

# **UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN**

**Escuela Profesional de Educación**



## **La pedagogía afectiva como predictora de motivación en la adquisición del idioma inglés y la procrastinación académica**

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad: Lingüística e Inglés

Por:

María Fernanda Ventura Alvarado  
Ingrid Dafnee Corimayhua Coarite  
Elizabeth Huañahui Suni

Asesor:

Mg. Segundo Salatiel Malca Peralta

**Lima, noviembre del 2025**

## DECLARACIÓN JURADA DE TESIS

Yo Segundo Salatiel Malca Peralta, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“La pedagogía afectiva como predictora de motivación en la adquisición del idioma ingles y la procrastinación académica”** de las autoras María Fernanda Ventura Alvarado, Ingrid Dafnee Corimayhua Coarite y Elizabeth Huañahui Suni, tiene un índice de similitud de 18% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Lima a los 21 días del mes de noviembre del año 2025.



---

Mg. Segundo S. Malca Peralta

## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a los **04** días del mes de noviembre del año **2025** siendo las **10:00** horas, se reunión en el Salón de Grados y Títulos de la Universidad Peruana Unión, bajo la dirección de la presidenta del jurado: **Dra. Gabriela Requena Cabral**; la secretaria: **Mg. Brígida Calsin Quinto**; la vocal: **Dra. Melva Hernández García** y el asesor: **Mg. Segundo Salatiel Malca Peralta**, con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulada: **La pedagogía afectiva como predictora de motivación en la adquisición del idioma inglés y la procrastinación académica**, de las bachilleres: **María Fernanda Ventura Alvarado, Ingrid Dafnee Corimayhua Coarite y Elizabeth Huañahui Suni**, conducente a la obtención del Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad **Lingüística e inglés**.

La presidenta inició el acto académico de sustentación invitado a las candidatas a hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, la presidenta invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas y aclaraciones pertinentes, la cuales fueron absueltas por las candidatas. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Candidata (a) – **Bach. María Fernanda Ventura Alvarado**

CALIFICACIÓN	ESCALAS			MERITO
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<b>Aprobado</b>	<b>18</b>	<b>A-</b>	<b>Muy Bueno</b>	<b>Sobresaliente</b>

Candidata (b) – **Bach. Ingrid Dafnee Corimayhua Coarite**

CALIFICACIÓN	ESCALAS			MERITO
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<b>Aprobado</b>	<b>18</b>	<b>A-</b>	<b>Muy Bueno</b>	<b>Sobresaliente</b>

Candidata (c) – **Bach. Elizabeth Huañahui Suni**

CALIFICACIÓN	ESCALAS			MERITO
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<b>Aprobado</b>	<b>18</b>	<b>A-</b>	<b>Muy Bueno</b>	<b>Sobresaliente</b>

\*Ver parte posterior

Finalmente, el presidente del jurado invitó a los candidatos a ponerse en pie para recibir la evaluación final y concluir con el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

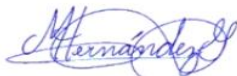
### “SUSTENTACIÓN REALIZADA BAJO LA MODALIDAD VIRTUAL SINCRÓNICA”



**Dra. Gabriela Requena Cabral**  
Presidente



**Mg. Brígida Calsin Quinto**  
Secretaria



**Dra. Melva Hernández García**  
Vocal



**Mg. Segundo Malca Peralta**  
Asesor



**María Ventura Alvarado**  
Candidata (a)



**Ingrid Corimayhua Coarite**  
Candidata (b)



**Elizabeth Huañahui Suni**  
Candidata (c)

## Resumen

El presente estudio analiza la capacidad predictiva de la pedagogía afectiva sobre la motivación y la procrastinación académica en el aprendizaje del idioma inglés. Se propone que el trato empático y el apoyo emocional docente inciden en la disposición y la autorregulación de los estudiantes durante la adquisición de una nueva lengua. Se aplicó un diseño predictivo transversal a una muestra de 737 estudiantes de 10 a 17 años, mediante cuestionarios validados para medir las tres variables. El modelado de ecuaciones estructurales reveló que la pedagogía afectiva predijo, con una fuerza moderada, mayores niveles de motivación académica ( $\beta = 0.52$ ;  $p < 0.001$ ) y menores niveles de procrastinación ( $\beta = -0.49$ ;  $p < 0.001$ ). Además, se confirmó una correlación negativa entre la motivación y la procrastinación ( $\beta = -0.52$ ;  $p < 0.001$ ). Estos hallazgos concuerdan con estudios previos que resaltan la importancia de integrar estrategias de apoyo emocional en la pedagogía de un segundo idioma para fortalecer la motivación intrínseca y la autorregulación académica, y reducir conductas de aplazamiento.

Palabras clave: Pedagogía Afectiva; Motivación del aprendizaje; Procrastinación académica; Enseñanza de idiomas; inglés; Lengua extranjera.

## **Abstract**

The present study analyzes the predictive capacity of affective pedagogy on motivation and academic procrastination in English language learning. It is proposed that teachers' empathetic treatment and emotional support impact students' disposition and self-regulation when acquiring a new language. A cross-sectional predictive design was applied to a sample of 737 students aged 10 to 17 years, using validated questionnaires to measure the three variables. Structural equation modeling revealed that affective pedagogy predicted, with moderate strength, higher levels of academic motivation ( $\beta = 0.52$ ;  $p < 0.001$ ) and lower levels of procrastination ( $\beta = -0.49$ ;  $p < 0.001$ ). In addition, a negative correlation between motivation and procrastination was confirmed ( $\beta = -0.52$ ;  $p < 0.001$ ). These findings are consistent with previous studies highlighting the importance of integrating emotional support strategies into second language pedagogy to strengthen intrinsic motivation and academic self-regulation and reduce procrastination behaviors.

Keywords: Affective pedagogy; Learning motivation; Academic procrastination; language instruction; English; Foreign languages.

## 1. Introducción

El éxito docente en entornos educativos se ve considerablemente influido por el afecto que demuestran hacia sus estudiantes (Li & Wang, 2024), ya que laboran con sujetos reales, quienes, a semejanza suya, poseen experiencias, sienten, necesitan, creen y anhelan (De Riba & Revelles, 2019). En los últimos años, la investigación educativa ha mostrado un creciente interés en los factores afectivos que inciden en el rendimiento y la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje (Sonowal & Ranjan, 2024). En el ámbito de la enseñanza de idiomas, esta perspectiva adquiere especial relevancia, dado que aprender una nueva lengua va más allá de los enfoques lingüísticos y cognitivos, pues también influyen de manera significativa las emociones, las relaciones interpersonales y el clima en el aula (Moreno et al., 2025).

A nivel mundial, se estima que alrededor de 1.530 millones de personas hablan inglés como lengua materna, segunda lengua o lengua extranjera (Statista, 2024), lo que representa solo el 18,6% de la población global, estimada en aproximadamente 8.232 millones de habitantes (UNFPA, 2025). En el contexto peruano, según el *EF English Proficiency Index* (EF EPI, 2024), el país se ubica en el puesto 53, con un dominio medio-bajo del idioma, donde solo el 5% de los peruanos alcanza un nivel avanzado. Estas cifras evidencian la necesidad de reflexionar sobre las razones por las que, pese a las múltiples horas dedicadas al estudio del inglés como lengua extranjera en el currículo nacional de la educación básica regular, los resultados aún no son satisfactorios.

Como se explicó al inicio, existen diversos factores que dificultan la adquisición del inglés; entre ellos, destacan los métodos de enseñanza ineficaces, la falta de práctica estructurada y las barreras psicológicas (Landaverde & García, 2024). En los contextos

EFL (*English as a Foreign Language*), los estudiantes son propensos a experimentar falta de confianza, timidez, miedo a cometer errores, ansiedad, procrastinación y baja motivación (Diert-Boté & Moncada-Comas, 2024). En este contexto, destacan dos variables clave que pueden determinar el éxito o el fracaso en el aprendizaje de un idioma: La motivación, considerada un factor determinante para la persistencia y el éxito en el aprendizaje de idiomas (Shao et al., 2020), y la procrastinación académica, que conlleva el retraso o aplazamiento voluntario del cumplimiento de responsabilidades durante un periodo indeterminado, lo cual afecta el progreso en la adquisición de una lengua extranjera (Khooei-Oskooei et al., 2021; Portocarrero & Fernández-Monge, 2023).

Ante estos desafíos, se plantea la pedagogía afectiva como una respuesta educativa transformadora, definida como un enfoque centrado en la empatía, el acompañamiento y la construcción de un ambiente emocionalmente seguro que promueve la participación activa y la confianza del estudiante al interactuar en una segunda lengua (Hickey-Moody, 2022; Wang et al., 2022).

### **Pedagogía afectiva en el aprendizaje de idiomas**

Lang et al. (1998) definen el término “educación afectiva” como una pedagogía que sitúa las actitudes, sentimientos, creencias y emociones de los estudiantes como factores esenciales del aprendizaje (Hickey-Moody, 2022; Ortiz et al., 2024). Se sustenta en teorías como el aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky, el enfoque humanista de Carl Rogers, la Pedagogía del amor y la liberación de Paulo Freire, la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman y el Filtro Afectivo de Stephen Krashen. En la enseñanza de idiomas, este enfoque adquiere especial importancia al disminuir la ansiedad,

fortalecer la autoconfianza y favorecer la participación del estudiante en el uso del idioma meta (Lucas-Oliva et al., 2022). La construcción de un clima de aula empático, basado en la sensibilidad docente y la seguridad emocional del estudiante, estimula la autorregulación, el compromiso académico y el aprendizaje significativo (Li & Wang, 2024). En la práctica, la pedagogía afectiva se manifiesta mediante la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva, la retroalimentación constructiva y la creación de un entorno motivador que fortalece el vínculo entre docente y estudiante (Arufe-Giráldez et al., 2025).

### **Pedagogía afectiva y la motivación en el aprendizaje de inglés**

La motivación es un proceso psicológico que activa, dirige y mantiene el comportamiento orientado a la consecución de metas que satisfacen necesidades y deseos (Herrera & Zamora, 2014). En el ámbito del aprendizaje de una lengua, la motivación desempeña un papel fundamental, pues determina la disposición del estudiante a involucrarse activamente en las tareas y superar las dificultades (Gopalan et al., 2017; Purnama et al., 2019). De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, la motivación puede ser intrínseca y extrínseca (Ryan & Deci, 2000).

La motivación intrínseca se basa en el interés y el disfrute inherentes a la actividad, así como en la satisfacción personal y en el desarrollo de sus capacidades. En el aprendizaje de idiomas, esta motivación se manifiesta en la predisposición del estudiante a participar en tareas que resultan agradables e interesantes para su superación personal (Hayikaleng et al., 2016; Ryan & Deci, 2000). En contraste, la motivación extrínseca responde a recompensas externas y se manifiesta en la búsqueda de resultados tangibles, como aprobar un examen, acceder a mejores oportunidades

laborales o cumplir con exigencias académicas (Hayikaleng et al., 2016; Woodrow, 2017). Si bien ambas influyen en el aprendizaje, existe una tendencia decreciente de la motivación intrínseca a lo largo de la trayectoria educativa, cediendo espacio a la extrínseca.

En este marco, la pedagogía afectiva se ha consolidado como un estimulante de la motivación estudiantil en el aprendizaje del inglés. Diversos estudios han demostrado que el apoyo emocional y la empatía docente fomentan actitudes positivas hacia el idioma, reducen la ansiedad y fortalecen la autoconfianza (Ni, 2012; Zayed & Al-Ghamdi, 2019). En esa línea, Ruzek et al. (2016), a partir de una muestra de 960 adolescentes en escuelas públicas de Estados Unidos, evidenciaron que la empatía y el acompañamiento incrementan el compromiso académico al promover la autonomía y las relaciones positivas. Asimismo, J. Wang et al. (2022) hallaron, en 546 estudiantes universitarios de EFL en China, que el apoyo socioafectivo en entornos virtuales mantiene la motivación y la participación activa. Más recientemente, Liu et al. (2024) confirmaron que climas pedagógicos emocionalmente favorables fortalecen la motivación intrínseca y favorecen la persistencia a largo plazo.

### **Pedagogía afectiva y la procrastinación académica en el área de inglés**

La procrastinación académica se define como una forma de autorregulación disfuncional que implica el aplazamiento voluntario de tareas, aun siendo conscientes de sus consecuencias negativas (Zacks & Hen, 2018). Este comportamiento se asocia con bajos niveles de autoeficacia, dificultad para gestionar las emociones negativas y una deficiente gestión del tiempo (Hailikari et al., 2021). En el aprendizaje de idiomas, dichos factores adquieren especial relevancia, dado que la práctica constante es esencial para

el desarrollo de las habilidades del inglés (hablar, escuchar, leer y escribir) (Zhang & Zhang, 2022).

La evidencia empírica demuestra que los entornos educativos basados en la pedagogía afectiva contribuyen a reducir la procrastinación. El apoyo docente promueve la autoeficacia y la autorregulación, disminuyendo la tendencia a posponer responsabilidades (Y. Wang et al., 2022; Bao & Liu, 2021). En contextos de aprendizaje del inglés, el acompañamiento empático y la retroalimentación asertiva reducen el estrés y el miedo al fracaso, factores estrechamente vinculados con la procrastinación (Ni, 2012; Zhang & Zhang, 2022).

Si bien la literatura reconoce el papel de la pedagogía afectiva en el fortalecimiento de la motivación y la reducción de la procrastinación académica, la mayoría de los estudios se han centrado en enfoques teóricos y de análisis generalmente en población universitaria internacional; existen escasos estudios que la analicen con un enfoque empírico cuantitativo en estudiantes adolescentes de Latinoamérica, específicamente de Perú. Esta limitación dificulta comprender con claridad la capacidad predictiva de la pedagogía afectiva respecto de dichas variables. En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo determinar si la pedagogía afectiva predice la motivación para adquirir el idioma inglés y la procrastinación académica en estudiantes adolescentes de educación básica regular. Planteando las siguientes hipótesis de partida:

### **Hipótesis**

H1: 1. La pedagogía afectiva predice un aumento de la motivación de los estudiantes para aprender inglés.

H2: 2. La pedagogía afectiva predice una disminución de la procrastinación académica en las actividades del área de inglés entre los estudiantes.

## **2. Metodología**

### **Diseño y participantes**

Se llevó a cabo un estudio predictivo transversal (Ato et al., 2013). Participaron de manera anónima y voluntaria 737 estudiantes de entre 10 a 17 años ( $M=14$ ;  $DS=2.03$ ). De los cuales el 48% son mujeres y el 52% varones, de 5to y 6to de primaria, y todo el nivel secundario, siendo el 4to de secundaria el grado que más participo (21.8%), de la misma manera se observó que el 64.3% son estudiantes de colegios privados y el 35.7% de colegios públicos, seleccionados bajo muestreo probabilístico de colegios del sur de Perú.

### **Instrumentos**

Para medir la Pedagogía de la Afectividad se utilizó el cuestionario elaborado por Córdova (2017), que mide el afecto del docente a partir de diversas acciones de su desenvolvimiento en clase percibidas por el estudiante. Conformado por tres dimensiones: oportunidad, retroalimentación y consideración hacia las personas. Tiene 24 ítems y la puntuación es de escala Likert (Nunca, algunas veces, regularmente, casi siempre, siempre). El cuestionario fue sometido a una validación por criterio de jueces en Perú (Jugo, 2021), demostrando valores altos de confiabilidad ( $\alpha = 0.792$ ).

Para medir la variable de motivación, se empleó el cuestionario sobre motivación académica para el aprendizaje del idioma inglés, elaborado por Barrera et al. (2014), que mide la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes para aprender inglés. Es un cuestionario de escala tipo Likert (donde 1 equivale a “nunca” y 5 a “siempre”),

compuesto por 16 ítems. El instrumento cuenta con dos dimensiones: motivación intrínseca y motivación extrínseca, cada una con 8 ítems. El instrumento fue validado mediante un juicio de expertos en Perú, lo que arrojó una alta confiabilidad de 0.850 según la prueba de alfa de Cronbach (Barrera et al., 2014; Quispe, 2021).

Para medir la variable de procrastinación académica se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), creada por Busko (1998) y adaptada al Perú por Domínguez et al. (2014). Mide dos factores: el factor Postergación de actividades (3 ítems) y el factor Autorregulación académica (9 ítems), en un total de 12 ítems. El cuestionario estuvo compuesto por las siguientes alternativas: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. La confiabilidad de los factores fue de 0.829 para el factor Autorregulación académica y de 0.794 para el factor Postergación de actividades, lo que demuestra que el instrumento presenta una alta confiabilidad.

### **Procedimiento**

Se administraron los cuestionarios en formato físico y se recolectó con los estudiantes de manera presencial después de obtener la coordinación y autorización de las instituciones educativas, así como el consentimiento de los padres y el asentimiento por parte de los estudiantes. La recolección se realizó del jueves 20 de septiembre al 29 de octubre de 2024. Cada prueba presentó en la primera parte que la encuesta es de carácter voluntario y anónimo, se aclararon los fines de estudio y el tratamiento confidencial de los datos a obtener.

### **Análisis de datos**

El análisis de datos se realizó mediante un enfoque estadístico integral que incluyó, en primer lugar, el cálculo de medidas descriptivas (media aritmética, desviación

estándar, varianza, coeficiente de variabilidad, asimetría y curtosis) para todas las variables estudiadas y la elaboración de tablas de distribución y graficación, seguido por análisis correlacionales utilizando el coeficiente de Pearson para explorar las relaciones bivariadas entre pedagogía afectiva, motivación y procrastinación académica; posteriormente, se aplicó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para estimar simultáneamente los efectos directos y correlacionales entre las variables latentes y evaluar el ajuste global a través de los índices  $\chi^2$ , TLI, CFI, RMSEA y SRMR, utilizando Jamovi como software principal para el procesamiento, y asegurando el cumplimiento ético mediante revisión de originalidad por Turnitin.

### **Aspectos éticos**

Los procedimientos siguieron las indicaciones de la Declaración de Helsinki (Manzini, 2000) y la aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión.

## **3. Resultados**

### **Análisis descriptivo**

Primero se realizó un análisis descriptivo (media, desviación estándar [DS], asimetría y curtosis) de las variables y sus dimensiones, donde se observa que tanto la asimetría como la curtosis se encuentran dentro del rango de  $\pm 1.5$ , lo cual evidencia una distribución normal (Pérez & Medrano, 2010).

**Tabla 1.***Análisis descriptivo de la motivación académica, procrastinación y pedagogía afectiva*

Variables	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Motivación Académica	56.51	10.72	-0.3584	0.445
Motivación Intrínseca	28.48	6.45	-0.3331	-0.132
Motivación Extrínseca	28.03	5.44	-0.2786	0.427
Procrastinación	29.75	7.55	0.0115	-0.272
Autorregulación Académica	21.55	6.17	0.1327	-0.247
Postergación de Actividades	8.2	2.97	0.1342	-0.556
Pedagogía Afectiva	83.62	17.13	-0.2149	-0.314
Oportunidad	27.39	6.15	-0.1373	-0.355
Retroalimentación	27.58	6.52	-0.2707	-0.425
Consideración hacia las personas	28.65	6.26	-0.2511	-0.413

**Análisis de correlación**

La Tabla 2 muestra la correlación entre las variables con sus dimensiones, donde se observa que existe una correlación estadísticamente significativa positiva con una fuerza moderada entre *Motivación académica* y la *Pedagogía afectiva* con sus dimensiones ( $r > 0.3$ ;  $p < 0.05$ ), de la misma manera se observa que existe una correlación estadísticamente significativa negativa entre la *Pedagogía afectiva* y la *Procrastinación* con sus dimensiones ( $r > -0.3$ ;  $p < 0.05$ ), y lo mismo ocurre entre la *Procrastinación* y la *Motivación académica* con sus dimensiones ( $r > -0.3$ ;  $p < 0.05$ ).

**Tabla 2**

*Análisis de correlación de la motivación académica, procrastinación y pedagogía afectiva*

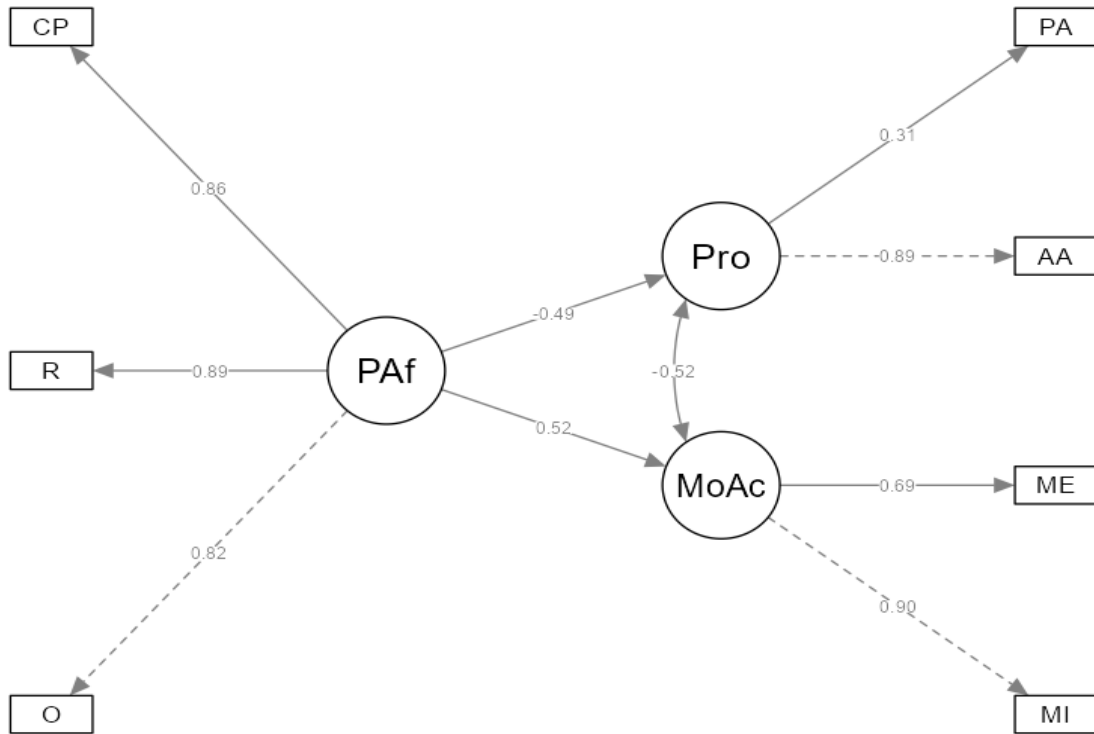
Variables	Motivación Académica	Motivación Intrínseca	Motivación Extrínseca	Procrastinación	Autorregulación Académica	Postergación de Actividades	Pedagogía Afectiva	Oportunidad	Retroalimentación	Consideración hacia las personas
Motivación Académica	—									
Motivación Intrínseca	0.918***	—								
Motivación Extrínseca	0.882***	0.623***	—							
Procrastinación	-0.505***	-0.516***	-0.384***	—						
Autorregulación Académica	-0.537***	-0.531***	-0.429***	0.926***	—					
Postergación de Actividades	-0.168***	-0.207***	-0.086*	0.618***	0.275***	—				
Pedagogía Afectiva	0.433***	0.445***	0.325***	-0.387***	-0.412***	-0.127***	—			
Oportunidad	0.340***	0.357***	0.247***	-0.294***	-0.328***	-0.064	0.891***	—		
Retroalimentación	0.404***	0.415***	0.303***	-0.368***	-0.388***	-0.131***	0.922***	0.735***	—	
Consideración hacia las personas	0.430***	0.436***	0.331***	-0.386***	-0.401***	-0.149***	0.902***	0.691***	0.758***	—

Nota. \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

**Análisis explicativo**

El modelo planteado (Figura 1) mostró un ajuste adecuado, con  $\chi^2 = 504$ ,  $p < 0.001$ , TLI = 0.947, RSMEA = 0.041, CFI = 0.972 y SRMR = 0.023. Donde la *Pedagogía afectiva* predice de manera negativa sobre el nivel de *Procrastinación* ( $\beta = -0.49$ ;  $p < 0.001$ ), de la misma manera se observa que la *Pedagogía Afectiva* predice de manera positiva el nivel de *Motivación académica* ( $\beta = 0.52$ ;  $p < 0.001$ ), por último, se observa que existe una coafectación estadísticamente significativa negativa entre la *Procrastinación* y la *Motivación académica* ( $\beta = -0.52$ ;  $p < 0.001$ ). Lo cual muestra que la *pedagogía afectiva disminuye la postergación académica al igual que la falta de autorregulación académica y logra aumentar la motivación intrínseca y extrínseca.*

Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales del efecto de la Pedagogía afectiva sobre la Procrastinación y Motivación académica.



*Nota:* PAF: Pedagogía afectiva; O: Oportunidad; R: Retroalimentación; CP: Consideración hacia las personas; Pro: Procrastinación; PA: Postergación de actividades; AA: Autorregulación académica; MoAc: Motivación académica; ME: Motivación extrínseca; MI: Motivación intrínseca

#### 4. Discusión

El objetivo del estudio fue investigar la función predictor de la pedagogía afectiva en la motivación para aprender el idioma inglés y en la procrastinación académica durante este proceso. Los resultados encontraron consistencia en la necesidad de prestar atención al rol afectivo en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que este tiene un efecto positivo sobre la motivación académica y negativo sobre la procrastinación. Estos resultados también validan la importancia de un contexto educativo empático y seguro emocionalmente para favorecer el aprendizaje.

En primer lugar, el análisis evidenció que la pedagogía afectiva predice positivamente la motivación académica, lo cual respalda estudios previos que destacan la relevancia del vínculo emocional docente-estudiante y de un clima positivo en el aula como factores determinantes del compromiso y de la disposición al aprendizaje (Ni, 2012; Mehmet & Dilbaz, 2022). Desde la teoría de la autodeterminación, Ryan & Deci (2000) sostienen que un entorno de apoyo emocional fortalece la motivación intrínseca al satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. En concordancia, Trujillo et al. (2021) enfatizan que la pedagogía afectiva no solo potencia la motivación, sino que también favorece el desarrollo integral del estudiante al promover valores como la empatía, el altruismo y el amor por el estudio, contribuyendo así a su bienestar y calidad de vida. Finalmente, Álvarez et al. (2025) señalan que esta influencia se ve reforzada cuando se articulan estrategias complementarias, como el aprendizaje colaborativo, la gamificación, el uso de tecnologías y los proyectos integradores, que dinamizan el proceso educativo y consolidan una motivación sostenida.

En segundo lugar, los datos revelaron que la pedagogía afectiva ejerce un efecto negativo sobre la procrastinación académica, lo que evidencia que las relaciones docentes basadas en la empatía y el apoyo emocional reducen la postergación de tareas al fortalecer la autoeficacia y la autorregulación (Wang et al., 2022). Este hallazgo coincide con lo planteado por Hailikari et al. (2021), quienes destacan que un clima social de apoyo y una adecuada gestión emocional disminuyen la tendencia a aplazar responsabilidades académicas. Desde la teoría de la autorregulación, se sostiene que el acompañamiento afectivo promueve estrategias eficaces para la gestión del tiempo y de

las emociones, favoreciendo el cumplimiento oportuno de las metas (Mohammadi et al., 2020). No obstante, factores contextuales, como las condiciones económicas, la infraestructura educativa y la disponibilidad de recursos, pueden limitar la efectividad de estas prácticas (Landaverde & García, 2024). En el ámbito del aprendizaje del inglés, la procrastinación también se asocia con actitudes negativas hacia el idioma, ansiedad, estrés y dificultades en el dominio léxico y gramatical, lo que afecta el rendimiento y la continuidad del proceso de adquisición lingüística (Romero-Zárate et al., 2024).

Por último, se evidenció una correlación negativa y significativa entre la motivación académica y la procrastinación, lo que indica que a medida que aumenta la motivación, disminuye la tendencia a postergar las tareas. Este resultado coincide con estudios previos que sostienen que los bajos niveles de motivación se asocian con un menor compromiso y un rendimiento académico más deficiente (Gardner, 1985; Mehmet & Dilbaz Sayin, 2022). Gopalan et al. (2017) explican que la motivación orienta y sostiene la conducta académica, mientras que su ausencia favorece la dilación y la desorganización en las actividades. En este sentido, la motivación actúa como factor protector frente a la procrastinación, reforzando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que estimulen la autorregulación y el interés por el aprendizaje. De acuerdo con Angarita (2014), la procrastinación implica fallas en los mecanismos de autocontrol y de regulación conductual, lo que sugiere que fortalecer la motivación académica podría contribuir al desarrollo de competencias autorregulatorias y, en consecuencia, a un desempeño académico más efectivo.

Las implicaciones de estos hallazgos son importantes para la creación de programas educativos en el ámbito de las lenguas extranjeras. En el aspecto teórico,

esta investigación ofrece evidencia empírica al esquema de la pedagogía afectiva como una de las causas que determinan la predisposición y el resultado académico de los estudiantes del idioma inglés. En el ámbito práctico, a nivel institucional, propone incorporar estrategias afectivas en el diseño curricular para mejorar la motivación intrínseca del estudiante; asimismo, ofrecer capacitaciones y concientizar a los docentes sobre las habilidades socioemocionales, con el objetivo de detectar y gestionar factores afectivos relacionados con el aprendizaje de idiomas. A nivel de aula, busca gestionar un ambiente emocionalmente seguro y positivo que reduzca la ansiedad y la procrastinación y, así, fomentar un aprendizaje más inmersivo, eficaz y significativo.

No obstante, el estudio no estuvo exento de ciertas limitaciones, como la aplicación de un diseño transversal, que no permite demostrar relaciones causales firmemente establecidas. Asimismo, el uso de cuestionarios autoinformados podría estar expuesto a sesgos de deseabilidad social. Por lo cual, se recomienda que futuros estudios utilicen un diseño longitudinal y métodos de triangulación de datos, como las entrevistas o el análisis observacional, para profundizar en los procesos emocionales y conductuales intervenidos, el análisis a otros niveles educativos y contextos socioculturales, y la implementación de variables mediadoras o moderadoras (autoeficacia percibida, estilos de enseñanza docente, clima emocional del aula). A pesar de estas limitaciones, la presente investigación es relevante y contribuye a la comprensión teórica y práctica de la pedagogía afectiva.

## **Conclusión**

En síntesis, el estudio aporta evidencia empírica sobre la capacidad predictiva de la pedagogía afectiva en el aprendizaje del inglés, al incidir en la motivación y la

procrastinación académica, y destaca el valor del enfoque afectivo como recurso pedagógico con potencial explicativo y transformador en contextos escolares.

Los resultados abren un campo de investigación que permite repensar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva socioemocional, donde la motivación y la autorregulación se fortalecen mediante prácticas docentes sensibles y empáticas, lo cual resulta relevante en la etapa adolescente, en la que el aprendizaje del inglés suele verse influido por factores afectivos y conductas de evitación académica.

## Referencias

- Álvarez, J., Castillo, J., Bravo, N., & Sonhouse, M. (2025). Estrategias de motivación para la enseñanza del inglés como segunda lengua en la Universidad de Panamá. *Synergía*, 4(1), 15-30. <https://doi.org/10.48204/synergia.v4n1.7167>
- Angarita Becerra, L. D. (2014). Algunas relaciones entre la procrastinación y los procesos básicos de motivación y memoria. *Revista Iberoamericana De Psicología: Ciencia Y Tecnología*, 7(1), 91-101. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.RIP.7108>
- Arufe-Giráldez, V., Ramos-Álvarez, O., Rodríguez-Padín, R., & Sanmiguel-Rodríguez, A. (2025). La pedagogía afectiva ¿Qué es y qué evidencia científica tiene? Una revisión rápida. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 5(1), 1-22. <https://doi.org/10.55040/educa.v5i1.157>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bao, Y., & Liu, S. (2021). The Influence of Affective Factors in Second Language Acquisition on Foreign Language Teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 09(03), 463-470. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>
- Barrera, J., Curasma Ramos, A., & Gonzales Ramos, A. (2014). *La motivación y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa Manuel Gonzales ....* <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/673>
- Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model. En *University of Guelph*.

<https://hdl.handle.net/10214/20169>

Córdova Huamán, E. M. (2017). Enseñanza afectiva y proceso de aprendizaje de los estudiantes de Ingeniería Ambiental de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, 2016 [Universidad César Vallejo]. En *Universidad César Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8558>

De Riba Mayoral, S., & Revelles Benavente, B. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*. <https://doi.org/10.17561/RTC.N16.1>

Diert-Boté, I., & Moncada-Comas, B. (2024). Out of the comfort zone, into the learning zone: An exploration of students' academic buoyancy through the 5-Cs in English-medium instruction. *System*, 124, 103385. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103385>

Dominguez Lara, S. A., Villegas García, G., & Centeno, S. (2014). Academic procrastination: validation of a scale in a sample of students from a private university. *Liberabit*, 20(2), 293-304. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es%0Ahttp://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1729-48272014000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es%0Ahttp://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-48272014000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=es)

EF. (2024). *EF English Proficiency Index*. Education First. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-spanish.pdf>

Gardner, H. (1985). La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva. *TripleC*, 14(1), 260-264. [http://www.americanbanker.com/issues/179\\_124/which-](http://www.americanbanker.com/issues/179_124/which-)

city-is-the-next-big-fintech-hub-new-york-stakes-its-claim-1068345-

1.html%5Cnhttp://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15003161%5Cnhttp://cid.oxfordjournals.org/lookup/doi/10.1093/cid/cir991%5Cnhttp://www.scielo

urnals.org/lookup/doi/10.1093/cid/cir991%5Cnhttp://www.scielo

Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conference Proceedings*, 1891(1), 20043. <https://doi.org/10.1063/1.5005376>

Hailikari, T., Katajavuori, N., & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Social Psychology of Education*, 24(2), 589-606. <https://doi.org/10.1007/S11218-021-09621-2>

Hayikaleng, N., Nair, S. M., & Krishnasamy, H. N. (2016). Thai Students' Motivation on English Reading Comprehension. *International Journal of Education and Research*, 4(6), 477-486. [www.ijern.com](http://www.ijern.com)

Herrera, J., & Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1560-43812014000100017&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100017&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Hickey-Moody, A. (2022). Chapter 4 Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy. En *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 79-95). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748644124-006>

Jugo Oblitas, J. R. (2021). Pedagogía afectiva y aprendizaje significativo en estudiantes del 6to grado en una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2021. [Universidad César Vallejo]. En *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/66347>

- Khooei-Oskoei, S., Ahangari, S., & Seifoori, Z. (2021). Procrastination in Language Learning Process: A Constructive Strategy or Merely a Destructive Time Loss? En *Journal of Applied ...* (Vol. 9, Número 1, pp. 243-259). Winter and Spring. <https://doi.org/10.22049/jalda.2021.26939.1202>
- Landaverde, E. R., & García Ramírez, M. T. (2024). Factores que influyen en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés: una revisión sistemática. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e2367. <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2367>
- Lang, P., Katz, Y. J., & Menezes, I. (1998). *Affective Education: A Comparative View*. Cassell. [https://librarysearch.wlv.ac.uk/discovery/fulldisplay?docid=alma991002874355104901&context=L&vid=44UOWO\\_INST:MAIN&lang=en&adaptor=LocalSearchEngine&tab=ALL&query=title,exact,Cassell studies in pastoral care and personal and social education,AND&mode=adv](https://librarysearch.wlv.ac.uk/discovery/fulldisplay?docid=alma991002874355104901&context=L&vid=44UOWO_INST:MAIN&lang=en&adaptor=LocalSearchEngine&tab=ALL&query=title,exact,Cassell studies in pastoral care and personal and social education,AND&mode=adv)
- Li, Y., & Wang, X. (2024). The Emergence of Loving Pedagogy in the L2 Affective Domain: How Affective Pedagogy Accounts for Chinese EFL Teachers' Professional Success and Job Satisfaction? *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(3), 239-250. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.029611>
- Liu, Y., Ma, S., & Chen, Y. (2024). The impacts of learning motivation, emotional engagement and psychological capital on academic performance in a blended learning university course. *Frontiers in Psychology*, 15, 1357936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357936>
- Lucas-Oliva, I., Toledo-Vega, G., & Núñez-Román, F. (2022). From Neurodidactics to

- Language Teaching and Learning: The Emotional Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(8), 1457-1467. <https://doi.org/10.17507/tpls.1208.01>
- Manzini, J. L. (2000). Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación Médica sobre sujetos humanos. *Acta bioethica*, 6(2), 321-334. <https://doi.org/10.4067/s1726-569x2000000200010>
- Mehmet, A., & Dilbaz Sayın, S. (2022). Academic Procrastination in Language Learning: Adolescent Learners' Perspectives. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 7(2), 220-235. <https://doi.org/10.35974/acuity.v7i2.2637>
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Moreno Cordova, L. J., Morales Vázquez, E., & Rojas León, P. del R. (2025). La Influencia de los Factores Emocionales en el Aprendizaje de un Segundo Idioma. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 3381-3391. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1055>
- Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1508-1513. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1508-1513>
- Organización de las Naciones Unidas. (2025). *Población mundial | Fondo de Población de las Naciones Unidas*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. <https://www.unfpa.org/es/data/world-population-dashboard>
- Ortiz Villota, J. C., Juajinoy Villota, M. A., Marroquín Alderete, B. J., & Basante Noguera, D. G. (2024). Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente. *Revista UNIMAR*,

42(1), 45-66. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3846>

Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento ( RACC )*, ISSN-e 1852-4206, Vol. 2, N°. 1, 2010, págs. 58-66, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108&info=resumen&idioma=ENG>

Portocarrero, E., & Fernández-Monge, L. (2023). Vista de Procrastinación académica en adolescentes de una institución educativa en tiempos de pandemia. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 6(14), 42-53. <https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/125/289>

Purnama, N. A., Rahayu, N. S., & Yugafiati, R. (2019). Students' Motivation in Learning English. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2(4), 539. <https://doi.org/10.22460/project.v2i4.p539-544>

Quispe, M. (2021). *Motivación y aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de Valdivieso - Lima*. 25. <https://hdl.handle.net/20.500.12840/5271>

Romero-Zárate, M., Cinto-Morales, J., & Xique-Suárez, M. A. (2024). Procrastinación, una limitante para el aprendizaje de las lenguas. *Revista Lengua y Cultura*, 5(10), 78-85. <https://doi.org/10.29057/lc.v5i10.12355>

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Shao, K., Nicholson, L. J., Kutuk, G., & Lei, F. (2020). Corrigendum: Emotions and Instructed Language Learning: Proposing a Second Language Emotions and Positive Psychology Model (Front. Psychol., (2020), 11, (2142), 10.3389/fpsyg.2020.02142). En *Frontiers in Psychology* (Vol. 11, p. 559865). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.605188>
- Sonowal, R., & Ranjan, A. (2024). Effectiveness of 5E model based teaching on Academic Performance of school going students of Assam. *International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology*, 2(6), 23-30.  
<https://doi.org/10.61778/ijmrast.v2i6.63>
- Statista. (2024). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2024*.  
<https://es.statista.com/estadisticas/635631/llos-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>. <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>
- Trujillo, B. Q., Santiago, P., Díaz, B., & Mora, M. V. (2021). La afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142021000100015&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100015&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Wang, J., Zhang, X., & Zhang, L. J. (2022). Effects of Teacher Engagement on Students' Achievement in an Online English as a Foreign Language Classroom: The Mediating

Role of Autonomous Motivation and Positive Emotions. *Frontiers in Psychology*, 13, 950652. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950652>

Wang, Y., Derakhshan, A., & Pan, Z. (2022). Positioning an Agenda on a Loving Pedagogy in Second Language Acquisition: Conceptualization, Practice, and Research. *Frontiers in Psychology*, 13, 894190. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894190>

Woodrow, L. (2017). Motivation in language learning. En *Educational Linguistics* (Vol. 27, pp. 235-248). Net Journals. 25 Akintola Road, Sapele, Delta State, 331107, Nigeria. e-mail: [service@netjournals.org](mailto:service@netjournals.org); Web site: [http://www.netjournals.org/aer\\_index.html](http://www.netjournals.org/aer_index.html). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-40956-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40956-6_16)

Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 46(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>

Zayed, J., & Al-Ghamdi, H. (2019). The Relationships Among Affective Factors in Learning EFL: A Study of the Saudi Setting. *English Language Teaching*, 12(9), 105. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n9p105>

Zhang, C., & Zhang, W. (2022). The Impact of Academic Procrastination on Second Language Writing: The Mediating Role of L2 Writing Anxiety. *Frontiers in Psychology*, 13, 851120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.851120>

## Anexos

### Cuestionario de la Pedagogía de la Afectividad

<b>URL</b>	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/66347/Jugo_OJR-SD.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y">https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/66347/Jugo_OJR-SD.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y</a>
<b>DOI</b>	

Instrucciones: Estimado estudiante, a continuación, se presente 24 ítems relacionados con la pedagogía afectiva que percibes por parte de tu docente de inglés, marca solo una alternativa (X) según consideres conveniente.

#### Escala de Likert:

- 1 = Nunca
- 2 = Algunas veces
- 3 = Regularmente
- 4 = Casi siempre
- 5 = Siempre

N°	Enunciado	1	2	3	4	5
1	¿Mis profesores motivan constantemente la participación y diálogo en clase?					
2	¿Mis profesores me brindan orientación académica individual cuando lo necesito?					
3	¿Mis profesores atienden a las consultas que le hago fuera del horario de clase?					
4	¿Mis profesores son pacientes cuando me demoro en dar una respuesta?					
5	¿Mis profesores orientan mis respuestas de manera apropiada?					
6	¿Mis profesores me ayudan a reflexionar sobre los temas tratados?					
7	¿Mis profesores consideran importante que genere mi propia opinión sobre los temas tratados?					
8	¿Mis profesores me motivan a relacionar los temas de clase con la vida cotidiana?					
9	¿Mis profesores se muestran dispuestos a dialogar sobre la revisión de una tarea?					
10	¿Mis profesores evitan comentarios negativos cuando dan su opinión sobre mi rendimiento?					
11	¿Mis profesores me felicitan cuando obtengo buenas calificaciones?					
12	¿Mis profesores realizan críticas positivas a los trabajos encargados?					
13	¿Mis profesores explican los motivos por los cuales consideran he realizado bien una tarea?					

<b>14</b>	¿Mis profesores escuchan atentamente mis opiniones?					
<b>15</b>	¿Mis profesores me motivan a seguir participando, cuando refuerzan mis comentarios?					
<b>16</b>	¿Mis profesores me dejan participar y expresar libremente mis puntos de vista?					
<b>17</b>	¿Mis profesores se interesan por mi estado emocional?					
<b>18</b>	¿Mis profesores me llaman por mi nombre?					
<b>19</b>	¿Mis profesores siempre me demuestran cortesía en clase?					
<b>20</b>	¿Mis profesores son respetuosos con mis ideas?					
<b>21</b>	¿Mis profesores acostumbran a contarnos anécdotas de su vida personal o laboral?					
<b>22</b>	¿Mis profesores me demuestran afecto, cuando me saludan?					
<b>23</b>	¿Mis profesores suelen ser justos cuando resuelven situaciones que pasan en clase?					
<b>24</b>	¿Mis profesores toman en cuenta mi opinión para poner las normas de la clase?					

## Cuestionario de encuesta sobre la motivación académica y su relación con el aprendizaje del idioma inglés

<b>URL</b>	<a href="https://www.educas.com.pe/index.php/paidagoqo/article/view/67/283">https://www.educas.com.pe/index.php/paidagoqo/article/view/67/283</a>
<b>DOI</b>	<a href="https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/673">https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/673</a>

**INSTRUCCIONES:** Estimado estudiante, a continuación, se te presenta 16 ítems relacionados con la motivación y el aprendizaje del idioma inglés, marca solo una alternativa (X) según consideres conveniente.

<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
1	2	3	4	5

N°	ÍTEMS	Puntuación				
		1	2	3	4	5
<b>Dimensión: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA</b>						
1	Me dedico al máximo en mis clases de inglés porque tengo interés y voluntad para aprender.					
2	Hago y cumplo con todas las actividades asignadas por el profesor para mejorar mi aprendizaje del idioma inglés.					
3	Me esfuerzo en aprender el inglés porque me servirá para la carrera que pienso estudiar.					
4	Estudio con mayor empeño el inglés para ser el mejor alumno.					
5	Me esfuerzo y dedico tiempo en aprender el inglés para tener un mejor rendimiento.					
6	Practico constantemente el inglés en mi casa y en el aula para aprender mejor el inglés.					
7	Soy consciente de mis dificultades en las clases de inglés y me esfuerzo en mejorar mi nivel de aprendizaje.					
8	Si tengo dudas al desarrollar las actividades en el área de inglés, pregunto al profesor, utilizo diccionario, libros en inglés para perfeccionar mi aprendizaje.					
<b>Dimensión: MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA</b>						
9	Solo participo en la clase de inglés porque quiero ser reconocido y llegar a ser el más popular del salón.					
10	Trato de desarrollar bien las actividades en las clases de inglés porque quiero recibir reconocimiento del profesor y mis compañeros.					
11	Asisto a la clase de inglés para no salir desaprobado.					
12	Participo en la clase de inglés para ganar calificaciones.					
13	Solo estudio bien el inglés porque obtendré buenos resultados en el examen.					
14	Estudio inglés porque es un idioma muy importante y me ayudará a desenvolverme en el futuro, frente a una sociedad cambiante.					
15	Considero que aprender el inglés es necesario para tener mayores oportunidades en el campo laboral y profesional.					
16	Considero que saber el inglés me servirá para poder viajar al extranjero.					

## Escala de Procrastinación Académica (EPA)

<b>URL</b>	<a href="https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/189.pdf">https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/189.pdf</a>
<b>DOI</b>	<a href="https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189">https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189</a>

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

<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
N	CN	AV	CS	S

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