

FACULTAD DE HUMANIDADES

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Procrastinación académica y ansiedad escolar en
estudiantes de una institución educativa privada de Satipo,
2024**

Glendy Agar Rocio Quiza Salas

Para optar el Título Profesional de
Licenciado en Psicología

Satipo, 2025

Repositorio Institucional Continental
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

A : Decana de la Facultad de Humanidades
DE : Verónica Noemí Sotelo Narváez
Asesor de trabajo de investigación
ASUNTO : Remito resultado de evaluación de originalidad de trabajo de investigación
FECHA : 7 de Junio de 2025

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para informar que, en mi condición de asesor del trabajo de investigación:

Título:

Procrastinación académica y ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024

Autores:

1. Glendy Agar Rocio Quiza Salas – EAP. Psicología

Se procedió con la carga del documento a la plataforma "Turnitin" y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por **resultado 18 %** de similitud sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- Filtro de exclusión de bibliografía SI NO
- Filtro de exclusión de grupos de palabras menores SI NO
Nº de palabras excluidas (en caso de elegir "SI"): **20**
- Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante SI NO

En consecuencia, se determina que el trabajo de investigación constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad Continental.

Recae toda responsabilidad del contenido del trabajo de investigación sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI y en la normativa de la Universidad Continental.

Atentamente,

La firma del asesor obra en el archivo original
(No se muestra en este documento por estar expuesto a publicación)

DEDICATORIA

A Dios, por darme la fuerza para afrontar cada reto. A mis padres, Graciano y Eva, por educarme con amor y enseñarme a luchar por mis sueños. A mi hermano Daniel, cuya presencia y consejos alegran mis días. Y a mi novio Jhomar, por demostrarme su amor y acompañarme con dedicación hasta la culminación de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a Dios, por su inmenso amor y fidelidad, por darme las fuerzas necesarias para superar cada desafío.

A mis padres y a mi hermano, por su amor incondicional y su constante apoyo; por enseñarme el valor del esfuerzo y estar siempre a mi lado para alentarme cuando más lo necesitaba.

A mi novio, por ser mi soporte, por brindarme su tiempo, comprensión y motivación. Gracias por impulsarme a seguir adelante en los momentos más difíciles.

A la Universidad Continental, por autorizarme la aplicación de esta investigación, y a mi asesora, por compartir conmigo sus conocimientos y brindarme orientación para culminar esta tesis.

ÍNDICE

RESUMEN.....	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 Problema de Investigación	14
1.2 Objetivos	14
1.3 Justificación.....	14
1.4 Limitaciones	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	18
2.1 Antecedentes	18
2.2 Bases Teóricas	26
2.2.1 <i>Procrastinación Académica</i>	26
2.2.2 <i>Ansiedad Escolar</i>	36
2.3 Marco Conceptual	46
CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES.....	49
3.1 Hipótesis.....	49
3.2 Variables	49
3.3. Operacionalización de Variables	50
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	52
4.1 Diseño de Investigación	52
4.2 Población y Muestra	54
4.3 Instrumentos de Recolección de Datos	56
4.4 Procedimientos de Recolección de Datos	57
4.5 Análisis de Datos	58

4.6 Aspectos Éticos	61
CAPÍTULO V: RESULTADOS	66
5.1 Análisis Descriptivo	66
5.2 Resultados de Confiabilidad.....	80
5.3 Prueba de Normalidad	81
5.4 Análisis Correlacional	83
5.4.1 <i>Correlación entre Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar</i>	83
5.4.2 <i>Correlación entre Autorregulación y Ansiedad Escolar</i>	84
5.4.3 <i>Correlación entre Postergación de Actividades y Ansiedad Escolar</i>	85
DISCUSIÓN	87
CONCLUSIONES	92
RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la Variable Procrastinación Académica	50
Tabla 2. Operacionalización de Variable Ansiedad Escolar	51
Tabla 3. Distribución de Edades	66
Tabla 4. Distribución de Grado Académico	67
Tabla 5. Distribución de Género	68
Tabla 6. Distribución de Medidas Estadísticas Descriptivas.....	69
Tabla 7. Relación de Procrastinación Académica y sus Dimensiones	72
Tabla 8. Relación de Ansiedad Escolar y sus Dimensiones	73
Tabla 9. Relación entre Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar	75
Tabla 10. Relación entre Autorregulación Académica y Ansiedad Escolar	77
Tabla 11. Relación entre Postergación de Actividades y Ansiedad Escolar	78
Tabla 12. Confiabilidad según el Coeficiente de Cronbach	80
Tabla 13. Prueba de Normalidad	81
Tabla 14. Análisis de Correlación entre Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar	83
Tabla 15. Análisis de Correlación entre Autorregulación y Ansiedad Escolar Académica ...	84
Tabla 16. Análisis de Correlación entre Postergación de Actividades y Ansiedad Escolar.....	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema del Diseño de la Relación de Investigación	53
Figura 2. Distribución de Edades	67
Figura 3. Distribución de Grado Académico.....	68
Figura 4. Distribución de Género	69
Figura 5. Niveles de Procrastinación Académica	73
Figura 6. Niveles de Ansiedad Escolar	75

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada en Satipo. La muestra estuvo conformada por 100 estudiantes de secundaria, desde primero hasta quinto año. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y diseño correlacional. Se emplearon dos instrumentos: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES-A).

Los resultados revelaron que el 78% de los estudiantes presenta un nivel medio de procrastinación académica. Respecto a la ansiedad escolar, el 45% mostró un nivel bajo. Para determinar la relación entre ambas variables, se utilizó el coeficiente Rho de Spearman, obteniéndose un valor de 0.263, lo cual indica una correlación positiva débil. Sin embargo, esta relación no fue estadísticamente significativa.

En conclusión, aunque se evidenció una leve relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar, dicha asociación no resulta significativa en estudiantes de secundaria de primero a quinto año.

Palabras clave: *procrastinación académica, ansiedad escolar, autorregulación, postergación de actividades, estudiantes*

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between academic procrastination and school-related anxiety in students from a private educational institution in Satipo. The sample consisted of 100 secondary school students, ranging from first to fifth year. The research followed a quantitative approach, with a non-experimental, correlational design. Two instruments were used: the Academic Procrastination Scale (EPA) and the School Anxiety Inventory (IAES-A).

The results revealed that 78% of the students exhibited a moderate level of academic procrastination. Regarding school-related anxiety, 45% of the students showed a low level. To determine the relationship between the two variables, Spearman's Rho coefficient was applied, yielding a value of 0.263, which indicates a weak positive correlation. However, this relationship was not statistically significant.

In conclusion, although a slight relationship was observed between academic procrastination and school-related anxiety, this association was not significant among secondary school students from first to fifth year.

Keywords: *academic procrastination, school anxiety, self-regulation, task postponement, students*

INTRODUCCIÓN

La ansiedad escolar y la procrastinación académica son desafíos significativos que afectan negativamente tanto el bienestar emocional como el desempeño académico de los estudiantes a nivel global. La procrastinación académica, entendida como el aplazamiento de tareas escolares, y la ansiedad, caracterizada por preocupaciones excesivas en el contexto educativo, generan estrés, disminuyen el rendimiento y pueden derivar en problemas de salud mental. Factores como el consumo de sustancias, la dependencia de las redes sociales y el involucramiento en agrupaciones delictivas pueden agravar estas problemáticas.

A nivel mundial y en América Latina, diversos estudios han identificado una relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar. En el caso del Perú, las investigaciones evidencian niveles preocupantes en ambas variables, afectando tanto a estudiantes de secundaria como universitarios. Aunque en algunos estudios la correlación entre estos fenómenos es débil, en otros se ha encontrado una relación significativa, indicando que los estudiantes con mayor ansiedad tienden a procrastinar con más frecuencia.

El principal problema radica en que, al posponer sus responsabilidades académicas, los estudiantes experimentan un aumento en los niveles de ansiedad, lo que afecta directamente su rendimiento y bienestar emocional. Este patrón se vuelve especialmente preocupante en los estudiantes de los últimos años de secundaria, quienes enfrentan una mayor presión ante la finalización de su etapa escolar y la elección de una carrera profesional. Los estudios sugieren la necesidad de intervenciones tanto psicológicas como educativas que aborden de manera integral la procrastinación y la ansiedad en este grupo etario.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo identificar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, durante el año 2024. La motivación principal surge de la creciente preocupación por los efectos negativos que ambas variables generan en el desempeño

académico y el bienestar emocional de los estudiantes. En un entorno educativo cada vez más exigente, el acto de postergar tareas importantes puede intensificar la ansiedad, afectando la calidad del aprendizaje y la salud mental. Comprender la relación entre estos dos fenómenos permitirá no solo conocer su dinámica, sino también plantear estrategias de intervención que contribuyan a mitigar sus efectos.

Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional que permitirá medir el grado de relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar. Los resultados obtenidos podrán orientar la implementación de programas de apoyo académico y emocional, dirigidos a reducir la procrastinación y manejar la ansiedad de manera efectiva, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su aplicación en una sola institución educativa privada de Satipo, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos educativos. La homogeneidad de la muestra limita la comprensión del fenómeno en estudiantes de distintas realidades socioculturales. Además, el diseño transversal impide establecer relaciones causales y se enfoca únicamente en identificar correlaciones. El uso de encuestas también conlleva el riesgo de sesgos en las respuestas, y no se consideran factores externos como el entorno familiar o la salud mental, lo que podría ofrecer una visión parcial del fenómeno. La presente tesis se estructura en cinco capítulos:

Capítulo I: Planteamiento del problema, donde se abordan el problema general y específicos, los objetivos generales y específicos, así como la justificación del estudio.

Capítulo II: Marco teórico, que presenta antecedentes internacionales, nacionales y locales, las bases teóricas, definiciones, tipos, teorías, dimensiones y factores de la procrastinación académica. En cuanto a la ansiedad escolar, se incluyen definiciones, enfoques y modelos explicativos.

Capítulo III: Hipótesis y variables, donde se formulan la hipótesis general y las específicas, y se identifican las variables junto con su respectiva operacionalización.

Capítulo IV: Metodología, en el cual se describe el tipo, enfoque, diseño y nivel de investigación, así como la población, muestra y muestreo. También se detallan los instrumentos de recolección de datos, el procedimiento, el análisis de datos y los aspectos éticos.

Capítulo V: Resultados, que presenta los análisis descriptivos (incluyendo datos sociodemográficos y tablas relacionadas), los análisis correlacionales entre variables y dimensiones según los objetivos propuestos. A continuación, se desarrollan la discusión de los resultados, las conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas.

Finalmente, se incluyen anexos con la documentación pertinente como evidencia del proceso investigativo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problema de Investigación

1.1.1 Problema General

¿Cuál es la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, en el año 2024?

1.1.2 Problemas Específicos

- ¿Cuál es la relación entre la dimensión autorregulación y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024?
- ¿Cuál es la relación entre la dimensión postergación de actividades y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, en el año 2024.

1.2.2 Objetivos específicos

- Establecer la relación entre la dimensión autorregulación y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024.
- Establecer la relación entre la dimensión postergación de actividades y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024.

1.3 Justificación

1.3.1 Justificación Teórica

La relevancia de esta investigación radica en analizar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en adolescentes de nivel secundario, con el propósito de aportar evidencia sobre cómo estas variables se interrelacionan y afectan el proceso de

aprendizaje. La procrastinación académica puede provocar dificultades en el rendimiento escolar, mientras que la ansiedad impacta negativamente en el bienestar emocional de los estudiantes. Comprender la interacción entre ambos fenómenos permite identificar posibles factores de riesgo y orientar acciones preventivas.

Asimismo, los resultados de este estudio podrán servir como base para el diseño e implementación de estrategias orientadas a mejorar la gestión del tiempo y la regulación emocional en el ámbito educativo. De esta manera, la investigación no solo contribuye al conocimiento teórico sobre estas problemáticas, sino que también ofrece insumos prácticos para el desarrollo de intervenciones que favorezcan una mejor calidad educativa y el bienestar integral de los estudiantes.

1.3.2 Justificación Social

El abordaje de la procrastinación y la ansiedad en el contexto educativo posee una trascendencia significativa a nivel social, ya que se trata de problemáticas que afectan el desarrollo académico y emocional de los estudiantes, con consecuencias que pueden extenderse a su vida adulta y profesional. Los principales beneficiarios de esta investigación serán los propios estudiantes, así como los docentes y las autoridades educativas.

Al proporcionar un análisis detallado de estas variables, el estudio amplía la información disponible sobre sus efectos y contribuye a visibilizar su impacto en la calidad del proceso educativo. Ignorar estos factores podría comprometer la formación integral del estudiante. Por su parte, los docentes y las autoridades educativas podrán beneficiarse del conocimiento generado para diseñar estrategias pedagógicas y políticas institucionales más eficaces, orientadas a fomentar un entorno de aprendizaje saludable y equitativo.

En suma, los hallazgos de esta investigación no solo contribuirán al desarrollo académico y personal de los estudiantes, sino que también repercutirán positivamente en la sociedad, al promover una formación educativa más consciente, inclusiva y efectiva.

1.3.3 Justificación Metodológica

Este estudio pone en valor la importancia de la investigación correlacional como herramienta para la construcción del conocimiento científico en el ámbito educativo. Su enfoque metodológico contribuirá significativamente a futuras investigaciones sobre la relación entre la ansiedad y la procrastinación escolar, sirviendo como un punto de referencia relevante en este campo.

Asimismo, se garantizará el cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación con seres humanos, mediante la obtención del consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los estudiantes participantes. Se aplicarán criterios rigurosos de inclusión y exclusión, asegurando la integridad del proceso. La investigación será desarrollada con un alto nivel de rigurosidad metodológica, utilizando técnicas e instrumentos de recolección de datos pertinentes, los cuales serán evaluados conforme a criterios establecidos de validez y confiabilidad.

1.3.4 Justificación Práctica

Desde un enfoque práctico, esta investigación resulta fundamental, ya que permite comprender mejor los vínculos entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar, facilitando la identificación de estrategias efectivas para afrontar estas problemáticas. Al compartir los resultados con las autoridades educativas de la institución, se brindará información útil para la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas más eficaces, orientadas a mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Además, un mayor entendimiento de los mecanismos subyacentes a la procrastinación y la ansiedad permitirá desarrollar programas de intervención y medidas de apoyo específicas. Estas iniciativas proporcionarán herramientas prácticas para que los estudiantes enfrenten dichos desafíos de manera más efectiva, contribuyendo así a la creación de un entorno escolar más propicio para el aprendizaje y el cuidado de la salud mental.

1.4 Limitaciones

Entre las principales limitaciones de la presente investigación, se debe señalar que el estudio se realizó en una única institución educativa privada de Satipo, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. La homogeneidad de la muestra limita la comprensión del fenómeno de la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de distintas realidades sociales y educativas.

Asimismo, el diseño transversal del estudio impide establecer relaciones causales, limitándose a la identificación de correlaciones entre variables. La utilización de cuestionarios y encuestas como única fuente de recolección de datos introduce el riesgo de sesgos en las respuestas, ya que los estudiantes podrían responder de manera socialmente aceptable en lugar de reflejar con precisión su experiencia personal.

La investigación tampoco contempla otros factores externos que podrían incidir en la procrastinación y la ansiedad, como el entorno familiar, la salud mental o el contexto sociocultural, lo que podría ofrecer una visión parcial del fenómeno. Además, la variabilidad en la interpretación de conceptos como *procrastinación* y *ansiedad* puede afectar la consistencia de las respuestas, comprometiendo la uniformidad de los datos recogidos.

Otra limitación relevante es que el estudio se llevó a cabo en un periodo específico del año, lo que impide observar posibles cambios en el comportamiento estudiantil a lo largo del tiempo. Al centrarse únicamente en la perspectiva de los estudiantes, también se omite la influencia de otros actores relevantes como docentes y padres de familia.

Finalmente, la falta de información sobre intervenciones previas relacionadas con estas problemáticas, así como el uso de instrumentos que podrían no estar completamente validados para el contexto peruano, representan riesgos adicionales que podrían afectar la fiabilidad y aplicabilidad de los resultados.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes Internacionales

A nivel internacional, diversas investigaciones han explorado la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad. Por ejemplo, en el estudio titulado *Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios*, realizado por Nuñez y Gavilanes (2023) en Ecuador, se examinó dicha relación en estudiantes de Enfermería y Nutrición. La muestra estuvo conformada por 433 estudiantes universitarios y se utilizó una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. Para la medición de las variables, se emplearon el *Inventario Autodescriptivo de Ansiedad Estado-Rasgo* y la *Escala de Procrastinación Académica* adaptada por Álvarez (2010). Los hallazgos revelaron niveles bajos de procrastinación académica y ansiedad moderada ante los exámenes, además de una correlación leve pero significativa ($r = 0.208$; $p = 0.002$) entre ambas variables. Estos resultados subrayan la necesidad de comprender cómo la procrastinación influye en la ansiedad frente a situaciones evaluativas, y ofrecen información valiosa para desarrollar estrategias de apoyo que mejoren el rendimiento académico en entornos universitarios.

De manera similar, el estudio *Procrastinación académica y su relación con la ansiedad escolar en estudiantes de bachillerato de Orellana*, realizado por Sarango Chillo y Shugulí (2023) en Ecuador, analizó esta relación en una unidad educativa de la provincia de Orellana. Con una muestra de 210 estudiantes, se aplicó un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y correlacional. Se utilizaron el *Inventario Autodescriptivo de Ansiedad Estado-Rasgo* (IDARE) y la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA). Los resultados mostraron niveles bajos de procrastinación y niveles moderados de ansiedad escolar.

Se identificó una correlación leve pero significativa ($r = 0.208$; $p = 0.002$) entre ambas variables, lo que sugiere que, aunque la procrastinación no sea altamente prevalente, mantiene una relación significativa con la ansiedad escolar. Esto resalta la importancia de implementar intervenciones orientadas a la gestión del tiempo y la reducción del estrés en contextos educativos.

En Colombia, Pardo Bolívar et al. (2021) llevaron a cabo el estudio *Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología*, con una muestra de 100 estudiantes de psicología (27 hombres y 73 mujeres) de Bogotá, con edades entre 18 y 37 años. El enfoque fue cuantitativo, transversal, descriptivo-correlacional. Se utilizaron la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) y el *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo* (IDARE). Los resultados evidenciaron una correlación positiva entre ansiedad-rasgo y procrastinación académica, aunque no se observaron diferencias significativas en función de variables sociodemográficas. Este estudio aporta una comprensión más profunda sobre cómo estas variables psicológicas pueden afectar el desempeño académico y el bienestar estudiantil.

Ese mismo año, Estremadoiro Parada y Schulmeyer (2021) realizaron un estudio en Bolivia para evaluar el nivel de procrastinación y sus causas en estudiantes de la Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra. Participaron 319 estudiantes y se aplicó una metodología cuantitativa, transversal, de tipo descriptivo-comparativo. Se utilizó la *Escala de Evaluación de Procrastinación para Estudiantes*. Los resultados indicaron un nivel moderado de procrastinación, sin diferencias significativas según facultades, géneros ni rendimiento académico. Las principales causas identificadas fueron la ansiedad ante evaluaciones y la percepción de estar abrumados por una inadecuada gestión del tiempo.

Por su parte, Altamirano Cherez y Rodríguez Pérez (2021), en su estudio *Procrastinación académica y su relación con la ansiedad*, analizaron esta relación en estudiantes del programa de Psicología Clínica de la Universidad Técnica de Ambato

(Ecuador). Con una muestra de 50 estudiantes, se utilizó una metodología cuantitativa, descriptiva y correlacional, de diseño transversal. Se aplicaron la *Escala de Procrastinación Académica de Busko* (EPA) y la *Escala de Valoración para la Ansiedad de Hamilton*. Los resultados evidenciaron una correlación estadísticamente significativa entre la postergación de actividades académicas y los niveles de ansiedad, reforzando la necesidad de intervenciones específicas en el entorno universitario.

En Argentina, Alessio y Main (2019) desarrollaron el estudio *Ansiedad ante exámenes y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios de primer y último año*. La muestra incluyó a 171 estudiantes universitarios y se utilizó una metodología descriptiva-correlacional, transversal y de campo. Se aplicaron la *Adaptación Argentina del Inventario Alemán de Ansiedad ante los Exámenes* (GTAI-AR), la *Escala de Procrastinación General* (EPG) y la *Escala Argentina de Procrastinación Académica* (ATPS). Los resultados mostraron que los estudiantes de primer año presentaban niveles más altos de ansiedad ante exámenes, así como mayor procrastinación general y académica, en comparación con los de último año. Además, se halló una asociación significativa entre la ansiedad ante exámenes y ambas formas de procrastinación, siendo la relación más fuerte con la procrastinación académica. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de abordar este fenómeno para reducir el estrés académico.

Finalmente, un estudio desarrollado por García-Fernández et al. (2014) en Chile analizó la ansiedad escolar en adolescentes según su edad y género. Participaron 673 adolescentes de entre 13 y 17 años, utilizando el *Inventario de Ansiedad Escolar* (IAES), que evalúa tres sistemas de respuesta (cognitivo, conductual y psicofisiológico) y tres factores situacionales (ansiedad ante evaluación social, fracaso escolar y agresión). Los resultados indicaron que las mujeres presentaron niveles más altos de ansiedad que los varones, y que los adolescentes varones de 17 años mostraron los niveles más bajos de ansiedad escolar. Estos hallazgos

permiten visibilizar diferencias significativas por género y edad en la expresión de la ansiedad escolar.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional, Méndez Lévano (2023) realizó la investigación titulada *Procrastinación académica y ansiedad durante la pandemia de COVID-19 en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas y privadas en Lima*, con el objetivo de determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en el contexto de la pandemia. La muestra estuvo compuesta por 309 estudiantes de secundaria. Se aplicó una metodología aplicada, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transeccional y de tipo correlacional. Para la recolección de datos se utilizaron la *Escala de Evaluación de la Procrastinación para Estudiantes (PASS)* y el *Cuestionario de Autoevaluación (STAI)*. Los resultados evidenciaron una correlación media y significativa entre ansiedad y procrastinación ($r = 0.467^{**}$), y una relación similar entre las dimensiones de ambas variables. Además, se observó que las mujeres tendían a procrastinar y a presentar mayores niveles de ansiedad que los hombres.

Pariona Núñez y Procel Márquez (2022) desarrollaron el estudio *Procrastinación académica y ansiedad estado en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo*. La muestra estuvo conformada por 106 estudiantes. El estudio empleó una metodología básica, no experimental, transeccional y de nivel correlacional. Se aplicaron la *Escala de Procrastinación Académica (EPA)* y el *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI)*. Los resultados indicaron que no existía una correlación significativa entre procrastinación académica y ansiedad estado ($\rho = -0.114$; $p = 0.243$), sugiriendo la posible influencia de otras variables no exploradas.

En Ica, Liberato y Fuentes (2021) llevaron a cabo el estudio *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 045 San Antonio –*

UGEL 05. La muestra estuvo conformada por 140 estudiantes. Se utilizó un enfoque cuantitativo, correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. Los instrumentos aplicados fueron la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) y la *Escala de Ansiedad de Zung*. Los resultados mostraron altos niveles de procrastinación, siendo la dimensión de postergación de actividades predominante en un nivel medio (69.29%) y la de autorregulación académica en un nivel alto (62.86%). Se identificó una relación negativa muy baja entre procrastinación académica y ansiedad.

Marín Tapia y Miranda Sierra (2021) realizaron una investigación en la I.E.S. Micaela Bastidas de Chuquibambilla – Grau – Apurímac durante el año 2021, con el objetivo de analizar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes de cuarto grado de secundaria. La muestra estuvo conformada por 53 estudiantes. El estudio fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transeccional y nivel descriptivo-correlacional. Para la recolección de datos se utilizaron la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) y el *Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado* (IDARE).

Mediante el coeficiente Rho de Spearman, se identificó una relación positiva moderada entre la procrastinación académica y la ansiedad; sin embargo, las correlaciones halladas entre algunas dimensiones específicas fueron muy bajas. En particular, se evidenció una correlación muy baja entre la autorregulación académica y las dimensiones de la ansiedad, así como entre la postergación de actividades y el estado de ansiedad, siendo esta última ligeramente más notable en relación con el rasgo de ansiedad. Estos resultados sugieren que, si bien existe cierta asociación entre ambas variables, su intensidad no es uniforme ni decisiva en todos los aspectos evaluados.

Estrada Araoz y Mamani Uchasara (2020) realizaron el estudio *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios*, centrado en estudiantes de la carrera de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. La

muestra incluyó a 220 estudiantes. Se empleó una metodología cuantitativa, con diseño correlacional no experimental. Los instrumentos utilizados fueron la *Escala de Procrastinación Académica* y la Escala de Ansiedad de Zung. Los resultados reflejaron una relación directa y significativa entre procrastinación y ansiedad ($r_s = 0.359$; $p = 0.000 < 0.05$), concluyéndose que a mayor procrastinación, mayores niveles de ansiedad.

Albújar Moreno y Castro Portillas (2020), en su estudio *Procrastinación académica y niveles de ansiedad en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lambayeque*, trabajaron con una muestra de 150 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria. Se aplicó una metodología cuantitativa, no experimental, transversal y de tipo descriptivo correlacional. Se utilizaron la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) de Busko (1998), adaptada por Álvarez (2010), y el *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo* (IDARE). Los resultados revelaron una correlación moderada y altamente significativa entre procrastinación y ansiedad estado ($r = 0.454$, $p < 0.01$), así como entre procrastinación y ansiedad rasgo ($r = 0.547$, $p < 0.01$), evidenciando una relación estrecha entre ambas variables.

Estrada Poma (2019) condujo el estudio *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de quinto grado de secundaria en una institución educativa del distrito de Mazamari*, con una muestra de 141 estudiantes entre 15 y 18 años. Se aplicó una metodología descriptiva-correlacional, con diseño no experimental y transversal. Se utilizaron la *Escala de Procrastinación Académica* adaptada por Álvarez (2010) y el *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (STAI). Los resultados mostraron una relación significativa y directa entre procrastinación académica y ansiedad, aportando evidencia sobre su impacto en el bienestar estudiantil y el rendimiento académico.

Díaz Becerra (2019), en su investigación *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes del quinto grado de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Llapa, Cajamarca*, trabajó con una muestra de 50 estudiantes. Se utilizó una metodología

descriptiva-correlacional, no experimental. Se aplicaron la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) y el *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo* (IDARE). Los resultados revelaron que el 66 % de los estudiantes presentaba un nivel medio de procrastinación, mientras que el 62 % tenía un nivel medio de ansiedad. Se encontró una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) entre la dimensión Elección-Evitación Conductual de la procrastinación y la ansiedad estado, sugiriendo una fuerte relación entre ambas variables.

Por último, Córdova Torres y Alarcón Arias (2019) realizaron el estudio *Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Norte*. El objetivo fue determinar la relación entre los hábitos de estudio y la procrastinación en estudiantes de la carrera de Educación en una universidad privada. La muestra estuvo conformada por 239 estudiantes. Se aplicó un enfoque cuantitativo, correlacional y transversal. Se utilizaron la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) y el *Inventario de Hábitos de Estudio* (CASM-85). Los resultados indicaron que no existía una relación significativa entre hábitos de estudio y procrastinación ($p = 0.7$). Sin embargo, se identificaron asociaciones entre algunas dimensiones específicas de los hábitos de estudio y la procrastinación, como la relación entre preparación de exámenes y postergación de actividades ($p = 0.04$), así como entre la forma de escuchar y la autorregulación académica ($p = 0.05$).

2.1.3 Antecedentes Locales

En el contexto local, se han desarrollado investigaciones relevantes sobre la procrastinación académica y la ansiedad escolar. En el estudio titulado *Procrastinación académica y ansiedad estado en estudiantes de quinto grado de secundaria*, realizado por Pariona Núñez y Procel Márquez (2022), se buscó determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad estado en estudiantes de quinto año de una institución educativa particular en Huancayo. La muestra estuvo conformada por 106 estudiantes y se trabajó bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo-

correlacional. Se emplearon la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) y el *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (IDARE). Los resultados indicaron que no existía una relación significativa entre la procrastinación académica y una activación psicofisiológica intensa frente a factores ambientales ($\rho = 0.114$; $p = 0.243$), concluyéndose que los estudiantes que procrastinan no necesariamente presentan niveles altos o bajos de ansiedad estado.

En otro estudio, Estrada Poma (2019) se propuso determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad en estudiantes del último año de secundaria. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño transversal y correlacional. La muestra estuvo compuesta por 141 estudiantes de entre 15 y 18 años, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se utilizaron la *Escala de Procrastinación Académica* (EPA) y el *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (STAI). Los resultados mostraron que el 67 % de los estudiantes presentaba altos niveles de procrastinación académica y el 78 % un nivel medio de ansiedad. Asimismo, se halló una relación significativa entre ambas variables, lo que sugiere que una mayor procrastinación se asocia con niveles más altos de ansiedad, lo cual podría afectar el rendimiento académico.

Por otro lado, Avado y Cáceres (2018) llevaron a cabo el estudio titulado *Procrastinación académica y ansiedad frente a evaluaciones en estudiantes de primer año de la Escuela Profesional de Psicología*. Esta investigación, de tipo descriptivo-correlacional, con diseño transversal y no experimental, incluyó una muestra de 143 estudiantes seleccionados mediante muestreo deliberado y no probabilístico. Para la recolección de datos se utilizaron la *Escala de Procrastinación Académica* (PASS) de Solomon y Rothblum (1984) y la *Escala de Reacción ante las Evaluaciones* (RTT) de Sarason (1984). Los resultados mostraron diferencias significativas en los niveles de procrastinación entre hombres y mujeres, aunque ambos grupos presentaban promedios elevados. No se encontraron diferencias significativas en los niveles de ansiedad según el género, ya que tanto hombres como mujeres registraron

niveles moderadamente bajos. En conclusión, se identificó una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad en el aula, sugiriendo que la procrastinación incrementa la ansiedad en estudiantes de primer año de Psicología.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Procrastinación Académica

2.2.1.1 Conceptos. Al explorar los orígenes históricos del concepto de procrastinación, Steel (2007) señala que hacia el año 3000 a.C., los egipcios ya utilizaban el término para referirse a la tendencia a evitar el trabajo, mostrando una actitud de pereza frente a tareas esenciales para la supervivencia. Asimismo, el rey babilónico Hammurabi incluyó la procrastinación en sus leyes en el año 1790 a.C., estableciendo fechas límite para la presentación de quejas, al reconocer que las demoras podían ser perjudiciales y debían ser reguladas.

En el año 1400 a.C., según el egiptólogo Ronald Leprohon, un jeroglífico recomendaba evitar la procrastinación para poder regresar a casa a tiempo (Steel, 2007, p. 66). Para los romanos, sin embargo, procrastinar implicaba una espera estratégica ante la amenaza de enemigos en combates militares (Álvarez, 2010, p. 161). Por su parte, el poeta griego Hesíodo, alrededor del año 800 a.C., advertía sobre las consecuencias del aplazamiento, afirmando que “el trabajador lento no llena su granero” (Steel, 2007, p. 67), resaltando así la relación entre la ruina y la postergación de tareas.

Casi 400 años después, el historiador ateniense Tucídides señalaba que la procrastinación podía ser útil solo en contextos bélicos, al reconocer que era un rasgo de carácter en algunos soldados. De igual manera, Cicerón, en la tradición grecorromana, calificaba la demora y la lentitud como cualidades despreciables en un ciudadano.

Durante el siglo XVI, la palabra *demora* tenía un significado más neutral, referido al hecho de dejar voluntariamente de realizar una tarea, sin consciencia del posible perjuicio.

Posteriormente, en el siglo XVII, el sacerdote Anthony Walker asoció el acto de postergar con el concepto de apostasía, una idea que fue controvertida entre eruditos y moralistas (Steel, 2007). Por otro lado, Angarita Becerra (2012) menciona que antes de la Revolución Industrial, posponer un evento era socialmente aceptado y justificado.

Así, se reconoce que la procrastinación ha sido un fenómeno presente en distintas culturas y épocas, vinculado a la naturaleza humana (Ferrari et al., 2007; Ferrari et al., 1995). No obstante, fue con el surgimiento de la modernidad y los sistemas productivos que la procrastinación adquirió una connotación negativa, al percibirse como un obstáculo para la eficiencia y el desarrollo socioeconómico (Steel, 2007).

Etimológicamente, la palabra procrastinación proviene del latín *procrastinare*, que significa *posponer voluntariamente*, y del griego *akrasia*, que alude a la acción de actuar en contra del propio juicio o bienestar (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019). Steel (2007) destaca que la autoconciencia es clave en este fenómeno, pues el individuo reconoce tanto que está procrastinando como que la experiencia de realizar la tarea será desagradable, y aun así persiste en el aplazamiento. Esto revela un déficit en la regulación emocional del tiempo, lo que provoca insatisfacción o malestar subjetivo (Ferrari et al., 1995).

Schouwenburg et al. (2005, citado en Alegre, 2014) descompone el verbo en inglés *procrastinate* en *pro* (hacia adelante) y *crastinus* (del futuro), interpretándolo como el acto consciente y repetido de postergar una tarea. En este sentido, la procrastinación es entendida como una elección deliberada de posponer actividades a pesar de ser plenamente conscientes de las consecuencias negativas.

Stanhope (1968, citado en Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019) sostenía: “No vagancia, no holgazanería, no procrastinación”, enfatizando la urgencia de actuar sin dilación. Johnson (1751, citado en Alegre, 2014) describía la procrastinación como el acto de retrasar lo

que inevitablemente debe hacerse, revelando una de sus limitaciones más claras: la lucha entre el deber y la evasión.

Milgram (1991, citado en Angarita Becerra, 2012) encontró que las personas tienden a comprometerse con actividades a corto plazo, lo que puede fomentar la procrastinación. Ferrari et al. (2007) añadieron que en ciudades con alto desarrollo tecnológico, los múltiples compromisos y plazos aumentan los niveles de procrastinación.

Busko (1998) describe la procrastinación como la tendencia a posponer frecuentemente tareas, justificando la demora con excusas que ayudan a evitar la culpa por el incumplimiento. De acuerdo con la Real Academia Española (2008), procrastinar es simplemente *diferir o aplazar*, mientras que autores como García-Ayala (2009) y Steel et al. (2018) sostienen que los individuos con este patrón de comportamiento tienen la intención de realizar la tarea, pero optan por postergarla para un futuro inmediato.

Balkis y Duru (2009) explican que la procrastinación influye directamente en la práctica de valores personales, ya que posponer tareas implica el descuido de responsabilidades esenciales. Carranza y Ramírez (2013) la definen como el aplazamiento intencional de deberes, a pesar del deseo inicial de cumplirlos.

En suma, la procrastinación refleja un déficit de autorregulación que lleva al individuo a postergar, de manera voluntaria y consciente, el inicio o la culminación de una tarea, pese a conocer sus consecuencias negativas. Cuando estos hábitos persisten durante la adolescencia, pueden afectar no solo el rendimiento académico, sino también generar repercusiones a largo plazo en la vida familiar, social y laboral (Quant y Sánchez, 2012; Chan Bazalar, 2011). Por ello, es fundamental comprender los factores que influyen en la decisión consciente de posponer diversas actividades (Garzón Umerenkova y Gil Flores, 2017).

2.2.1.2 Características. Stainton et al. (2000) identificaron que las personas que procrastinan comparten características asociadas con síntomas de depresión y ansiedad.

Además, se observó que estos individuos tienden a tener pensamientos negativos sobre sí mismos y sobre su capacidad para desempeñarse eficazmente.

Solomon y Rothblum (1984, citados en Tice y Baumeister, 1997) encontraron una relación entre la procrastinación y factores como depresión, pensamientos irracionales, ansiedad, baja autoestima y ausencia de hábitos de estudio consolidados. Por su parte, Flett et al. (1995), también citados por los mismos autores, observaron que los procrastinadores presentan síntomas de ansiedad especialmente en situaciones de evaluación académica.

Steel et al. (2001) señalaron que algunos procrastinadores experimentan niveles elevados de estrés conforme se acercan las fechas límite. Estos individuos también manifiestan miedo al fracaso y síntomas de ansiedad que, al interferir con su desempeño, pueden generar sentimientos de desesperanza, especialmente cuando evalúan de manera negativa el resultado de sus tareas.

En esa misma línea, Chun Chu y Choi (2005) subrayaron que los procrastinadores se caracterizan por una falta de autorregulación. Aunque suelen posponer actividades alegando falta de tiempo, la procrastinación no se reduce a un simple problema de gestión temporal; es un proceso complejo que involucra componentes emocionales, cognitivos y conductuales.

Asimismo, Pittman et al. (2008) indicaron que los procrastinadores enfrentan con frecuencia sentimientos intensos de incomodidad, derivados de la incertidumbre sobre si lograrán completar sus tareas a tiempo. También presentan pensamientos negativos respecto a la dificultad de las tareas y sus propias capacidades.

Finalmente, Williams et al. (2008) destacaron que el miedo al fracaso, la falta de confianza en las propias habilidades y una autoevaluación negativa son elementos clave en la procrastinación. Las personas que dudan de su competencia tienden a postergar tareas exigentes como una forma de evitar la ansiedad que estas generan. En muchos casos, la procrastinación

actúa como una estrategia defensiva que permite justificar el retraso por falta de tiempo en lugar de por falta de capacidad.

2.2.1.3 Tipos de Procrastinación Académica. Diversos autores han identificado variables contextuales que pueden incrementar la probabilidad de procrastinar, entre ellas: la baja disponibilidad de espacios adecuados para estudiar, instrucciones poco claras para completar tareas, relaciones conflictivas con compañeros de estudio o trabajo, y altas exigencias por parte de docentes o supervisores.

Según Spada, Hiou y Nikcevic (2006), existen dos tipos principales de procrastinación: la procrastinación en la ejecución de tareas y la procrastinación en la toma de decisiones. La primera se refiere a la postergación de acciones ya iniciadas, asociada a patrones de evitación. La segunda, en cambio, involucra la demora en iniciar planes o acciones debido al temor al fracaso, reflejando una dificultad en la toma de decisiones.

Por su parte, Chun Chu y Choi (2005) proponen una clasificación basada en el estilo de procrastinación: procrastinadores activos y procrastinadores pasivos. Los procrastinadores pasivos, también llamados *tradicionalistas*, se caracterizan por la indecisión y la dificultad para completar tareas puntualmente. En contraste, los procrastinadores activos optan deliberadamente por trabajar bajo presión, eligiendo conscientemente posponer sus tareas. Aunque ambos grupos tienden a procrastinar, presentan diferencias en la forma en que gestionan el tiempo, su percepción de autoeficacia y su respuesta ante los desafíos.

Tice y Baumeister (1997, citados en Chun Chu y Choi (2005) encontraron que los procrastinadores activos experimentaban niveles reducidos de estrés y mejor salud física cuando contaban con plazos extendidos. Desde esta perspectiva, la procrastinación puede interpretarse como una estrategia para gestionar emociones negativas, ofreciendo una satisfacción temporal.

En los procrastinadores activos, el retraso no afecta necesariamente el rendimiento, ya que perciben la presión del tiempo como un estímulo que favorece el logro de resultados positivos. Por el contrario, los procrastinadores pasivos no planifican conscientemente el aplazamiento, pero terminan demorando tareas debido a su indecisión. Conforme se acerca la fecha límite, estos últimos suelen experimentar presión emocional y pensamientos negativos respecto a sus capacidades.

Steel et al. (2001) proponen otra clasificación, dividiendo a los procrastinadores en cuatro tipos:

- **Evitativos:** minimizan el esfuerzo invertido en sus tareas y evitan compromisos que impliquen responsabilidad.
- **Temerosos:** son indecisos, temen al fracaso y prefieren tareas con resultados previsibles. Experimentan altos niveles de ansiedad ante evaluaciones.
- **Rebeldes:** reaccionan negativamente ante estándares de exigencia. Suelen culpar a otros por sus retrasos, muestran baja tolerancia a la frustración y buscan resultados con el mínimo esfuerzo.
- **Diligentes (o eficientes):** poseen habilidades que les permiten manejar múltiples tareas en poco tiempo y suelen obtener buenos resultados, a pesar de procrastinar.

Según Steel (2007), la procrastinación se manifiesta en múltiples ámbitos, incluyendo el laboral, político, bancario y educativo. En el ámbito laboral, Senécal y Guay (2000) indican que las personas procrastinadoras tienden a evitar cargos con altas responsabilidades, lo que puede derivar en fracasos recurrentes. En el ámbito político, los individuos que procrastinan tienden a aplazar decisiones importantes, como la aprobación de leyes o proyectos. En el sector bancario, es común evitar decisiones financieras significativas por temor al riesgo. Finalmente, en el ámbito educativo, la procrastinación se manifiesta en la postergación de tareas

académicas, la limitada participación en proyectos grupales y la ejecución apresurada de trabajos al aproximarse los plazos de entrega.

2.2.1.4 Teorías del Procrastinación Académica. Existen cuatro enfoques principales para comprender la procrastinación: los modelos psicodinámico, motivacional, conductual y cognitivo (Metin et al., 2016). Cada uno de estos modelos ofrece una perspectiva distinta sobre los factores que influyen en la postergación de tareas, particularmente en el ámbito académico.

Desde la perspectiva psicodinámica, la procrastinación se interpreta como una manifestación del miedo al fracaso. Este enfoque fue el primero en estudiar el comportamiento relacionado con la postergación de actividades y se centra en la motivación de las personas que, a pesar de contar con las capacidades, inteligencia y voluntad necesarias, fracasan o abandonan sus responsabilidades académicas.

Baker (1979, citado en Metin et al., 2016) sostiene que la procrastinación puede estar relacionada con experiencias tempranas en entornos familiares disfuncionales, en los cuales los roles parentales generan frustraciones y reducen la autoestima del niño. No obstante, este modelo presenta limitaciones importantes, ya que carece de instrumentos empíricos que permitan medir con precisión el grado de procrastinación y los factores asociados a este comportamiento.

Desde el enfoque motivacional, McClelland et al. (1953, citado en Metin et al., 2016) plantean que la procrastinación está vinculada a la motivación por el logro, considerada un rasgo relativamente estable. Según esta teoría, las personas adoptan una de dos orientaciones: la esperanza de éxito o el miedo al fracaso. La primera impulsa al individuo hacia metas concretas, mientras que la segunda lo lleva a evitar situaciones que considera amenazantes o desfavorables.

Este modelo sostiene que el rendimiento está determinado por múltiples factores, como la percepción de dificultad, las atribuciones del éxito y el nivel de ansiedad ante posibles

fracasos. Cuando el miedo al fracaso supera la confianza en el logro, las personas tienden a elegir tareas que les resulten más fáciles o seguras, evitando aquellas que anticipan como desafiantes.

Desde el enfoque conductual, Rothblum et al. (1986) subrayan la importancia de integrar variables motivacionales y conductuales para explicar la procrastinación. Ferrari y Emmons (1995, citados en Riva, 2006) definen este fenómeno como la tendencia a elegir actividades que proporcionan gratificación inmediata, en detrimento de aquellas que implican recompensas a largo plazo.

Solomon y Rothblum (1984, citados en Bui, 2007) explican que la procrastinación consiste en retrasar innecesariamente tareas, generando malestar emocional. Esta conducta se vincula con patrones de evitación ante tareas percibidas como complejas, poco gratificantes o con alto costo de respuesta. En esa misma línea, Pittman et al. (2008) argumentan que la procrastinación también responde a la preferencia por realizar tareas alternativas que resulten más atractivas, lo que refuerza comportamientos evitativos.

Por su parte, los modelos cognitivos asocian la procrastinación con un procesamiento de la información disfuncional, caracterizado por pensamientos automáticos negativos, baja autoeficacia, miedo al rechazo y al fracaso. Según Stainton et al. (2000), las personas que procrastinan tienden a desarrollar pensamientos repetitivos sobre su progreso, sus capacidades y la posibilidad de completar una tarea. Estos pensamientos incrementan la ansiedad, generan dudas sobre la planificación y fomentan la evasión.

Contreras et al. (2005) agregan que la baja autoeficacia y el temor a la evaluación negativa son factores clave que conducen a posponer o incluso abandonar tareas. Este patrón se retroalimenta conforme se aproxima la fecha límite, intensificando el malestar emocional y afectando el desempeño.

Es importante señalar que actualmente no existe suficiente evidencia empírica que respalde de forma concluyente los modelos psicodinámico y motivacional como marcos teóricos eficaces para evaluar la procrastinación. Esta limitación ha generado preocupación entre los investigadores, considerando el impacto negativo que este fenómeno tiene sobre el rendimiento académico y personal (Steel, 2007).

Por esta razón, el presente estudio se centrará en los enfoques cognitivo y conductual, debido a su mayor sustento teórico y respaldo empírico en la comprensión de la procrastinación académica.

2.2.1.5 Dimensiones de Procrastinación Académica.

Autorregulación Académica. Según Monereo et al. (2001), la autorregulación se describe como un comportamiento estratégico de aprendizaje que involucra procesos psicológicos internos. Estos procesos se manifiestan en conductas y actividades mentales orientadas a gestionar los recursos personales con el fin de alcanzar metas académicas.

Baumeister et al. (2007) sostienen que la autorregulación implica la capacidad del individuo para modificar su comportamiento dentro del contexto del aprendizaje. Subrayan que la autorregulación académica no debe confundirse con la inteligencia ni con habilidades académicas específicas como la lectura. Más bien, se trata de un proceso autodirigido mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades cognitivas en competencias aplicables al ámbito académico.

Por su parte, Pintrich (2004) define la autorregulación como un proceso activo y constructivo en el que el estudiante establece metas, supervisa su aprendizaje y regula su motivación, comportamiento y cognición. En este sentido, la autorregulación académica implica una serie de acciones voluntarias que el estudiante pone en práctica durante su proceso de aprendizaje. Para que dichas acciones sean eficaces, el estudiante debe tener un conocimiento claro de sus habilidades, estrategias y emociones. Es decir, la autorregulación

requiere un alto grado de autoconocimiento, incluyendo el manejo de los estilos de aprendizaje y las emociones que influyen en el rendimiento académico.

Postergación de Actividades. Según Domínguez Lara et al. (2014), la postergación de actividades se define como la tendencia habitual a retrasar la ejecución de una tarea, lo cual genera sentimientos de ansiedad, baja autoeficacia y estrés, especialmente cuando se aproxima la fecha de entrega. Esta conducta puede derivar en calificaciones negativas y en un bajo rendimiento académico.

Asimismo, Palacios Delgado y Andrade Palos (2007) explican que la postergación, también conocida como procrastinación, se refiere a la acción deliberada de posponer o dejar incompleta una tarea previamente planificada. Esta conducta implica reemplazar la actividad prioritaria por otra de menor relevancia, a pesar de que el individuo es consciente de las posibles consecuencias negativas.

Rothblum et al. (1986) señalan que existe una tendencia significativa a posponer tareas académicas, lo cual afecta directamente el desempeño de los estudiantes. Esta tendencia se manifiesta cuando los trabajos o responsabilidades académicas no se entregan dentro de los plazos establecidos por los docentes, incumpliendo con las expectativas académicas en términos de tiempo y responsabilidad.

2.2.1.6 Factores de la Procrastinación Académica. La procrastinación académica está influenciada por diversos factores que incrementan la propensión de los individuos a posponer sus tareas. Uno de los factores más estrechamente relacionados con este comportamiento es el autocontrol (Ferrari y Tice, 2007).

Según Rachlin (2000), el autocontrol se define como la capacidad de una persona para elegir acciones que generen beneficios a largo plazo, en lugar de optar por conductas que ofrecen recompensas inmediatas, pero de menor valor. Una persona con un adecuado nivel de autocontrol es capaz de establecer y trabajar hacia metas a corto, mediano y largo plazo,

obteniendo así recompensas satisfactorias que se alinean con sus objetivos personales o académicos.

En esta misma línea, Logue (1998, citado en Riva, 2006) señala que “el autocontrol está relacionado con la capacidad de establecer metas, resolver problemas, planificar y tomar decisiones”, habilidades fundamentales que permiten a una persona responder de forma adecuada ante distintas situaciones. La ausencia o debilidad de estas habilidades está directamente vinculada a la procrastinación, ya que quienes procrastinan tienden a postergar el cumplimiento de sus responsabilidades, incluso cuando son conscientes de sus consecuencias negativas.

2.2.2 Ansiedad Escolar

2.2.2.1 Conceptos. La ansiedad escolar puede definirse como un conjunto de síntomas que involucran reacciones cognitivas, psicofisiológicas y motoras que una persona experimenta ante situaciones en el ámbito escolar percibidas como amenazantes o peligrosas (García-Fernández et al., 2008).

Para comprender plenamente el concepto de ansiedad, especialmente en contextos educativos, es necesario abordarlo desde distintas perspectivas, considerando su evolución histórica y su naturaleza como una emoción humana universal. Esta emoción, en su forma adaptativa, permite enfrentar desafíos cotidianos; sin embargo, puede adquirir un carácter patológico cuando se intensifica o se presenta de manera desproporcionada, siendo un componente común en diversos trastornos mentales. Incluso, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), la ansiedad puede constituir un trastorno clínico con características diagnósticas específicas.

En el ámbito educativo, la ansiedad ha cobrado particular relevancia bajo la denominación de ansiedad escolar, debido a su alta prevalencia entre estudiantes de todos los niveles. Esta forma específica de ansiedad se relaciona con factores como el miedo al fracaso

académico, la evaluación social y académica, y la preocupación por situaciones de agresión o rechazo en el entorno escolar.

Estrada Araoz y Mamani Uchasara (2020) destacan que el concepto de ansiedad ha sido objeto de un amplio desarrollo histórico, enriquecido por diversas corrientes psicológicas y científicas. Desde una perspectiva cronológica, se pueden identificar tres enfoques principales:

Modelos Clásicos. Representados por Freud (psicoanálisis) y Watson (conductismo), cuyas visiones divergentes sentaron las bases para el desarrollo posterior de enfoques cognitivo-conductuales. Estos modelos dieron paso al entendimiento actual de la ansiedad como una respuesta aprendida, pero también con componentes internos inconscientes o racionales.

Modelos de Rasgos de Personalidad. estos planteamientos consideran la ansiedad como una característica relativamente estable del individuo. Desde esta perspectiva, la experiencia de ansiedad surge de la interacción entre rasgos personales y el entorno, configurando respuestas particulares ante situaciones estresantes.

Enfoques Humanistas. aunque de carácter más filosófico que empírico, han ofrecido valiosas contribuciones clínicas. Conciben la ansiedad como una manifestación de necesidades humanas no satisfechas, vinculada al proceso de autorrealización y crecimiento personal. En este enfoque, se resalta la importancia de comprender la experiencia subjetiva del individuo como vía para intervenir terapéuticamente.

En suma, la ansiedad escolar es un fenómeno complejo, con múltiples dimensiones que deben ser comprendidas desde una mirada integradora que incluya tanto factores individuales como contextuales, especialmente en el entorno educativo, donde puede afectar significativamente el rendimiento, la autoestima y el bienestar emocional del estudiante.

2.2.2.2 Aportes del Psicoanálisis y del Conductismo. Aunque existen antecedentes históricos que ubican el origen del concepto de ansiedad en el periodo helenístico griego, su

consolidación como categoría psicológica relevante se dio posteriormente, gracias a la incorporación del término por parte de Freud en su obra *Inhibición, síntoma y ansiedad* (McReynolds, 1978). A partir de entonces, surgieron dos grandes enfoques teóricos: el psicoanalítico y el conductista.

Desde el psicoanálisis, la ansiedad se concibe como una experiencia emocional desagradable, considerada un síntoma central de las neurosis (Freud, 1967). En sus primeros planteamientos, Freud vinculó la ansiedad con la represión de la energía sexual; posteriormente, la interpretó como una señal de peligro emitida por el yo ante amenazas reales o imaginadas. Esta señal genera temor y desencadena una respuesta subjetiva de malestar, a la cual el individuo reacciona reprimiendo pensamientos, recuerdos o impulsos internos. Sin embargo, dado que la represión nunca es total, fragmentos de este material reprimido pueden emerger en la conciencia, provocando episodios de ansiedad. Más adelante, Freud reformuló su teoría y propuso que la ansiedad no era causa de la represión, sino su consecuencia. A pesar de su impacto y su influencia duradera, el modelo freudiano ha sido cuestionado por su falta de evidencia empírica y por la dificultad para someter sus postulados a verificación experimental.

Desde la perspectiva del conductismo y las teorías del aprendizaje, la ansiedad se define como una respuesta condicionada que se anticipa a un estímulo aversivo, provocando cambios en el comportamiento durante el intervalo temporal previo al estímulo (Skinner, 1974). Según este enfoque, la ansiedad se manifiesta como una reacción observable del organismo ante el entorno, que puede derivar en inhibición conductual, conductas agresivas, evitación de situaciones similares, bloqueos o aumento de la actividad (Estrada Araoz y Mamani Uchasara, 2020).

El enfoque conductista busca conceptualizar la ansiedad de forma experimental y operativa, asumiendo una perspectiva ambientalista. Esta postura ha permitido integrar a la

ansiedad dentro del estudio empírico, combinando aportes de las teorías fisiológicas, motivacionales y del aprendizaje (Viedma, 2008).

En términos generales, la ansiedad es una emoción natural y adaptativa. Sin embargo, se convierte en un problema cuando pasa de ser una respuesta ocasional, de baja intensidad y breve duración, a un estado persistente, intenso y desproporcionado. Cuando esto ocurre, puede afectar significativamente la vida cotidiana de la persona, alterando sus hábitos, rutinas y funcionamiento general (Baeza et al., 2008). Por ello, es necesario distinguir entre la ansiedad funcional y la ansiedad desadaptativa o clínica (Spielberger, 1979).

Al igual que otras emociones, la ansiedad cumple funciones motivacionales, sociales y adaptativas. Desde una perspectiva biológica, su función adaptativa reside en preparar al individuo para afrontar posibles amenazas, mediante la activación de respuestas cognitivas, fisiológicas y conductuales (Marks y Nesse, 1994; Öhman, 2008). Esta capacidad anticipatoria es esencial, ya que permite prever y responder a posibles peligros (Sandín y Chorot, 1995).

A nivel social, la ansiedad facilita la expresión de estados afectivos (Izard, 1989). Según Eysenck (1997), su dimensión social puede entenderse a través de los sesgos cognitivos que la acompañan, como los sesgos de atención, interpretación y memoria, que influyen en el comportamiento ansioso, especialmente en formas como la evitación o la búsqueda de escape.

Finalmente, investigadores como Spence y Spence (1966) y Spielberger (1979) conceptualizan la ansiedad como un impulso motivacional, capaz de dirigir el comportamiento hacia objetivos específicos con una intensidad adecuada. Bajo ciertas condiciones, este impulso puede incluso favorecer el rendimiento académico, actuando como un facilitador del aprendizaje escolar.

2.2.2.3 La Ansiedad como Trastorno. Como se ha mencionado anteriormente, la ansiedad es un fenómeno natural e intrínseco al ser humano; es decir, todas las personas poseen la capacidad de experimentarla como una respuesta emocional adaptativa ante situaciones

percibidas como amenazantes. Sin embargo, cuando esta respuesta emocional se presenta con una intensidad, frecuencia o duración desproporcionadas respecto a las demandas reales del entorno, puede convertirse en un trastorno clínico.

En este contexto, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2014) define la ansiedad como una respuesta anticipatoria frente a una amenaza futura, que se caracteriza por tensión muscular, hiperactivación del sistema de alerta, conductas de evitación y una marcada sensación de inseguridad. Esta forma disfuncional de ansiedad puede interferir significativamente en la vida cotidiana, afectando el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico o laboral.

Aunque la ansiedad escolar no se clasifica formalmente como un trastorno de ansiedad dentro de los manuales diagnósticos, el creciente interés por los desafíos emocionales que enfrentan niños y adolescentes en el ámbito educativo —particularmente la ansiedad ante los exámenes y la evaluación social— ha llevado a un aumento significativo en la investigación especializada. Este fenómeno, si bien no alcanza los criterios clínicos de un trastorno, puede generar malestar considerable y afectar el desarrollo académico y personal del estudiante, lo que justifica su estudio y abordaje desde el campo educativo y psicológico.

2.2.2.4 Concepto de Ansiedad Escolar. De acuerdo con la teoría tridimensional de Lang y la teoría interactiva de Endler, la ansiedad escolar puede definirse como un conjunto de reacciones fisiológicas, motoras y cognitivas que una persona experimenta al enfrentarse a situaciones escolares que percibe como ambiguas, amenazantes o potencialmente peligrosas (Echeburúa, 1993; García-Fernández et al., 2008).

En el plano cognitivo o subjetivo, esta ansiedad se manifiesta a través de pensamientos o sentimientos de preocupación y miedo, acompañados de anticipaciones catastróficas sobre eventos futuros. Estos pensamientos suelen ir acompañados de nerviosismo, inseguridad, tensión física, activación vegetativa y un estado emocional generalizado de incomodidad, que

puede llegar a ser más intenso que otras emociones como la ira, la tristeza o la euforia (García-Fernández et al., 2011).

Desde la perspectiva psicofisiológica, la ansiedad escolar produce cambios evidentes tanto en el Sistema Nervioso Autónomo como en el Sistema Nervioso Somático. Entre las manifestaciones más comunes se encuentran: aumento de la frecuencia cardíaca, elevación de la presión arterial, tensión muscular, sudoración excesiva en las palmas, malestar abdominal, cefaleas, sensación de calor o escalofríos repentinos, respiración acelerada, entre otros. Estos síntomas pueden intensificarse hasta generar trastornos psicósomáticos (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1994).

En el ámbito conductual, la ansiedad escolar puede expresarse a través de comportamientos de evitación o retirada ante determinadas situaciones académicas, motivados por los síntomas cognitivos y fisiológicos ya descritos (García-Fernández et al., 2011; Miguel-Tobal et al., 1997).

Comprender la ansiedad escolar como una respuesta multidimensional —que incluye componentes cognitivos, psicofisiológicos y conductuales— resulta esencial para educadores, psicólogos e investigadores. Este enfoque permite identificar con mayor precisión las circunstancias particulares que afectan a cada estudiante, facilitando el diseño de intervenciones clínicas y educativas personalizadas, orientadas a mitigar los efectos de este fenómeno y promover un entorno escolar más saludable (Martínez-Montegudo et al., 2012).

2.2.2.5 Causas de la Ansiedad Escolar. En el ámbito educativo, las situaciones que desencadenan ansiedad pueden agruparse en cuatro categorías principales, según su naturaleza y el tipo de amenaza percibida por el estudiante:

Ansiedad por Sanciones Escolares y Temor al Fracaso. Se relaciona con el bajo rendimiento académico y las consecuencias negativas asociadas, como la reprobación, el castigo o la desaprobación de figuras de autoridad.

Ansiedad por Evaluación Social. Hace referencia al miedo a ser juzgado o criticado por compañeros, docentes u otras personas del entorno escolar, especialmente en lo relacionado con el desempeño académico y la exposición pública.

Ansiedad por Agresiones. Incluye el temor a ser víctima de violencia física, verbal o psicológica dentro del contexto escolar, ya sea por parte de otros estudiantes o por personal educativo.

Ansiedad por Evaluación Académica. Se vincula con situaciones en las que se someten a prueba las habilidades, conocimientos o competencias adquiridas, como exámenes, exposiciones orales o trabajos evaluativos.

Estas categorías reflejan que la ansiedad escolar es una respuesta emocional compleja, que se manifiesta a través de tres tipos de reacciones: cognitivas, psicofisiológicas y conductuales. La forma en que estas reacciones se expresan depende del tipo de situación escolar enfrentada por el estudiante.

Comprender esta diversidad de causas resulta fundamental tanto para investigadores como para profesionales de la educación, ya que permite una aproximación más precisa al fenómeno. Este enfoque favorece el diseño e implementación de intervenciones clínicas y pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante y al contexto particular en el que se desenvuelve, reconociendo la complejidad y multidimensionalidad de la ansiedad escolar (Martínez-Monteagudo et al., 2012).

2.2.2.6 Efectos de la Ansiedad Escolar. La ansiedad escolar se reconoce como un factor de riesgo significativo que afecta negativamente el bienestar y el desarrollo personal, social y académico de niños y adolescentes (La Greca et al., 1992; Bornás et al., 1996). Esta condición genera alteraciones específicas en múltiples dimensiones de la vida del individuo, y su impacto puede ser particularmente marcado durante la etapa de la pubertad (Axelsson y Ejlertsson, 2002; Bagley y Mallick, 2001).

A nivel personal, la ansiedad influye negativamente en la autovaloración del estudiante (Bell-Dollan, 1995), afectando su percepción de competencia y su capacidad para afrontar las tareas cotidianas. Este deterioro en la percepción de autoeficacia repercute en una menor capacidad de autorregulación (Beidel y Turner, 2005; Fernández-Castro et al., 1998; Martin y Volkmar, 2007). Los estudiantes ansiosos suelen mostrar una sensibilidad extrema ante situaciones escolares, manifestando emociones como miedo, vergüenza, timidez e inseguridad, además de síntomas somáticos significativos (Magaz-Lago et al., 1998).

Las alteraciones en el Sistema Nervioso Autónomo, tales como variaciones en la presión arterial, frecuencia cardíaca y tensión muscular, así como las del Sistema Nervioso Somático, como malestar estomacal, cefaleas, escalofríos, dificultad para respirar y sudoración excesiva en las palmas, pueden derivar en trastornos psicósomáticos que afectan la asistencia y participación escolar (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1994). Estos síntomas pueden generar conductas disruptivas en el aula, que a menudo se traducen en sanciones o castigos por parte del personal docente, lo que incrementa la desmotivación y el distanciamiento del estudiante hacia las actividades académicas.

En el ámbito social, los niños y adolescentes con altos niveles de ansiedad escolar tienden a experimentar mayores dificultades en sus relaciones interpersonales dentro del entorno educativo (Martínez-Monteagudo, 2009). Suelen adoptar comportamientos más reservados o, en algunos casos, agresivos, como mecanismo de defensa ante el temor a no ser aceptados o a ser objeto de burlas por parte de sus compañeros (Jadue, 2001). Esta aprensión reduce su participación en actividades colectivas, limitando su desarrollo socioemocional.

En el plano cognitivo, es común que los estudiantes con ansiedad escolar presenten una preocupación excesiva por su rendimiento académico y por su competencia intelectual. Suelen asumir una responsabilidad desproporcionada frente a los fracasos, sin considerar adecuadamente los distintos factores que intervienen en cada situación. Esto les dificulta

generar alternativas de acción y distinguir la más adecuada según el contexto, lo que conlleva a una toma de decisiones lenta e ineficiente. La estrategia conductual predominante en estos casos suele ser la evitación, especialmente frente a situaciones percibidas como amenazantes (Martínez-Monteagudo, 2009).

2.2.2.7 Perspectivas / Modelos. La ansiedad escolar puede anticiparse desde múltiples factores emocionales, psicológicos, afectivos, motivacionales y cognitivos. Estos aspectos cuentan con un respaldo teórico y empírico sólido, lo que permite comprender mejor su papel en la predicción y explicación de la ansiedad en contextos educativos.

Uno de los enfoques más relevantes proviene de la teoría de la indefensión aprendida, adaptada por Abramson et al. (1978), según la cual la ansiedad surge de la interacción entre la indefensión y la incertidumbre. La indefensión se refiere a la percepción de que los eventos son determinados por factores externos e incontrolables, mientras que la incertidumbre implica la incapacidad de prever cómo actuar eficazmente ante una amenaza futura. Esta combinación genera sentimientos de derrota y fracaso, ya que el individuo percibe que sus esfuerzos no influyen en los resultados.

En el contexto escolar, esta indefensión se manifiesta como un problema afectivo y motivacional, observable en niños a partir de los 8 o 9 años. Estos estudiantes tienden a percibir sus dificultades como fracasos insuperables, debido a una baja percepción de sus propias habilidades y a autoevaluaciones negativas. Suelen pensar que tienen limitaciones en áreas como la memoria, la inteligencia o la resolución de problemas (Jadue, 2001), lo que se traduce en desmotivación, aburrimiento o ansiedad frente a las tareas escolares. Esta situación se agrava a medida que se acumulan las experiencias de fracaso.

Por otro lado, la teoría atribucional de Weiner (1995) analiza cómo las explicaciones que los individuos hacen sobre sus éxitos y fracasos afectan su conducta y emociones. Esta teoría considera tres dimensiones clave en las atribuciones causales:

Locus de Causalidad. Se refiere a si la causa es interna (atribución a factores personales, como la capacidad o el esfuerzo) o externa (atribución a factores situacionales, como la dificultad de la tarea o la suerte).

Estabilidad. Evalúa si la causa es estable (como la inteligencia o la dificultad intrínseca de una materia) o inestable (como el esfuerzo puntual o una evaluación específica).

Controlabilidad. Se relaciona con el grado en que la persona percibe que puede influir en la causa (por ejemplo, el esfuerzo es controlable, pero la suerte o la capacidad percibida muchas veces no lo son).

Cuando las atribuciones siguen un patrón negativo —es decir, cuando los fracasos se atribuyen a causas internas, estables e incontrolables—, se incrementa la ansiedad como rasgo (Guzmán, 2008; Khodayarifard et al., 2006; Lynd-Stevenson y Rigano, 1996; entre otros), especialmente en situaciones de evaluación académica (Frisancho León, 2011).

Otro concepto fundamental en la comprensión de la ansiedad escolar es el autoconcepto. Según Purkey (1970), se trata de un sistema dinámico de creencias que una persona mantiene sobre sí misma y que valora de manera subjetiva. Esta construcción es multidimensional, abarcando áreas como lo físico, lo intelectual, lo emocional y lo social (Shavelson et al., 1976), y cambia en función de las experiencias y de las interacciones sociales.

Durante la adolescencia, un autoconcepto positivo resulta clave para el logro académico, el desarrollo de relaciones sociales satisfactorias, la adopción de conductas saludables y una mayor satisfacción personal (García-Fernández et al., 2014). En efecto, los adolescentes con una valoración positiva de sí mismos tienden a presentar niveles más bajos de ansiedad y menos dificultades escolares (Garaigordobil et al., 2003).

En contraste, un autoconcepto negativo puede actuar como un factor de vulnerabilidad emocional y social, especialmente durante la adolescencia, etapa marcada por intensos cambios

físicos y psicológicos, así como por la búsqueda de identidad (Fariña Rivera et al., 2010; Núñez Balladares y Gavilanes Gómez, 2023).

Diversos estudios han analizado la relación entre las dimensiones del autoconcepto y la ansiedad. Por ejemplo:

- Goñi, Ruíz y Rodríguez (2006) hallaron una relación inversa y significativa entre el autoconcepto físico —en particular, la percepción del atractivo personal— y los niveles de ansiedad, tanto en su forma estado como rasgo.
- Delgado Domenech et al. (2013) señalaron que los adolescentes con ansiedad social tienden a tener una percepción negativa de sus relaciones interpersonales, consideran que son menos atractivos, menos atléticos, peores estudiantes y emocionalmente más inestables, lo que también repercute en una autoestima más baja.
- Marsh et al. (2004) identificaron asociaciones negativas entre la ansiedad y aspectos del autoconcepto emocional, así como con la percepción de apariencia física y las relaciones con compañeros, aunque con menor intensidad.

Estos hallazgos respaldan la existencia de una relación significativa entre el autoconcepto y la ansiedad, lo que aporta evidencia empírica relevante para el diseño de intervenciones psicoeducativas que atiendan las necesidades emocionales específicas de los adolescentes.

2.3 Marco Conceptual

2.3.1 Definición de Términos Básicos

Ansiedad Escolar. Conjunto de síntomas que incluyen reacciones cognitivas, psicofisiológicas y motoras que una persona experimenta frente a situaciones escolares percibidas como amenazantes o peligrosas (García-Fernández et al., 2008).

Ansiedad ante la Agresión. Preocupación y malestar derivados de la posibilidad de ser agredido física o psicológicamente por compañeros. Incluye el temor a ser criticado, ridiculizado o blanco de burlas en el entorno escolar (Díaz-Aguado, 2005).

Ansiedad ante la Evaluación Social. Miedo anticipado a ser juzgado de forma desfavorable en situaciones académicas, como hablar frente a la clase, leer en voz alta o interactuar con el docente (Méndez et al., 2002).

Ansiedad ante el Fracaso Escolar. Preocupación y malestar emocional que surgen ante la posibilidad de no cumplir con los estándares académicos propios o ajenos, generando una sensación de incapacidad o frustración (Méndez et al., 2002).

Ansiedad Fisiológica. Conjunto de respuestas corporales que se activan en situaciones de estrés o preocupación intensa, tales como aumento del ritmo cardíaco, sudoración, tensión muscular o respiración acelerada. Estas respuestas reflejan la activación del sistema nervioso autónomo ante estímulos percibidos como amenazantes (Díaz-Aguado, 2005).

Ansiedad Cognitiva. Manifestación de la ansiedad a través de pensamientos negativos, preocupaciones excesivas, anticipación de amenazas, dificultad para concentrarse y distorsiones cognitivas, que intensifican el malestar emocional (Díaz-Aguado, 2005).

Ansiedad Conductual o Motora. Cambios observables en la conducta que surgen como respuesta a la ansiedad, tales como inquietud, movimientos repetitivos (balanceo de piernas o manos), dificultad para mantenerse quieto o relajado, agitación física y comportamientos evasivos frente a situaciones estresantes o percibidas como amenazantes (Méndez et al., 2002).

Autorregulación Académica. Capacidad del estudiante para establecer metas de aprendizaje y regular de manera consciente sus pensamientos, emociones y comportamientos con el fin de alcanzarlas, implicando procesos de planificación, monitoreo y autorreflexión (Domínguez Lara et al., 2014).

Procrastinación Académica. Tendencia a postergar de manera recurrente tareas, proyectos o actividades académicas, a pesar de conocer su importancia y los plazos establecidos para su cumplimiento (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019).

Postergación de Actividades. Comportamiento caracterizado por aplazar la realización de tareas, tanto inmediatas como a largo plazo, lo que impide el cumplimiento de compromisos en diferentes áreas de la vida (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019).

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis General

Existe una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en los estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, durante el año 2024.

3.1.2 Hipótesis Específicas

- Existe una relación significativa entre la dimensión de autorregulación y la ansiedad escolar en los estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024.
- Existe una relación significativa entre la dimensión de postergación de actividades y la ansiedad escolar en los estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024.

3.2 Variables

3.2.1 Variable 1: Procrastinación Académica

La procrastinación académica se define como el hábito de postergar sistemáticamente tareas o actividades escolares que deben realizarse, eligiendo aplazarlas en lugar de ejecutarlas en el momento oportuno, a pesar de ser consciente de la necesidad de cumplirlas (Atalaya Laureano y García Ampudia, 2019).

3.2.2. Variable 2: Ansiedad Escolar

La ansiedad escolar se entiende como un conjunto de respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras que una persona experimenta al enfrentarse a situaciones del entorno educativo que percibe como ambiguas, amenazantes o peligrosas (García-Fernández et al., 2008).

3.3. Operacionalización de Variables

Tabla 1

Operacionalización de la Variable Procrastinación Académica

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Procrastinación Académica	Autorregulación Académica	Determinar los objetivos, calificar el contexto y elaborar estrategias.	2, 5,6, 7, 10, 12, 13, 14	Medición Ordinal. Consta de 5 puntuaciones: 1 = Nunca 2 = Pocas veces 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre
	Postergación de Actividades	Causa demoras, pospone tareas y no lleva a cabo las tareas o actividades.	1, 8, 9	

Tabla 2*Operacionalización de Variable Ansiedad Escolar*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Ansiedad Escolar – Situaciones Escolares	Ansiedad ante la Agresión	Reflejar la ansiedad que provocan situaciones en las que la persona se siente agredida.	1, 2, 3, 4, 5	Medición Ordinal. Consta de 4 puntuaciones: 0 = nunca 1 = pocas veces 2 = unas veces sí y otras no 3 = muchas veces 4 = siempre
	Ansiedad ante la Evaluación	Ansiedad manifestada ante la expectativa de ser juzgado de manera negativa.	6, 7, 8, 9, 10	
	Ansiedad ante el Fracaso Académico	Ansiedad manifestada por la evaluación escolar negativa y sus consecuencias.	11, 12, 13, 14, 15	
Ansiedad Escolar – Respuestas Escolares	Ansiedad fisiológica	Examina la respuesta del sistema nervioso ante situaciones académicas.	1, 2, 3, 4, 5	
	Ansiedad cognitiva	Evalúa los pensamientos y sentimientos relativos a varias situaciones.	6, 7, 8, 9, 10	
	Ansiedad conductual/motora	Evalúa respuestas observables en situaciones escolares.	11, 12, 13, 14, 15	

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 Diseño de Investigación

4.1.1 Tipo

El tipo de investigación es básica o teórica, ya que su principal propósito es generar nuevo conocimiento sin requerir necesariamente una aplicación práctica inmediata. Según Zorrilla (1993), la investigación básica —también denominada *pura*— busca ampliar el saber existente mediante el análisis de teorías, literatura especializada e investigaciones previas. Su finalidad no es aplicar directamente los hallazgos, sino enriquecer el cuerpo de conocimientos disponibles sobre un fenómeno determinado.

4.1.2 Enfoque

Esta investigación adopta un enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández Sampieri et al. (2014), se caracteriza por ser sistemático, secuencial y orientado a la comprobación empírica. Se utilizará el método hipotético-deductivo, mediante el cual se recolectarán datos numéricos para probar hipótesis específicas. A través del análisis estadístico, tanto descriptivo como inferencial, se buscará identificar patrones de comportamiento y establecer relaciones entre las variables estudiadas.

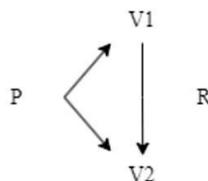
4.1.3 Diseño

El estudio se enmarca dentro de un diseño no experimental, de tipo correlacional y transversal. Esto significa que los datos se recogerán en un único momento del tiempo, sin manipular deliberadamente las variables. Las variables de procrastinación académica y ansiedad escolar se observarán tal como se manifiestan en el contexto natural de los participantes, sin intervención por parte del investigador. El objetivo es establecer si existe una relación significativa entre ambas variables, sin pretender establecer relaciones causales

(Valderrama Mendoza y Jaimes Velázquez, 2019). A continuación, se presenta un esquema del diseño de investigación no experimental a nivel correlacional:

Figura 1

Relación de Investigación



Donde:

P = Población

V1= Variables 1

V2 = Variable 2

R = Relación entre ambas variables

4.1.4 Nivel

El nivel de investigación adoptado en este estudio es descriptivo-correlacional. Este nivel combina dos propósitos: por un lado, el enfoque descriptivo busca detallar las características, cualidades y perfiles de los individuos, grupos o fenómenos estudiados, proporcionando información precisa y sistemática sobre las variables analizadas; por otro lado, el enfoque correlacional tiene como objetivo determinar la posible relación o asociación entre dichas variables.

Según Hernández Sampieri et al. (2014), las investigaciones descriptivas se centran en observar y registrar detalladamente los elementos del objeto de estudio, mientras que las investigaciones correlacionales van un paso más allá al examinar la intensidad y dirección de las relaciones entre dos o más variables, sin establecer causalidad.

En este caso, se busca no solo describir los niveles de procrastinación académica y ansiedad escolar en los estudiantes, sino también identificar si existe una relación significativa entre ambas variables.

4.2 Población y Muestra

4.2.1 Población

Carranza y Ramírez (2013) definen la población como el conjunto de individuos que se analizan en una investigación y que comparten características comunes. En concordancia con esta definición, la población del presente estudio está conformada por 135 estudiantes de nivel secundario de una institución educativa privada ubicada en Satipo, durante el año 2024.

4.2.2 Muestra

La muestra estará conformada por 100 estudiantes, seleccionados para garantizar un nivel de confianza del 95%. Para su determinación, se aplicará la fórmula de muestreo para población finita:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{E^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

n = tamaño de la muestra (100)

N = tamaño de la población (135)

Z = nivel de confianza (1.96 para el 95%)

p = probabilidad de ocurrencia en la población (0.5)

e = margen de error permitido (0.05)

4.2.2.1 Criterios de Inclusión

- Estudiantes matriculados entre primero y quinto año de secundaria.
- Estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 18 años.
- Estudiantes de sexo femenino y masculino.
- Estudiantes que participen de manera voluntaria en la investigación.
- Estudiantes que hayan firmado el asentimiento informado.
- Padres o tutores legales que hayan autorizado la participación mediante el consentimiento informado.

- Estudiantes que respondan y completen en su totalidad los instrumentos de evaluación.

4.2.2.2 Criterios de Exclusión

- Estudiantes que no cursen entre primero y quinto año de secundaria.
- Estudiantes cuya edad no se encuentre dentro del rango de 12 a 18 años.
- Estudiantes que no completen adecuadamente los cuestionarios aplicados.
- Estudiantes cuyos padres o tutores no hayan firmado el consentimiento informado.
- Estudiantes que no hayan firmado el asentimiento informado.
- Estudiantes que se nieguen a responder o no completen los instrumentos de evaluación.

4.2.3 Muestreo

Se empleará un muestreo probabilístico estratificado, el cual, según Hernández Sampieri et al. (2014), consiste en dividir la población en subgrupos homogéneos denominados estratos y, posteriormente, seleccionar de manera aleatoria una muestra representativa de cada uno. Este tipo de muestreo permite asegurar que cada estrato esté proporcionalmente representado en la muestra, lo que mejora la precisión y la representatividad de los resultados obtenidos.

En este estudio, los estratos estarán conformados por los grados escolares de secundaria.

La población total es de 135 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

- 28 estudiantes de primer año
- 37 estudiantes de segundo año
- 23 estudiantes de tercer año
- 25 estudiantes de cuarto año
- 22 estudiantes de quinto año

A partir de esta distribución, se seleccionará proporcionalmente la muestra de 100 estudiantes, lo cual permitirá realizar un análisis más preciso y representativo de los datos, respetando la estructura del universo poblacional.

4.3 Instrumentos de Recolección de Datos

4.3.1 *Procrastinación Académica*

Instrumento. Escala de Procrastinación Académica (EPA)

Autora. Deborah Ann Busko (1998)

Adaptación en Perú. Óscar Álvarez Blas (2010)

Objetivo. Medir el nivel de procrastinación académica en estudiantes de nivel secundario.

Población. Adolescentes entre 12 y 18 años

Administración. Individual y colectiva

Tiempo estimado de aplicación. Entre 8 y 12 minutos

Confiabilidad. El instrumento presenta un coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.80, lo que indica una alta confiabilidad para la medición del constructo (Álvarez, 2010, p. 169).

Validez. El análisis de validez de constructo, realizado mediante análisis factorial exploratorio, mostró una medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.80, lo que evidencia un buen nivel de adecuación. Además, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 701.95$, $p < 0.05$), indicando que las correlaciones entre los ítems son suficientemente altas para justificar el análisis factorial (Álvarez, 2010, p. 169).

4.3.2 *Ansiedad Escolar*

Instrumento. Inventario de Ansiedad Escolar - Abreviado (IAES-A)

Autores. José Manuel García Fernández y Cándido J. Inglés (2001)

Muestra utilizada en la adaptación. 188 estudiantes de primero a quinto de secundaria

Objetivo. Evaluar las situaciones escolares generadoras de ansiedad, así como los tres sistemas de respuesta de la ansiedad: cognitivo, fisiológico y conductual.

Población. Adolescentes entre 12 y 18 años

Administración. Individual y colectiva

Tiempo estimado de aplicación. 15 a 20 minutos

Confiabilidad. Los coeficientes alfa de Cronbach reportados por los autores indican niveles de consistencia interna muy satisfactorios para las siguientes dimensiones: con valores de 0.94 para ansiedad ante la agresión, 0.91 para ansiedad ante la evaluación social, 0.89 para ansiedad ante el fracaso escolar, 0.84 para ansiedad fisiológica y 0.85 para ansiedad cognitiva. En el caso de la ansiedad conductual, el coeficiente también fue satisfactorio, alcanzando un valor de 0.77 (García Fernández e Inglés, 2001).

Validez. La validez del IAES-A cuenta con evidencias adecuadas en cuanto a su contenido, estructura interna y relación con otras variables similares. En lo que respecta a la estructura interna, los análisis factoriales exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) confirmaron que el instrumento se organiza en tres factores situacionales —ansiedad ante la agresión, ansiedad ante la evaluación social y ansiedad ante el fracaso escolar— y tres sistemas de respuesta —ansiedad cognitiva, fisiológica y conductual—, lo que respalda su validez estructural. En cuanto a la validez concurrente, esta se evaluó mediante la correlación de las puntuaciones del IAES-A con dos medidas de ansiedad social (SASA y CEDIA), obteniéndose correlaciones moderadas con el SASA y con ciertos factores del CEDIA, como asertividad y hablar en público, mientras que las correlaciones con otros factores, como relaciones heterosexuales, relaciones familiares y amigos íntimos, fueron más bajas (García Fernández e Inglés, 2001).

4.4 Procedimientos de Recolección de Datos

La recolección de información en la institución educativa se llevará a cabo de manera meticulosa y coordinada. El proceso comenzará con la planificación conjunta entre el equipo investigador, el director y los tutores del plantel, a fin de establecer un cronograma que no interfiera con las actividades académicas habituales. Previo al inicio del proceso, se brindará a

los participantes información detallada sobre los objetivos y características de la investigación, asegurando su participación voluntaria mediante el consentimiento y asentimiento informados.

Durante la aplicación del instrumento, a cada estudiante se le asignará un identificador único con el fin de evitar evaluaciones duplicadas. Los datos recolectados serán codificados y anonimizados para garantizar la confidencialidad y privacidad de los participantes. La aplicación se realizará de forma presencial y estará supervisada por personal capacitado, quien además habrá sido instruido sobre la importancia de mantener la confidencialidad de la información.

Todo el procedimiento se llevará a cabo con rigurosidad y profesionalismo, garantizando la integridad de los datos recopilados y su validez para el análisis posterior, en beneficio del conocimiento y de la mejora de la comunidad educativa. La información será posteriormente organizada y procesada estadísticamente mediante el software SPSS, con el fin de garantizar un análisis riguroso y sistemático.

4.5 Análisis de Datos

Para el tratamiento de los datos obtenidos, se aplicarán tanto análisis estadísticos descriptivos como inferenciales. En primer lugar, se realizarán pruebas de normalidad para verificar si los datos cumplen con los supuestos requeridos para el uso de técnicas paramétricas. Según los resultados, se utilizarán medidas de tendencia central, dispersión y frecuencias para describir las variables estudiadas, así como pruebas estadísticas adecuadas para determinar la existencia de correlaciones significativas entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar.

4.5.1 Análisis Estadístico Descriptivo

El análisis estadístico descriptivo se enfocará en sintetizar y describir las características fundamentales de los datos recolectados, proporcionando una visión general del comportamiento de las variables estudiadas. Para ello, se emplearán las siguientes técnicas:

Medidas de Tendencia Central.

Media. Se calculará el promedio de los puntajes obtenidos en las escalas de procrastinación académica y ansiedad escolar, con el fin de obtener un valor representativo que refleje el comportamiento general de los estudiantes.

Mediana. Permitirá identificar el valor central dentro de la distribución de los datos, siendo especialmente útil en presencia de valores atípicos que puedan sesgar la media.

Moda. Indicará el valor más frecuente en las respuestas, lo cual facilitará la identificación de tendencias comunes entre los participantes.

Medidas de Dispersión.

Rango. Se calculará para determinar la diferencia entre el valor máximo y el mínimo, proporcionando una idea clara de la amplitud de la variabilidad en las respuestas.

Varianza y Desviación Estándar. Estas medidas permitirán evaluar el grado de dispersión de los datos respecto a la media. Una desviación estándar elevada indicará mayor dispersión, mientras que una baja sugerirá mayor concentración de los valores en torno al promedio.

Distribuciones de Frecuencia. Se utilizarán histogramas y gráficos de barras para representar visualmente la distribución de los niveles de procrastinación y ansiedad. Estas representaciones facilitarán la identificación de patrones, así como la comprensión de la frecuencia con que se presentan diferentes valores en la muestra.

Tablas de Contingencia. Se aplicarán para analizar la relación entre variables categóricas, como el género y los niveles de ansiedad. Estas tablas permitirán observar posibles patrones o asociaciones entre categorías, aportando información relevante para una interpretación más completa del fenómeno en estudio.

4.5.2 Pruebas de Normalidad

Antes de realizar los análisis inferenciales, es esencial evaluar la normalidad de los datos, dado que muchas pruebas estadísticas requieren esta condición como supuesto fundamental. Para este propósito, se aplicará la prueba de Kolmogórov-Smirnov, ampliamente reconocida por su utilidad en la comparación entre la distribución empírica de una muestra y una distribución teórica, como la normal.

Esta prueba, de carácter no paramétrico, no exige que los datos se ajusten a una forma específica, lo que la convierte en una herramienta flexible y adecuada para diversos contextos, especialmente en muestras pequeñas o moderadas. Su principal fortaleza radica en su capacidad para identificar desviaciones significativas entre las funciones de distribución acumulada, permitiendo detectar diferencias no solo en la media o varianza, sino a lo largo de toda la distribución.

Además, los resultados de la prueba pueden complementarse con representaciones gráficas, que facilitan la comparación visual entre la distribución observada y la esperada, enriqueciendo la interpretación estadística de los datos (Flores Tapia y Flores Cevallos, 2021).

4.5.3 Análisis Estadístico

Se siguió el siguiente procedimiento de análisis:

Selección de Variables. Se identificarán y seleccionarán las variables centrales del estudio, entre ellas: procrastinación académica, autorregulación académica, postergación de actividades y las distintas dimensiones de la ansiedad escolar (ansiedad general, ante la agresión, ante la evaluación social y ante el fracaso académico).

Prueba de Normalidad. Antes de llevar a cabo el análisis correlacional, se aplicará la prueba de Kolmogórov-Smirnov con el fin de determinar si las distribuciones de las variables cumplen con el supuesto de normalidad. Se considerará que una variable presenta una distribución normal si el valor de significancia es $p > 0.05$, y no normal si $p < 0.05$.

Aplicación del Coeficiente de Correlación.

Rho de Spearman. En los casos en que las variables no cumplan con el supuesto de normalidad, se empleará el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). Este estadístico no paramétrico evalúa la fuerza y dirección de la asociación entre dos variables ordinales o continuas, mediante la transformación de los datos en rangos. Su valor oscila entre -1 y +1, donde los extremos indican correlaciones perfectas negativas o positivas, respectivamente. Se considerará estadísticamente significativa una correlación con un valor de $p < 0.05$ (Hernández Sampieri et al., 2014).

Interpretación de Resultados. Los coeficientes obtenidos serán analizados considerando tanto su magnitud como su dirección (positiva o negativa), así como su nivel de significancia estadística. Esta interpretación permitirá comprender el grado de relación entre las variables en estudio y su posible impacto en el contexto educativo.

Consideraciones Adicionales. Además de la interpretación estadística, se reflexionará sobre la relevancia práctica de los hallazgos. Se discutirá cómo las correlaciones encontradas pueden contribuir a una mejor comprensión del comportamiento académico y emocional de los estudiantes, y cómo podrían orientar futuras estrategias de intervención educativa (Hernández Sampieri et al., 2014).

4.6 Aspectos Éticos

Esta investigación contempla cuidadosamente los principios éticos fundamentales con el fin de garantizar el bienestar, la dignidad y la protección de los participantes. El estudio se desarrollará en estricto cumplimiento del Código de Ética del Psicólogo, asegurando integridad, confidencialidad y responsabilidad profesional en todas las fases del proceso investigativo.

4.6.1 Proceso de Consentimiento y Asentimiento Informado

Previo a la aplicación de los instrumentos, se entregará a los padres o tutores legales de los participantes menores de edad un documento de consentimiento informado, en el cual se detallará el objetivo del estudio, la metodología utilizada, así como los posibles riesgos y beneficios derivados de la participación. Además, se brindará un espacio para resolver dudas y formular preguntas, garantizando una comprensión clara y transparente del propósito del estudio.

De manera complementaria, a los menores de edad se les proporcionará un asentimiento informado adaptado a su nivel de comprensión, a través del cual podrán manifestar de forma voluntaria y consciente su decisión de participar o no en el estudio. Este documento explicará el objetivo del cuestionario, la forma en que se utilizarán sus respuestas, y sus derechos como participantes, incluyendo el de retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas.

Una vez obtenido el consentimiento de los adultos responsables y el asentimiento de los menores, se procederá a la recolección de datos. Durante todo el proceso, se asegurará el anonimato y la confidencialidad de la información, conforme a los lineamientos éticos y normativos aplicables en investigaciones con población infantil y adolescente.

4.6.2 Aprobación del Comité de Ética

Antes de iniciar la recolección de datos, se gestionará la aprobación del Comité de Ética correspondiente. Este comité evaluará el diseño metodológico, los procedimientos de recolección de datos y las medidas de protección previstas para los participantes, con el objetivo de garantizar que el estudio cumpla con los principios éticos y normativas vigentes en investigaciones con seres humanos.

4.6.3 Confidencialidad y Manejo de la Información

Confidencialidad. Los datos recopilados serán tratados con estricta confidencialidad. Toda la información personal será codificada y se eliminarán elementos identificatorios para proteger la identidad de los participantes.

Almacenamiento Seguro. La información será resguardada en un servidor seguro, con acceso restringido exclusivamente a los investigadores responsables del estudio. Se aplicarán protocolos de seguridad digital para prevenir accesos no autorizados.

Desidentificación de Datos. Durante todas las etapas del análisis, los datos serán desidentificados para asegurar que ninguna información pueda ser asociada a un individuo específico.

Uso Exclusivo para Fines de Investigación. La información recolectada será utilizada únicamente para los fines establecidos en esta investigación. No se compartirá con terceros sin el consentimiento expreso de los participantes o sus tutores legales.

4.6.4 Voluntariedad y Consentimiento Informado

Participación Voluntaria. La participación en el estudio será completamente voluntaria. Ningún estudiante será obligado ni presionado a participar. Asimismo, se garantizará el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin que esto implique repercusiones negativas de ningún tipo.

Consentimiento Informado. Previo a la recolección de datos, se solicitará el consentimiento informado de cada participante. Este proceso incluirá una explicación clara y detallada del propósito de la investigación, los procedimientos a seguir, los posibles riesgos y beneficios, y las garantías de confidencialidad.

Consentimiento de los Padres o Tutores. Dado que los participantes son menores de edad, también se requerirá el consentimiento informado de sus padres o tutores legales. Este

documento detallará todos los aspectos mencionados y ofrecerá espacio para resolver dudas antes de autorizar la participación del menor.

4.6.5 Aspectos del Código de Ética del Psicólogo

La presente investigación se desarrollará conforme a los principios establecidos en el Código de Ética del Psicólogo, los cuales orientan la conducta profesional y garantizan el respeto por los derechos de los participantes. Entre los principios fundamentales que guiarán este estudio, se destacan los siguientes:

Respeto por la Dignidad y los Derechos de las Personas. Se garantizará el respeto a la autonomía, dignidad y derechos de todos los participantes, lo cual implica la obtención del consentimiento informado, así como la protección de la privacidad y la confidencialidad de los datos personales.

Competencia Profesional. Los investigadores a cargo del estudio estarán debidamente capacitados y contarán con las competencias necesarias para desarrollar el proceso investigativo, aplicando rigurosamente los principios éticos y metodológicos pertinentes.

Responsabilidad. Se asumirá una conducta ética y profesional en todas las etapas del estudio, asumiendo plena responsabilidad sobre la integridad del proceso investigativo y la adecuada gestión de la información recolectada.

Integridad. Se mantendrá un compromiso con la honestidad, la precisión y la transparencia en el desarrollo de la investigación, especialmente en la presentación y difusión de los resultados, evitando cualquier forma de distorsión o manipulación de los datos.

Cuidado y Protección de los Participantes. Se implementarán medidas preventivas para minimizar cualquier posible riesgo físico, emocional o psicológico que pudiera surgir durante la participación en el estudio. En caso de que algún participante experimente malestar, se activarán protocolos de atención y acompañamiento adecuados.

4.6.6 Evitación de Riesgos para la Muestra

Con el fin de proteger la integridad y el bienestar de los participantes, se adoptarán diversas medidas preventivas orientadas a minimizar cualquier riesgo potencial asociado a su participación en el estudio:

Evaluación de Riesgos. Antes de iniciar la recolección de datos, se realizará una evaluación exhaustiva para identificar posibles riesgos físicos, emocionales o psicológicos. Esta evaluación permitirá implementar medidas de mitigación adecuadas.

Análisis de Costo-Beneficio. Se llevará a cabo un análisis ético de costo-beneficio para asegurar que los beneficios esperados de la investigación —tanto a nivel académico como en su aplicación práctica— superen significativamente cualquier posible riesgo para los participantes.

Protocolo de Emergencia. Se establecerá un protocolo de actuación ante situaciones adversas que pudieran surgir durante el proceso de recolección de datos. Este protocolo incluirá la disponibilidad inmediata de personal capacitado para brindar apoyo y contención emocional en caso de ser necesario.

Anonimato en la Publicación de Resultados. Los resultados serán presentados de manera agregada y anonimizada, evitando cualquier dato que permita la identificación directa o indirecta de los participantes.

Retroalimentación a la Comunidad Escolar. Al finalizar el estudio, se compartirá con la institución educativa un resumen ejecutivo con los principales hallazgos y recomendaciones. Esta retroalimentación estará orientada a promover mejoras en el bienestar emocional y académico del estudiantado.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Análisis Descriptivo

Mediante el análisis descriptivo se identificaron las principales características de la muestra, considerando datos de filiación como la edad, el género y el grado académico de los estudiantes de una institución educativa privada de Satipo durante el año 2024.

5.1.1 Variables Sociodemográficas

El primer bloque del análisis se enfoca en las variables sociodemográficas recopiladas a lo largo del estudio. Estas variables comprenden la edad, el nivel académico y el género de los participantes. Para cada una de ellas, se calcularon las frecuencias absolutas y los porcentajes relativos, con el propósito de ofrecer una descripción detallada y precisa de la composición de la muestra evaluada.

5.1.1.1 Distribución de Edades

Tabla 3

Distribución de Edades

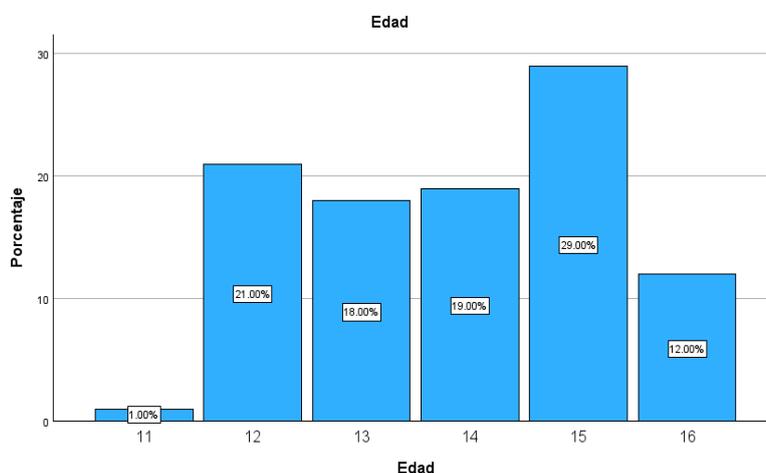
Edad	Frecuencia	Porcentaje
11 años	1	1%
12 años	21	21%
13 años	18	18%
14 años	19	19%
15 años	29	29%
16 años	12	12%
Total	100	100%

La Tabla 3 presenta la distribución de edades de un grupo de 100 participantes. Se observó que la edad más frecuente fue 15 años (29%), seguida de 12 años (21%) y 13 años (18%). A continuación, se registraron porcentajes menores en los estudiantes de 16 años (12%) y 14 años (11%), mientras que la menor representación correspondió a los de 11 años (1%). En resumen, la mayoría de los participantes se concentra entre los 12 y 15 años, lo que indica que

se trata de un grupo predominantemente adolescente, con una leve disminución en la frecuencia conforme aumenta la edad hacia los 16 años.

Figura 2

Distribución de Edades



5.1.1.2 Datos de Grado Académico

Tabla 4

Distribución de Grado Académico

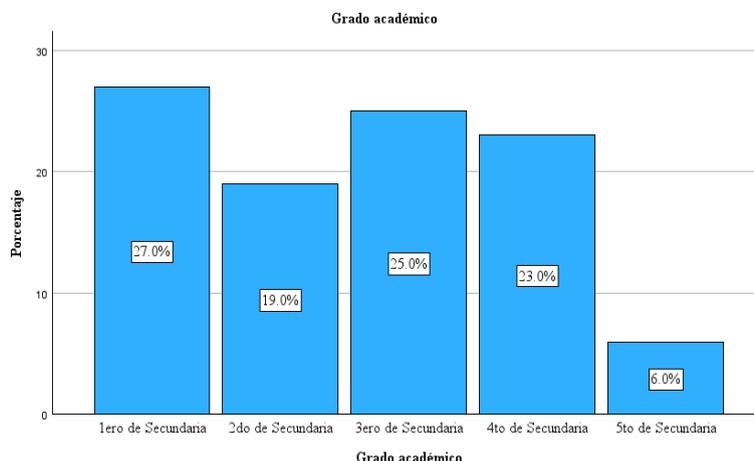
Grado Académico	Frecuencia	Porcentaje
Primero de secundaria	27	27
Segundo de secundaria	19	19
Tercero de secundaria	25	25
Cuarto de secundaria	23	23
Quinto de secundaria	6	6
Total	100	100%

La Tabla 4 muestra la distribución por grados académicos de un grupo de 100 estudiantes de secundaria. La mayor parte de los participantes se encuentra en primero de secundaria (27 %), seguido de tercero (25 %) y cuarto de secundaria (23 %). En menor proporción se ubican los estudiantes de segundo de secundaria (19 %), mientras que el quinto de secundaria presenta la participación más baja (6 %). En conjunto, los datos permiten concluir que la muestra está conformada principalmente por estudiantes que cursan los grados

iniciales y medios de la secundaria, con una representación significativamente menor en el último año.

Figura 3

Distribución de Grado Académico



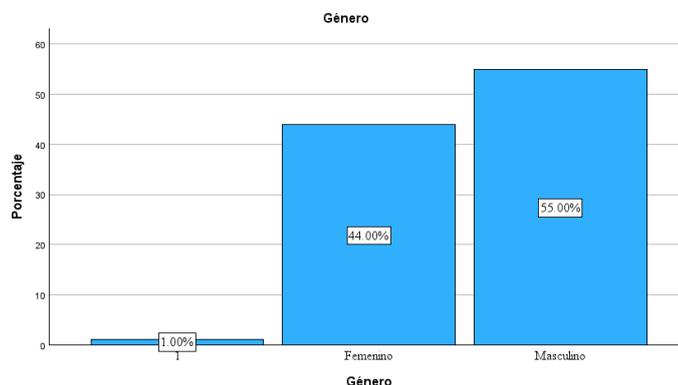
5.1.1.3 Distribución de Género

Tabla 5

Distribución de Género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	45	45%
Masculino	55	55%
Total	100	100%

Es fundamental presentar los datos en términos porcentuales respecto al género de los estudiantes, ya que ello permite realizar comparaciones significativas con base en esta variable. La Tabla 5 muestra la distribución de género de un grupo de 100 estudiantes de nivel secundaria. Del total, el 55 % corresponde a estudiantes de sexo masculino (55 participantes), mientras que el 45 % restante son mujeres. En resumen, ambas categorías presentan una representación relativamente equilibrada, con una ligera mayoría masculina.

Figura 4*Distribución de Género***5.1.1.4 Distribución de Estadísticos****Tabla 6***Distribución de Medidas Estadísticas Descriptivas*

	Grado Académico	Edad	Procrastinación Académica	Ansiedad Escolar	Autorregulación Académica	Postergación de Actividades	Ansiedad ante la Agresión	Ansiedad ante la Evaluación	Ansiedad ante el Fracaso Académico
Media	2.62	13.90	2.18	1.62	2.45	1.77	1.45	1.83	1.47
Mediana	3.00	14.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	1.00
Moda	1	15	2	2	2	2	1	2	1
Desv. Est.	1.270	1.374	.435	.616	.557	.649	.575	.753	.658
Varianza	1.612	1.889	.189	.379	.311	.421	.331	.567	.433
Curtosis	-1.171	-1.192	.793	-.630	-.903	-.680	-.260	-1.175	.028
Rango	4	5	2	2	2	2	2	2	2

La Tabla 6 presenta un conjunto de variables relacionadas con el rendimiento académico y el bienestar emocional de los participantes. A continuación, se detallan las estadísticas descriptivas correspondientes a cada una de las variables evaluadas: grado académico, edad, procrastinación académica, ansiedad escolar, autorregulación académica, postergación de actividades, ansiedad ante la agresión, ansiedad ante la evaluación y ansiedad ante el fracaso académico.

Grado Académico. La media del grado académico es de 2.62, lo que indica que, en promedio, los estudiantes se encuentran entre segundo y tercer año de secundaria. La mediana es 3.00, lo que sugiere que la mitad de los estudiantes cursa tercero o grados inferiores. La moda es 1, evidenciando que primero de secundaria es el grado más frecuente. La desviación estándar de 1.270 indica una dispersión moderada. La curtosis de -1.171 señala una distribución más plana que la normal, con datos más dispersos alrededor de la media. El rango de 4 revela que los estudiantes están distribuidos en cuatro grados académicos distintos.

Edad. La edad promedio es de 13.90 años, lo que sitúa al grupo en la adolescencia temprana. La mediana es 14, y la moda, 15 años, lo que indica que esta es la edad más frecuente. La desviación estándar de 1.374 revela una variación moderada. La curtosis de -1.192 indica una distribución más aplanada que la normal. El rango de 5 años refleja una amplitud significativa en la edad de los participantes.

Procrastinación Académica. La media es de 2.18, lo que refleja un nivel moderado de procrastinación. Tanto la mediana como la moda son 2, indicando una alta concentración en ese valor. La desviación estándar de 0.435 sugiere baja dispersión. La curtosis de -0.793 muestra una distribución ligeramente más plana. El rango de 2 señala una diferencia estrecha entre los niveles más altos y más bajos de procrastinación.

Ansiedad Escolar. La media de ansiedad escolar es de 1.62, lo que sugiere niveles bajos en general. La mediana y la moda son 2. La desviación estándar de 0.416 indica baja variabilidad. La curtosis de -0.630 sugiere una distribución más plana. El rango de 2 muestra poca diferencia entre los niveles extremos de ansiedad.

Autorregulación Académica. La media es de 2.45, indicando un nivel moderado de autorregulación. La mediana y moda también son 2. La desviación estándar de 0.557 refleja baja dispersión. La curtosis de -0.903 sugiere una distribución más plana. El rango de 2 muestra variabilidad reducida.

Postergación de Actividades. Con una media de 1.77, los estudiantes presentan niveles bajos de postergación. La mediana y la moda son 2. La desviación estándar de 0.649 refleja una dispersión moderada. La curtosis de -0.680 indica una distribución más aplanada. El rango de 2 señala variación moderada en la tendencia a postergar.

Ansiedad ante la Evaluación. La media es de 1.83, lo que sugiere niveles bajos de ansiedad en contextos evaluativos. La mediana y la moda son 2. La desviación estándar de 0.753 revela dispersión moderada. La curtosis de -0.175 indica una ligera desviación de la normalidad. El rango de 2 evidencia una variación moderada entre los extremos.

Ansiedad ante la Agresión. La media es de 1.45, reflejando niveles bajos de ansiedad ante situaciones agresivas. La mediana y la moda son 1. La desviación estándar de 0.575 muestra baja variabilidad. La curtosis de -0.260 indica una distribución moderadamente aplanada. El rango de 2 muestra diferencias limitadas entre los niveles más extremos.

Ansiedad ante el Fracaso Académico. La media es de 1.47, lo que sugiere bajos niveles de ansiedad ante el fracaso. La mediana y la moda son 1. La desviación estándar de 0.658 señala baja dispersión. La curtosis de 0.028 revela una distribución cercana a la normal. El rango de 2 indica variabilidad limitada en esta dimensión.

En conclusión, los datos muestran que los estudiantes presentan niveles moderados de procrastinación y autorregulación, y bajos niveles de ansiedad, especialmente en lo relacionado con la evaluación y el fracaso académico. Estos hallazgos permiten establecer una base sólida para interpretar las relaciones entre las variables y fundamentar futuras intervenciones orientadas al fortalecimiento del bienestar emocional y académico de los adolescentes.

5.1.2 Relación de Variables y Dimensiones

5.1.2.1 Relación de Procrastinación Académica y sus Dimensiones

Tabla 7*Relación de Procrastinación Académica y sus Dimensiones*

Nivel Relación	Bajo		Medio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
Procrastinación académica	3	3	78	78	20	20
Autorregulación académica	3	3	49	49	48	48
Postergación de actividades	35	35	53	53	12	12

La Tabla 7 presenta la distribución de niveles (bajo, medio y alto) en tres áreas vinculadas al comportamiento académico: procrastinación académica, autorregulación académica y postergación de actividades, sobre un total de 100 participantes en cada categoría evaluada.

Procrastinación Académica. En relación con la procrastinación académica, se observó que el 3% de los estudiantes (3 individuos) presenta niveles bajos, mientras que la mayoría, un 78% (78 individuos), se ubica en niveles medios. Por otro lado, el 20% (20 individuos) reporta niveles altos. Estos resultados evidencian que la procrastinación es un comportamiento común entre los estudiantes, aunque en su mayoría se manifiesta en un grado moderado, siendo poco frecuente su expresión en niveles bajos.

Autorregulación Académica. Respecto a la autorregulación académica, se identificó que el 3% de los estudiantes (3 individuos) presenta niveles bajos, el 49% (49 individuos) niveles medios, y el 48% (48 individuos) niveles altos. Esta distribución relativamente equilibrada entre niveles medio y alto sugiere que una gran parte de los estudiantes posee habilidades adecuadas para organizar su tiempo, gestionar sus tareas y mantener el control sobre su desempeño académico.

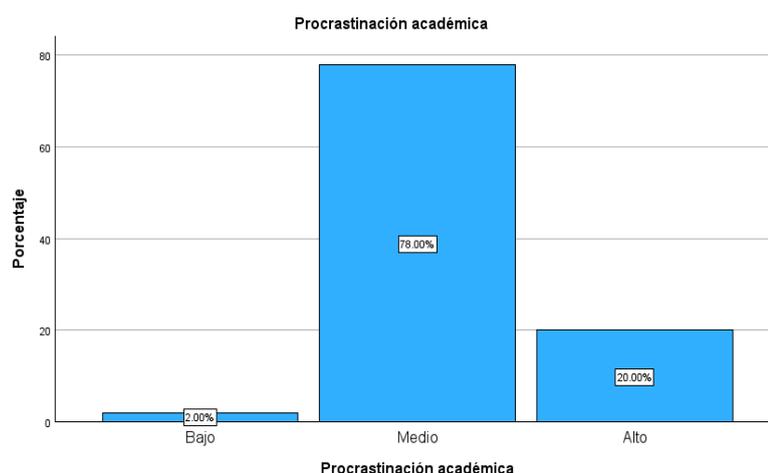
Postergación de Actividades. En cuanto a la postergación de actividades, el 35% de los estudiantes (35 individuos) reporta niveles bajos, el 53% (53 individuos) niveles medios, y únicamente el 12% (12 individuos) presenta niveles altos. Estos datos indican que la mayoría

de los estudiantes tiende a no posponer sus actividades de manera significativa, reflejando un manejo adecuado de sus responsabilidades escolares.

En conclusión, en conjunto, los datos revelan que los estudiantes tienden a mostrar niveles medios de procrastinación académica, acompañados de una buena capacidad de autorregulación. Asimismo, la postergación de actividades se mantiene, en general, en niveles bajos o medios, lo que sugiere que los participantes poseen competencias aceptables para organizar su tiempo y cumplir con sus obligaciones académicas. Estos hallazgos permiten inferir una disposición favorable hacia el cumplimiento escolar, a pesar de la presencia moderada de conductas procrastinadoras.

Figura 5

Niveles de Procrastinación Académica



5.1.2.2 Relación de Ansiedad Escolar y Dimensiones

Tabla 8

Relación de Ansiedad Escolar y sus Dimensiones

Nivel	Bajo		Medio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
Ansiedad escolar	45	45	48	48	7	7
Ansiedad escolar ante la agresión	59	59	37	37	4	4
Ansiedad escolar ante la evaluación	38	38	41	41	21	21
Ansiedad escolar ante el fracaso académico	62	62	29	29	9	9

La Tabla 8 presenta la distribución de niveles (bajo, medio y alto) de diferentes tipos de ansiedad escolar en un grupo de 100 estudiantes de nivel secundaria. Las dimensiones evaluadas fueron: ansiedad escolar general, ansiedad ante la agresión, ansiedad ante la evaluación y ansiedad ante el fracaso académico.

Ansiedad Escolar General. Los resultados muestran que el 45% de los estudiantes (45 individuos) reporta niveles bajos de ansiedad escolar, mientras que el 48% (48 individuos) presenta niveles medios. Solo un 7% (7 individuos) manifiesta niveles altos de ansiedad. Estos hallazgos sugieren que la mayoría de los estudiantes no experimenta ansiedad severa en el entorno escolar, lo que podría interpretarse como un indicador general de bienestar emocional dentro del grupo.

Ansiedad Escolar ante la Agresión. En esta dimensión, se observa una tendencia marcada hacia los niveles bajos, con un 59% de los estudiantes (59 individuos) reportando baja ansiedad ante situaciones potencialmente agresivas. El 37% (37 individuos) se ubica en un nivel medio, y únicamente el 4% (4 individuos) presenta niveles altos de ansiedad. Estos resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes se siente relativamente segura y protegida en el entorno escolar.

Ansiedad Escolar ante la Evaluación. En cuanto a la ansiedad ante la evaluación, la distribución es más equilibrada. El 38% de los estudiantes (38 individuos) reporta niveles bajos, el 41% (41 individuos) niveles medios, y el 21% (21 individuos) niveles altos. Este resultado revela que una proporción considerable de estudiantes experimenta ansiedad significativa en situaciones evaluativas, lo que podría afectar su rendimiento académico y su bienestar emocional.

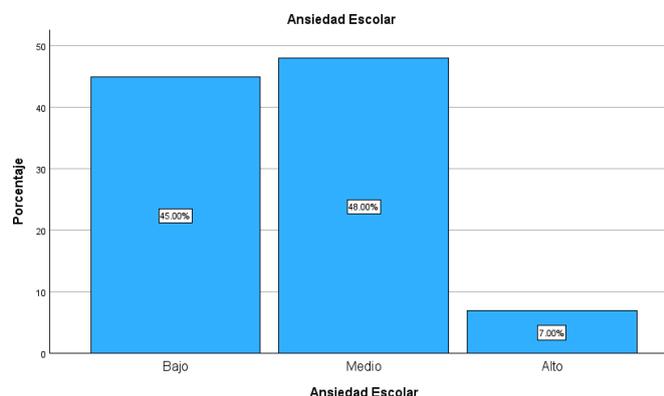
Ansiedad Escolar ante el Fracaso Académico. Respecto a la ansiedad ante el fracaso académico, se evidencia un predominio de niveles bajos, con un 62% de los estudiantes (62 individuos) en esta categoría. El 29% (29 individuos) reporta niveles medios, y el 9% (9

individuos) presenta niveles altos. Aunque la mayoría se muestra confiada ante el riesgo de fracaso, una proporción no menor manifiesta inseguridad e inquietud académica.

En conclusión, los datos reflejan que la mayoría de los estudiantes presenta niveles bajos de ansiedad escolar general y ante la agresión, lo cual es positivo y sugiere un entorno educativo relativamente seguro y emocionalmente estable. Sin embargo, las dimensiones de ansiedad ante la evaluación y ante el fracaso académico muestran una presencia más notable de niveles medios y altos, lo que sugiere la necesidad de implementar intervenciones preventivas o de apoyo psicológico en estas áreas específicas. En conjunto, la tendencia general hacia niveles bajos de ansiedad es alentadora, pero también destaca la importancia de atender a los subgrupos que podrían estar en mayor riesgo emocional.

Figura 6

Niveles de Ansiedad Escolar



5.1.2.3 Relación entre Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar

Tabla 9

Relación entre Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar

		Ansiedad Escolar					
		Bajo		Medio		Alto	
Relación		N	%	N	%	N	%
Procrastinación Académica	Bajo	0	0	1	2.1	1	14.3
	Medio	35	77.8	39	81.1	4	57.1
	Alto	10	22.2	8	16.7	2	28.8
Total		45	100	48	100	7	100

La Tabla 9 presenta la distribución de estudiantes según sus niveles de ansiedad escolar (bajo, medio y alto) en relación con sus niveles de procrastinación académica. Se detallan los recuentos y porcentajes correspondientes a cada categoría evaluada, en concordancia con el objetivo general del estudio.

Ansiedad Escolar Baja. Dentro de este grupo, ningún estudiante presenta niveles bajos de procrastinación académica. De los 2 estudiantes evaluados, 1 estudiante (2.1%) se ubica en un nivel medio, y 1 estudiante (14.3%) en un nivel alto de procrastinación. Aunque la muestra es reducida, se observa una inclinación hacia niveles más elevados de procrastinación incluso entre quienes reportan baja ansiedad escolar.

Ansiedad Escolar Media. En esta categoría, se evaluaron 39 estudiantes. La mayoría de ellos (81.1%) se encuentra en un nivel medio de procrastinación académica, y un 57.1% presenta niveles altos. Es importante señalar que no se reportan niveles bajos de procrastinación en este grupo. Estos resultados sugieren que los estudiantes con ansiedad escolar media tienden, predominantemente, a procrastinar en niveles intermedios o altos.

Ansiedad Escolar Alta. En este grupo, conformado por 7 estudiantes, se observan tendencias diversas. Un 28.8% reporta niveles altos de procrastinación, mientras que un 16.7% (8 estudiantes) se encuentra en niveles medios, y un 22.2% (10 estudiantes) en niveles altos de ansiedad. Aunque el tamaño de la muestra es reducido, los datos sugieren una posible asociación entre mayor ansiedad escolar y mayores niveles de procrastinación académica.

En conclusión, los resultados indican que, en general, los estudiantes con ansiedad escolar baja no presentan procrastinación académica significativa. Aquellos con ansiedad media muestran predominantemente niveles medios de procrastinación, mientras que en el grupo con alta ansiedad, se evidencia una mayor proporción de estudiantes con procrastinación elevada. Esto sugiere que existe una posible asociación entre niveles elevados de ansiedad escolar y la tendencia a postergar tareas académicas, lo cual representa un aspecto relevante

para futuras intervenciones educativas y de apoyo emocional dirigidas a este grupo de estudiantes.

5.1.2.4 Relación entre Dimensión Autorregulación Académica y Ansiedad Escolar

Tabla 10

Relación entre Autorregulación Académica y Ansiedad Escolar

		Ansiedad Escolar					
		Bajo		Medio		Alto	
Relación		N	%	N	%	N	%
Autorregulación Académica	Bajo	1	2.2	1	2.1	1	14.3
	Medio	21	46.7	26	54.2	4	28.6
	Alto	23	51.1	21	43.8	2	57.1
Total	45	100	48	100	7	100	100

La Tabla 10 representa la relación contemplada en el objetivo específico 1, mostrando la distribución de estudiantes según sus niveles de ansiedad escolar (bajo, medio y alto) en relación con sus niveles de autorregulación académica. Se presentan los recuentos y porcentajes correspondientes para cada categoría.

Ansiedad Escolar Baja. En este grupo, la mayoría de los estudiantes presenta niveles bajos o medios de autorregulación académica. Solo un 14.3% (1 estudiante) alcanza un nivel alto, mientras que 2.2% (1 estudiante) se encuentra en un nivel bajo y 2.1% (1 estudiante) en un nivel medio. Estos datos sugieren que, incluso en condiciones de baja ansiedad, la autorregulación académica no necesariamente es elevada.

Ansiedad Escolar Media. Dentro de este grupo, 54.2% (26 estudiantes) presenta un nivel medio de autorregulación, mientras que 46.7% (21 estudiantes) se ubica en el nivel bajo. Solo 28.6% (4 estudiantes) alcanza un nivel alto. Esto indica que muchos estudiantes con niveles moderados de ansiedad pueden presentar dificultades para regular su conducta académica de manera eficiente.

Ansiedad Escolar Alta. En este grupo, predominan los niveles bajos de autorregulación académica. Un 51.1% (23 estudiantes) se encuentra en esta categoría, seguido de un 43.8% (21 estudiantes) en niveles medios y únicamente 5.1% (2 estudiantes) en el nivel alto. Esto sugiere una marcada tendencia a la baja autorregulación entre los estudiantes con mayor ansiedad escolar.

En conclusión, los resultados indican que la autorregulación académica disminuye a medida que aumentan los niveles de ansiedad escolar. Aunque algunos estudiantes con baja ansiedad presentan niveles altos de autorregulación, estos casos son excepcionales. Los estudiantes con ansiedad escolar media o alta tienden a presentar niveles bajos o intermedios de autorregulación, lo que evidencia una posible relación inversa entre ambos constructos. Esta relación destaca la necesidad de incorporar estrategias de autorregulación en los programas de apoyo educativo y emocional, particularmente en contextos donde la ansiedad escolar es elevada.

5.1.2.5 Relación entre Dimensión Postergación de Actividades y Ansiedad Escolar

Tabla 11

Relación entre Postergación de Actividades y Ansiedad Escolar

		Ansiedad Escolar					
		Bajo		Medio		Alto	
Relación		N	%	N	%	N	%
Postergación de Actividades	Bajo	17	37.8	15	31.3	3	42.9
	Medio	23	51.1	28	58.3	2	28.6
	Alto	5	11.1	5	10.4	2	28.6
Total	45	100	48	100	7	100	100

La Tabla 11 representa la relación correspondiente al objetivo específico 2, mostrando la distribución de estudiantes según sus niveles de ansiedad escolar (bajo, medio y alto) en relación con sus niveles de postergación de actividades. Se incluyen los recuentos y porcentajes para cada categoría evaluada.

Postergación de Actividades. En el grupo con ansiedad escolar baja, una proporción considerable de estudiantes (37.8%, 17 individuos) presenta niveles bajos de postergación de actividades, mientras que un 31.3% (15 estudiantes) se encuentra en un nivel medio. No obstante, un 42.9% (3 estudiantes) reporta niveles altos, lo que indica que, si bien la mayoría no tiende a postergar sus actividades, existe un pequeño grupo que sí lo hace con frecuencia.

En el grupo con ansiedad escolar media, más de la mitad de los estudiantes (51.1%, 23 individuos) presenta niveles bajos de postergación, y un 58.3% (28 estudiantes) se sitúa en un nivel medio. Solo un 28.6% (2 estudiantes) se encuentra en la categoría alta. Esto sugiere que, aunque estos estudiantes experimentan niveles moderados de ansiedad, no tienden a postergar sus actividades de manera significativa.

En el grupo con alta ansiedad escolar, únicamente un pequeño porcentaje de estudiantes presenta niveles bajos (11.1%, 5 individuos) o medios (10.4%, 5 individuos) de postergación. En contraste, un 28.6% (2 estudiantes) se ubica en el nivel alto, lo cual indica que, dentro de este grupo, hay una mayor propensión a postergar tareas académicas.

En conclusión, los datos sugieren que los estudiantes con ansiedad escolar baja o media tienden a mantener niveles bajos o moderados de postergación de actividades. Sin embargo, aquellos con ansiedad elevada muestran una tendencia más marcada a postergar, aunque su número sea reducido. Esto podría indicar una relación entre mayores niveles de ansiedad escolar y conductas de postergación, lo cual representa un área de interés para futuras intervenciones educativas y de salud mental orientadas al desarrollo de estrategias de autorregulación y manejo del tiempo.

5.2 Resultados de Confiabilidad

Tabla 12

Confiabilidad según el Coeficiente de Cronbach

	Número de Ítems	Coeficiente de Cronbach
Procrastinación	16	0,8171077961
Autorregulación académica	3	0,943483265
Postergación de actividades	13	0,8706927472
Ansiedad	15	0,939438421
Ansiedad escolar ante la agresión	5	0,810776335
Ansiedad escolar ante la evaluación	5	0,79176429
Ansiedad escolar ante el fracaso escolar	5	0,893470867

La dimensión de procrastinación académica, compuesta por 16 ítems, presentó un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.817, lo que indica una buena confiabilidad interna. Este resultado sugiere que los ítems se encuentran adecuadamente correlacionados entre sí y que evalúan de manera consistente el constructo de procrastinación.

En el caso de la autorregulación académica, medida con solo 3 ítems, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.943, lo cual representa una excelente confiabilidad interna. Este valor tan alto indica que los ítems utilizados son altamente consistentes y adecuados para evaluar esta dimensión específica.

La dimensión de postergación de actividades, integrada por 13 ítems, alcanzó un coeficiente de Cronbach de 0.871, lo que también refleja una buena consistencia interna. Esto respalda la fiabilidad del instrumento para medir dicha dimensión dentro del contexto académico.

En cuanto a la dimensión general de ansiedad escolar, evaluada a través de 15 ítems, se obtuvo un coeficiente de 0.939, lo que evidencia una excelente confiabilidad interna. Este valor confirma que los ítems empleados permiten medir de forma consistente el constructo de

ansiedad en el entorno escolar. Respecto a las subdimensiones de la ansiedad escolar, también se observaron niveles adecuados de consistencia:

- La subdimensión ansiedad ante la agresión, compuesta por 5 ítems, obtuvo un alfa de Cronbach de 0.811, lo que indica una buena confiabilidad interna.
- La subdimensión ansiedad ante la evaluación, también con 5 ítems, presentó un coeficiente de 0.792, lo que representa una confiabilidad aceptable.
- La subdimensión ansiedad ante el fracaso académico, igualmente compuesta por 5 ítems, alcanzó un alfa de Cronbach de 0.893, lo que sugiere una buena consistencia interna para medir esta dimensión específica de la ansiedad.

5.3 Prueba de Normalidad

Tabla 13

Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Significancia
Procrastinación académica	.095	100	.025
Autorregulación académica	.060	100	.200
Postergación de actividades	.105	100	.008
Ansiedad escolar	.092	100	.038
Ansiedad escolar ante la agresión	.137	100	<.001
Ansiedad escolar ante la evaluación	.110	100	.004
Ansiedad escolar ante el fracaso académico	.130	100	<.001

La prueba de normalidad de los datos constituye un paso esencial en el análisis estadístico, ya que muchas pruebas inferenciales asumen que las variables siguen una distribución normal. En el presente estudio, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con el objetivo de evaluar la normalidad de diversas variables relacionadas con el comportamiento académico y emocional de los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados de dicha prueba aplicados a las siguientes variables: procrastinación académica, autorregulación académica, postergación de actividades y las distintas dimensiones de la ansiedad escolar. Estos resultados permiten establecer la naturaleza de la distribución de los datos, lo cual es fundamental para la elección de los métodos estadísticos más adecuados en los análisis posteriores.

Resultados

Al analizar la variable procrastinación académica, la prueba de Kolmogorov-Smirnov arrojó un estadístico de 0.095 y un valor de significancia de 0.025, lo que indica que se rechaza la hipótesis nula de normalidad ($p < 0.05$). Esto sugiere que los datos no siguen una distribución normal.

En el caso de la autorregulación académica, el estadístico fue de 0.060 con una significancia de 0.200, por lo que no se rechaza la hipótesis nula ($p > 0.05$), indicando que esta variable podría seguir una distribución normal.

Para la dimensión postergación de actividades, se obtuvo un estadístico de 0.105 y una significancia de 0.008. Al ser $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula, concluyéndose que esta variable no presenta una distribución normal.

En cuanto a la ansiedad escolar, la prueba arrojó un estadístico de 0.092 y una significancia de 0.038, lo cual también lleva al rechazo de la hipótesis nula, indicando ausencia de normalidad.

Respecto a la ansiedad escolar ante la agresión, se obtuvo un estadístico de 0.137 con una significancia menor a 0.001, evidenciando que esta dimensión no se distribuye normalmente.

En el caso de la ansiedad escolar ante la evaluación, el estadístico fue de 0.110 con una significancia de 0.004; y para la ansiedad escolar ante el fracaso académico, el estadístico fue

de 0.130 con una significancia de 0.001. En ambos casos, se rechaza la hipótesis de normalidad ($p < 0.05$), indicando que estas variables tampoco siguen una distribución normal.

En resumen, los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov indican que la mayoría de las variables evaluadas no se distribuyen normalmente, a excepción de la autorregulación académica. Esta información resulta clave al momento de seleccionar las pruebas estadísticas apropiadas, ya que muchas técnicas paramétricas requieren el supuesto de normalidad en los datos.

5.4 Análisis Correlacional

5.4.1 Correlación entre Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar

Al realizar previamente el análisis de relación entre las variables procrastinación académica y ansiedad escolar, se observó que la procrastinación académica presentó un valor de significancia de 0.025, mientras que la ansiedad escolar obtuvo un valor de 0.038 en la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Ambos resultados indican que las variables no siguen una distribución normal ($p < 0.05$).

Dado que al menos una de las variables no cumple con el supuesto de normalidad, se considera apropiado utilizar el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para analizar la relación entre ellas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante esta prueba no paramétrica.

Tabla 14

Análisis de Correlación entre Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar

	Rho de Spearman	Ansiedad Escolar
Procrastinación Académica	Coefficiente de Correlación	-.113
	Sig. (bilateral)	.262
	N	100

La Tabla 14 presenta los resultados del análisis de correlación de Spearman realizado para evaluar la hipótesis general, específicamente la relación entre procrastinación académica y ansiedad escolar, con una muestra total de 100 participantes.

Resultados

El coeficiente de correlación obtenido fue de -0.113, lo que indica una relación negativa débil entre ambas variables. Sin embargo, el valor de significancia asociado ($p = 0.262$) es superior al umbral convencional de 0.05, lo que implica que la correlación no es estadísticamente significativa.

En resumen, los datos no evidencian una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en este grupo de estudiantes. Aunque se observa una tendencia negativa débil, esta no es suficiente para establecer una asociación concluyente entre ambas variables. Esto indica que, en este caso, la ansiedad escolar no parece ejercer una influencia significativa sobre los niveles de procrastinación académica.

5.4.2 Correlación entre Autorregulación y Ansiedad Escolar

Del mismo modo, dado que la variable procrastinación académica presentó un valor de significancia de 0.351 y la variable ansiedad un valor de 0.024, y considerando que una de ellas muestra indicios de no normalidad ($p < 0.05$), se optó por utilizar la correlación de Rho de Spearman.

Tabla 15

Análisis de Correlación entre Autorregulación y Ansiedad Escolar Académica

	Rho de Spearman	Autorregulación Académica
	Coefficiente de Correlación	-.096
Ansiedad Escolar	Sig. (bilateral)	.345
	N	100

La Tabla 15 representa la relación planteada en la hipótesis 1, la cual analiza la correlación de Spearman entre ansiedad escolar y autorregulación académica en un grupo de 100 estudiantes.

Resultados

El coeficiente de correlación obtenido fue de -0.096, lo que sugiere una relación negativa muy débil entre la ansiedad escolar y la autorregulación académica. Sin embargo, el valor de significación ($p = 0.345$) supera el umbral comúnmente aceptado de 0.05, por lo que esta correlación no resulta estadísticamente significativa.

En conclusión, los datos indican que no existe una relación significativa entre la ansiedad escolar y la autorregulación académica en este grupo. Aunque se observa una débil tendencia negativa, esta no es suficiente para establecer un vínculo claro entre ambas variables, lo que sugiere que la ansiedad escolar no influye de manera significativa en la capacidad de los estudiantes para autorregularse académicamente.

5.4.3 Correlación entre Postergación de Actividades y Ansiedad Escolar

Asimismo, dado que una de las dimensiones presenta indicios de no normalidad — específicamente, la postergación de actividades ($p = 0.095$)—, se considera recomendable emplear la correlación de Rho de Spearman. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de este análisis correlacional:

Tabla 16

Análisis de Correlación entre Postergación de Actividades y Ansiedad Escolar

	Rho de Spearman	Postergación de Actividades
	Coeficiente de Correlación	.007
Ansiedad Escolar	Sig. (bilateral)	.942
	N	100

Resultados

El coeficiente de correlación obtenido fue de 0.007. Los resultados de este análisis indican que no se ha encontrado evidencia de una relación significativa entre la postergación de actividades y la ansiedad escolar en la muestra evaluada. Además, el valor de significación ($p = 0.942$) es considerablemente superior al umbral comúnmente aceptado de 0.05, lo que confirma que esta correlación no es estadísticamente significativa.

En resumen, los datos evidencian que no existe una correlación significativa entre la ansiedad escolar y la postergación de actividades en este grupo de 100 estudiantes. La correlación observada es prácticamente nula, lo que sugiere que la ansiedad escolar no ejerce un impacto relevante en la tendencia de los estudiantes a postergar tareas. Esto podría implicar que otros factores influyen en mayor medida sobre la postergación de actividades o que, en este contexto, ambas variables actúan de forma independiente.

DISCUSIÓN

El propósito principal de esta sección es analizar minuciosamente los datos recopilados y ofrecer una interpretación detallada de los resultados, en relación con investigaciones previas en el mismo ámbito. El objetivo general planteado fue determinar la relación entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo durante el año 2024. La muestra estuvo compuesta por 100 estudiantes de primero a quinto año de secundaria, de los cuales 55 eran varones (55%) y 45 mujeres (45%).

Respecto al **objetivo general**, los resultados mostraron que, según la correlación de Spearman, existe una relación positiva débil entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar, con un coeficiente de .263. Sin embargo, esta correlación no alcanzó significancia estadística, por lo que se rechaza la hipótesis general, concluyendo que no existe una relación significativa entre ambas variables en esta población. Resultados similares fueron reportados por Pariona Núñez y Procel Márquez (2022), quienes tampoco encontraron una relación significativa en su estudio realizado con estudiantes de Huancayo ($\rho = -0.114$; $p = 0.243$).

Ambos estudios coinciden en que, aunque la procrastinación y la ansiedad están presentes en los estudiantes, no parecen estar significativamente interrelacionadas en el contexto educativo secundario peruano. Esto sugiere que la ansiedad relacionada con el desempeño académico no está necesariamente asociada con la procrastinación. Estos hallazgos son coherentes con los de Gil y Botello (2018), quienes tampoco hallaron relación significativa entre ambas variables en estudiantes universitarios, aunque reconocieron limitaciones en su muestra por estar compuesta exclusivamente por alumnos de carreras de salud, lo cual podría haber introducido sesgos en los resultados obtenidos.

No obstante, otros estudios, como los de Altamirano Cherrez y Rodríguez Pérez (2021) y Estrada Araoz y Mamani Uchasara (2020), encontraron una correlación estadísticamente significativa entre procrastinación académica y ansiedad, indicando que quienes procrastinan

más tienden a experimentar mayores niveles de ansiedad. Estas diferencias podrían explicarse por las características particulares de las muestras o el contexto educativo.

En relación con el **primer objetivo específico**, los resultados muestran que los estudiantes con niveles bajos de ansiedad presentan, en su mayoría, niveles bajos o medios de autorregulación, siendo muy reducida la proporción que alcanza niveles altos. En el caso de los estudiantes con ansiedad moderada, predominan los niveles medios de autorregulación, aunque también se observa una proporción considerable con niveles bajos, lo que sugiere que incluso niveles moderados de ansiedad pueden afectar esta capacidad. Por otro lado, los estudiantes con alta ansiedad tienden mayoritariamente a mostrar una autorregulación baja, lo que respalda la hipótesis específica 1, que plantea una relación significativa entre la autorregulación académica y la ansiedad escolar. Estos hallazgos destacan la relevancia de incluir el manejo de la ansiedad como parte fundamental de las estrategias de autorregulación.

Un estudio similar al presente fue realizado por Marín y Miranda (2021), quienes también analizaron la relación entre la autorregulación académica y la ansiedad en estudiantes de cuarto grado de secundaria. Si bien encontraron una significancia estadística ($p < 0.05$), el coeficiente de correlación fue muy bajo ($Rho = 0.177$), lo que indica una relación débil entre ambas variables. Esto sugiere que, a pesar de la significancia estadística, la relación no es lo suficientemente sólida como para considerarse relevante a nivel práctico.

Esta aparente contradicción podría explicarse por el hecho de que, en su muestra, la mayoría de estudiantes presentó niveles altos de autorregulación, lo que redujo la variabilidad necesaria para evidenciar una correlación clara. Asimismo, factores contextuales como el apoyo familiar o el entorno educativo podrían haber favorecido niveles adecuados de autorregulación, disminuyendo así el impacto observable de la ansiedad. En ese sentido, los resultados de dicha investigación coinciden en señalar la ausencia de una relación significativa entre ambas variables, lo que lleva al rechazo de la hipótesis específica 1.

Respecto al **segundo objetivo específico**, los datos indican que los estudiantes con ansiedad escolar baja tienden a presentar niveles bajos o medios de postergación de actividades. De manera similar, aquellos con ansiedad moderada se concentran en estos mismos niveles. En cambio, los estudiantes que reportan altos niveles de ansiedad muestran una mayor tendencia a la postergación. No obstante, al analizar la relación global entre ambas variables, no se evidencia una correlación significativa, lo que sugiere que **no existe una relación directa entre la ansiedad escolar y la postergación de actividades**. En consecuencia, **se rechaza la hipótesis específica 2**, que planteaba la existencia de una relación significativa entre ambas variables.

Una conclusión similar fue planteada por los mismos autores anteriormente citados, quienes también hallaron una **correlación positiva baja** ($Rho = 0.250$) entre la postergación de actividades y el estado de ansiedad, lo que sugiere que, si bien la relación fue estadísticamente significativa, su intensidad fue débil. Asimismo, en su cuarta hipótesis, identificaron una **correlación moderada** ($Rho = 0.595$) entre la postergación y la ansiedad rasgo, lo que indica que este tipo de ansiedad —de carácter más estable y general— se asocia de manera más clara con la postergación, a diferencia de lo que ocurre con la ansiedad escolar, de naturaleza más situacional.

En consecuencia, los hallazgos de la presente investigación coinciden en señalar que **la ansiedad escolar no mantiene una relación significativa con la postergación de actividades**, reafirmando que este tipo de ansiedad, por sí sola, no permite predecir un mayor nivel de postergación en los estudiantes evaluados.

En términos generales, se observa que los estudiantes con mayor ansiedad tienen más dificultades para regular su comportamiento académico y tienden a postergar sus tareas con mayor frecuencia, lo cual puede afectar negativamente su rendimiento escolar. Si estos aspectos no son abordados adecuadamente, pueden convertirse en obstáculos tanto para el

desarrollo académico como personal. Por ello, se destaca la necesidad de implementar intervenciones que fomenten la autorregulación y reduzcan la ansiedad, promoviendo así un entorno educativo más saludable.

En relación con la procrastinación académica, se encontró que el 78% de los estudiantes presenta niveles medios, un 20% niveles altos y solo un 3% niveles bajos. Esto sugiere que la procrastinación es una práctica extendida, aunque no extrema, en esta población. Según Steel (2007), la procrastinación puede derivarse de factores como baja autoestima académica, miedo al fracaso y falta de motivación, por lo que abordar estos aspectos mediante programas específicos podría ser clave para mejorar la gestión del tiempo y el desempeño académico.

En cuanto a la ansiedad escolar, el 45% de los estudiantes presenta niveles bajos, el 48% niveles medios y solo un 7% niveles altos, lo que indica un predominio general de bienestar emocional. En el caso de la ansiedad ante la agresión, el 59% reporta niveles bajos, sugiriendo un entorno relativamente seguro. Sin embargo, un 21% de los estudiantes muestra ansiedad alta ante situaciones de evaluación, y un 9% ante el fracaso académico. Estos datos indican que aunque la ansiedad general es baja, ciertos contextos específicos generan malestar emocional que podría afectar el rendimiento.

Finalmente, la débil correlación negativa entre autorregulación y ansiedad escolar sugiere que, aunque no hay una relación estadísticamente significativa, fomentar estrategias de autorregulación puede ser útil para ayudar a los estudiantes a gestionar mejor su ansiedad. En cambio, la ausencia de correlación entre ansiedad escolar y postergación de actividades apunta a que esta última podría depender más de factores como la impulsividad o el perfeccionismo que de la ansiedad misma.

En conclusión, esta investigación ofrece una visión amplia sobre la relación entre procrastinación académica, autorregulación y ansiedad escolar. Si bien se observa un panorama relativamente positivo respecto al bienestar emocional, los datos resaltan la necesidad de

intervenciones focalizadas, especialmente en los aspectos evaluativos. Incorporar programas de apoyo emocional, gestión del tiempo y autorregulación en las instituciones educativas puede ser una estrategia efectiva para potenciar el bienestar y rendimiento de los estudiantes. Futuros estudios podrían profundizar en otros factores contextuales o personales que influyen en estas dinámicas, así como evaluar la efectividad de intervenciones específicas en distintos entornos educativos.

CONCLUSIONES

1. Se concluye que no existe una relación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, en el año 2024, por lo que se rechaza la hipótesis general del estudio.
2. Asimismo, no se encontró una relación significativa entre la autorregulación académica y la ansiedad escolar en dichos estudiantes, motivo por el cual se rechaza la hipótesis específica correspondiente a esta dimensión.
3. Del mismo modo, se concluye que no existe una correlación significativa entre la postergación de actividades y la ansiedad escolar, lo que lleva al rechazo de la hipótesis específica formulada para esta dimensión.

RECOMENDACIONES

1. Ante la ausencia de una correlación significativa entre la procrastinación académica y la ansiedad escolar, se recomienda ampliar el estudio incluyendo una muestra más diversa de estudiantes de secundaria, pertenecientes a distintas instituciones educativas y contextos socioculturales, con el fin de enriquecer la comprensión del fenómeno.

2. Dado que no se encontró una relación significativa entre la autorregulación académica y la ansiedad escolar, se sugiere investigar otros factores que podrían influir en esta dinámica, como el apoyo social, las estrategias de afrontamiento o el clima escolar. Asimismo, se recomienda implementar intervenciones orientadas al fortalecimiento de la autorregulación en contextos de baja ansiedad y evaluar su impacto preventivo en el manejo de la ansiedad escolar a largo plazo.

3. Ante la falta de correlación significativa entre la postergación de actividades y la ansiedad escolar, se plantea la necesidad de explorar factores subyacentes, como la gestión del tiempo, la motivación intrínseca o el perfeccionismo. Además, sería beneficioso desarrollar e implementar programas de capacitación en técnicas de organización y planificación académica, con el objetivo de reducir la postergación y mejorar la eficiencia en el cumplimiento de tareas escolares.

4. Se recomienda que futuras investigaciones aborden la influencia de variables adicionales —como la autoestima académica, la presión parental, el estilo de enseñanza o las habilidades metacognitivas— para obtener una visión más integral de los factores que inciden en la procrastinación y la ansiedad escolar en estudiantes de secundaria.

5. A la institución educativa, se le sugiere implementar talleres o cursos enfocados en el desarrollo de habilidades para la gestión del tiempo, el establecimiento de metas y la planificación efectiva. Estas acciones contribuirán a reducir la procrastinación académica. Asimismo, considerando que una parte significativa de los estudiantes presenta niveles

moderados o altos de ansiedad, se recomienda establecer espacios de orientación y apoyo psicológico que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de afrontamiento ante situaciones evaluativas o académicamente exigentes.

6. Al investigador, se le recomienda continuar con estudios complementarios que profundicen en la relación entre la procrastinación académica y variables como el ambiente familiar, el estilo de aprendizaje o los niveles de autoeficacia, con el fin de identificar posibles causas y rutas de intervención más precisas.

7. A los padres de familia, se les aconseja fomentar un entorno emocionalmente seguro y de apoyo en el hogar, promoviendo una comunicación abierta sobre las demandas escolares y el manejo de la ansiedad. Este acompañamiento puede ser clave para que los estudiantes enfrenen de manera más saludable sus dificultades relacionadas con la postergación y la carga académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Albújar Moreno, W. A. y Castro Portillas, L. E. (2020). *Procrastinación académica y niveles de ansiedad en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Lambayeque, 2019* [Tesis de pregrado]. Repositorio Institucional Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/8977>
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 57-82. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29>
- Alessio, A. y Main, L. (2019). *Ansiedad ante exámenes y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera* [Tesis de grado]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10603>
- Altamirano Chérrez, C. E. y Rodríguez Pérez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16-28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Revista Persona*, 13, 159-177. <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212009.pdf>
- Angarita Becerra, L. D. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 5(2), 85-94. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.5209>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.

<https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

- Atalaya Laureano, C. y García Ampudia, L. (2019). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Axelsson, L. y Ejlertsson, G. (2002). Self-reported health, self-esteem and social support among young unemployed people: A population-based study. *International Journal of Social Welfare*, 11(2), 111–119. <https://doi.org/10.1111/1468-2397.00205>
- Baeza, J. C., Balaguer, G., Belchi, I., Coronas, M. y Guillamón, N. (2008). *Higiene y prevención de la ansiedad*. Díaz de Santos. <https://www.editdiazdesantos.com/wwwdat/pdf/9788479788506.pdf>
- Bagley, C. y Mallick, K. (2001). Normative data and mental health construct validity for the Rosenberg Self-Esteem Scale in British Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 9(2-3), 117–126. <https://doi.org/10.1080/02673843.2001.9747871>
- Baker, H. S. (1979). The conquering hero quits: Narcissistic factors in underachievement and failure. *American Journal of Psychotherapy*, 33(3), 418–427. <https://psycnet.apa.org/record/1980-01083-001>
- Balkis, M. y Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relation with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N., Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Pers Soc Psychol Rev*, 11(2), 167-203. <https://doi.org/10.1177/1088868307301033>

- Beidel, D. C. y Turner, S. M. (2005). *Childhood anxiety disorders. A guide to research and treatment*. Routledge.
- Bell-Dollan, D. J. (1995). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 2-10.
- Bornás, X., Servera, M. y Llabrés, J. (1996). Prevención de la ansiedad en escolares. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 283-295.
- Bui, N. H. (2007). Effect of evaluation threat on procrastination behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 197–209. <https://doi.org/10.3200/SOCP.147.3.197-209>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de posgrado]. Repositorio Institucional Universidad de Guelph. <https://hdl.handle.net/10214/20169>
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J. J. (1994). *Psicología, Medicina y Salud*. Ansiedad y Estrés.
- Carranza, R. y Ramírez, A. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados en estudiantes universitarios. *Revista de investigación Apuntes Universitarios*, 3(2), 95- 108. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646127006.pdf>
- Chan Bazalar, L. A. (2011). Procrastinación académica como predictor del rendimiento académico en jóvenes de educación superior. *Temática Psicológica*, 7(7), 53–62. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2011.n7.807>
- Chun Chu, A. H. y 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>
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas*:

Perspectivas en Psicología, 1(2), 183-194.

<https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>

Córdova Torres, P. y Alarcón Arias, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 4(1), 22-29.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985490>

Delgado Domenech, B., Inglés Saura, C. J. y García-Fernández, J. M. (2013). La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-196.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4101337>

Díaz Becerra, J. R. (2019). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes del quinto grado de secundaria de una institución educativa pública de un distrito de Ilaya, Cajamarca 2018* [Tesis de pregrado]. Repositorio Institucional Universidad Señor de Sipán. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/6183>

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558. <https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

Domínguez Lara, S. A., Villegas García, G. y Centeno Leyva, S. B. (2014). Procrastinación Académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit Revista de Psicología*, 20(2), 293-304.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2.pdf>

Echeburúa, E. (1993). *Fobia Social*. Martínez Roca.

Estrada Araoz, E. G. y Mamani Uchasara, H. J. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322-337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>

Estrada Poma, S. K. (2019). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de 5to grado secundaria en una institución educativa del distrito de Mazamari, 2019* [Tesis

- de pregrado]. Repositorio Institucional Universidad Peruana Los Andes.
<https://hdl.handle.net/20.500.12848/1241>
- Estremadoiro Parada, B. y Schulmeyer, M. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, (30), 51-66.
http://www.scielo.org.bo/pdf/racc/n30/n30_a04.pdf
- Eysenck, H. J. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1224–1237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1224>
- Fariña Rivera, F., García Rodríguez, P. A. y Vilariño Vázquez, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7(1), 113-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216821>
- Fernández-Castro, J., Alvarez Moleiro, M., Blasco, T., Doval, E. y Sanz, A. (1998). Validación de la escala de competencia personal de Wallston: Implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés*, 4(1), 31-41.
https://www.researchgate.net/publication/262684315_Validacion_de_la_escala_de_competencia_personal_de_Wallston_Implicaciones_para_el_estudio_del_estres
- Ferrari, J. R., Díaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Díaz, K. y Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(4), 458-464.
<https://doi.org/10.1177/0022022107302314>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. y McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>

- Ferrari, J. R. y Tice, D. (2007). Perceptions of self-autoconcept and self presentation by procrastinators: Further evidence. *The Spanish Journal Psychology*, 1, 91-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/172/17210108.pdf>
- Flett, G. L., Blankstein, K. R. y Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson y W. G. McCown, *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 137–167). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7
- Flores Tapia, C. E. y Flores Cevallos, K. L. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos. *Societas*, 23(2), 83-106.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302>
- Freud, S. (1967). *Obras Completas*. Biblioteca Nueva.
- Frisancho León, A. (2011). Relación entre la atribución causal del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes en estudiantes del Centro Preuniversitario de San Marcos. *Investigación Educativa*, 15 (28), 1-26. <https://beta.acuedi.org/book/3675>
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Studies in Psychology*, 24(1), 113-134.
<https://doi.org/10.1174/021093903321329102>
- García-Ayala, C. (2009). Comprendiendo la procrastinación con el Modelo ABC de Albert Ellis. *Gaceta de la Escuela de Medicina Justo Sierra*, 2(1), 7-5.
https://www.researchgate.net/publication/264421119_Comprendiendo_la_procrastinacion_con_el_Modelo_ABC_de_Albert_Ellis

- García-Fernández, J. M. y Inglés, C. J. (2001). *Inventario de Ansiedad Escolar-Abreviado (IAES-A)*. EOS, Instituto de Orientación Psicológica. <https://www.cop.es/uploads/PDF/2018/IAES-A.pdf>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology*, 16(3), 413-437. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/04.Garcia-Fernandez_16-3r.pdf
- García-Fernández, J. M., Inglés, J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiante de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717169021.pdf>
- García-Fernández, J. M., Inglés Saura, C. y Lagos San Martín, N. (2014). Ansiedad escolar según género y edad en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista INTEREDU*, (5), 9-20. <https://revistainteredu.ulagos.cl/index.php/interedu/article/view/2581>
- Garzón Umerenkova, A. y Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>
- Gil Tapia, L. y Botello Príncipe, V. (2018). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Ciencias de la Salud de una Universidad de Lima Norte. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 3(2), 89-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536897>
- Guzmán, D. (2008). La relación entre la ansiedad y la atribución causal en la población universitaria. *Revista EOS*, 2, 1-13.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). McGraw-Hill.

- Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. En I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (pp. 39–73). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10090-002>
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (27), 111-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Johnson, S. (1751, 29 de junio). *Rambler No. 134*. The Samuel Johnson Sound Bite Page. <https://www.samueljohnson.com/ram134.html>
- Khodayarifard, M., Anshel, M. H. y Brinthaupt, T. M. (2006). Relationships between attributional style and trait anxiety for preadolescent Australian boys and girls. *Australian Journal of Educational y Developmental Psychology*, 6, 26-38. <https://eric.ed.gov/?id=EJ815609>
- La Greca, A. M., Siegel, L. J., Wallander, J. L. y Walker, C. E. (1992). *Stress and Coping in Child Health*. The Guilford Press.
- Liberato, E. y Fuentes, J. (2021). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N°045 San Antonio - UGEL 05, 2021* [Tesis de grado]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Ica. <https://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/20.500.14441/1850/3/4293.pdf>
- López, M. (2018, 10 de octubre). *Salud mental: depresión y ansiedad afectan a niños y jóvenes durante la etapa escolar*. RPP Noticias. <https://rpp.pe/vital/salud/salud-mental-depresion-y-ansiedad-afectan-a-ninos-y-jovenes-durante-la-etapa-escolar-noticia-1155649>
- Lynd-Stevenson, R. M. y Rigano, L. M. (1996). Threat expectancy mediates the relationship between attributional style for negative outcomes and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 20(6), 637-651. <https://doi.org/10.1007/BF02227966>

- Magaz-Lago, A., García Perez, E. M. y Del Valle Sandin, M. (1998). Ansiedad, Estrés y Problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, 71. <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=796>
- Marín, S. M. y Miranda, M. C. (2021). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de 4to grado de secundaria de la I.E.S. J.E.C. Micaela Bastidas Chuquibambilla-Grau-Apurímac, 2021* [Tesis de grado]. Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Ica. <https://hdl.handle.net/20.500.14441/1901>
- Marks, I. M. y Nesse, R. M. (1994). Fear and fitness: An evolutionary analysis of anxiety disorders. *Ethology & Sociobiology*, 15(5-6), 247–261. [https://doi.org/10.1016/0162-3095\(94\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0162-3095(94)90002-7)
- Marsh, H. W., Parada, R. H. y Ayotte, V. (2004) A Multidimensional Perspective of Relations between Self-Concept (Self Description Questionnaire II) and Adolescent Mental Health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment*, 16, 27-41. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.16.1.27>
- Martin, A. y Volkmar, F. R. (2007). *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook* (4 ed.). Lippincott Williams&Wilkins.
- Martínez-Monteagudo, M. C. (2009). *Validación psicométrica del cuestionario de ansiedad escolar: estudio con una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria* [Tesis de posgrado]. Repositorio Institucional Universidad Miguel Hernández. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=138060>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C., Cano-Vindel, A y García-Fernández, J. M. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 201-219. <http://hdl.handle.net/10045/35859>

- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts.
- McReynolds, P. (1978). *Advances in Psychological Assessment*. Jossey-Bass Publishers.
- Méndez Levano, C. E. (2023). *Procrastinación académica y ansiedad en época de COVID-19 en educandos de secundaria en instituciones educativas públicas y privadas, Lima 2022* [Tesis de posgrado]. Repositorio Institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/112267>
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. y Hidalgo, M. D. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 8, 25-36. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2002/anyes2002a3.pdf>
- Metin, U. B., Taris, T. W. y Peeters, M. C. (2016). Measuring procrastination at work and its associated workplace aspects. *Personality and Individual Differences*, 101, 254-263. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.006>
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano-Vindel, A. y Spielberger, C. D. (1997). El estudio de la ira en los trastornos cardiovasculares mediante el empleo del Inventario de Expresión de Ira Estado Rasgo STAXI. *Ansiedad y Estrés*, 3(1), 5-20. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/1997/anyes1997a2.pdf>
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. *Encyclopedia of Human Biology*, 6, 149-155.
- Monereo, C., Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Psicología de la Educación Escolar*, 2, 235-258. https://www.researchgate.net/publication/261082782_La_ensenanza_de_estrategias_de_aprendizaje_en_el_contexto_escolar
- Núñez Balladares, K. R. y Gavilanes Gómez, D. (2023). Procrastinación académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios: Academic Procrastination and test

- anxiety in college students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1550–1559. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.358>
- Öhman, A. (2008). *Fear and anxiety: Overlaps and dissociations*. Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/285101112_Fear_and_anxiety_Overlaps_and_dissociations
- Palacios Delgado, J. R., Andrade Palos, P. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 5-16. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Palacios.pdf
- Pardo Bolívar, D., Perilla Ballesteros, L. y Salinas Ramírez, C. (2016). Relación entre procrastinación académica y ansiedad-rasgo en estudiantes de psicología. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 14(1), 31–44. <https://doi.org/10.18270/chps.v14i1.1343>
- Pariona Núñez, G. E. y Procel Márquez, B. L. (2022). *Procrastinación académica y ansiedad estado en estudiantes de quinto grado de secundaria de una institución educativa particular de Huancayo, 2022* [Tesis de pregrado]. Repositorio Institucional Universidad Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/13102>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review* 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pittman, T., Tykocinski, O., Sandman Keinan, R. y Matthews, P. (2008). When bonuses backfire: An inaction inertia analysis of procrastination induced by a Missed opportunity. *Journal of Behavioral Decision Making*, 21(2), 139-150. <https://doi.org/10.1002/bdm.576>
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and School Achievement*. Prentice Hall.

- Quant, D. M. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación académica: Concepto e Implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica y Práctica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Rachlin, H. (2000). *The science of selfcontrol*. Harvard University Press.
- Real Academia Española (2008). *Diccionario de la Lengua Española* (22a ed.). Real Academia Española.
- Riva, M. (2006). *Manejo conductual cognitivo de un déficit en autocontrol, caracterizado por conductas de procrastinación* [Tesis de postgrado]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana.
- Rothblum, E., Solomon, J. y Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and Behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Sandín, B. y Chorot, P. (1995). *Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad*. En *Belloch, A., Sandín, B y Ramos, F.* (Eds.). Manual de Psicopatología. McGraw-Hill.
- Sarango Chillo, E. y Shugulí, C. (2023). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad escolar en estudiantes de bachillerato de orellana. *Psicología UNEMI*, 7(13), 52-63. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol7iss13.2023pp52-63p>
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A. y Ferrari, J. R. (Eds.). (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-000>
- Senécal, C. y Guay, F. (2000). Procrastination in job-seeking: An analysis of motivational processes and feelings of hopelessness. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 267–282. <https://psycnet.apa.org/record/2002-10572-021>

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el Conductismo*. Planeta.
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Spada, M. M., Hiou, K. y Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 319-326.
<https://doi.org/10.1891/jcop.20.3.319>
- Spence, J. T. y Spence, K. W. (1966). *The motivational components of manifest anxiety: drive and drive stimuli*. En C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior*. Academic Press.
- Spielberger, C. (1979). *Tensión y ansiedad*. Harla.
- Stainton, M., Lay, C. y Flett, G. (2000). Trait Procrastinators and Behavior/Trait Specific Cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 297-312.
https://www.researchgate.net/publication/272828242_Trait_Procrastinators_and_Behavior-Trait-Specific_Cognitions
- Stanhope, P. D. (1968). *Bartlett's familiar quotations* (14 ed.). Little, Brown & Company.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., Brothen, T. y Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30(1), 95-106.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)

- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T. y Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: A longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in Psychology*, 9, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>
- Tice, D. M. y 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>
- Valderrama Mendoza, S. y Jaimes Velazquez, C. (2019). *El Desarrollo de la tesis. Descriptiva, Comparativa, Correlacional y Cuasiexperimental* (1 ed.). San Marcos.
- Viedma, M. I. (2008). *Mecanismos psicofisiológicos de la ansiedad patológica: implicaciones clínicas* [Tesis de posgrado]. Repositorio Institucional Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/2017>
- Weiner, B. (1995). La atribución en Psicología de la Personalidad. Avia, M.D. y Sánchez Bernardos, M.L., *Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales* (297-326). Pirámide.
- Williams, J., Stark, S. y Foster, E. (2008). Start Today or the Very Last Day? The Relationships Among Self-Compassion, Motivation, and Procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 4(1), 37- 44. <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/scmotivationprocrastination.pdf>
- Zorrilla, S. (1993). *Introducción a la Metodología de la Investigación* (11 ed.). Aguilar, León y Cal Editores.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia – Estudios Correlacionales

Título	Procrastinación Académica y Ansiedad Escolar en Estudiantes de una Institución Educativa Privada de Satipo, 2024.			
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño Metodológico
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	Dependiente	Población
¿Cuáles la relación entre Procrastinación académica y ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024?	Establecer la relación entre Procrastinación académica y ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024.	Existe relación significativa entre Procrastinación académica y ansiedad escolar en los estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024.	Ansiedad Escolar	135 estudiantes de nivel secundaria
				Muestra 100 estudiantes de nivel secundaria
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicos	Independiente	Técnica y Tipo de Muestreo
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es la relación entre la dimensión auto regulación y ansiedad escolar en alumnos de una institución educativa privada de Satipo, 2024? - ¿Cuál es la relación entre la dimensión postergación de actividades y ansiedad escolar en estudiantes de una Institución Educativa Privada de Satipo, 2024? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar la relación entre la dimensión auto regulación y ansiedad escolar en alumnos de una institución educativa privada de Satipo, 2024. - Comprobar la relación entre la dimensión postergación de actividades y ansiedad escolar en estudiantes de una Institución Educativa Privada de Satipo, 2024. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe relación significativa entre la dimensión auto regulación y ansiedad escolar en estudiantes de una institución educativa privada de Satipo, 2024. - Existe relación significativa entre la dimensión postergación de actividades y ansiedad escolar en estudiantes de una Institución Educativa Privada de Satipo, 2024. 	Procrastinación Académica	Estratificada. Muestreo Probabilístico
				Técnica de Recolección de Datos Encuesta.
				Instrumento de Recolección
				<ul style="list-style-type: none"> - Inventario de Ansiedad Escolar Abreviado (IAES). - Escala de Procrastinación Académica (EPA).

Anexo 2. Autorización de la Institución

Satipo, 24 de junio del 2024

Lic. Maritza Zoila Rivera
 Directora de la Institución Educativa Integrado
 "Albert Einstein"

Por la presente reciba mi cordial saludo, me presento ante usted y digo: Soy Glendy Agar Rocío Quiza Salas, Bachiller en Psicología; y que a la fecha vengo realizando mi trabajo de tesis, para optar mi título de licenciatura, solicito a usted que me autorice realizar el trabajo con los alumnos del nivel de secundaria del 1er al 5to grado que puedan participar en el estudio de investigación que tendrá como título: *Procrastinación académica y ansiedad escolar en alumnos de una Institución Educativa de Satipo, 2024. Siendo el Objetivo de investigación: Determinar la relación entre Procrastinación académica y ansiedad en alumnos de una Institución Educativa Privada de Satipo, 2024.*

Los resultados obtenidos de la investigación serán de gran utilidad para la institución ya que son temas de interés y de suma importancia para el desempeño académico óptimo y la continuidad de la formación básica, así también permitirá tomar decisiones para implementar posteriormente talleres o programas de intervención con el propósito de brindar las herramientas y estrategias necesarias para fortalecer el rendimiento académico en los estudiantes. Siendo mi persona quien asuma el compromiso de alcanzar a la institución los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Desde ya agradezco su gentil atención y esperando contar con su autorización y apoyo.

Atentamente

Br. Psico. *Glendy Agar Rocío Quiza Salas*



Autorizo el levantamiento de la información

[Handwritten signature]

Anexo 3. Consentimiento Informado de los Padres

LUGAR: Institución Educativa Integrado “Albert Einstein”

INVESTIGADORA: Quiza Salas, Glendy Agar Rocio

TÍTULO: Procrastinación académica y ansiedad escolar en alumnos de una Institución Educativa Privada de Satipo, 2024.

PRESENTACIÓN: Por medio del presente, tenga el cordial saludo, este documento se emite a usted con la finalidad de solicitar el permiso respectivo para la participación de su menor hijo/a en la investigación titulada: Procrastinación académica y ansiedad escolar en alumnos de una Institución Educativa de Satipo, 2024.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO: La investigación está conducido por: Glendy Agar Rocio, Quiza Salas Bachiller en Psicología: le estoy invitando a participar en un Proyecto de Investigación titulado: “Procrastinación académica y ansiedad escolar en alumnos de una Institución Educativa de Satipo, 2024. Esta investigación tiene como propósito determinar la relación entre procrastinación académica y ansiedad escolar en estudiantes de una Institución Educativa Privada de Satipo, 2024.

Antes de decidir si desea que su menor hijo/a participe, le brindaré la información necesaria, para poder tomar una decisión informada, puede hacer todas las preguntas y responderé gustosamente. Este proceso se denomina Consentimiento Informado.

PROCEDIMIENTOS: Si acepta que su menor hijo/a participe en este estudio se le solicitará completar los instrumentos de recolección de datos con un (X)

1. Cuestionario de Escala de Procrastinación Académica (EPA)

2. Cuestionario Inventario de Ansiedad Escolar Abreviado (IAES-A)

Asimismo, el tiempo de aplicación de cada instrumento será: *Cuestionario de Escala de Procrastinación Académica (EPA)* de 10 a 15 min y *Cuestionario Inventario de Ansiedad Escolar Abreviado* de 15 a 20 minutos aproximadamente, la evaluación de las variables de investigación se dará de manera concisa y sencilla, donde su hijo/a tendrá que responder con toda honestidad las preguntas que consigne el cuestionario, así mismo, podrá retirarse en cualquier momento que lo decida.

BENEFICIOS: Esta investigación tiene como beneficio una evaluación clínica, la información y los resultados obtenidos serán tratados de manera confidencial, siendo estrictamente de carácter académico. Los costos y análisis serán cubiertos por las investigadoras lo cual no generará gasto alguno en el participante.

COSTOS Y COMPENSACIÓN: La investigación realizada no generará gasto alguno en el participante, de igual manera no se otorgarán incentivos económicos ni de otra índole.

RIESGOS: No se contemplan riesgos físicos o psicológicos en esta etapa de la investigación. El llenado de los instrumentos de recolección de datos no implica un esfuerzo que pueda repercutir sobre la integridad de su salud de su hijo/a.

CONFIDENCIALIDAD: Se asignará códigos aleatorios a los instrumentos de recolección de datos que su hijo/a llene, evitando la exposición de sus nombres y apellidos; así mismo, si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron.

La información documentada y grabada no se mostrará a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

USO FUTURO DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA: La información será almacenada para la posterior publicación de los hallazgos relevantes en formato de artículo original en una revista científica indexada.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE: Si usted decide que su hijo/a participe del estudio, podrá retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional acerca del estudio, por favor pregunte al personal investigador (Glendy Agar Rocio – Quiza Salas y 923881222).

Si usted tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puede contactar al Comité de Ética de la Universidad Continental.

Anexo 4. Declaración y Consentimiento del Participante

Manifiesto que he leído y me ha sido explicado la hoja de información que se me ha entregado. He hecho las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y he recibido información suficiente sobre el mismo. Si luego tengo más preguntas acerca del estudio, puedo comunicarme con la investigadora, al teléfono arriba mencionado.

Comprendo que la participación de mi hijo(a) es totalmente voluntaria, que puede retirarse del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones.

Presto libremente mi conformidad para que mi hijo(a) participe en el Proyecto de Investigación titulado “Procrastinación académica y ansiedad escolar en alumnos de una Institución Educativa de Satipo, 2024”.

Recibiré una copia firmada de este consentimiento.

Padre/Apoderado:

DNI:

Fecha:

Investigador: Quiza Salas, Glendy Rocio Agar DNI:

73315043

Fecha:

Anexo 5. Asentimiento Informado

LUGAR: Institución Educativa Integrado "Albert Einstein"

INVESTIGADORA: Quiza Salas, Glendy Agar Rocio

TÍTULO: Procrastinación académica y ansiedad escolar en alumnos de una Institución Educativa Privada de Satipo, 2024.

Estamos realizando una investigación para entender mejor cómo la procrastinación académica y la ansiedad escolar afectan a los estudiantes. Queremos invitarte a participar en este estudio, que es conducido por las investigadoras Glendy Agar Rocio y Quiza Salas. A continuación, te explicamos en qué consiste la investigación y lo que se espera de ti.

Si decides participar, responderás a estos cuestionarios. El tiempo estimado para cada uno es de aproximadamente 10-15 minutos para el cuestionario de procrastinación y 15-20 minutos para el cuestionario de ansiedad.

Tu participación en todos estos procesos es de forma voluntaria. Si decides no participar, o abandonar el estudio en cualquier momento, eso no tendrá ningún efecto negativo sobre los servicios o el tratamiento que recibes actualmente, incluyendo tus notas, derecho a recibir servicios en la escuela, etc.

Tu firma indica que has leído este documento de asentimiento, has tenido la oportunidad de hacer cualquier pregunta sobre tu participación en estos procesos y que voluntariamente asientes participar. Recibirás una copia de este formulario para ti.

Alumno:

Fecha:

Investigador: Quiza Salas, Glendy Rocio Agar DNI:

73315043

Fecha: