarios como una de las razones para posponer la realización de sus tareas académicas (Grunschel et al., 2013). Por lo tanto, la falta de energía y escaso interés son los que impiden automotivación para comenzar la tarea (Gröpel & Steel, 2008; Toro & Costa, 2021 ).

### 4.3 ANALISIS DEL MODELO DE MENSURACIÓN

Para Hair Jr. et al. (2021) para la aplicación da SEM, se deben ejecutar una serie de procedimientos con el fin de realizar una evaluación del modelo de medición, verificando como las variaciones observadas se unen a la representación de los constructos a los que están vinculados. Una vez cumplidos los criterios del modelo de medición, se analiza el modelo estructural. La lógica de este procedimiento es la necesidad de confirmar primero la teoría de la medición antes de la teoría estructural. Esto ocurre porque la teoría estructural se vuelve inviable si las medidas utilizadas no son fiables ni válidos (Hair et al., 2021).

#### 4.3.1 Modelo de Mensuración

Para evaluar el modelo de medición reflexivo, se analizó la consistencia interna utilizando el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y la Confiabilidad Compuesta (CC). Asimismo, se evaluó la

validez convergente mediante la Validez Convergente (AVE), que mide la proporción de la varianza explicada por un constructo en relación con la varianza total de sus ítems (Hair Jr. et al., 2021).

La validez discriminante asegura que cada constructo es distinto de los demás, y se comprobó adicionalmente a través de las pruebas de Cargas Cruzadas (Silva & Bido, 2014). Para garantizar que el modelo es adecuado y no hay ocultamiento entre los constructos, también se verificó la validez discriminante, utilizando dos criterios clave: el criterio de *Fornell-Larcker* y el índice *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT).

La Tabla 08 se presenta la matriz de cargas externas del modelo de esta investigación.

**Tabla 08**

*Matriz de cargas externas*

ID	Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca	Perfeccionismo Adaptativo	Perfeccionismo Desadaptativo	Procrastinación Académica
MA20	<b>0.244</b>				
MA14	<b>0.346</b>				
MA16	<b>0.484</b>				
MA10	0.538				
MA4	0.607				
MA17	0.707				
MA2	0.727				
MA23	0.749				
MA5	0.758				
MA22	0.765				
MA11	0.783				
MA8	0.784				
MA1		<b>0.253</b>			
MA7		<b>0.410</b>			
MA3		<b>0.458</b>			
MA9		0.535			
MA6		0.626			
MA21		0.633			
MA15		0.666			
MA18		0.695			
MA19		0.714			
MA13		0.715			
MA12		0.748			
MA24		0.751			
PERF5			<b>0.572</b>		
PERF22			<b>0.595</b>		
PERF7			0.609		
PERF4			0.626		
PERF2			0.641		
PERF8			0.653		
PERF18			0.667		
PERF14			0.679		
PERF1			0.691		
PERF12			0.691		
PERF10				<b>0.088</b>	
PERF11				<b>0.105</b>	
PERF3				<b>0.420</b>	

PERF15	0.630	
PERF6	0.717	
PERF19	0.726	
PERF9	0.755	
PERF23	0.757	
PERF16	0.816	
PERF13	0.821	
PERF21	0.841	
PERF17	0.855	
PERF20	0.855	
PROC7		<b>-0.534</b>
PROC1		<b>-0.538</b>
PROC6		<b>-0.550</b>
PROC10		0.696
PROC11		0.747
PROC12		0.633
PROC2		0.738
PROC3		0.554
PROC4		0.512
PROC5		0.708
PROC8		0.542
PROC9		0.635

Fuente: Datos de la investigación

Leyenda: ID= Identificación de Pregunta

Nota: Los algoritmos PLS se ejecutaron con Camino (*Path*) de 300 interacciones máximas de y criterio de parada 10-7. Si bien los resultados difieren poco entre los distintos esquemas de ponderación, la opción camino (*Path*) es el enfoque recomendado. Este esquema de ponderación da como resultado el mayor valor  $R^2$  para las variables latentes endógenas y normalmente se puede aplicar a todo tipo de especificaciones y estimaciones.

Según Hair et al. (2021), indican que las cargas factoriales deben estar sobre los 0.7, significa que más del 50% de la varianza del ítem puede ser explicada por el factor, lo cual generalmente se considera una relación fuerte y significativa. Este valor de 0.7 proviene de la regla general que si el cuadrado de la carga factorial (el coeficiente de determinación) es mayor al 50% (0.5), en donde el ítem tiene una buena representación del factor. Y que las cargas factoriales menores a 0.4 deben de eliminarse, esto se debe a que las cargas bajas indican que el ítem tiene una relación débil con el factor, y, por lo tanto, contribuye poco a la explicación del constructo que se está midiendo. Y aquellas que se encuentren entre 0.6 y 0.7, sólo se mantiene si el ítem tiene una relación fuerte con el factor y se considera relevante para el modelo (Hair et al., 2021).

Durante la primera rodada fueron eliminadas aquellas asertivas que presentaban carga factorial menor de 0.5, para el instrumento de motivación académica fueron eliminadas las asertivas; “MA20: Porque me permite seguir aprendiendo sobre muchas cosas que me interesan” y “MA14: Por el placer que tengo en ampliar mis conocimientos sobre temas que me atraen”, ambas relativas a la motivación intrínseca por el saber y “MA16: Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores del campo” la última relativa a la Motivación Intrínseca por estímulos. A su vez, se eliminaron las asertivas relacionadas a la motivación

extrínseca por control externo “MA7: Para conseguir un trabajo prestigioso en el futuro” y “MA1: Porque necesito al menos el diploma para poder conseguir un trabajo bien remunerado en el futuro”, y por identificación “MA3: Porque creo que me ayuda a prepararme mejor para la carrera que elegí”.

En relación con la escala de Perfeccionismo, las asertivas referente al perfeccionismo adaptativo fueron; “PERF10: Me gusta estar siempre organizado”, “PERF7: Creo que las cosas deberían ponerse en su lugar”, “PERF22: Tengo la necesidad de esforzarme por alcanzar la excelencia”, “PERF5: Si no esperas mucho de ti mismo, nunca tendrás éxito” de las cuales, las primeras dos son relativas al orden. A su vez, las asertivas referente al perfeccionismo Desadaptativo fueron “PERF3: Me siento frustrado cuando no puedo lograr mis objetivos” y “PERF11: Me gusta ser siempre disciplinado”, fueron las que presentaron menor carga factorial y menos contribución a la varianza. Con relación a la escala de Procrastinación, las asertivas eliminadas fueron “PROC7: Pospongo lecturas que no me gustan”, “PROC1: Cuando debo hacer una tarea generalmente la dejo para el último minuto”, “PROC6: Pospongo el trabajo que no me gusta”.

Con el fin de mejorar la consistencia interna del modelo y AVE se procede a una segunda rodada y fueron eliminadas las asertivas referentes a motivación intrínseca por estímulos “MA4: Porque me gusta mucho venir a la universidad” y “MA10: Porque el conocimiento académico me produce placer”. Y Las asertivas referentes a la motivación extrínseca por identificación “MA9: Porque al final del curso podré trabajar en un área que me gusta” y “MA21: Porque creo que aumentará mi competencia profesional” y referente al perfeccionismo adaptativo “PERF4: La limpieza y el orden son importantes para mí”.

Finalmente en una tercera rodada y con la finalidad de mejorar el VIF que presentaba valores mayores a 5.0 fueron eliminadas las asertivas de Perfeccionismo Desadaptativo: “PERF20: Rara vez siento que lo haga sea lo suficientemente bueno”, “PERF21: Rara vez estoy satisfecho con mi desempeño”.

Si bien Hair et al. (2021), recomiendan cargas factoriales mayores a 0.7, se optó por mantener a todas aquellas que fueran mayores a 0.6. Debido, a que el mismo autor indica que cargas entre 0.6 y 0.7, sólo se mantiene si el ítem tiene una relación fuerte con el factor y se considera relevante para el modelo y en este caso se consideran como tal para la investigación. Por su parte, Kline (1999) indica que en investigaciones del orden psicológicos se esperan valores con cargas inferiores a 0.7, por las características de los constructos que se están midiendo e investigando.

A continuación, la Tabla 09 se presenta la matriz de cargas externas ajustadas, después de la eliminación de las rodadas 1, 2 y 3.

**Tabla 09**

*Matriz de cargas externas ajustado*

ID	Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca	Perfeccionismo Adaptativo	Perfeccionismo Desadaptativo	Procrastinación Académica
MA17	0.706				
MA23	0.775				
MA22	0.789				
MA2	0.797				
MA5	0.812				
MA11	0.838				
MA8	0.849				
MA15		0.627			
MA18		0.714			
MA6		0.721			
MA13		0.750			
MA12		0.778			
MA19		0.802			
MA24		0.831			
PERF2			0.617		
PERF8			0.683		
PERF18			0.719		
PERF12			0.727		
PERF14			0.732		
PERF1			0.750		
PERF6				0.727	
PERF19				0.733	
PERF23				0.763	
PERF9				0.790	
PERF16				0.833	
PERF13				0.834	
PERF17				0.869	
PROC4					0.638
PROC3					0.651
PROC8					0.741
PROC9					0.748
PROC12					0.765
PROC2					0.797
PROC5					0.802
PROC10					0.841
PROC11					0.850

Fuente: Datos de la investigación

Leyenda: ID= Identificación de pregunta

Nota: Los algoritmos PLS se ejecutaron con Camino (*Path*) de 300 interacciones máximas de y criterio de parada 10-7. Si bien los resultados difieren poco entre los distintos esquemas de ponderación, la opción camino (*path*) es el enfoque recomendado. Este esquema de ponderación da como resultado el mayor valor  $R^2$  para las variables latentes endógenas y normalmente se puede aplicar a todo tipo de especificaciones y estimaciones.

Una vez ajustado y analizado la consistencia interna del modelo con Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) Hair Jr. et al. (2021) indica como un segundo paso, analizar la Confiabilidad Compuesta (CC) y la Variancia Media Extraída (AVE). Esto significa que la carga externa de un indicador

debe ser por encima de 0.708, ya que este número al cuadrado ( $0.708^2$ ) es igual a 0.50. En la mayoría de los casos, 0.70 se considera lo suficientemente cercano a 0.708 como para ser aceptable. Un valor AVE de 0.50 o más indican que en promedio el constructo explica más de la mitad de la varianza de sus indicadores. Por otro lado, un AVE inferior a 0.50 indica que en promedio, más varianza pertenece al error de los ítems, que en la varianza explicada por el constructo (Hair Jr. et al., 2021).

En la Tabla 10 se presentan los valores asociados a los indicadores de consistencia interna y validez convergente del modelo.

**Tabla 10**

*Indicadores de consistencia interna y validez convergente*

ID	Alfa de Cronbach (AC)	Confiabilidad Compuesta (CC)	Variación Media Extraída (AVE)
Motivación Extrínseca	0.868	0.899	0.561
Motivación Intrínseca	0.903	0.924	0.634
Perfeccionismo Adaptativo	0.799	0.856	0.500
Perfeccionismo Desadaptativo	0.902	0.923	0.631
Procrastinación Académica	0.910	0.925	0.582

Fuente: Datos de la investigación

De acuerdo con lo anterior, los criterios de confiabilidad del modelo basado en la validación de Alfa de Cronbach (AC), Confiabilidad Compuesta (CC) y Variación Media Extraída (AVE), fueron atendidos en su totalidad.

La próxima etapa se procede a la evaluar la Validez Discriminante, analizado en base a las Cargas Cruzadas, los criterios de *Fornell-Larcker* y relación *Heterotrait-Monotrait (HTMT)*.

En el análisis de cargas cruzadas, se espera que cada variable observable tenga una carga factorial significativamente más alta en su constructo correspondiente que en los demás constructos, de acuerdo con lo propuesto por autores como Fornell-Larcker (1981) y Hair et al. (2021). Esto asegura que las variables se asocian de manera adecuada con su constructo latente y no con otros constructos, lo que facilita la validez discriminante. De esta forma, el análisis de los datos permite confirmar que las cargas factoriales de cada afirmación son más altas en su constructo respectivo, cumpliendo con los estándares establecidos en la literatura.

La Tabla 11 se presenta la Matriz de cargas cruzadas de esta investigación.

Tabla 11

Matriz de cargas cruzadas

ID	Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca	Perfeccionismo Adaptativo	Perfeccionismo Desadaptativo	Procrastinación Académica
MA24	0.831	0.408	0.279	0.278	0.120
MA19	0.802	0.372	0.231	0.294	0.073
MA12	0.778	0.676	0.320	0.040	0.156
MA13	0.750	0.423	0.257	0.204	0.093
MA6	0.721	0.297	0.177	0.275	0.083
MA18	0.718	0.714	0.333	0.084	0.204
MA8	0.650	0.849	0.305	-0.016	0.157
MA11	0.649	0.838	0.303	-0.040	0.154
MA15	0.627	0.817	0.346	-0.026	0.203
MA5	0.611	0.812	0.340	-0.007	0.198
MA2	0.555	0.797	0.314	-0.090	0.190
MA22	0.496	0.789	0.313	0.112	0.166
MA23	0.439	0.775	0.383	0.028	0.185
MA17	0.424	0.706	0.235	0.101	0.139
PERF1	0.285	0.385	0.750	0.008	0.211
PERF14	0.303	0.265	0.732	0.249	0.136
PERF12	0.290	0.220	0.727	0.420	0.134
PERF18	0.225	0.322	0.719	0.073	0.198
PERF8	0.299	0.202	0.683	0.252	0.103
PERF2	0.193	0.249	0.617	-0.106	0.226
PERF17	0.185	0.005	0.171	0.869	0.023
PERF13	0.181	0.002	0.210	0.834	0.007
PERF16	0.178	-0.000	0.082	0.833	-0.025
PERF9	0.153	-0.013	0.089	0.790	-0.049
PERF23	0.153	0.017	0.098	0.763	0.032
PERF19	0.109	-0.050	-0.061	0.733	-0.011
PERF6	0.245	0.098	0.412	0.727	0.046
PROC11	0.134	0.162	0.201	-0.029	0.850
PROC10	0.118	0.158	0.159	-0.042	0.841
PROC5	0.136	0.163	0.151	0.026	0.802
PROC2	0.170	0.181	0.219	-0.009	0.797
PROC12	0.144	0.170	0.218	0.015	0.765
PROC9	0.168	0.191	0.234	0.027	0.748
PROC8	0.139	0.154	0.170	0.028	0.741
PROC3	0.117	0.166	0.171	0.026	0.651
PROC4	0.047	0.085	0.040	-0.032	0.638

Fuente: Datos de la investigación

Nota: Los algoritmos PLS se ejecutaron con Camino (*path*) de 300 interacciones máximas de y criterio de parada 10-7. Si bien los resultados difieren poco entre los distintos esquemas de ponderación, la opción camino (*path*) es el enfoque recomendado. Este esquema de ponderación da como resultado el mayor valor  $R^2$  para las variables latentes endógenas y normalmente se puede aplicar a todo tipo de especificaciones y estimaciones.

La validez discriminante es fundamental para asegurar que los constructos son conceptualmente distintos y que las relaciones entre ellos se interpretan de manera adecuada. El criterio de *Fornell-Larcker* es otro enfoque para evaluar la validez discriminante. Según *Fornell-Larcker* (1981), la validez discriminante se logra cuando la raíz cuadrada de la AVE (varianza media extraída) de cada constructo es mayor que las correlaciones entre los constructos. Esto garantiza que un constructo está más relacionado con sus propios indicadores

que con los de otros constructos, lo cual es crucial para asegurar que cada constructo mide de forma única y exclusiva los aspectos que pretende evaluar (Fornell & Larcker, 1981).

En la Tabla 12 se presenta en la parte inferior los valores asociados al criterio de *Fornell-Larcker* y en la parte superior *Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)*.

**Tabla 12**

*Matriz de validez discriminante Criterio de Fornell-Larcker e Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)*

ID	Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca	Perfeccionismo Adaptativo	Perfeccionismo Desadaptativo	Procrastinación Académica
Motivación Extrínseca	<b>0.796</b>	0.055	0.336	0.449	0.599
Motivación Intrínseca	0.713	<b>0.749</b>	0.261	0.095	0.449
Perfeccionismo Adaptativo	0.374	0.399	<b>0.706</b>	0.228	0.264
Perfeccionismo Desadaptativo	0.220	0.013	0.191	<b>0.694</b>	0.193
Procrastinación Académica	0.180	0.216	0.244	0.005	<b>0.663</b>

Fuente: Datos de la investigación

Leyenda: ID = Identificación.

Adicionalmente, en el análisis de la matriz HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio*), Hair et al. (2016) sugieren que si las correlaciones entre los constructos superan el valor de 0.9, esto indicaría problemas de validez discriminante, lo que implica que los constructos están demasiado correlacionados y no se pueden considerar independientes (Hair et al., 2016). Este enfoque también ha sido respaldado por otros estudios, como los de Kline (2023) y Henseler et al. (2015), quienes enfatizan la importancia de mantener una clara distinción entre constructos para evitar la multicolinealidad y garantizar la robustez del modelo teórico (Henseler et al., 2015; Kline, 2023).

Al cumplirse con los criterios de medición reflexiva y validarse el modelo de mensuración con la literatura que establece los parámetros relacionados para evaluar el modelo de medición reflexivo, que analizó la consistencia interna utilizando el *Alfa de Cronbach* ( $\alpha$ ) y la Confiabilidad Compuesta (CC), la validez convergente mediante la Validez Convergente (AVE), las Cargas Cruzadas y la validez discriminante, utilizando los criterios de *Fornell-Larcker* y *Heterotrait-Monotrait Ratio HTMT*. Se procede a analizar el Modelo Estructural.

#### 4.4 ANALISIS DEL MODELO ESTRUCTURAL

Hair et al. (2021), indican que una vez cumplido y validadas las etapas del modelo de mensuración, se procede a evaluar el modelo estructural. Para Kline (2023) el modelo estructural, tiene como objetivo principal identificar y cuantificar las relaciones entre los

constructos y causales entre variables. Estas relaciones pueden ser directas o mediadas por otras variables (Hair et al., 2021; Kline, 2023). La Tabla 13, se presentan los valores vinculados a los indicadores del modelo estructural.

**Tabla 13**

*Indicadores del Modelo estructural*

ID	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	f <sup>2</sup>	Efecto	VIF
Perfeccionismo Adaptativo	0.176	0.174			
Perfeccionismo Desadaptativo	0.091	0.089			
Procrastinación Académica	0.078	0.074			
Motivación Extrínseca -> Perf. Adaptativo			0.020	Medio	2.035
Motivación Extrínseca -> Perf. Desadaptativo			0.099	Medio	2.035
Motivación Extrínseca -> Procrastinación			0.001	Pequeño	2.253
Motivación Intrínseca -> Perf. Adaptativo			0.043	Medio	2.035
Motivación Intrínseca -> Perf. Desadaptativo			0.046	Medio	2.035
Motivación Intrínseca -> Procrastinación			0.006	Pequeño	2.255
Perfeccionismo Adaptativo -> Procrastinación			0.032	Medio	1.250
Perfeccionismo Desadaptativo -> Procrastinación			0.002	Pequeño	1.132

Fuente: Datos de la investigación

Con el fin de evaluar los problemas de colinealidad del modelo, se procede a evaluar o VIF (*Variance Inflation Factor*). VIF inferior a  $< 5$ , se considera que la variable tiene una correlación moderada con las demás, pero no representa un problema serio de colinealidad. Para las relaciones en estudio de esta investigación, todas presentaron valores superiores a 1 y menores a 5. En cuanto al poder explicativo del modelo (R<sup>2</sup>), ambos niveles de perfeccionismo indicaron un nivel medio y dentro de los parámetros establecidos en la literatura. El tamaño del efecto (f<sup>2</sup>) es una medida clave para evaluar la magnitud de las relaciones entre las variables en un modelo estructural.

Según los valores recomendados por Cohen (2013) y adaptados por Hair Jr. et al. (2016), los valores de f<sup>2</sup> se clasifican en tres categorías: pequeño, mediano y grande. Un tamaño de efecto pequeño se define como  $f^2 \leq 0.02$ , un tamaño de efecto mediano se encuentra en el rango de  $0.02 < f^2 \leq 0.15$ , un tamaño de efecto grande corresponde a valores  $0.15 < f^2 \leq 0.35$ . Estas categorías ayudan a interpretar la importancia práctica de las relaciones entre las variables en el modelo, permitiendo a los investigadores evaluar la relevancia de los efectos detectados (Hair Jr. et al., 2016).

Posteriormente, se analizó tanto la significancia como la relevancia de los coeficientes de camino mediante la técnica de *bootstrapping* completo con 5,000 submuestras, esquema de ponderación camino. Este procedimiento permitió obtener estimaciones más robustas y precisas

de los errores estándar, lo que a su vez facilitó una evaluación más confiable de las relaciones entre las variables. Se utilizó un nivel de confianza de 0.05, corregido por sesgo (*bias-corrected confidence interval*), que ajusta las estimaciones para minimizar el sesgo en las muestras, mejorando la precisión de las pruebas de hipótesis. Además, se empleó una prueba de dos colas para evaluar la significancia estadística de los coeficientes de camino, lo que permite detectar tanto relaciones positivas como negativas entre las variables. En el análisis, se consideraron como significativos aquellos coeficientes cuyo *valor p* fue menor al umbral convencional de 0.05 (Chin, 1998; Hair et al., 2016).

La Tabla 14 presenta los resultados detallados de este análisis, incluyendo los *p valor* de cada una de las relaciones evaluadas, junto con los intervalos de confianza y los tamaños del efecto correspondientes. Los resultados de estas pruebas proporcionan evidencia empírica sobre la validez de las hipótesis planteadas en la investigación y permiten interpretar la magnitud y la dirección de los efectos observados en el modelo estructural.

**Tabla 14**

*Modelo estructural*

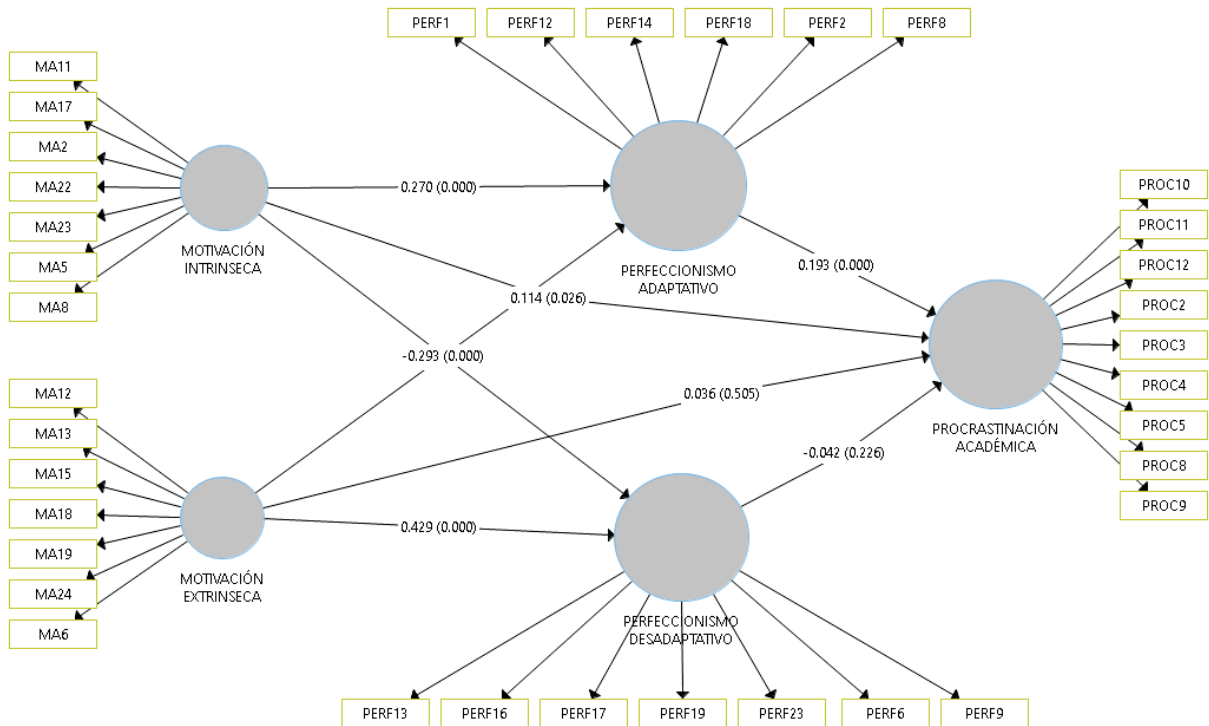
ID	Coefficiente $\beta$	<i>P</i> Valor	Hipótesis	Resultado
Motivación intrínseca -> Procrastinación Académica	0.114	0.026	H1	Soportada
Motivación extrínseca -> Procrastinación Académica	0.036	0.505	H2	No Soportada
Motivación intrínseca -> Perf. Adapt -> Procrast. Acad.	0.270	0.000	H3	Soportada
Motivación extrínseca -> Perf. Adapt -> Procrast. Acad.	-0.293	0.000	H4	Soportada
Motivación intrínseca -> Perf. Desap -> Procrast. Acad.	0.012	0.234	H5	No Soportada
Motivación extrínseca -> Perf. Desap -> Procrast. Acad.	-0.018	0.227	H6	No Soportada

Fuente: Datos de la investigación

Las relaciones de cada una de las variables de la investigación y  $\beta$  sus *p valor* del modelo estructural, es analizado en la Figura 13.

Figura 13

Relaciones de las variables y p-valores del modelo estructural



Fuente: Datos de la investigación

Las relaciones que fueron encontradas, destacan aquellas que son estadísticamente significativas, entre la *Motivación intrínseca* -> *procrastinación académica* ( $\beta = 0,114$ ;  $p$ -valor = 0,026); *Motivación intrínseca*-> *perfeccionismo adaptativo* -> *procrastinación académica* ( $\beta = 0,270$ ;  $p$ -valor = 0,000) y *Motivación extrínseca*-> *perfeccionismo adaptativo* -> *procrastinación académica* ( $\beta = -0,293$ ;  $p$ -valor = 0,000), lo que lleva a soportar las hipótesis teóricas planteadas como H1, H3 y H4. De modo contrario, no se logró soportar las relaciones *Motivación extrínseca* -> *procrastinación académica* ( $\beta = 0,036$ ;  $p$ -valor = 0,505); *Motivación intrínseca* -> *perfeccionismo desadaptativo* -> *procrastinación académica* ( $\beta = 0,012$ ;  $p$ -valor = 0,235) y *Motivación extrínseca* -> *perfeccionismo desadaptativo* -> *procrastinación académica* ( $\beta = -0,018$ ;  $p$ -valor = 0,229), lo que lleva a no soportar las hipótesis teóricas planteadas como H2, H5 y H6. Con esto, y en correlación a los resultados obtenidos, se han identificado las relaciones entre los diferentes constructos que componen la investigación, tomando en cuenta tanto los aspectos teóricos como prácticos de cada uno de ellos.

#### 4.4.1 Análisis de las hipótesis de la investigación

La primera hipótesis teórica **HI**: “*La motivación intrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica en estudiantes de posgraduación del área de negocios*”.

Presenta una significancia de *p* valor de 0,026. Lo que indica que la motivación intrínseca tiene un efecto significativo en la procrastinación académica en alumnos de posgraduación. Ya el valor *Beta* de 0.114, nos indica que la motivación intrínseca en alumnos de posgraduación, también tiende a aumentar la procrastinación académica, si bien, el efecto beta es pequeño. Generalmente, entre 0,1 y 0,3 se considera un efecto pequeño a moderado (Cohen, 2013; Field, 2024).

En los últimos años, se ha investigado la relación entre la motivación académica y la procrastinación, dado que la motivación se ha identificado como uno de los factores clave que influyen en el éxito de los estudiantes en el ámbito académico y la procrastinación con los factores claves para el fracaso de estos (Ryan & Deci, 2000; Klingsieck, 2013). Si bien, investigaciones han mencionado que la motivación intrínseca está correlacionada negativamente con la procrastinación (Tuckman, 1990; Steel, 2007; Balkis & Duru, 2009; Klingsieck, 2013; Cavusoglu & Karatas, 2015). Pero Katz et al. (2014), tiene una visión más crítica de este punto, indicando que la motivación intrínseca no es completamente efectiva para abstenerse de la procrastinación académica, ya que la motivación intrínseca no es suficiente para restringir el comportamiento negativo o alentar el comportamiento positivo de los estudiantes, lo que resulta en que la motivación intrínseca no sea efectiva para lidiar y reducir la procrastinación académica de los estudiantes (Katz et al., 2014).

Así, la Teoría de la Autodeterminación nos indica que cuanto más autónoma sea la motivación o el lugar de regulación de la acción, mayor es la calidad del compromiso, la experiencia emocional y el bienestar general de la persona (Deci & Ryan, 2000; Steel, 2007). Cuando se da un ambiente que favorece la satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas, se facilita el primer tipo de motivación, que es la de regulación o motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Esta es la más autónoma, y la recompensa que tienen los alumnos, es la satisfacción espontánea asociada a la actividad en sí misma (Vansteenkiste et al., 2006). Así, estudiantes que están intrínsecamente motivados, son considerados como autónomos, enérgicos y disfrutan sin necesidad de ningún tipo de recompensa por realizar su tarea (Haider et al., 2015).

Pero todas estas características anteriormente planteadas, se ven afectadas si los alumnos no poseen objetivos claros y bien definidos en sus labores académicas, las cuales son fundamentales para mantener la motivación y con esto, evitar la procrastinación académica. Ya que, la falta de claridad en las metas y una dirección clara de los objetivos, pueden hacer que estudiantes que están intrínsecamente motivados, se vean afectados y procrastinen en lugar de ser proactivos y que no logren concluir con sus labores académicas (Locke & Latham 2002).

Así, en entornos académicos como es la posgraduación donde los estudiantes tienen mayor autonomía y control sobre su tiempo, la falta de supervisión por parte de los orientadores o profesores, los puede llevar a la procrastinación (Silva & Colauto, 2023). Incluso estudiantes con alta motivación intrínseca pueden ser más propensos a procrastinar tareas académicas cuando no perciben desafíos suficientes o cuando no hay presión externa o demasiada autonomía por parte de sus orientadores (Tuckman, 1991; Lay & Schouwenburg, 1993; Steel, 2007; Klingsieck, 2013; Silva & Colauto, 2023).

Se sabe que alumnos con comportamientos elevados de procrastinación estudian menos y posponen más actividades académicas en comparación con aquellos estudiantes con bajos comportamientos de procrastinación académica (Pychyl et al., 2000). Esta conducta ocurre especialmente cuando se enfrenta a una tarea que un estudiante observa como difícil, por el cual recurre a la procrastinación con el fin de evitarla. Este aplazamiento voluntario, aun cuando el estudiante esté intrínsecamente motivado en general por las actividades propias de la posgraduación, también tiene impactos negativos en la salud psicológica de los estudiantes, generando un estrés por el compromiso y tarea que tiene pendiente (Sirois & Pychyl, 2013).

Para Ferrari (2004), la motivación intrínseca puede estar asociada con una mayor procrastinación académica, debido a la ansiedad que genera el no cumplimiento con los estándares internos que se autoimponen los estudiantes de posgraduación (Ferrari, 2004). Con esto, los podría llevar a tener más procrastinación académica, la que es conocida como uno de los problemas más comunes entre los estudiantes universitarios (Mohammadipour & Rahmati, 2016).

El estudio de Orpen (1998) destacó que la motivación intrínseca tiene un impacto importante en las conductas de procrastinación de los individuos. Así, a medida que disminuye la motivación intrínseca de los estudiantes, aumenta su tendencia a la procrastinación académica (Senécal et al., 1995; Brownlow & Reasinger, 2000; Katz et al., 2014; Akpur, 2017; Yeşiltaş, 2020). Asimismo, Lee (2005) afirma que la motivación intrínseca de los estudiantes universitarios, tiene efectos importantes en la procrastinación académica, indicando que van de la mano (Lee, 2005). Por lo tanto, al considerar las razones de la postergación de los estudiantes,

también se debe tomar en consideración los factores motivacionales de los mismos (Reeve & Lee, 2019).

El estudio de Balkis y Duru (2009) muestra que las fuentes motivacionales son predictores importantes del comportamiento de procrastinación de los estudiantes y es un indicador de la relación entre la motivación intrínseca y la procrastinación académica. De manera similar, el estudio realizado por Akpur (2017) con estudiantes universitarios, encontró que una disminución en la motivación intrínseca, puede reducir el placer que siente por sus tareas y actividades y, en consecuencia, las conductas de procrastinación pueden aumentar. Estudiantes que trabajan en proyectos demasiados largos de concluir y aunque tengan una buena motivación intrínseca, pueden posponer las cosas con más frecuencia debido a que no tienen responsabilidades con presiones externas para lograr terminar su trabajo (Yee & Lai, 2021).

Por su parte Wolters (2003), investigó la relación entre la motivación intrínseca y la procrastinación académica y encontró que, aunque la motivación intrínseca puede fomentar un aprendizaje más profundo y autónomo por parte del estudiante. Pero también puede estar asociada con una menor estructura y planificación del tiempo empleado, lo que puede llevar a la procrastinación (Wolters, 2003).

Ya en el trabajo de Vij y Lomash (2014), encontraron que la falta de motivación intrínseca puede aumentar la probabilidad de procrastinación académica. Esto se debe a que la procrastinación está relacionada con la falta de varios constructos como la exploración, la curiosidad y la satisfacción experimentada al aprender. Por lo tanto, estudiantes que retrasan las tareas académicas, es debido a que no poseen intelectualidad intrínseca y una necesidad psicológica innata de competencia.

Los autores indican que los alumnos hubieran estado motivados intrínsecamente, no habría demora en el inicio de una tarea, debido al puro placer derivado de la participación. Con esto, señalan que los procrastinadores bajos se sienten motivados por el proceso de hacer las cosas y disfrutan superándose, mientras que los procrastinadores altos evitan involucrarse tanto en el esfuerzo, lo que limita su motivación intrínseca. Estos factores también pueden ser responsables de reducir el nivel de motivación de una persona en el ámbito académico y, por lo tanto, aumentar el nivel de procrastinación académica (Vij & Lomash, 2014).

A su vez, el estudio de Seo (2011) mostró que estudiantes con alta motivación intrínseca pueden procrastinar debido a la autorregulación deficiente, ya que confían en su interés y disfrute de la tarea, lo cual puede hacerles subestimar el tiempo necesario para completar la tarea, lo que los lleva a procrastinar. De los hallazgos del estudio, se puede deducir que una de las razones por las que la procrastinación aún prevalecía entre los estudiantes a pesar del

malestar psicológico que implicaba estudiar a toda prisa, puede ser la recompensa intrínseca de esa experiencia límite, que hacía que los estudiantes se sintieran satisfechos con la situación a la que se enfrentaban en ese momento (Seo, 2011).

Para la segunda hipótesis teórica **H2**: “*La motivación extrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica en estudiantes de posgraduación del área de negocios*”.

Presenta una significancia de *p valor* de 0,505 y un valor *Beta* de 0,036. Lo que indica que la motivación extrínseca no ejerce un efecto significativo en la procrastinación académica en alumnos de posgraduación del área de negocios. Los resultados encontrados en esta investigación, no validan o evidencian la relación propuesta en la hipótesis H2. Si bien, la literatura existente apoya la idea de que la motivación extrínseca está asociada con mayores o altos niveles de procrastinación, y esto es debido, a que estos estudiantes no experimentan una conexión interna con sus tareas, lo que aumenta la tendencia a posponer el trabajo (Steel 2007; Klingsieck, 2013).

Así, la motivación extrínseca puede ser menos eficaz o efectiva para fomentar un aprendizaje profundo en estudiantes de posgraduación y una de las respuestas o causas más importantes es una adecuada gestión del tiempo, ya que los estudiantes no están intrínsecamente motivados para aprender, sino que lo hacen para cumplir con requisitos externos. Esta falta de conexión interna con la tarea puede llevar a la procrastinación, ya que los estudiantes tienden a posponer las tareas hasta que se acercan las fechas límite o se sienten presionados por recompensas externas (Deci & Ryan, 2000).

Vansteenkiste et al. (2004) en su investigación, apuntan que la motivación extrínseca puede tener distintos efectos según sea su categoría. Específicamente, la motivación extrínseca puede ser autónoma, es decir, cuando los estudiantes desean mejorar sus capacidades por el valor interno de aprender o controlada, cuando se concentran únicamente en obtener una calificación o una aprobación externa. En situaciones de motivación extrínseca controlada, se podría anticipar un aumento en los niveles de procrastinación debido a la ausencia de una conexión intrínseca con la tarea (Vansteenkiste et al., 2004).

Sin embargo, dentro de la motivación extrínseca existe una diferenciación importante, que es la motivación extrínseca por identificación. Esta forma de motivación ocurre cuando el individuo internaliza y acepta los valores y objetivos asociados con una actividad externa. Es decir, una persona puede realizar una tarea no solo por las recompensas externas, sino porque ha identificado el valor o la importancia personal que le da a esa tarea, aunque sigue siendo

externa en su origen y como resultado, lo lleva a evitar la procrastinación académica (Deci & Ryan, 1985; Ryan et al., 1997; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

Rothblum et al. (1986) descubrieron que los alumnos con una alta motivación extrínseca suelen postergar tareas debido a la presión externa que experimentan para satisfacer expectativas como lograr buenas calificaciones o recibir recompensas tangibles. Esta presión externa puede provocar ansiedad y tensión, lo que a su vez aumenta la procrastinación como un modo de eludir las consecuencias negativas vinculadas a no satisfacer las expectativas.

No obstante, los autores también indican que este impacto podría no ser siempre relevante, dado que hay otros elementos que afectan la procrastinación. Por ejemplo, la ausencia de hábitos puede dificultar que los estudiantes se den cuenta de que están procrastinando sus tareas académicas, lo que disminuye la efectividad de los esfuerzos para modificar ese comportamiento. Asimismo, la clase de tarea a realizar es fundamental; las tareas vistas como más atractivas o interesantes pueden aumentar la motivación intrínseca y reducir la procrastinación, sin importar la motivación extrínseca. Esto significa que la procrastinación no siempre se relaciona directamente con la motivación externa, sino que puede estar influenciada por otros elementos como el interés en la actividad y la habilidad de autorregulación del alumno (Rothblum et al., 1986).

El estudio Yee y Lai (2021) investigaron la relación entre la motivación académica y la procrastinación académica entre los estudiantes de una universidad privada de Kuala Lumpur. A través de las siguientes preguntas ¿existía una relación significativa entre la motivación intrínseca y la procrastinación? ¿existía una relación significativa entre la motivación extrínseca y la procrastinación? Como resultado encontraron que la motivación académica fue el factor más importante para mejorar el rendimiento académico.

Entre los resultados, indicaron una nueva perspectiva sobre el hecho de que existen muchas otras causas para procrastinar como: el perfeccionismo y la autoeficacia. Los resultados muestran una relación poco significativa, tanto para la motivación intrínseca como para la extrínseca con la procrastinación. Por lo tanto, el resultado brinda al investigador una nueva perspectiva de poca significancia entre la relación de motivación académica y la procrastinación académica, a pesar de que la mayoría de los estudios anteriores muestran resultados significativos en la misma (Yee & Lai, 2021).

Con estos resultados, no podemos afirmar con certeza que la motivación extrínseca sea una causa directa de la procrastinación académica en los estudiantes de posgrado del área de negocios. Esto podría implicar que, estudiantes más motivados extrínsecamente podrían

procrastinar menos, debido a que las recompensas externas son las estimulaciones extrínsecas que los motivan para terminar la tarea (Van Eerde, 2003).

Para la tercera hipótesis teóricas **H3**: “*La motivación Intrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica cuando es mediado por el perfeccionismo adaptativo en estudiantes de posgraduación del área de negocios.*”. Y cuarta hipótesis teórica

**H4**: “*La motivación extrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica cuando es mediado por el perfeccionismo adaptativo en estudiantes de posgraduación del área de negocios.*”.

La hipótesis H3, presenta una significancia de  $p$  valor de 0,000 y un valor *Beta* de 0,270. Ya la H4, presenta una significancia de  $p$  valor de 0,000 y un valor *Beta* de -0,293. En ambas hipótesis el efecto mediador del perfeccionismo adaptativo fue el que provocó el efecto en ambas motivaciones, las que validan las hipótesis H3 y H4 propuestas en esta investigación.

Si bien, el perfeccionismo históricamente se ha definido como puramente negativo y patológico estudios recientes sugieren que también existe una forma adaptativa de perfeccionismo, el que podría ser beneficioso para el individuo (Frost et al., 1990; Stoeber & Otto, 2006; Ashby et al., 2012). En el estudio de Burka y Yuen (1983) informan que los procrastinadores poseen varias de las características cognitivas asociadas con el perfeccionismo, entre ellas la tendencia a enfatizar la importancia de tener éxito siempre y autoimponerse exigencias que son consideradas como poco realistas (Burka & Yuen, 1983).

Siguiendo esa línea, Kurtovic et al. (2019), indica que los alumnos perfeccionistas adaptativos tienden a procrastinar debido a que se imponen estándares elevados que, aunque buscan alcanzar, resultan ser difíciles de cumplir. Este alto nivel de exigencias le genera un temor al fracaso al no poder cumplir con sus propias expectativas, si bien, este temor no es maligno para el alumno pero si favorece la postergación de tareas académicas.

La procrastinación académica en este contexto, se asocia directamente con el perfeccionismo adaptativo ya que los estudiantes aun cuando están motivados, posponen las actividades por la ansiedad que les produce la posibilidad de no cumplir con los estándares autoimpuestos. De este modo, el miedo al fracaso y la creencia de que no podrán alcanzar sus objetivos perfeccionistas son factores clave en el comportamiento procrastinador. Así, la relación entre motivación, el perfeccionismo y la procrastinación académica es significativa, ya que los alumnos buscan evitar el estrés asociado con el no cumplimiento de sus propias expectativas (Kurtovic et al., 2019).

El estudio de Burnam et al. (2014) investigaron los aspectos adaptativos del perfeccionismo y su relación con estándares personales, de organización, de motivación académica y su relación con la procrastinación. Entre los resultados, encontraron que el perfeccionismo adaptativo se correlacionó significativamente con varios tipos de procrastinación y, en particular, la organización surgió como el único predictor de la procrastinación, destacando su papel clave en la realización de tareas de manera oportuna. Los aspectos desadaptativos del perfeccionismo como tener dudas sobre uno mismo y estar preocupado por cometer errores, surgieron como predictores significativos de experimentar la procrastinación como un problema y desear reducirla. Por último, los estudiantes con una motivación autodeterminada menor probablemente encuentren que sus tareas de preparación de exámenes, redacción y lectura son menos placenteras e intrínsecamente menos interesantes y así, tienen más probabilidades de posponer estas tareas (Bruman et al., 2014).

A su vez, el estudio Naz et al. (2021) examinó los efectos de la autoeficacia, el perfeccionismo y la procrastinación académica de estudiantes universitarios en Pakistán. Los hallazgos indican un impacto altamente significativo del perfeccionismo en la procrastinación académica de los estudiantes universitarios en Pakistán. Resultados coherentes con los estudios de Flett et al., (2002) y Hassan et al. (2012) que proporcionan evidencia similar entre estas relaciones. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio son consistentes con los estudios y resultados de los autores mencionados.

En el efecto de mediación de las variables el perfeccionismo adaptativo fue predictivo de la procrastinación académica. La relación entre el perfeccionismo adaptativo y la procrastinación académica se ve afectada por la motivación extrínseca en lugar de la intrínseca como sugieren los hallazgos de Vansteenkiste et al (2010).

El perfeccionismo adaptativo generalmente se asocia a altos estándares personales y organización más que a un perfeccionismo orientado al “yo” que se vincula directamente a la regulación autónoma y la motivación intrínseca. Este resultado sugiere que el perfeccionismo ha sido descrito como un aspecto comportamental de naturaleza disfuncional (Hamachek, 1978; Hewitt & Flett, 1991; Hewitt et al., 1991; Tice y Baumeister, 1997; Shafran & Mansell, 2001; Stöber & Joormann, 2001; Stöber & Eysenck, 2008; Randles et al., 2009; Andrews et al., 2014; Chang, 2014; Closson & Boutilier, 2017; Ashraf et al., 2023).

El hecho de que la procrastinación en estudiantes universitarios pueda estar influenciada por una variedad de factores, puede explicar esta discrepancia en los resultados encontrados previamente. En este sentido, algunos alumnos pueden estar mayormente motivados por razones internas, mientras que otros lo están por factores externos. Lo anterior, podría

explicarse por el hecho de que los enfoques motivacionales de los alumnos de posgraduación varían según se acerque una fecha límite y las repercusiones asociadas a postergar sus tareas académicas (Sirois & Pychyl, 2013; Chang, 2014).

Alumnos que se muestran motivados por factores internos pueden considerar el trabajo como una recompensa en sí mismo en líneas generales; sin embargo, cuando se acerca la fecha límite para entregarlo las presiones externas pueden cobrar mayor relevancia y llevar a los alumnos a adoptar un enfoque más externamente orientado para finalizar sus tareas (Steel, 2007; Klingsieck, 2013; Sirois & Pychyl, 2013; Chang, 2014).

Según Vallerand et al. (1992), la motivación intrínseca puede coexistir con motivación extrínseca, y los estudiantes que están orientados hacia el logro profesional tienden a experimentar una motivación intrínseca influenciada por metas externas, como la obtención de un título que les permita avanzar en su carrera. Esto es común entre los estudiantes de posgrado en negocios, donde el énfasis en obtener un título como un medio para un fin (mejorar las oportunidades laborales y el salario) puede desplazar el disfrute genuino del proceso académico.

Asimismo, es viable que la procrastinación de los estudiantes sea influenciada por una combinación de ambas clases de motivaciones y algunas formas de perfeccionismo puedan ser más funcionales y estar asociadas con un comportamiento más procrastinador (Frost et al., 1990; Saddler & Buley, 1999; Chang, 2014).

Para la quinta hipótesis teóricas **H5**: *“La motivación intrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica cuando es mediado por el perfeccionismo desadaptativo en estudiantes de posgraduación del área de negocios”*.

Presenta una significancia de *p* valor de 0,235 y un valor *Beta* de 0,012. Este valor *p* indica que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de que no existe una relación significativa entre estas variables en la presente investigación, esto indica, que no hay una correlación clara entre estas variables en el contexto de los estudiantes de posgrado en negocios. Si bien el valor *Beta* cercano a 0 sugiere que el efecto de la motivación intrínseca sobre la procrastinación, mediado por el perfeccionismo desadaptativo, es prácticamente nulo.

Y finalmente la sexta hipótesis teóricas **H6**: *“La motivación extrínseca tiene un efecto positivo y significativo con la procrastinación académica cuando es mediado por el perfeccionismo desadaptativo en estudiantes de posgraduación del área de negocios”*.

Presenta una significancia de *p* valor de 0,229 y un valor *Beta* de -0,018. En ambas hipótesis el efecto mediador del perfeccionismo desadaptativo fue el que provocó la no significancia de ambas motivaciones, lo que indica que no hay evidencia suficiente en esta muestra de estudio para afirmar que la relación entre la motivación intrínseca y extrínseca con la procrastinación académica sea significativa, incluso cuando se considera el perfeccionismo desadaptativo. Si bien, podemos observar un valor *Beta* negativo (-0,018), este nos sugiere que la motivación extrínseca podría tener una relación inversa (aunque muy débil) con la procrastinación, es decir que, a mayor motivación extrínseca, la procrastinación podría disminuir ligeramente, pero este efecto es demasiado débil como para ser significativo.

A su vez, el perfeccionismo desadaptativo está relacionado con la procrastinación académica, debido al temor al fracaso que manifiestan los estudiantes y a la incapacidad de cumplir con estándares excesivamente altos que ellos se han autoimpuestos y, en consecuencia, tienden a evitar tareas que perciben como desafiantes o demasiado difíciles (Shafran et al., 2002). Sin embargo, la relación mediadora del perfeccionismo desadaptativo, puede no haber sido lo suficientemente fuerte como para producir un efecto significativo sobre la procrastinación académica en los estudiantes de posgraduación. Aunque, ambos aspectos comportamentales presentan características y factores en común, siendo los mismos catalogados como complejos, poco saludables y disfuncionales (Enns & Cox, 2002; Bieling et al., 2003; Stoeber & Otto, 2006; Stober et al., 2020).

Una posible respuesta a este resultado es que los alumnos de posgraduación, podrían tener un perfil de motivación académica y perfeccionismo diferente al de otros grupos académicos, lo que puede influir en la insignificancia de los resultados. La motivación intrínseca en este contexto puede estar más relacionada y orientada con los objetivos extrínsecos, como el avance profesional, que con el disfrute genuino del aprendizaje (Sirois & Pychyl, 2013; Chang, 2014).

Otra causa es que los estudiantes de programas de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios, pueden presentar un nivel más alto de perfeccionismo desadaptativo, ya que están constantemente presionados por estándares elevados relacionados con el rendimiento académico y profesional. Según Frost et al. (1990), el perfeccionismo desadaptativo es común en entornos académicos altamente competitivos, como los programas de posgrado en negocios, donde la presión por alcanzar la perfección puede generar procrastinación y ansiedad, desplazando la motivación intrínseca hacia objetivos más tangibles y de satisfacción extrínseca (Pacht, 1984; Frost et al., 1990; Blatt, 1995; Locicero & Ashby, 2000).

Ryan y Deci (2000) mencionan que en entornos académicos muy orientados a metas, como los estudios de posgrado, los estudiantes pueden experimentar un desajuste entre su motivación intrínseca, orientada a la satisfacción personal por aprender, y su motivación extrínseca, que está más relacionada con la obtención de un título que los habilite profesionalmente. Este fenómeno puede contribuir a la sensación de desconexión con el proceso de aprendizaje y aumentar la procrastinación (Ryan & Deci, 2000). Debido a que la motivación intrínseca orientada a metas personales puede verse desplazada por la presión de cumplir con expectativas externas, lo que aumenta la procrastinación a medida que se acercan las fechas límite (Steel, 2007).

Por último, estos resultados sugieren que, si bien en estudios anteriores se ha demostrado que el perfeccionismo desadaptativo es destructivo o poco beneficioso para los estudiantes universitarios, puede que no sea tan perjudicial en lo que respecta a los niveles más bajos de motivación académica y procrastinación más frecuente de las tareas en los estudiantes universitarios (Rice & Slaney, 2002; Slaney et al., 2002).

Según Frost et al. (1990), los perfeccionistas desadaptativos tienden a ser altamente detallistas y meticulosos, lo que puede llevar a un rendimiento excepcional en tareas que requieren precisión y cuidado. Este tipo de estudiantes se esfuerzan constantemente por cumplir con altos estándares, lo que puede resultar en una mejora continua de sus habilidades y conocimientos (Slade & Owens, 1998).

Entre tanto, Stoeber y Otto (2006) destacan que la constante búsqueda de la perfección puede conducir a logros sobresalientes, ya que los estudiantes se empeñan en realizar tareas con la máxima calidad posible. A su vez, Hewitt y Flett (1991) también señalan que, al tener expectativas extremadamente altas, estos estudiantes pueden desarrollar una ética de trabajo incansable, lo que les permite alcanzar metas académicas y profesionales que otros podrían considerar inalcanzables (Hewitt & Flett, 1991).

Esta tesis busco analizar el efecto que tiene el perfeccionismo cuando es el elemento mediador entre la relación entre la motivación académica y la procrastinación académica. Los testes empíricos, realizados a través del Modelaje de Ecuaciones Estructurales por mínimos cuadrados (PLS-SEM). Destacan aquellas hipótesis teóricas planteadas que son estadísticamente significativas las cuales son; **H1)** Relación positiva y significativa entre la motivación intrínseca y procrastinación académica; **H3)** Motivación intrínseca mediada por el perfeccionismo adaptativo con la procrastinación académica y; **H4)** Motivación extrínseca mediada por el perfeccionismo adaptativo con la procrastinación académica. Lo que lleva a **soportar** las hipótesis teóricas planteadas como H1, H3 y H4, a un nivel de significancia del

5%. Se entiende que este nivel de significancia, viene a reforzar la solidez de los resultados lo que nos lleva a pensar que las conclusiones sean más confiables y aceptables.

De modo contrario, no se logró soportar las relaciones **H2)** Motivación extrínseca con la procrastinación académica; **H5)** la Motivación intrínseca cuando es mediada por el perfeccionismo desadaptativo con la procrastinación académica y; **H6)** Motivación extrínseca cuando es mediada por el perfeccionismo desadaptativo con la procrastinación académica, lo que lleva a **no soportar** las hipótesis teóricas planteadas como H2, H5 y H6, a un nivel de significancia del 5%. Estos resultados indican que, en el contexto de esta investigación, no se encontró evidencia suficiente para establecer una relación significativa entre las variables mencionadas.

En consecuencia, y teniendo en consideración que esta investigación buscó defender la tesis que el perfeccionismo tiene un efecto positivo y significativo, cuando media la relación entre la motivación académica y la procrastinación académica en alumnos de Posgraduación *stricto sensu* del área de negocios de Brasil. De acuerdo con los resultados empíricos encontrados en esta investigación, nos lleva a aceptar y confirmar parcialmente esta tesis doctoral.

Estos hallazgos apuntan que, aunque el perfeccionismo puede desempeñar un papel importante en la dinámica entre motivación académica y procrastinación académica de los estudiantes de posgraduación del área de negocios, también se deben considerar otros factores que podrían influir en este proceso, con lo cual, se abre la puerta para futuras investigaciones que profundicen en las complejidades de este fenómeno y de estas relaciones.

## 5 CONCLUSIONES

En la posgraduación, la búsqueda de un buen rendimiento académico se presenta como un objetivo fundamental que motiva a los estudiantes a superar sus propios límites, fijando altos estándares de rendimiento en el cumplimiento de sus metas y objetivos. No obstante, esta búsqueda por lograr altos estándares en sus labores académicas, puede desencadenar una serie de desafíos psicológicos y comportamentales que influyen en la vida de los estudiantes de posgraduación del área de negocios. Los cuales, pueden afectar tanto positivamente como negativamente en el desempeño y bienestar psicológico de los estudiantes (Elliot & Church, 1997; Tice & Baumeister, 1997; Flett et al., 2014).

En esa línea, esta investigación buscó analizar la relación entre motivación académica, perfeccionismo y procrastinación académica de los estudiantes de posgraduación. Estos desafíos comportamentales, aunque a menudo los podemos encontrar interrelacionados, son considerados multifacéticos como transversales y han sido ampliamente estudiados en el ámbito de la psicología educativa y la literatura psicosocial. Por lo tanto, es crucial comprender e indagar cómo las expectativas personales, las presiones y motivaciones internas y externas, como los procesos emocionales interactúan para conformar las experiencias académicas de los estudiantes de posgraduación del área de negocios de Brasil.

La muestra de estudio fue de 1.047 respuestas válidas, lo que revela una excelente aceptación de la temática entre los alumnos encuestados. A través del análisis descriptivo de la muestra, reveló una predominancia de estudiantes en programas de administración (68%), lo cual era esperado dada la cantidad de matriculados y programas en el área. Gran parte de los respondientes son del género femenino (54%), con edades entre 33 y 42 años (42%), que cursan programas de doctorado, y que se encuentran en la etapa de desarrollo de su tesis doctoral (31%). Además, prevalece lo que estudian en instituciones públicas (65%) en la zona sudeste de Brasil (44%). Este perfil sugiere que los estudiantes encuestados se encuentran en una etapa avanzada de su formación académica y presentan características propias del ámbito académico brasileño.

En cuanto a la motivación intrínseca, los estudiantes revelaron altos niveles de motivación relacionada con el disfrute de aprender y la obtención de conocimientos académicos. En ese punto, las afirmaciones que obtuvieron medias ponderadas más altas fueron: “Siento satisfacción y placer al aprender cosas nuevas” y “El placer que siento cuando supero mis logros personales”. Lo anterior, indica y ratifica que la necesidad interna de aprender

y el deseo propio de alcanzar las metas y superar sus objetivos personales, sin la necesidad de tener una recompensa o una motivación externa.

No obstante, se detectó una menor motivación relacionada con el entorno educativo en sí, debido a las bajas puntuaciones medias en la afirmación relativa al disfrute de ir a la universidad, lo que podría estar relacionado con factores como las oportunidades profesionales o la desconexión con los planes de estudio de las instituciones, entre otros aspectos. En ese punto, se entiende que la ausencia de un vínculo interno significativo con la actividad en tales circunstancias puede resultar en una menor motivación, satisfacción y compromiso con el trabajo. Así, entender este tipo de motivación en los estudiantes, puede ayudar a quienes están involucrados en el proceso formativo a diseñar estrategias más efectivas que fomenten una motivación en los alumnos más autónoma y duradera (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

En cuanto a la motivación extrínseca, los estudiantes revelaron altos niveles de motivación relacionada con la importancia de identificarse con valores, objetivos y con metas a largo plazo. La afirmación: “al finalizar el curso podré trabajar en un área que me guste”, fue la que obtuvo la media más alta. La cual, viene a reforzar la idea de que los alumnos de posgraduación la obtención de un título académico les ayudará a tener mejores expectativas laborales, como a la vez, los posiciona en instancias profesionales mejor evaluadas. Además, se observó que la motivación extrínseca es vista como una ventana hacia el éxito y el reconocimiento, los estudiantes comentaron que el éxito académico les da un sentido de importancia entre sus pares y aumenta su satisfacción personal. Lo anterior, implica una mezcla de motivaciones internas y externas que influyen en su desempeño académico.

Por otra parte, cuando examinamos la dimensión del perfeccionismo adaptativo, los estudiantes revelaron mayores medias en aquellas relacionadas con el establecimiento de metas y logros, como a la vez, en el crecimiento personal. La afirmación "Intento dar lo mejor de mí en todo lo que hago". Esta afirmación, viene a ratificar que los alumnos de posgraduación establecen altos estándares de manera saludable, lo que promueve un sentido de logro y crecimiento personal, que va más allá del resultado final obtenido. Así, su capacidad para aprender de los fracasos y no permite que afecten su autoestima les ayuda a mantener una actitud resiliente frente a los desafíos. En la literatura, este tipo de perfeccionismo ayuda a fomentar una mentalidad de crecimiento interno, donde se valoran los procesos y el aprendizaje, lo que conduce al bienestar emocional del alumno (Blankstein et al., 1991; Stoeber y Otto, 2006; Rice y Ashby, 2007).

Sin embargo, en la afirmación “Tengo grandes expectativas para mí”, aunque esta fijación de un alto estándar personal puede fomentar o mostrar algo adaptativo, también genera

una presión interna adicionada. En ese punto, esas expectativas tan altas a nivel personal y externo pueden desarrollar actitudes perfeccionistas las que puede convertirse en una fuente de ansiedad y fomentar el estrés del alumno (Frost et al., 1990; Hewitt y Flett, 1991b).

Por otro lado, cuando examinamos la dimensión del perfeccionismo desadaptativo, los estudiantes revelaron mayores medias en aquellas relacionadas con la afirmación "Me siento frustrado cuando no puedo lograr mis objetivos", según la literatura, puede tener efectos perjudiciales en la salud mental y física de los estudiantes. Debido a que la frustración generada por no alcanzar metas poco realistas puede desencadenar una autoevaluación crítica, afectando negativamente la autoestima y aumentando el miedo al fracaso. Además, cuando las expectativas son inalcanzables, la frustración se intensifica, lo que puede contribuir a trastornos emocionales más complejos como son la ansiedad, la depresión y el agotamiento (Flett & Hewitt, 2002; Rice & Ashby, 2007). Los estudiantes atrapados en este ciclo también pueden sentirse atrapados en una lucha interminable, lo que impacta negativamente su bienestar emocional y académico (Rice et al., 1998; Egan et al., 2022).

Cuando se analizó la dimensión de la procrastinación académica, la asertiva "Intento constantemente mejorar mis hábitos de estudio", indica que los alumnos de posgraduación pueden estar atrapados en un ciclo de procrastinación o perfeccionismo. Que según Frost et al. (1990), esta búsqueda provoca el miedo a no realizar las tareas adecuadamente, lo que a menudo resulta en una excesiva planificación y análisis sin avanzar en la tarea real. En ese punto, la constante mejora de los hábitos de estudio puede ser una estrategia de evasión, donde los estudiantes prefieren organizar y perfeccionar sus métodos en lugar de enfrentar la tarea en sí misma, lo que agrava la procrastinación.

A su vez, la asertiva "Intento motivarme para mantener el ritmo de estudio" indica que la procrastinación está relacionada con dificultades en la autorregulación, ya que los estudiantes que necesitan motivarse constantemente suelen carecer de una motivación intrínseca sostenida, lo que incrementa la procrastinación académica (Steel, 2007). Este patrón de evitación de tareas por falta de impulso motivacional contribuye a retrasos en el cumplimiento de metas y afecta negativamente el rendimiento académico de los estudiantes de posgraduación del área de negocios.

En donde, la motivación académica es considerada como un factor clave para el éxito estudiantil, mientras que la procrastinación académica está asociada al fracaso académico (Ryan & Deci, 2000; Klingsieck, 2013). Katz et al. (2014) argumentan que la motivación intrínseca por sí sola no es suficiente para prevenir la procrastinación académica, ya que no es eficaz para inhibir comportamientos negativos o fomentar los positivos, lo que limita su efectividad en la

reducción de la procrastinación. Así, la falta de objetivos claros y bien definidos puede afectar tanto a la motivación intrínseca como a la procrastinación académica. Ya que, metas y objetivos claros son un factor fundamental para mantener la motivación y evitar que los estudiantes procrastinen, incluso si tienen motivación intrínseca (Locke & Latham, 2002). Esto se refleja en la posgraduación, donde los estudiantes tienen más autonomía, la ausencia de supervisión de profesores u orientadores puede aumentar la procrastinación. A pesar de la alta motivación intrínseca, una respuesta es que los estudiantes pueden procrastinar si no perciben suficientes desafíos o no tienen presión externa por terminar sus actividades académicas.

La literatura indica que la motivación extrínseca está asociada con mayores niveles de procrastinación, y esto es debido a que los estudiantes que dependen de recompensas externas, que los llevaría a procrastinar con sus tareas académicas (Steel, 2007; Klingsieck, 2013). Sin embargo, Vansteenkiste et al. (2004) distinguen dos tipos de motivación extrínseca; por identificación y controlada. La primera, los estudiantes valoran mejorar sus capacidades ocurre cuando los estudiantes internalizan los valores de una tarea y las obligaciones que conlleva realizar la tarea y con esto, puede reducir la procrastinación ya que, aunque sigue siendo externa el estudiante le da un valor personal y se compromete con la misma.

Por otro lado, la motivación extrínseca controlada, se enfoca únicamente en obtener calificaciones altas o aprobación externa y tiende a aumentar la procrastinación debido a que los alumnos no encuentran el placer y la falta de conexión emocional con la tarea (Deci & Ryan, 1985; Ryan et al., 1997). Rothblum et al. (1986) encontraron que factores como los hábitos de autorregulación y el interés en las tareas también influyen en la procrastinación, mostrando que no siempre está relacionada solo con la motivación externa. Las tareas percibidas como atractivas pueden aumentar la motivación intrínseca y reducir la procrastinación, independientemente de la motivación extrínseca.

Así, cuando se analizó la relación entre las variables de esta investigación siendo mediadas por el perfeccionismo adaptativo, el cual es caracterizado por sus altos estándares de cumplimiento y de organización, se presentó indicando significancia entre las variables. Lo cual, nos indica que alumnos aunque se encuentren intrínsecamente motivados, la mediación del perfeccionismo adaptativo les puede generar un mayor nivel de procrastinación académica. Y una de las posibles explicaciones es al temor al fracaso y la ansiedad de no lograr o cumplir con las altas expectativas autoimpuestas, aunque no siempre de manera destructiva (Kurtovic et al., 2019). De acuerdo con lo anterior, el perfeccionismo adaptativo, aunque en algunos casos puede ser funcional, también puede tener una faceta disfuncional lo que incrementa la procrastinación académica, ya que algunos estudiantes perciben sus estándares elevados como

una carga que impide la acción efectiva (Frost et al., 1990; Saddler & Buley, 1999). En este contexto, la procrastinación no siempre está vinculada exclusivamente a la motivación externa o interna, sino a una interacción compleja entre las expectativas personales, la presión externa y la autorregulación emocional del estudiante (Chang, 2014).

La evidencia sugiere que tanto el perfeccionismo en cualquiera de sus dimensiones, como la procrastinación académica pueden tener efectos perjudiciales, como el aumento del estrés, la ansiedad y la disminución del rendimiento, mientras que la motivación académica si se maneja adecuadamente, puede contrarrestar estos efectos negativos y fomentar una actitud más saludable hacia el aprendizaje (López et al., 2020). En este sentido, la identificación de estos factores y su influencia en la vida académica de los estudiantes es esencial para diseñar intervenciones que promuevan el bienestar emocional y académico, favoreciendo un desarrollo integral en el ámbito universitario y en el ambiente propio de la posgraduación. Los estudiantes de posgraduación, a menudo experimentan un desajuste entre su motivación intrínseca, que busca la satisfacción por aprender, y su motivación extrínseca, orientada a la obtención un título profesional (Ryan & Deci, 2000). Este conflicto puede generar desconexión con el proceso de aprendizaje y aumentar la procrastinación.

Por otro lado, aunque el perfeccionismo desadaptativo ha sido asociado con efectos negativos, algunos estudios sugieren que no siempre es perjudicial, especialmente en contextos de baja motivación académica y procrastinación (Rice & Slaney, 2002). Los perfeccionistas desadaptativos tienden a ser detallistas y meticulosos, lo que puede llevar a un rendimiento excepcional, ya que su esfuerzo por cumplir con altos estándares mejora continuamente sus habilidades y conocimientos. Además, esta búsqueda constante de la perfección puede resultar en logros sobresalientes y en el desarrollo de una ética de trabajo incansable, permitiéndoles alcanzar metas que otros consideran inalcanzables (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991; Stoeber & Otto, 2006).

Esta investigación buscó responder y abordar la relevancia del tema, la laguna existente en la literatura nacional y el aporte significativo que puede ofrecer a la comprensión de la interacción de la motivación académica, el perfeccionismo y la procrastinación académica en estudiantes de posgraduación del área de negocios. Y se argumenta que los estudios conductuales en el ámbito académico son esenciales para entender cómo los estudiantes se comportan y cómo los factores psicológicos influyen en su rendimiento.

En lo que se refiere a las implicaciones sociales de esta investigación, puede ofrecer estrategias para mejorar la permanencia académica y el rendimiento de los estudiantes, especialmente en contextos como el de la educación superior en Brasil, que enfrenta una

disminución en el interés por los programas de maestría y doctorado. La investigación se apoya en la Teoría de Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), la cual resulta ser un marco adecuado para comprender la motivación en entornos educativos y cómo la interacción entre estas variables influye en la experiencia académica de los estudiantes.

Asimismo, la viabilidad de la investigación se aseguró por la accesibilidad de los datos de los estudiantes de posgraduación en Contabilidad y Administración de Brasil. A la vez, garantizando un tratamiento ético de los datos, mediante la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Este enfoque ético y la correcta gestión de los recursos humanos involucrados en el proyecto, aseguran que la investigación se realice de manera rigurosa, respetando las normativas y los principios éticos en la recolección y análisis de los datos.

Esta tesis a través de sus objetivos que orientaron esta investigación, buscó medir la intensidad de motivación académica, perfeccionismo y procrastinación académica. Examinar la relación entre motivación académica y procrastinación. Y por último, explorar la mediación del perfeccionismo en la relación entre motivación y procrastinación académica de los estudiantes brasileños de posgraduación *stricto sensu* del área de negocios. Los resultados finales obtenidos mediante el Modelaje de Ecuaciones Estructurales (PLS-SEM) confirmaron que las hipótesis H1, H3 y H4 son estadísticamente significativas, lo que respalda que la motivación intrínseca y extrínseca mediadas por el perfeccionismo adaptativo están relacionadas con la procrastinación académica. Estos hallazgos refuerzan la validez de la hipótesis principal, mostrando un efecto positivo y significativo del perfeccionismo en la relación entre la motivación y la procrastinación.

Por otro lado, no se encontró evidencia empírica suficiente para aceptar las hipótesis H2, H5 y H6, lo que indica que no existen relaciones significativas entre estas variables en el contexto estudiado y la muestra analizada. Aunque se confirma parcialmente la tesis de que el perfeccionismo influye de manera significativa en la procrastinación, también es necesario considerar otros factores que puedan mediar en esta dinámica. Se cree, que este estudio puede abrir la puerta a futuras investigaciones de carácter comportamental a fin de para explorar más a fondo estos factores y sus interacciones en el ambiente de la posgraduación.

Con relación a las limitaciones de este estudio es que, al tratarse de tres variables altamente predictivas según la literatura existente, los resultados pueden ser difíciles de interpretar y ser comprendido a primera vista. Aunque se han realizado investigaciones previas sobre estas variables de manera individual, no se ha explorado en profundidad cómo interactúan entre sí y cómo afectan tanto el bienestar psicológico como el rendimiento académico de los

estudiantes de posgrado. Por lo tanto, los hallazgos de este estudio pueden resultar novedosos al ofrecer una perspectiva diferente sobre cómo estas variables se combinan y sus efectos en el contexto académico del área de negocios. Esta falta de estudios previos que aborden las tres variables conjuntamente limita la comparación directa con investigaciones anteriores, lo que hace que los resultados sean más complejos de analizar pero a la vez enriquecedores para la comprensión de la dinámica académica y con esto, aporta desde esta visión a la investigación empírica de las variables en estudio.

En cuanto a la muestra de estudio, aproximadamente el 68% de los participantes provienen del área de Administración, lo que deja solo un 32% de estudiantes de posgraduación en el área de Contabilidad. Esta distribución podría influir en la capacidad de generalizar los resultados para ambas áreas de manera más equitativa. Sin embargo, se espera que una vez abierta la muestra de los datos y realizada un análisis más detallado, como las comparaciones de grupos, se pueda evaluar con mayor precisión la representatividad de la muestra para ambas áreas de estudio.

Como recomendación para futuras investigaciones, a medida que la muestra se amplíe con estudiantes del área profesional en administración o contabilidad, será posible determinar si los hallazgos obtenidos son relevantes y/o similares para cada una de las áreas de estudio, lo que permitirá una interpretación más adecuada de los resultados, su comparabilidad y su aplicabilidad en cada contexto. De esta forma, se podrá ajustar y generalizar la interpretación de los resultados según las características particulares de cada grupo académico y profesional. Otro punto, sería igualar la muestra de estudiantes de posgrado en contabilidad y administración. Con el fin, de lograr una representación más equilibrada entre ambas áreas, lo que permitiría una comparación más precisa entre los efectos de la motivación, el perfeccionismo y la procrastinación en diferentes disciplinas académicas.

En consideración que el instrumento utilizado mide únicamente la percepción en un momento específico de la posgraduación. Sería interesante aplicar el mismo instrumento en diferentes etapas del curso, con el propósito de observar si las motivaciones y comportamientos de los estudiantes de posgraduación varían a lo largo del tiempo. Esto, puede ser captado en alumnos en de maestría, doctorado académico y profesional, tanto para alumnos de primero y segundo año en el caso de maestrado e inicio, medio y fin del doctorado.

Este enfoque permitiría captar posibles variaciones en la motivación académica, el perfeccionismo y la procrastinación académica según el avance en el programa. Además, podría revelar cómo los diferentes momentos del curso influyen en las variables en estudio y en las

estrategias de los estudiantes para manejar sus tareas. Este análisis proporcionaría una visión más dinámica y completa del proceso académico.

Finalmente, sería valioso investigar cómo se relacionan las variables estudiadas en esta investigación con otras variables comportamentales como la autodisciplina, autoestima, control emocional, capacidad de organización, resiliencia académica y el manejo del estrés entre otras. Así, dar respuestas a los múltiples desafíos comportamentales y psicológicos que deben vivir los estudiantes de posgraduación, con el fin de ayudar a mejorar su rendimiento académico, ayudando a reducir la procrastinación académica, el perfeccionismo y las dificultades relacionadas con el estrés en entornos educativos exigentes. Asimismo, fomentando la motivación académica, esto contribuiría a que los estudiantes se desempeñen mejor en sus estudios, alcanzando sus objetivos de manera más eficiente como a la vez, más saludable. Y ayudar a fortalecer su capacidad para equilibrar sus responsabilidades académicas, laborales y personales, como a la vez, intentar rebajar la deserción académica y fomentar el acceso a la posgraduación.

## REFERENCIAS

- Ahmed, W., Werf, G. van der, Kuyper, H. y Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 150-161. <https://doi.org/10.1037/a0030160>
- Afshar, H., Roohafza, H., Sadeghi, M., Saadaty, A., Salehi, M., Motamedi, M., & Asadollahi, G. (2011). Positive and negative perfectionism and their relationship with anxiety and depression in Iranian school students. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 16(1), 79.
- Ashraf, M. A., Sahar, N. E., Kamran, M., & Alam, J. (2023). Impact of self-efficacy and perfectionism on academic procrastination among university students in Pakistan. *Behavioral Sciences*, 13(7), 537. <https://www.mdpi.com/2076-328X/13/7/537#>
- Akbay, S., & Gizir, C. (2010). Academic procrastination among university students according to gender: the role of academic motivation, academic self-efficacy and academic attributional style. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 6(1), 60-78.
- Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 221-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42462/511462>
- Aquino, R. S. D. D. (2021). Motivação acadêmica em estudantes da graduação em administração da UFRN sob a teoria da autodeterminação (Bachelor's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Albor L. I. C, & Rodriguez, K.B. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. *Revista eleuthera*, 24(1), 56-85. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4>
- Almeida Bizarria, F. P. de, Barbosa, F. L. S., & Sousa, A. M. R. (2019). Autodeterminação e Empreendedorismo com Suporte em Motivações: análise empírica com universitários do curso de administração. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 18(2), 281-304. <https://doi.org/10.21529/RECADM.2019012>
- Altamirano Chérrez, C. E., & Rodríguez Pérez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16-28.
- Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. D. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista*

*Contabilidade & Finanças*, 19, 91-102. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>

- Angarita, D., Sánchez, A., & Barreiro, e. (2012). relación entre los niveles y tipos de procrastinación académica y el rendimiento académico en estudiantes de psicología de una Universidad Privada en Bogotá, Colombia. *Psychology Investigation, Corp. (Eds.), Segundo Congreso Internacional de Psicología y Educación Panamá*. 1521-1540. Panamá: Pi editorial.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of research in science teaching*, 31(8), 811-831. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310805>
- Andrews, D. M. Burns, L. R. Dueling & J. K. (2014). Positive perfectionism: Seeking the healthy “should”, or should we?. *Open Journal of Social Sciences*, 2(08), 27. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.28005>
- Arana, F. G., Keegan, E., & Rutzstein, G. (2009). Adaptación de una medida multidimensional de perfeccionismo: la Almost Perfect Scale-Revised (APS-R). Un estudio preliminar sobre sus propiedades psicométricas en una muestra de estudiantes universitarios argentinos. *Revista Evaluar*, 9(1), 35-53. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v9.n1.463>
- Araya-Castillo, L., & Pedreros-Gajardo, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 4(142), 45-61. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15333870004.pdf>
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. <https://doi:10.1111/1467-9280.00441>
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197-203. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00183.x>
- Ashby, J., Slaney, R., Noble, C., Gnilka, P., & Rice, K. (2012). Differences between "normal" and "neurotic" perfectionists: Implications for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 322-340. <https://doi.org/10.17744/mehc.34.4.52h65w1n8l27r300>

- Atkinson, J. W. (1980). Awards for Distinguished Scientific Contributions: 1979. *American Psychologist*, 27, 43.
- Auza Montalvo, F. J. (2018). Perfeccionismo y motivación en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/562>
- Avelino, B. C., da Cunha, J. V. A., & Nascimento, E. M. (2013). Desenvolvimento profissional de estudantes de Ciências Contábeis: análise empírica sobre as intenções após a graduação em relação a cursar pós-graduação. *Revista Universo Contábil*, 9(2), <https://doi.org/104-124>. doi:10.4270/ruc.2013215
- Bagnoli, L., Chaves, M., & de Vera, N. C. (2017). Dimensiones del perfeccionismo y sintomatología depresiva en universitarios de psicología. *Eureka* 14(1): 7-23. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/905739/eureka-14-1-8.pdf>
- Balkis, M., & Duru, e., (2009). Prevalence of academic pro-crastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*, 15-41.
- Barraza-Macías, A., & Barraza-Nevárez, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Becerra, L. D. A. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85-94.
- Beuren, I. M., do Nascimento, S., dos Santos, V., & Rengel, S. (2009). Redes de pesquisa entre os egressos do Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP. *Contabilidade Gestão e Governança*, 12(3). [https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/128/pdf\\_120](https://revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/128/pdf_120)
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: the behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35, 163–178. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00173-3)
- Belvis, E. Moreno, M.V., & Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia

- européia. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 61-92.  
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/articulo/view/7503/7171>
- Bergman, A. J., Nyland, J. E., & Burns, L. R. (2007). Correlates with perfectionism and the utility of a dual process model. *Personality and individual differences*, 43(2), 389-399.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.007>
- Bido, D. D. S., Silva, D. D., Souza, C. A. D., & Godoy, A. S. (2009). Indicadores formativos na modelagem em equações estruturais com estimação via PLS-PM: como lidar com a multicolinearidade entre eles?. *Anais*.
- Borges, M. S., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(32), 89-107. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>
- Bozgün, K., & Baytemir, K. (2021). Academic self efficacy and dispositional hope as predictors of academic procrastination: The mediating effect of academic intrinsic motivation. *Participatory Educational Research*, 9(3), 296-314.  
<https://doi.org/10.17275/per.22.67.9.3>
- Burka, J., Yuen, L. M., M, F. Procrastinação. Nobel, 1991.
- Burnam, Abigail; Komarraju, Meera; Hamel, Rachel; Nadler, Dustin R. . (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. *Learning and Individual Differences*, 36, 165–172. [doi:10.1016/j.lindif.2014.10.009](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009)
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, 14(6), 34-52.
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* (Doctoral dissertation, University of Guelph).
- Burgess, A., & DiBartolo, P. M. (2016). Anxiety and perfectionism: Relationships, mechanisms, and conditions. *Perfectionism, health, and well-being*, 177-203.
- Blankstein, K. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9, 185-201.
- Blankstein, K. R., Dunkley, D. M., & Wilson, J. (2008). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: Self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic needs and estimated GPA. *Current Psychology*, 27, 29-61.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-008-9022-1>
- Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European*

*Journal of Psychology of Education*, 33, 295-317. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_8)

BRASIL. Portaria no 60. de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 mar. 2019. <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884>

Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5).

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.

Bzuneck, J. A., Oliveira, M. F. C., Rufini, S. É., & de Oliveira, K. L. (2015). Estrutura fatorial de uma Escala de Motivação de Adolescentes para Leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 375-383. <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335043971010.pdf>

Cahuana Cuti, M., Mamani-Benito, O., & Carranza Esteban, R. F. (2020). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento del departamento de Puno, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.788>

Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Selfdetermination theory and academic motivation. *Anthropologist*, 20(3), 735-743. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891780>

Coelho, W. E., & Nascimento, E. M. (2020). A ansiedade dos mestrandos e doutorandos em contabilidade. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 14, e172020-e172020. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2020.172020>

CAPES. (2023). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 143. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Observatório da pós-graduação. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024 –2028. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023\\_pnpg\\_2024\\_2028.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf)

Colares, A. C. V., Castro, M. C. C. S., Barbosa Neto, J. E., & Cunha, J. V. A. D. (2019). Motivação docente na pós-graduação stricto sensu: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 30, 381-395. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge

- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2011). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 10. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Costa, M. A. S., da Silva, B. N., & Abbas, K. (2017). Motivações e estratégias de aprendizagem dos discentes em contabilidade de custos e a influência no desempenho acadêmico. In *Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC*.
- Costa, F. J. D., Machado, M. A. V., & Câmara, S. F. (2022). Por uma orientação ao impacto societal da pós-graduação em administração no Brasil. *Cadernos EBAPE. BR*, 20(6), 823-835.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological bulletin*, 145(4), 410. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000138>
- Chang, H. K. (2014). Perfectionism, anxiety, and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college students. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/28/>
- Chen, C. A., & Bozeman, B. (2013). Understanding public and nonprofit managers' motivation through the lens of self-determination theory. *Public Management Review*, 15(4), 584-607. <https://doi.org/10.1080/14719037.2012.698853>
- Clavero, F. H., Salguero, M. I. R., Venegas, J. M. R., & Ramírez, I. H. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Clariana, M., Gotzens, C., Badia, M. & Cladellas, R. (2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010>
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research/Lawrence Erlbaum Associates*.

- Chu, A.H.C., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Davoglio, T. R., Santos, B. S. D., & Lettnin, C. D. C. (2016). Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24, 522-545. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300002>
- Davoglio, T. R., Spagnolo, C., & Santos, B. S. D. (2017). Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 175-182. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099>
- de Alcantara, C. C. V., Delmonaco, M. H., Camacho, R. R., & Abbas, K. (2019). Motivação dos mestrandos em ciências contábeis para a realização do doutorado: Uma análise a partir da escala de motivação acadêmica (EMA). *Revista Mineira de Contabilidade*, 20(3), 32-44. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2019v20n3t03>
- de Oliveira, Ê. S. (2017). Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. *Revista Contexto & Educação*, 32(101), 212-232. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>
- de Rosa, L. (2012). Factores mantenedores del perfeccionismo desadaptativo o clínico. In IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/CPn>
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, 8(2), 217-229. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(72\)90047-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(72)90047-5)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. & Ryan, R. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. Nova Iorque: The University Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0708-5591.49.1.14>

- Dimaggio, G., MacBeth, A., Popolo, R., Salvatore, G., Perrini, F., Raouana, A., ... & Montano, A. (2018). The problem of overcontrol: Perfectionism, emotional inhibition, and personality disorders. *Comprehensive psychiatry*, 83, 71-78. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.03.005>
- Domínguez, A. & Pino-Juste, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.380>
- Domínguez, S., Villegas, G. & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. *LIBERABIT*, 20(2), 293-304.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Masheb, R. M., & Grilo, C. M. (2006). Personal standards and evaluative concerns dimensions of “clinical” perfectionism: A reply to Shafran et al.(2002, 2003) and Hewitt et al.(2003). *Behaviour research and therapy*, 44(1), 63-84. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.84.1.234>
- Durán-Vinagre, M. Á., Feu, S., Sánchez-Herrera, S., & Cubero, J. (2020). Motives of future elementary school teachers to be physically active. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4393. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124393>
- Durso, S. D. O., Cunha, J. V. A. D., Neves, P. A., & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27, 243-258. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201602080>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Dryden, W. (2000). *Overcoming Procrastination*. London: Sheldon Press.
- Egan, SJ, Wade, TD y Shafran, R. (2012). El proceso transdiagnóstico de perfeccionismo. *Revista Española de Psicología Clínica*, 17(3), 279–294. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.17.num.3.2012.11844>
- Egan, S. J., Wade, T. D., Fitzallen, G., O’Brien, A., & Shafran, R. (2022). A meta-synthesis of qualitative studies of the link between anxiety, depression and perfectionism: Implications for treatment. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 50(1), 89-105. <https://doi.org/10.1017/S1352465821000357>

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Enns, M. W., Cox, B. J., Sareen, J., & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: a longitudinal investigation. *Medical education*, 35(11), 1034-1042. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2001.01044.x>
- Enns, M. W. , & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* Washington, DC: *American Psychological Association* (pp. 33–62). <https://doi.org/10.1037/10458-002>
- Fairburn, C. G., Cooper, Z., & Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour therapy for eating disorders: A “transdiagnostic” theory and treatment. *Behaviour research and therapy*, 41(5), 509-528. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(02\)00088-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(02)00088-8)
- Fedynich, L., & Bain, S. F. (2011). Mentoring the successful graduate student of tomorrow. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1. [https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/cicsd\\_35\\_S\\_4](https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/cicsd_35_S_4)
- Feist, J., Feist, G. J., & Roberts, T. A. (2015). *Teorias da personalidade-8*. AMGH Editora.
- Fernandes, H. M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10, 385-395. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300007>
- Fernández-Ozcotta, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2015). Predicting intention to remain physically active in university students. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 275-284. <http://revistas.um.es/cpd/article/view/223481/173811>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science y Business Media.
- Ferrari, J. R., & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education*, 118(4), 529-538.
- Ferrari, J. & Tice, D. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality*, 34, 73-8. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Ferrari, J. (2004). Trait Procrastination in Academic Settings: An Overview of Studentts Who Engage in Task Delays. In: Schouwenburg, H.; Lay, C.; Timothy, P.; Ferrari J. (Orgs.).

- Counseling the Procrastinator in Academic Settings. *American Psychological Association*, 19-28.
- Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (2012). " If I Wait, My Partner Will Do It:" The Role of Conscientiousness as a Mediator in the Relation of Academic Procrastination and Perceived Social Loafing. *North American Journal of Psychology*, 14(1).
- Ferreira, J. R. (2024). Qual a relação do estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico? Uma análise em um programa de pós-graduação em administração no Paraná. <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/12315>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited.
- Figuera Gazo, P., Llanes Ordonez, J., Buxarrais Estrada, M. R., & Venceslao Pueyo, M. (2018). Profile, Motivation and Academic Satisfaction of the Master Students: the Case of Social and Legal Sciences. *Estudios sobre Educación*, (34), 219-237. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Fisher, D. G., Hageman, A. M., & West, A. N. (2023). Academic burnout among accounting majors: the roles of self-compassion, test anxiety, and maladaptive perfectionism. *Accounting Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09639284.2023.2257672>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382–388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Fowler, F. J. (2014). *Pesquisa de levantamento*. Penso.
- 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.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(2), 85-94. <https://doi.org/10.2224/sbp.1992.20.2.85>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Endler, N. S., & Tassone, C. (1994–1995). Perfectionism and components of state and trait anxiety. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 13, 326–350. <https://doi:10.1007/BF02686891>.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., Solnik, M., & Brunschot, M. (1996). Perfectionism, social problem-solving ability, and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 14, 245–275. <https://doi.org/10.1007/BF02238139>

- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of personality and social psychology*, 75(5), 1363. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.75.5.1363>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M. y Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. En G. L. Flett y P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* Washington, D. C.: *American Psychological Association* 89-132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10458-004>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism: Theory, research, and treatment. *American Psychological Association*. 5-31. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10458-000>
- Flett, G. L., Madorsky, D., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2002). Perfectionism cognitions, rumination, and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 20, 33-47. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015128904007>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Heisel, M. J. (2014). The destructiveness of perfectionism revisited: Implications for the assessment of suicide risk and the prevention of suicide. *Review of General Psychology*, 18(3), 156-172. <https://doi.org/10.1037/gpr0000011>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14, 449-468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Frost, R. O., & Gross, R. C. (1993). The hoarding of possessions. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 367-381. [https://doi:10.1016/0005-7967\(93\)90094-B](https://doi:10.1016/0005-7967(93)90094-B)
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Ganske, K. H., Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2015). The relationship between counseling trainee perfectionism and the working alliance with supervisor and client. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 14-24. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00177.x>
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (2023). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In *Self-regulation of learning and performance*. Routledge. (pp. 127-153).
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Gómez-Núñez, M. I., & Poveda-Serra, P. (2016). Perfeccionismo durante la infancia y la adolescencia. Análisis bibliométrico y temático (2004-2014). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 79-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rips.2016.02.001>

- García-Jiménez, S. (2017). La Motivación. *Notandum*, (44-45), 155-162. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.13>
- Gardner, S. K. (2009). The Development of Doctoral Students--Phases of Challenge and Support. ASHE Higher Education Report, Volume 34, Number 6. *ASHE higher education report*, 34(6), 1-127. <https://doi.org/10.1002/aehe.3406>
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2× 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532-537.
- Geara, G. B., Hauck Filho, N., & Teixeira, M. A. P. (2017). Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. *Psico*, 48(2), 140-151. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635>
- Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 4(1), 7. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.00407>
- Goble, K. L., Knight, S. M., Burke, S. C., Carawan, L. W., & Wolever, R. Q. (2017). Transformative change to ‘a new me’: a qualitative study of clients’ lived experience with integrative health coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 10(1), 18-36. <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1266004>
- González Benito, A. M., López Martín, E., Expósito Casas, E., & Moreno González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/219307>
- González Urbina, A., Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 605-640.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>.
- Guimarães, s.; Burochovitch, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 143-150. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>

- Guimarães, S; Bzuneck, J. (2008) A Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências e Cognição, Ilha do Fundão*, v.13, n. 1, p.101-113, março de 2008.
- Gröpel, P., & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and individual differences*, 45(5), 406-411. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.015>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014>
- Haider, S. A., Qureshi, M. M., Pirzada, S. S., & Shahzadi, I. (2015). A study of student's motivation and its relationship with their academic performance. *Journal of Resources Development and Management*, 8, 9-17. <https://core.ac.uk/download/pdf/234696068.pdf>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate Data Analysis*.
- Hair Jr, J. F. (2021). Next-generation prediction metrics for composite-based PLS-SEM. *Industrial Management & Data Systems*, 121(1), 5-11.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M (2021). Partial least squares structural equation modeling. Cham: Springer International Publishing. *In Handbook of market research* pp. 587-632.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A journal of human behavior*. 15, 27-33.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hassan, H. K., Abd El Fattah, S. M., Abd-El-Maugoud, M. K., & Badary, A. H. (2012). Perfectionism and performance expectations at university: Does gender still matter?. *European Journal of Education and Psychology*, 5(2), 133-147.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100. 98–101.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 60. 456–470. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.100.1.98>.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (1995). Perfectionism and relationship adjustment in pain patients and their spouses. *Journal of Family Psychology*, 9(3), 335. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.9.3.335>
- Hewitt, P. L., Chen, C., Smith, M. M., Zhang, L., Habke, M., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2021). Patient perfectionism and clinician impression formation during an initial interview. *Psychology and Psychotherapy: Theory, research and practice*, 94(1), 45-62. <https://doi.org/10.1111/papt.12266>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive psychiatry*, 6(2), 94-103.
- Hope, N. H., Holding, A. C., Verner-Filion, J., Sheldon, K. M., & Koestner, R. (2019). The path from intrinsic aspirations to subjective well-being is mediated by changes in basic psychological need satisfaction and autonomous motivation: A large prospective test. *Motivation and Emotion*, 43(2), 232-241 <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9733-z>
- Hoyle, R. H. (Ed.). (1999). *Statistical strategies for small sample research*. sage.
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>.
- Inácio, A. L. M, Schelini, P. W, & Noronha, A. P. P (2021). Avaliação da Motivação para Aprender com Base na Teoria da Autodeterminação. *Avaliação Psicológica*, 20(4). <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.21950.07>
- Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 148, 1–26.
- Joly, M. C. R. A., & Prates, E. A. R. (2011). Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico - USF*, 16(2), 175-184. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712011000200006>
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14–24.

- Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic. American Psychological Association*. world . 11–28. <https://doi.org/10.1037/10658-002>
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38, 111-119. <https://link.springer.com/article/10.1007/S11031-013-9366-1>
- Kaveski, I. D. S., & Beuren, I. M. (2020). Antecedentes e consequentes da procrastinação de discentes em disciplinas do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 31(1), 136-158.
- Kaya, H., Kaya, N., Ozturk, A. y Kucuk, L. (2012) Assessing time-management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey. *Nurse Education in Practice*, 12(5), 284-288. <https://doi:10.1016/j.nepr.2012.06.002>
- Kerbage, S. H., Co, M. J., Willetts, G., Garvey, L., Bhattacharya, A., Croy, G., & Mitchell, B. (2023). Students coping with change in higher education: an overview. *Educational Research Review*, 38, 100508. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100508>
- Kerlinger, F. N. (2009). Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual. In *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi:10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kitsantas, A., Winsler, A. y Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: a predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68.
- König, L. R. C., & Palma, P. D. C. (2021). Impostorismo e perfeccionismo desadaptativo na formação médica: uma revisão narrativa. *Psicol. argum*, 158-176. <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.39.103.AO08>
- Koçak, Ö., Göksu, İ., & Göktas, Y. (2021). The Factors Affecting Academic Achievement: A Systematic Review of Meta Analyses. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 454-484.
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology: Ijep*, 8(1), 1-26. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>

- Klassen, R. y Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(1), 69-81. <https://doi:10.1080/01443410802478622>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18, 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Klingsieck, K.B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397- 412. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0060>
- Krumrei, M., Elizabeth, J., Newton, F., Kim, E. y Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 247-266. <https://doi:10.1353/csd.2013.0034>
- Knaus, W. (1997). Superar el Hábito de Posponer. *RET, Revista de Toxicomanías*, 13, pp. 19-22. <https://psicologositges.es/wp-content/uploads/2016/07/Superar-el-H%C3%A1bito-de-Posponer.pdf>
- Laurenti, H. J., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2008). Social anxiety and socially prescribed perfectionism: Unique and interactive relationships with maladaptive appraisal of interpersonal situations. *Personality and Individual Differences*, 45, 55-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.02.018>.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi:10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi:10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lay, C. y Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8(4), 647-662. [https://doi:10.1016/0191-8869\(96\)00038-4](https://doi:10.1016/0191-8869(96)00038-4)
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24, 162-173. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>
- Lee, E. (2005). The relationship between motivation and flow experience with academic performance. Procrastination in college students. *Journal of Genetic Psychology: Research and theory on human development*, 166(1), 5-15. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>

- Leite Filho, G. A., & Siqueira, R. L. (2007). Revista Contabilidade & Finanças USP: uma análise bibliométrica de 1999 a 2006. *Revista de Informação Contábil*, 1(2), 102-119.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(01), 17-20.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Liu, L., Rijmen, F., MacCann, C. y Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, 47(3), 174-179. <https://doi:10.1016/j.paid.2009.02.018>
- Locicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism and self-reported self-efficacy in college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(2), 47-56.
- Locke, E. A.; Latham, G. P. Work Motivation and Sastisfaction: Light at the End of the Tunnel. *American Psychological Society*, V.1 n. 4, July 1990.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 57(9), 705. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., Silva, A. C. R. D., & Abreu, E. S. D. (2015). Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 1(1), 21-39. <http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/RGFC/article/viewFile/21-39/1974>
- López, M. J. C., Castillo, A. L., Maldonado, A. A. P., & Casados, J. C. (2020). Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 25(90), 579-594. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063559011>
- Lovitts, B. E. (2001). Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study. Rowman & Littlefield.
- Lu, I. R., Kwan, E., Heslop, L. A., Brouard, F., & Isabelle, D. A. (2023). Entrepreneurial motivation in university business students: A latent profile analysis based on self-determination theory. *Entrepreneurship Research Journal*, 13(2), 345-380. <https://doi.org/10.1515/erj-2020-0449>

- Llanes, J., Méndez Ulrich, J. L., & Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 2021, vol. 24, núm. 1, p. 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXXI.26491>
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31, 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Martinelli, S. D. C., & Sassi, A. D. G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia: ciência e profissão*, 30, 780-791. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400009>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Classics in Management Thought-Edward Elgar Publishing. *Psychological Review* 50. 370-396. <https://www.excelcentre.net/TheoryHumanMotivation.pdf>
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York, NY: Harper.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2009). Metodologia da investigação científica. São Paulo: Atlas.
- Mayer, J. D., Faber, M. A., & Xu, X. (2007). Seventy-five years of motivation measures (1930–2005): A descriptive analysis. *Motivation and Emotion*, 31, 83-103. <https://doi.org/10.1007/s11031-007-9060-2>
- Medeiros, K. E. B., Antonelli, R. A., & Portulhak, H. (2019). Desempenho acadêmico, procrastinação e o uso de tecnologias de informação e comunicação: uma investigação com estudantes da área de negócios. *Revista Gestão Organizacional*, 12(1). <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.4731>
- Medina Ruíz, M. Y. (2020). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47686>
- Mendes, S.V., Andrade, E.d.S., & Lunkes, J.R. (2020). Perfeccionismo e procrastinação: um estudo com alunos de ciências contábeis. *Revista pretexto*, 21(4). <http://dx.doi.org/10.21714/pretexto.v31i2.6441>
- Mella-Polanco, M. (2018). Consenso e confronto nos sistemas de educação superior ibero-americanos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(26), 3-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.26.288>
- Mercado, C. A. A., Andrade, E. L. M., & Reynoso, J. M. G. (2018). El efecto de la autoeficacia y el trabajo colaborativo en estudiantes novatos de programación. *Investigación y Ciencia: de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (74), 73-80.

- Meurer, A. M., Souza, A. N. M., & Costa, F. (2019). Fatores motivacionais e modificações na vida dos mestrandos em contabilidade: os dois lados de uma mesma história. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 16(38), 105-128. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2019v16n38p105>
- Mitchell, J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic, extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research & Development in Education*, 25(3), 149–155.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. E. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary educational psychology*, 18(1), 2-14. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1002>
- Mohammadipour, M., & Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. *Interdisciplinary Journal of Education Number*. 1, 1.
- Moreira, A. E. D. C., Oliveira, K. L. D., & Scacchetti, F. A. P. (2016). O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. *Educação unisinos*, 20(1), 106-116. <https://doi.org/10.4013/edu.2016.201.11>
- Moreta-Herrera, R., & Durán-Rodríguez, T. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes de psicología de Ambato, Ecuador. *Salud & Sociedad*, 9(3), 236-247. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2018.0003.00003>
- Moura, G. B. D., Paiva, T. T., & Dominguez-Lara, S. (2021). Validação da estrutura fatorial da Escala de Procrastinação em estudantes universitários brasileiros. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(2), 40-54. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n2.3>
- Murcia, J. A. M., Rojas, N. P., & Coll, D. G. C. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 636-641. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8709>
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual review of psychology*, 51(1), 201-226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- McCloskey, J. (2012). Finally, my thesis on academic procrastination. <http://hdl.handle.net/10106/9538>
- Navarro Roldan, C. P. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/handle/20.500.12717/2268>

- Naz, S., Hassan, G., & Luqman, M. (2021). Influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination among students. *Journal of Educational Sciences & Research*, 8(1). <https://doi.org/10.3390/bs13070537>
- Newman, B. N., Strickler, J. G., O'brien, C., Lui, T., & Lynch, M. (2019). Deconstructing perfectionism in college students: Patterns of behavior, emotion, and cognition. *Personality and Individual Differences*, 145, 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.030>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 53(S1), 33-64. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>
- Nunes. T. 2024. A crise de identidade da pós-graduação. *Jornal da Unicamp*. Pág. 06. <https://www.jornal.unicamp.br/edicao/701/a-crise-de-identidade-da-pos-graduacao/#gsc.tab=0>
- Oliveira, P. A. D., Theóphilo, C. R., Batista, I. V. C., & Soares, S. M. (2010). Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. *In Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, São Paulo, SP, Brasil*.
- Oliveira, L. P. D., Vissoci, J. R. N., Nascimento Junior, J. R. A. D., Ferreira, L., Vieira, L. F., Silva, P. N. D., ... & Vieira, J. L. L. (2015). O impacto dos traços de perfeccionismo na motivação de atletas de futebol de alto rendimento. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 17, 601-611.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: a research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-78 <https://doi.org/10.1080/0140672980210107>
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston. <https://www.proquest.com/openview/764639c7251897b4a68591334465b99b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American psychologist*, 39(4), 386. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.39.4.386>

- Palacios Zurita, D. D. (2020). Procrastinación y motivación académica en estudiantes del quinto de secundaria de la institución educativa. Esther Cáceres Salgado, Rímac, 2019.
- Patterson, H., Firebaugh, C. M., Zolnikov, T. R., Wardlow, R., Morgan, S. M., & Gordon, B. (2021). A systematic review on the psychological effects of perfectionism and accompanying treatment. *Psychology*, 12(1), 1-24. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.121001>
- Pavão, J. A., Borges, I. M. T., & Voese, S. B. (2020). O que motiva os alunos e alunas do curso de ciências contábeis? Um estudo sob a luz da teoria da autodeterminação. *ConTexto-Contabilidade em Texto*, 20(46). <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/102943/pdf>
- Pedersini, D. R., Meurer, A. M., & Antonelli, R. A. (2023). O lado mais sombrio da motivação:: desmotivação acadêmica e estratégias de ensino para promover o aprendizado de estudantes de Contabilidade. *Revista Científica Hermes*, 33, 66-81. <https://doi.org/10.21710/rch.v33i1.664>
- Pekrun, R. (2006). "The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of performance emotions". *Educational Psychologist*. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pereira, L. D. C., & Ramos, F. P. (2021). Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504>
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British journal of educational psychology*, 80(2), 283-305. <https://doi.org/10.1348/000709909X480563>
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, 13(8), 857-867. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90069-4)
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pizani, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., Miranda, A. C. M. D., & Vieira, L. F. (2016). (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista*

*brasileira de ciências do esporte*, 38, 259-266.

<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>

- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 239–254.
- Raffini, J. P. (1998). 150 Formas de incrementar la motivación en clase. Editorial Pax México.
- Real Academia Española. (2023). Perfeccionismo. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Ingreso 20 de agosto de 2023. <https://dle.rae.es/perfeccionismo>
- Reeve, J., & Lee, W. (2019). Motivational neuroscience. *The Oxford handbook of human motivation*, 355-371.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28, 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Ribeiro, F., Avelino, B.C., Colauto, R.D., & Nova, S.P.D.C.C. (2014). Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de ciências contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 7(3), 386-406. <https://doi.org/10.14392/ASAA.2014070304>
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304–314. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.304>
- Rice, K. G., & Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of counseling Psychology*, 47(2), 238. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.47.2.238>
- Rice, K. G., Bair, C. J., Castro, J. R., Cohen, B. N., & Hood, C. A. (2003). Meanings of perfectionism: A quantitative and qualitative analysis. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 17(1), 39. <https://doi.org/10.1891/jcop.17.1.39.58266>
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.54.1.72>
- Rice, K., Richardson, C. y Clark, D. (2012) Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counselin Psychology*, 59(2), 288-302. <https://doi:10.1037/a0026643>

- Ricoy, M. C., & Couto, M. J. V. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 69-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Riva, M. (2006). Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación. Tesis de Especialización en psicología clínica comportamental cognoscitiva Bogotá: Pontificie Universidad Javeriana
- Rocha, A. S. (2021). Perfeccionismo e a relação com psicopatologias: Estudo integrativo. *Research, Society and Development*, 10(2). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.13033>
- Rodríguez, S., G. Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(Número 4), 546-550. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7866>
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614.
- Rosa, M. P. D. (2021). Competência, comportamento e tecnologia: as mudanças no mundo do trabalho e a Geração Millennium. *Ponto-E-Vírgula*, (27), 85-98. <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2020i27p85-98>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 97-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>
- Ryan R.M, Sheldon K.M, Kasser T, Deci EL. (1997). All goals are not created equal: an organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In *The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behavior*, ed. *PM Gollwitzer, JA Bargh*, pp. 7-26. New York: Guilford Press
- Ryan R.M, & Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.* 55(1):68-78 <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). An Overview of Self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Em E. L. Deci & .M. Ryan (Eds.) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. (pp. 3-33).

- Ryan R.M, & Deci E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students1. *Psychological reports*, 73(3\_part\_1), 863-871.
- Sahin, E. E. (2021). Self-Compassion as a Mediator Between Perfectionism and Life-Satisfaction Among University Students. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 201-214. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1328239.pdf>
- Sampaio, H. (2018). Ensino Superior no Brasil no Século XXI: Avanços Locais e Desafios Globais. In: RIBEIRO, Cláudia Pinto; CIERCO, Teresa (org). *Unidos por Um Oceano: o Ensino Superior no Espaço Ibero-Americano*. Porto. 2018 p. 67- 87. Acesso em: 05 nov.2023.Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119467>.
- Sanchez-Santamaria, J., Boroel-Cervantes, B. I., Lopez-Garrido, F. M., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Motivation and Evaluation in Education from the Sustainability Perspective: A Review of the Scientific Literature. *Sustainability*, 13(7), 4047. <https://doi.org/10.3390/su13074047>
- Santos, de M. N. B. D. Motivação e aprendizagem no ensino superior: um estudo de caso com estudantes do curso de licenciatura em física da UFPI. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020 Acesso em: 27 oct. 2023.. [doi:10.11606/T.48.2020.tde01102020-123700](https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde01102020-123700).
- Sampieri, H. R., Collado, F. C., & Lucio, B. P. (2010). Los métodos mixtos. *Metodología de la Investigación*, 5, 544-599.
- Sasagawa, S., & Essau, C. A. (2022). Relación entre los síntomas de ansiedad social y el deterioro del comportamiento en los adolescentes: el papel moderador del perfeccionismo y la motivación del aprendizaje. *European Journal of Education and Psychology*, 15(2), 79-96. <https://doi.org/10.32457/ejep.v15i2.1964>
- Semprebon, E., Amaro, H.D., & Beuren, I.M. (2017). A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(25), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2545>
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The journal of social psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Senécal, C., & Guay, F. (2000). Procrastination in job-seeking: An Analysis of motivational

- processes and feelings of hopelessness. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 267-283.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135–145. <https://doi.org/10.1002/ejsp.144>
- Seo, E. H. (2011). The relationship among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, 39, 209–218.
- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(5), 777-786. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>
- Silva, D.S.C., Rayane & Colauto, D. Romualdo (2023). Suporte do Orientador, Valores do Trabalho e Compromisso com a Pesquisa Científica de Doutorandos da Área de Negócios. Universidade Federal do Paraná. Tese de Doutorado. Ano de obtenção: 2023. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/86121>
- Silva, L. D. S., Bernardes, J. R., Do Nascimento, J. C. H. B., & Veras, S. L. L. (2022). As Relações Entre O Desempenho Acadêmico E A Procrastinação: Um Estudo Exploratório Com Acadêmicos Dos Cursos De Graduação Em Ciências Contábeis E Administração Do Piauí. *Contabilidade Vista & Revista*, 33(1), 115-143.
- Silva, M. F. D. (2014). Perfeccionismo e sintomatologia psicopatológica e rendimento acadêmico em estudantes do Ensino Superior (Doctoral dissertation). <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/6156>
- Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 283–296.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação psicológica*, 5(1), 21-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027179004.pdf>
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about motivations. *Personality and Individual Differences*, 47, 906–911.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). “I’ll look after my health, later”: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35, 1167–1184.

- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37, 115–128.
- Sirois, F. M. (2007). “I’ll look after my health, later”: A replication and extension of the procrastination – health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 15–26.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and personality psychology compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Soares, d. R. F. H., de Carvalho, A. V., Keegan, E., Neufeld, C. B., & Mansur-Alves, M. (2020). Propriedades psicométricas da almost perfect scale-revised adaptada para o português. *Avaliação Psicológica*, 19(3).
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19, 25-31. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Sousa, R. C. D. S. (2020). Valores Significativos do Trabalho para Estudantes de Contabilidade das Gerações Y e Z. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Recuperado de <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=77177&idpograma=40001016050P0&anobase=2020&idtc=70>
- Souza, C. T., da Silva, C., & Gessinger, R. M. (2012). Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. In *Congressos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/868>
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(00\)00072-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(00)00072-6)
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour research and therapy*, 40(7), 773-791. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00059-6)
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation: Effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229–240.

- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (Eds.). (2004). Counseling the procrastinator in academic settings. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic settings. *American Psychological Association*. 3–17. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12–25.
- Shanahan, M. J., & Pychyl, T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 43, 901–911.
- Sherry, S., Hewitt, P., Flett, G. y Harvey, M. (2003). Perfectionism dimensions, perfectionistic attitudes, dependent attitudes, and depression in psychiatric patients and university students. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (3).
- Scappatura, M. L., Arana, F., Elizathe, L., & Rutzstein, G. (2011). Perfeccionismo adaptativo y desadaptativo en trastornos alimentarios: un estudio de revisión. *Anuario de investigaciones*, 18, 81-88. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v18/v18a09.pdf>
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la ‘nueva normalidad’. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 169-178. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Schunk, D., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). "Motivation in Education: Theory, Research, and Applications". Merrill Prentice Hall.
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372–390. <https://doi.org/10.1177/01454455980223010>

- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 34(3), 130-145.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Vidovic, V., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Benoit, A. (2019). Perfectionism and the five-factor model of personality: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 23(4), 367-390. <https://doi.org/10.1177/1088868318814973>
- Stairs, A. M., Smith, G. T., Zapolski, T. C., Combs, J. L., & Settles, R. E. (2012). Clarifying the construct of perfectionism. *Assessment*, 19(2), 146-166. <https://doi.org/10.1177/1073191111411663>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Klingsieck, K.B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steel, P. (2020). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Sternberg, R. J. (2000). The theory of successful intelligence. *Gifted education international*, 15(1), 4-21. <https://doi.org/10.1177/026142940001500103>
- Stoeber, J., & Damian, L. E. (2016). Perfectionism in employees: Work engagement, workaholism, and burnout. *Perfectionism, health, and well-being*, 265-283.
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2020). Perfectionism and Performance: A Potential Pathway to Burnout. *Burnout Research*, 17, 1-10. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2020.631994>
- Stoeber, J., Madigan, D. J., & Gonidis, L. (2020). Perfectionism is adaptive and maladaptive, but what's the combined effect?. *Personality and Individual Differences*, 161, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109846>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10(4), 295-319. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2)
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/73304/CONICET\\_Digital\\_Nro.81775\\_459-d650-4f41-b739-fbcfcf2ee37f\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/73304/CONICET_Digital_Nro.81775_459-d650-4f41-b739-fbcfcf2ee37f_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Tinto, V. (2012). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago press.
- Toro, Z. P. E., & Costa, F. (2021). Narcisismo en redes sociales y conductas de procrastinación académica en la posgraduación stricto sensu del área de negocios. *Revista Universo Contábil*, 17(4). p127-153.
- Toro, P. E. Z., da Silva Sousa, R. C., Costa, F., & Colauto, R. D. (2023). Miedo al éxito y miedo al fracaso: intensidad de los motivos de procrastinación en la elaboración de la disertación y tesis. *Calidad en la Educación*, (58). <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n58.1253>
- Tuckman, B. W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *The Journal of experimental education*, 58(4), 291-298. <https://doi.org/10.1080/00220973.1990.10806543>
- Umerenkova, G. A., & Gil Flores, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Ediciones complutenses*. 307 -324.
- Urdan, T., & Midgley, C. 2001. Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review*. 13, 115–138 (2001). <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, É. F. (2003). Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*.
- Vallerand, Robert J.; Deci, Edward L.; Pelletier, Luc G.; Ryan, Richard M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325 -346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Valle, P. U., & Arias, A. G. (2022). Diseño, aplicación y evaluación de unidades híbridas en Educación Física: un estudio basado en la teoría de la autodeterminación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 245-258. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91767>
- Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2018). 4C/ID in the context of instructional design and the learning sciences. *International handbook of the learning sciences*, 169-179.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 56(3), 159-177. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4)
- Van Eerde, W. V. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of psychology*, 137(5), 421-434.
- Ventura, M. I. G. (2021). Perfeccionismo adaptativo e desadaptativo: diferentes estratégias de regulação emocional cognitiva numa amostra de estudantes universitários. <http://hdl.handle.net/10400.1/17792>
- Verhine, R. E., & Souza, Â. R. D. (2021). Compreendendo a crise recente na pós-graduação brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15. <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83788>
- Vieira, S. M., dos Santos, E. A., & Lunkes, R. J. (2020). Perfeccionismo e procrastinação: um estudo em relação ao desempenho dos alunos de ciências contábeis. *Revista Pretexto*, 16-16. <https://doi.org/10.21714/pretexto.v21i4.6441>
- Vij, J. & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(8), 1065- 1070.
- Vieira-Santos, J., & Malaquias, V. N. R. (2022). Procrastinação acadêmica entre estudantes universitários brasileiros. *Educação em Foco*, 25(47). <https://pdfs.semanticscholar.org/1b09/e46945cf08e662ff8758616b871c2a4c75a5.pdf>
- Vroom, V. H. (1964). Work and motivation.
- Wang, Q., & Wu, H. (2022). Associations between maladaptive perfectionism and life satisfaction among Chinese undergraduate medical students: the mediating role of academic burnout and the moderating role of self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 12, 774622. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774622>
- Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J. (2007). The 2× 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of sport and exercise*, 8(2), 147-168. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.012>
- Wang, Y., & Zhang, B. (2017). The dual model of perfectionism and depression among Chinese University students. *South African Journal of Psychiatry*, 23. <https://www.ajol.info/index.php/sajpsyc/article/view/154867>




- Welsley, J.C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408. <https://doi.org/10.1177/0013164494054002014>
- Westland, J. C. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic commerce research and applications*, 9(6), 476-487. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2010.07.003>
- Wilson, B. y Nguyen, T. (2012). Belonging to tomorrow: an overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 14(1), 212-217. <https://doi:10.5539/ijps.v4n1p211>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. In *Advances in motivation science* (Vol. 7, pp. 161-198). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Wolters, Ch. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of educational psychology*, 95(1), 179-187. <https://doi:10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wong, M. M. A., Panaqué, C. R., & Fernández, R. J. N. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16), 35-61.
- Xiang, P., McBride, R. E., Lin, S., Gao, Z., & Francis, X. (2018). Students' gender stereotypes about running in schools. *Journal of Experimental Education*, 86(2), 233– 246. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.12773357>
- Yee, X. P., & Lai, C. S. (2021). Relationship Between Academic Motivation and Procrastination Among Students at a Private University College in Kuala Lumpur. *Unpublished*. [https://doi.org/10.13140/RG.2\(27913.9\)](https://doi.org/10.13140/RG.2(27913.9)).
- Yeşiltaş, M. D. (2020). The role of academic motivation and general procrastination on students' academic procrastination. Osmaniye Korkut Ata Universit. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 4(1), 123-133.
- Zepeda, T. E. Pavel. & Costa, Flaviano. Narcisismo em redes sociais y conductas de procrastinación académica en la posgraduación *stricto sensu* del área de negócios. Universidade Federal do Paraná. Ano de Obtenção: 2021. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70869>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.  
<https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

## ANEXO 1 - SOLICITUD DE USO Y ADAPTACIÓN DE LA *ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS)*

23/11/2023, 13:44

Use The Academic Motivation Scale - levap15@gmail.com - Gmail

 vallerand.bob@...  

**Redactar**

inglés   español   Traducir mensaje

**Recibidos** 68

Hi,

**Destacados** Yes, you can use the AMS in your research. It can be obtained from our website.

**Pospuestos** Good luck!

**Importantes** RJV

**Enviados** Robert J. Vallerand, Ph.D., FRSC

**Programados** 2 Chaire de Recherche du Canada/Canada Research Chair-1 in Motivational Processes and Optimal Functioning

**Borradores** Professeur de Psychologie Sociale

**Spam** 1 Professor of Social Psychology and Director

**Categorías** Laboratoire de Recherche sur le Comportement Social


**Notificaciones** 135 Département de Psychologie


**Foros** Université du Québec à Montréal




**Promociones** Local SU-4325



**Más** (514) 987-4836  
<http://www.lrcs.ugam.ca>  
<https://scholar.google.ca/citations?user=olO4S6IAAAA>

## ANEXO 2 - SOLICITUD DE USO Y ADAPTACIÓN DE LA *ALMOST PERFECT SCALE – REVISED (APS -R BR)*

Use de Escala de Perfeccionismo para o Português Brasileiro ▶ Recibidos x   

 **Pavel zepeda** mar, 7 nov, 19:06 ☆  
 Prezados Professores, boa noite, Meu nome é Pavel Zepeda, sou doutorando em contabilidade pela Universidade Federal do Paraná o junto com m...

 **Marcela Mansur Alves** para mí, flavio@... pavel.zepeda ▼ mié, 8 nov, 10:18 ☆  

 por lugués ▼  español ▼ Traducir mensaje Desactivar para: português x

Prezado Pavel, bom dia.

A escala está disponível no site do LAVIS (laboratório que coordeno). Dasta acessar o link tree que encontra-se no instagram @lablavisufrmg.

Sucesso na pesquisa.  
Atenciosamente

Marcela Mansur-Alves

## ANEXO 03 - PARECER DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Desafios Comportamentais: Influência da Motivação Acadêmica e do Perfeccionismo na Procrastinação Acadêmica de Estudantes de Pós-Graduação stricto sensu da Área de Negócios do Brasil.

**Pesquisador:** FLAVIANO COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 81544124.0.0000.0214

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação em Contabilidade da UFPR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.090.670

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa do doutorando Pavel Elias Zepeda Toro orientado pelo Prof. Flaviano Costa tem como questão central de pesquisa: "Qual a relação entre motivação acadêmica, perfeccionismo e procrastinação acadêmica de alunos de pós-graduação stricto sensu da área de negócios do Brasil?" (Projeto p.3)

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral consiste: em analisar a relação entre motivação acadêmica, perfeccionismo e procrastinação acadêmica de estudantes de pós-graduação stricto sensu da área de negócios do Brasil" (PROJETO, p.3).

E como objetivos específicos apresenta: a) Medir a intensidade da motivação acadêmica, do perfeccionismo e da procrastinação acadêmica de estudantes brasileiros de pós-graduação stricto sensu na área de negócios; b) Examinar a relação entre motivação acadêmica e procrastinação de estudantes brasileiros de pós-graduação stricto sensu na área de negócios. c) Explorar a mediação do perfeccionismo na relação entre motivação e procrastinação acadêmica de estudantes de pós-graduação stricto sensu brasileiros na área de negócios."(PROJETO, p. 3)

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos os pesquisadores informam: "É possível que os participantes de pesquisa

**Endereço:** Rua General Carneiro, n° 460, Edifício D. Pedro I, 11° andar, sala 1121  
**Bairro:** Centro **CEP:** 80.060-150  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-5094 **E-mail:** cep\_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 7.090.670

experimentem algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento e insegurança com relação às assertivas do questionário, poderão também sentir-se cansados em responder ao questionário, porém o risco de ocorrência desses desconfortos é baixo e os participantes poderão parar de responder a pesquisa a qualquer tempo, sem prejuízo algum"(PROJETO p. 10)

Quanto as formas de mitigação dos riscos informam: "1) os participantes poderão deixar de responder à qualquer questão, assim como interromper ou cancelar sua participação na pesquisa em qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo, seja antes, durante ou após o preenchimento do questionário; (2) todas as informações fornecidas pelos participantes serão tratadas de forma confidencial e a identidade deles será protegida; (3) as questões do instrumento de pesquisa foram pensadas para que respeitem a privacidade dos respondentes e não exponham informações sensíveis sobre eles; (4) manteremos uma comunicação aberta e transparente com os participantes ao longo de todo o processo da pesquisa, fornecendo informações oportunas sobre o andamento do estudo e respondendo a quaisquer dúvidas ou preocupações que possam surgir" (PROJETO, p. 11).

Como benefícios os pesquisadores informam: "esta pesquisa possibilita que estudantes e instituições de ensino superior avaliem conjuntamente até que ponto esses tipos de atitudes interferem na expectativa da sociedade quanto ao bom uso dos recursos" (PROJETO, p.4)

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa será realizada por meio de questionário com estudantes de pós-graduação stricto sensu da área de negócios. Estes serão convidados via e-mail para participar e a coleta será realizada por meio da plataforma on-line SurveyMonkey. Os/ as participantes são adultos que estão matriculados na pós-graduação. Os pesquisadores informam que o instrumento será enviado por meio de link para os e-mails institucionais das coordenações, secretarias e alunos matriculados nos diferentes programas de pós graduação da área de Contabilidade e Administração no ano de 2024. Os pesquisadores informam que os emails serão aqueles disponibilizados pela Plataforma Sucupira de forma pública.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos foram anexados de forma completa: Projeto, RCLI, questionários.

**Recomendações:**

Não há

Endereço: Rua General Carneiro, n° 460, Edifício D. Pedro I, 11° andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep\_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 7.090.670

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo está devidamente instruído e pode ser aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2382073.pdf	05/09/2024 16:23:18		Aceito
Outros	Adequacoes_CEP_CHS_assinado.pdf	26/08/2024 16:07:57	FLAVIANO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Atualizado.pdf	26/08/2024 16:06:20	FLAVIANO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLI_Atualizado.docx	26/08/2024 16:05:59	FLAVIANO COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto__assinado_assinado.pdf	12/07/2024 14:46:09	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Ata.pdf	11/07/2024 20:20:57	FLAVIANO COSTA	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	11/07/2024 20:19:55	FLAVIANO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_de_Pesquisa.pdf	11/07/2024	FLAVIANO COSTA	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep\_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 7.090.670

/ Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	20:15:55	FLAVIANO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLI.docx	11/07/2024 20:13:15	FLAVIANO COSTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 20 de Setembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**ANDREA BARBOSA GOUVEIA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
Bairro: Centro CEP: 80.060-150  
UF: PR Município: CURITIBA  
Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep\_chs@ufpr.br

## APÊNDICE A - CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO Y CONTABILIDAD AÑO 2024

NOME DAS INSTITUÇÕES	SIGLA	ME	DO	Total
Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	0	1	1
Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais	CEFET/MG	1	0	1
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz - USP	USP-ESALQ	1	0	1
Facultad Meridional	IMED	1	0	1
Facultad Novos Horizontes	FNH	1	0	1
Fucape Pesquisa e Ensino S/A (MA)	FUCAPE-MA	1	0	1
Fundação João Pinheiro (Escola de Governo)	FJP	1	0	1
Fundação Universidade Federal do Pampa - Unipampa	UNIPAMPA	1	0	1
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	UNOCHAPECÓ	1	0	1
Universidade de Passo Fundo	UPF	1	0	1
Universidade Estadual de Londrina	UEL	1	0	1
Universidade Federal do Cariri	UFCA	1	0	1
Universidade Feevale	FEEVALE	1	0	1
Universidade Salvador	UNIFACS	1	0	1
Centro Universitario da Fei	FEI	1	1	2
Centro universitario FECAP	UniFECAP	1	0	1
Fundação Universidade Federal de Sergipe	FUFSE	1	0	1
Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC/MG	1	1	2
pontificia Universidade Católica de São Paulo	PUC/SP	1	0	1
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC/RS	1	1	2
Universidade da Amazônia	UNAMA	1	1	2
Universidade de Caxias do Sul	UCS	1	1	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	1	0	1
Universidade do Grande Rio - Prof. Jose de Souza Herdy	UNIGRANRIO	1	1	2
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	1	1	2
Universidade Estadual de Campinas/Limeira	UNICAMP/Li	1	1	2
Universidade Estadual do Ceará	UECE	1	1	2
Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	1	0	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	1	0	1
Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	1	0	1
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	1	0	1
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	1	0	1
Universidade Fumec	FUMEC	1	1	2
Universidade Municipal de São Caetano do Sul	USCS	1	1	2
Universidade Paulista	UNIP	1	1	2
Universidade Positivo	UP	1	1	2
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	1	0	1
Escola Superior de Propaganda e Marketing	ESPM	1	1	2
Pontificia Universidade Católica do Paraná	PUC/PR	1	1	2
Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC-RIO	1	1	2
Universidade de Fortaleza	UNIFOR	1	1	2
Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	1	1	2
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	1	0	1
Universidade Federal de Lavras	UFLA	1	1	2
Universidade Federal de Viçosa	UFV	1	1	2
Universidade Federal do Ceará	UFC	1	1	2
Universidade Federal Fluminense	UFF	1	0	1
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	1	0	1
Universidade Potiguar	UNP	1	1	2
Fundación Getulio Vargas/RJ	FGV/RJ	1	1	2
Fundação Instituto Capixaba de Pesq.em Cont e Finanças	FUCAPE	1	1	2
Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	1	1	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	1	1	2
Universidade Nove de Julho	UNINOVE	1	1	2
Universidade Presbiteriana Mackenzie	UPM	1	1	2

Universidade Federal do Pará	UFPA	2	0	2
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	2	0	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	2	1	3
Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	2	0	2
Universidade Regional de Blumenau	FURB	2	1	3
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	2	1	3
Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	USP/RP	2	2	4
Universidade Estadual de Maringá	UEM	2	1	3
Universidade Federal de Goiás	UFG	2	1	3
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	2	2	4
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	2	1	3
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	2	1	3
Universidade Federal da Bahia	UFBA	2	1	3
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	2	2	4
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	2	2	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	2	2	4
Universidade Federal do Paraná	UFPR	2	2	4
Universidade de Brasília	UNB	2	2	4
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	2	2	4
Fundación Getulio Vargas/SP	FGV/SP	2	2	4
Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	UFPB-JP	3	2	5
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	3	2	5
Universidade de São Paulo	USP	3	2	5
<b>Totales de Cursos</b>		<b>103</b>	<b>61</b>	<b>164</b>

Fuente: CAPES 2024.

## APÊNDICE B - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Título do Projeto: **Desafios Comportamentais: Influência da Motivação Acadêmica e do Perfeccionismo na Procrastinação Acadêmica de Alunos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Área de Negócios do Brasil**

Pesquisador/a responsável: Flaviano Costa

Pesquisador/a assistente: Pavel Elias Zepeda Toro

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Desafios Comportamentais: Influência da Motivação Acadêmica e do Perfeccionismo na Procrastinação Acadêmica de Alunos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Área de Negócios do Brasil”, tem como objetivo analisar a relação entre motivação acadêmica, perfeccionismo e procrastinação acadêmica de alunos de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios do Brasil.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- i) Preencher um questionário on-line, com tempo estimado de 10 a 15 minutos;
- ii) O instrumento será composto por 3 blocos. O primeiro bloco visa identificar o curso a que você está vinculado atualmente. O segundo busca verificar o seu nível de Motivação Acadêmica, Perfeccionismo e Procrastinação Acadêmica e, por fim, o terceiro bloco apresenta questões sociodemográficas como sua idade, identificação de gênero e região do Brasil onde seu curso de pós-graduação se localiza.
- iii) Caso você aceite participar da pesquisa, você deverá acessar o link enviado por e-mail que irá direcioná-lo à plataforma on-line SurveyMonkey®

### Desconfortos e riscos:

i) Desconfortos e riscos: é possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimento e insegurança com relação às assertivas do questionário, poderá também sentir-se cansado em responder ao questionário, porém o risco de ocorrência desses desconfortos é baixo e você pode parar de responder a pesquisa a qualquer tempo, sem prejuízo algum;

ii) Providências e cautelas: para minimizar os desconfortos mencionados, asseguramos que: (1) você pode deixar de responder à qualquer questão, assim como interromper ou cancelar sua participação na pesquisa em qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de prejuízo, seja antes, durante ou após o preenchimento do questionário; (2) todas as informações fornecidas por você serão tratadas de forma confidencial e a sua identidade será protegida; (3) as questões do instrumento de pesquisa foram pensadas para que respeitem a sua privacidade e não exponham informações sensíveis sobre você; (4) manteremos uma comunicação aberta e transparente com você ao longo de todo o processo da pesquisa, fornecendo informações oportunas sobre o andamento do estudo e respondendo a quaisquer dúvidas ou preocupações que possam surgir.

Benefícios: a importância de conhecer e avaliar os fatores associados aos processos motivacionais, bem como os elementos comportamentais que afetam os estudantes de pós-graduação, como o perfeccionismo e a procrastinação acadêmica, podem fornecer caminhos para a adaptação de novas políticas voltadas ao ensino superior, ampliando ações que fortaleçam o desempenho e a permanência acadêmica até a conclusão do curso, gerando assim, um benefício direto para você e os demais estudantes que participarem dessa pesquisa.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: as respostas e os termos de consentimentos ficarão sob a guarda do pesquisador principal, Dr. Flaviano Costa e do pesquisador assistente Pavel Elias Zepeda Toro, em arquivo digital nos computadores pessoais, com *backup* em HD externo, pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. A previsão para o término do estudo será de 8 (oito) meses, com término previsto para fevereiro de 2025.

**Sigilo e privacidade:** Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que renuncia ao direito ao sigilo.

**Ressarcimento e indenização:** Todos os gastos que houver na pesquisa serão custeados por meio de recursos próprios dos pesquisadores. Como o estudo será online, não haverá necessidade de você se locomover para outro local, e, portanto, não haverá nenhum tipo de custo para a sua participação na pesquisa.

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pela equipe de pesquisa. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá a garantia ao direito à indenização

**Resultados da pesquisa:** Você tem direito de conhecer os resultados desta pesquisa. Após a finalização e publicação do estudo, os resultados poderão ser enviados por e-mail a você. Nesse caso, manifeste seu interesse em receber os resultados da pesquisa ao responder o questionário, informando nome, e-mail e/ou número de seu telefone. Além disso, a presente pesquisa estará disponível no acervo digital da Biblioteca da Universidade Federal do Paraná e nas publicações advindas da presente pesquisa.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Pesquisador(a) responsável: Flaviano Costa

Endereço: Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Jardim Botânico, Curitiba, Estado do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 1º andar, Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC).

Telefone: (41) 3360-4404

E-mail: flaviano@ufpr.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail cep\_chs@ufpr.br.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Basta você acessar o link que será automaticamente disponibilizado a você quando aceitar participar da presente pesquisa.

**Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº 81544124.0.0000.0214. e aprovada com o Parecer número 7.090.670, emitido em 20-09-2024.**

Consentimento livre e informado:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C - INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS

### 1º Bloco – O curso.

<b>A pós-graduação que você está cursando é em:</b>	Pergunta fechada
<input type="checkbox"/> Administração <input type="checkbox"/> Contabilidade <input type="checkbox"/> Outra Pós- graduação Qual -----	

<b>A pós-graduação que você está cursando é:</b>	Pergunta fechada
<input type="checkbox"/> Acadêmica – Stricto Sensu <input type="checkbox"/> Profissional – Stricto Sensu <input type="checkbox"/> Outra Qual -----	

**2º Bloco:** Os itens a seguir foram elaborados para avaliar suas atitudes em relação a si mesmo, ao seu desempenho e ao desempenho dos outros. Não há respostas corretas ou incorretas. Por favor, responda todos os itens e não perca muito tempo em uma única pergunta, use sua primeira impressão para responder. Responda a cada uma das assertivas abaixo sobre:

### Motivação Acadêmica

Nesta parte você será solicitado a indicar seu nível de Motivação Acadêmica para cursar a pós-graduação. Indique o nível de intensidade de Motivação Acadêmica que o identifica, utilizando uma escala de 0 a 10, onde 0 indica “menor intensidade de motivação” e 10 indica “maior intensidade de motivação”.

<b>Menor intensidad de motivación</b>											<b>Mayor intensidad de motivación</b>
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

<b>Estou na pós-graduação...</b>	<b>Nível de Intensidad</b>
1 Porque preciso do diploma, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2 Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3 Porque acho que ela ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4 Porque gosto muito de vir à universidade	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5 Pelo prazer que sinto quando me supero nos estudos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6 Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7 A fim de obter um emprego de prestígio no futuro	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8 Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha conhecido antes	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9 Porque ao final do curso, estarei capacitado para trabalhar em uma área que eu gosto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10 Porque o conhecimento acadêmico me traz prazer	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11 Pelo prazer que sinto quando supero minhas realizações pessoais	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12 Pelo fato de me sentir importante quando sou bem sucedido na pós-graduação	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13 Porque quero uma vida melhor no futuro	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14 Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15 Porque isso me ajudará a escolher melhor minha carreira profissional	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16 Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores da área	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17 Pela satisfação que sinto quando realizo atividades acadêmicas difíceis	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18 Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19 A fim de ter uma boa remuneração no futuro	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20 Porque permite que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21 Porque eu creio que ela aumentará minha competência profissional	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22 Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos que me interessam.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23 Porque ela me permite sentir satisfação pessoal na minha busca por excelência	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24 Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso com meus estudos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**Perfeccionismo**

Indique o nível de intensidade de Perfeccionismo que mais o identifica, onde 0 representa “menor intensidade de perfeccionismo” e 10 representa “maior intensidade de perfeccionismo”.

Menor intensidad de Perfeccionismo										Mayor intensidad de Perfeccionismo
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Estou na pós-graduação...		Nível de Intensidad
1	Mantenho meus padrões de desempenho elevados.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Sou uma pessoa organizada.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Me sinto frustrado quando não consigo alcançar meus objetivos.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Limpeza e ordem são importantes para mim.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Acredito que se você não espera muito de si mesmo (a), nunca terá sucesso.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	“O meu melhor” nunca parece ser o bastante para mim.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Acredito que as coisas devem ser colocadas cada uma em seu lugar.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Tenho expectativas elevadas para mim mesmo (a).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Poucas vezes correspondo aos meus padrões de desempenho.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Gosto de ser sempre organizado (a).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Gosto de ser sempre disciplinado (a).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Estabeleço padrões muito elevados de desempenho para mim mesmo (a).	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Nunca estou satisfeito (a) com as minhas conquistas.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Espero sempre o melhor de mim.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Me preocupo em não corresponder às minhas próprias expectativas.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	Meu desempenho raramente corresponde aos padrões que estabeleço para mim	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17	Nunca fico satisfeito (a) mesmo quando sei que fiz o meu melhor.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18	Tento dar o meu melhor em tudo o que faço.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19	Raramente sou capaz de atingir padrões elevados de desempenho.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20	Raramente estou satisfeito (a) com meu desempenho.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21	Raramente sinto que o que eu fiz é bom o bastante.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22	Tenho uma forte necessidade de esforçar-me para alcançar excelência.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23	Geralmente fico desapontado quando termino uma tarefa, que poderia ter feito melhor.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**Procrastinação Acadêmica**

Nessa seção você avaliará o nível de procrastinação acadêmica que mais o identifica, utilizando uma escala de 0 a 10, onde 0 representa “menor intensidade de procrastinação” e 10 representa “maior intensidade de procrastinação”.

Menor intensidad de Procrastinación										Mayor intensidad de Procrastinación
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Estou na pós-graduação...		Nível de Intensidad
1	Quando tenho que fazer uma atividade, geralmente deixo para o último minuto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Eu normalmente me preparo com antecedência para as avaliações	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Quando tenho dificuldade em entender algo, imediatamente procuro ajuda	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Eu assisto à aula regularmente	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Eu tento completar o trabalho designado o mais rápido possível	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Adio os trabalhos que não gosto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Adio leituras que não gosto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Eu constantemente tento melhorar meus hábitos de estudo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Invisto o tempo necessário para estudar mesmo quando o assunto é entediante	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Eu tento me motivar a manter o ritmo de estudo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Eu tento terminar meus trabalhos importantes antecipadamente	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12	Aproveito para rever minhas atividades acadêmicas antes de enviá-las.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**3º Bloco. Caracterização dos Respondentes**

Em qual fase da pós-graduação você se encontra:	Pergunta Fechada
<input type="checkbox"/> Mestrado - Cursando os créditos	
<input type="checkbox"/> Mestrado – Desenvolvendo a Dissertação	
<input type="checkbox"/> Doutorado - Cursando os créditos	
<input type="checkbox"/> Doutorado – Desenvolvendo a Tese	
<input type="checkbox"/> Com defesa marcada da dissertação/tese.	
<input type="checkbox"/> Fazendo os ajustes finais da dissertação/tese.	
<input type="checkbox"/> Titulado	

Com qual gênero você se identifica:	Pergunta Fechada
<input type="checkbox"/> Masculino	
<input type="checkbox"/> Feminino	
<input type="checkbox"/> Agênero ou Não-Binário	
<input type="checkbox"/> Outro	
<input type="checkbox"/> Prefiro não responder	

Qual é sua idade (em anos completos)? :	Pergunta Aberta
---	-----------------

Com que cor ou etnia você se identifica?	Pergunta Fechada
<input type="checkbox"/> Amarelo	
<input type="checkbox"/> Branco	
<input type="checkbox"/> Indígena	
<input type="checkbox"/> Pardo	
<input type="checkbox"/> Preto	

A instituição do curso de pós-graduação que você está cursando é:	Pergunta Fechada
<input type="checkbox"/> Pública	
<input type="checkbox"/> Particular	
<input type="checkbox"/> Comunitária ou Mista	

Em qual região do Brasil está localizada sua instituição de ensino superior?	Pergunta Fechada
<input type="checkbox"/> Centro-Oeste	
<input type="checkbox"/> Nordeste	
<input type="checkbox"/> Norte	
<input type="checkbox"/> Sudeste	
<input type="checkbox"/> Sul	

Você recebe ou recebeu algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro de alguma instituição de fomento (CAPES, CNPQ, outras...) durante a Pós-Graduação?	Pergunta Fechada
<input type="checkbox"/> Sim, durante todo o curso	
<input type="checkbox"/> Sim, apenas em parte do curso	
<input type="checkbox"/> Não, nunca recebi nenhum tipo de bolsa ou auxílio financeiro	

Em média, quantas horas você considera que estuda por dia?	Pergunta Fechada
<input type="checkbox"/> Até 2 horas	
<input type="checkbox"/> De 2h a 4 h	
<input type="checkbox"/> De 4h a 6 h	
<input type="checkbox"/> Das 6h às 10 horas	
<input type="checkbox"/> Mais de 10 horas.	

Caso queira receber os resultados deste estudo, deixe seu *e-mail* : .....

Estamos gratos por sua colaboração nesta pesquisa. Obrigado!!!